

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



TITULO

La Lectura en Secundaria. La Noción de Hábito Lector

TESIS

Que para obtener el grado de Maestro en Educación

PRESENTA:

Lic. Diego Morales Zepeda

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Francisco José Álvarez Montero

Culiacán Rosales, Sinaloa, noviembre de 2023



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

UAS-Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial
Compartir Igual, 4.0 Internacional



DEDICATORIA

A Francisco y Amelia
Mis padres

Índice

Planteamiento del problema.....	10
Delimitación del tema.....	12
Justificación.....	13
Planteamiento.....	14
Marco teórico.....	14
Planteamiento de supuestos.....	18
Metodología.....	19
Descripción.....	20
Introducción.....	21
Capítulo I De reformas y mutaciones, la accidentada historia de la escuela secundaria.....	27
De la restauración de la República a los anhelos revolucionarios. Antecedentes de la educación secundaria.....	30
El origen formal de la educación secundaria.....	34
La efímera reforma socialista de Lázaro Cárdenas (1936-1940).....	41
La segunda reforma al artículo tercero y el proyecto educativo de unidad nacional (1946-1960).....	43
Capítulo II El nuevo espíritu de la educación secundaria en México.....	50
De 1964 a 1974: El camino rumbo a los acuerdos de Chetumal.....	51
Replanteamiento del modelo educativo en 1993.....	58
La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) en 2006.....	66
Ciclo escolar 2005-2006, año de la Primera Etapa de Implementación de la Reforma de Educación Secundaria.....	71
Capítulo III Tratamiento del Lenguaje Integrado y la noción de hábito.....	75
El Lenguaje Integrado y la RES.....	76
Primer acercamiento a la noción hábito.....	90
Segundo acercamiento a la noción hábito.....	92
Tercer acercamiento a la noción hábito.....	98
Capítulo IV Variables y características del hábito de lectura en México.....	113
La lectura en México: datos para reconocer el fenómeno.....	115

La promoción de la lectura en México, un instrumento mediático.....	122
¿México un país de lectores?.....	127
Conclusiones.....	131
Bibliografía y referencias.....	146

La Lectura en Secundaria. La Noción del Hábito Lector

Hay dos tipos de escritores: los que lo son y los que no lo son. En los primeros el fondo y la forma van juntos como el alma y el cuerpo; en los segundos el fondo y la forma van juntos como el cuerpo y el hábito.

Karl Kraus

Planteamiento del problema

La Reforma Educativa en Secundaria del año 2006, en el marco de la reforma educativa integral, busca propiciar el desarrollo del “hábito lector” en los adolescentes; este proceso, sin embargo, y a pesar del conjunto de programas y proyectos que hay en la Secretaría de Educación Pública, sigue siendo un rubro pendiente en la educación en nuestro país.

Actualmente están considerados: el lenguaje, la escucha, la lectura y la escritura como habilidades y estrategias claves para el proceso de enseñanza y el aprendizaje, los cuales deben ser favorecidos desde temprana edad.

En junio de 2008 fue expedida por el Senado de la República la “Ley al Fomento de la Lectura y el Libro” (LFLyL), la cual expresa, respecto a la lectura:

Artículo 3. El fomento a la lectura y el libro se establece en esta Ley en el marco de las garantías constitucionales de libertad de escribir, editar y publicar libros sobre cualquier materia, propiciando el acceso a la lectura y el libro a toda la población.

Ninguna autoridad federal, estatal, municipal o del Distrito Federal podrá prohibir, restringir ni obstaculizar la creación, edición, producción, distribución, promoción o difusión de libros y de las publicaciones periódicas. (LFLyL, 2008)

Hoy en día, favor a los alicientes tecnológicos de que se dispone, sería factible pensar que la sociedad cuenta con acceso ágil y amplio a la lectura; sin embargo, México, contrario a tal visión, no es un país de lectores. Sheridan (2007) tajantemente argumenta que, en general, la sociedad mexicana además

de leer poco, se limita a leer fotonovelas. Aun el avance tecnológico y el acceso a la información, Sheridan dice que el panorama no es muy alentador.

Evidencia de esto son los resultados de las encuestas de lectura realizadas por el CONACULTA (2006), las cuales revelan que el mexicano en general no acostumbra leer, lo que evidencia que hay un problema no sólo en la cultura general sino también en los distintos niveles educativos.

Nuestro estudio tomó como base y justificación las particularidades socio-históricas de nuestro contexto. Escenario cultural que, aun cuando guarda similitudes con otras latitudes en el manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), no logra paliar los rezagos evidentes de su condición lectora.

Así, en el marco de la brecha mencionada, es que fue necesario el estudio *La lectura en secundaria. La noción de "hábito lector"* para determinar si dicho presupuesto de la reforma educativa se encuentra en posibilidad real de revertir los números negativos que arroja la realidad en torno al fenómeno lector en nuestro contexto, o bien, si sus cualidades conceptuales se encuentran en posibilidades ulteriores de brindar una solución al problema.

Las características específicas de nuestro escenario social –más, en relación al mundo globalizado actual– demandan un estudio particular que logre esclarecer las causas de los rezagos en el desarrollo de nuevos y mejores lectores. En ese sentido, la pregunta ya esbozada, central para este trabajo, fue:

¿La Reforma Educativa en Secundaria (del año 2006, tanto las subsiguientes que mantienen y desarrollan su programa), a través de su

programa del fomento lector soportado en la noción de “hábito lector”, está en posibilidades de lograr su objetivo?

Dicha interrogante, bajo un lente de idiosincrasia común, alcanza inmediata respuesta dicotómica: un sí o no; sin embargo, tal alternativa es cama de Procusto para el problema sistémico que se aborda, el cual nos sigue indagando desde distintos ángulos para encontrarnos en condición de comprender.

Prueba de lo anterior, las distintas preguntas guía que nos acompañaron en la investigación:

En su intención de resarcir el rezago lector, ¿qué herramientas teórico-prácticas brinda la Reforma Educativa al maestro de secundaria?, En la vida escolar y su ejercicio continuo ¿qué tipo de acogida tienen dichas herramientas y qué consecuencias operativas arrojan? En su momento último ¿qué tipo de actividad lectora, y concepción de lectura, internaliza el alumno al amparo de estos presupuestos?

Delimitación del tema de estudio

Por lo ya dicho, si consideramos la importancia del desarrollo de la cultura y el conocimiento en los tiempos actuales, la formación de nuevos lectores es un tema cardinal. Por ello, nos pareció necesario conocer los estilos de lectura literaria que se desarrollan en los jóvenes de nivel secundaria a partir del material teórico con que dicho fenómeno se está abordando (el lenguaje particular que éste expresa, sus categorías, sus conceptos), así como los procesos psicológicos

potenciales que operan en la mente de los estudiantes a partir de la literatura escolar que el programa oficial promueve.

La noción de “hábito lector” (nodal para la Reforma Educativa en Secundaria) parte de considerar que la práctica lectora ha de entenderse y desarrollarse como un acto en solitario; o que, más allá de los ejercicios de lectura áulica, dicho ejercicio atañe en principio y de forma específica sólo al sujeto que la lleva a cabo. En este trabajo queremos observar la manera en que este principio explicativo del proceso lector influye en las decisiones y estrategias institucionales para el desarrollo de nuevos y mejores lectores.

Por ello, nuestro trabajo se centró en la forma en que la Reforma Educativa en Secundaria 2006 (punto de origen en el nivel medio a las Reformas posteriores que no cesan), en relación con los conceptos de naturaleza cerca a “hábito lector”, ha derivado en una serie de instrumentos y estrategias didácticas concretas que determinan de modo decisivo el éxito o el fracaso de esta meta social.

Justificación del tema de investigación

Todo el conocimiento humano radica en una forma de establecer u otorgar un orden a nuestro lenguaje. Este orden está normado por nuestras preconcepciones acerca de la realidad: qué somos los seres humanos, cómo nos desarrollamos, cómo aprendemos y, por ende, cómo debemos educar a las nuevas generaciones. Conocedores de la influencia que ejerce una concepción particular de la lectura sobre la práctica docente concreta, es importante

esclarecer la base conceptual que define la didáctica que ponen en práctica los maestros en lo que a la enseñanza de la lectura se refiere.

Así, lo anterior nos permitió observar el influjo de las perspectivas que sustentan la reforma educativa referida; también, la cualidad de los fundamentos de la enseñanza lectora que los maestros esgrimen en su práctica en el aula; generando con ello una perspectiva acerca de las causas del fracaso, o del acierto, en los esfuerzos institucionales por formar a una nueva generación de lectores.

Planteamiento de Objetivos

El objetivo general del estudio *La lectura en secundaria. La noción de “hábito lector”* es:

Analizar el basamento teórico de la Reforma Educativa en Secundaria 2006 en su rubro del Fomento Lector sustentado en la noción de “Hábito lector”.

Asimismo, los objetivos particulares:

Identificar las herramientas teórico-prácticas que la Reforma Educativa (2006) brinda al maestro de secundaria en pos de resarcir el rezago lector.

Explicar la formación de los nuevos lectores, los procesos que influyen en el cumplimiento o fracaso de esta meta institucional.

Marco teórico/Revisión bibliográfica

Para abordar el aprendizaje y la enseñanza de textos literarios en secundaria, partimos de considerar la teoría Sociocultural de Lev. S. Vygotsky como nuestro

principal referente teórico, considerando que desde esta perspectiva nos hallamos ante la superación del concepto de “hábito” de lectura. En nuestro estudio, la lectura es concebida como parte integral de un proceso social de desarrollo mental, y, por ende, como un instrumento fundamental del desarrollo de la conciencia (Vygotsky, 1998) y no a manera de un acto mecánico –un hábito– que crea ciclos de repetición en la conducta.

La expresión de que la “lectura es un hábito” o que “hay que fomentar el hábito lector” puede escucharse entre todo tipo de personas responsables directa o indirectamente de promover la alfabetización en este país. Esto se realiza sin que nadie se preocupe por el significado histórico que poseen los conceptos. La palabra *hábito* aparece en el *Diccionario de términos psicológicos fundamentales* (Bruno, 1997), y en él se define como: “La tendencia a actuar de una manera mecánica, especialmente cuando el hábito se ha adquirido por ejercicio o experiencia. Se caracteriza por estar muy arraigado y porque puede ejecutarse de forma automática”. Por lo que en términos literales la expresión “hábito de la lectura” podría significar lo siguiente: el proceso mecánico y automático de leer que es adquirido por la experiencia.

Sería descabellado afirmar que esto es lo que tienen en mente aquellos que utilizan el enunciado “el hábito de la lectura”, más aún si pensamos que las expresiones van cambiando de sentido con el tiempo. No obstante, el uso corriente de esta expresión pone en evidencia un problema de indefinición. De cualquier forma el empleo de este término para referirse a la lectura presenta una serie de problemas que necesitamos señalar:

a) No permite la definición específica del proceso lector. Como demostraremos a lo largo de este estudio, la lectura se encuentra lejos de ser un acto mecánico; al contrario, su realización más básica involucra diferentes funciones cerebrales y complejos procesos psicológicos entre las que destacan la reflexión sobre esta actividad y la autorregulación de la propia conducta para conseguir el objetivo que persigue la lectura. La indefinición de este complejo proceso nos obstaculiza en la obtención de una metodología eficaz para su enseñanza, considerada como un proceso de social de pensamiento.

b) Su empleo corriente y acrítico sí trasmite una idea equivocada o por lo menos parcial de la lectura. Por más que intentemos pensar que esta expresión es imparcial, la realidad es que las palabras no son neutrales, estas poseen connotaciones sociales, ideológicas, políticas, y orientan nuestras actuaciones en los contextos institucionales, debido a su origen histórico y las preconcepciones que ellas incuban. Este problema se redimensiona al situarnos en la práctica: en el plano nacional la delineación de las programas públicos tendientes al fomento de la lectura parten de la definición del hábito lector como presupuesto axial, situación que nos coloca en un callejón sin salida de alumnos que son lectores deficientes, de maestros no conocedores del proceso psicopedagógico involucrado y de instituciones carentes de coherencia. Recordemos: una definición equivocada conlleva prácticas equivocadas.

En este punto es importante destacar otros dos referentes teóricos que auxilian y alientan nuestro trabajo; nos referimos a los estudios de Bárbara Rogoff (1993) y a las investigaciones desarrolladas por Margaret Meek (2004). Ambas

investigadoras inglesas apuestan por un concepto de la lectura como un proceso sociocultural; es decir, que la lectura es resultado de las interacciones sociales orientadas a su desarrollo, de intercambios mediados por los textos y un esfuerzo colectivo sintetizado por la noción del aprendizaje conjunto.

Estas dos autoras nos llaman insistentemente la atención entorno a los conceptos que empleamos para definir el desarrollo de la lectura en los jóvenes en contextos escolares y sociales más amplios, y nos llaman a abandonar las ideas y esquemas conductistas que reducen este complejo proceso a instancias individualizantes, como es el caso del “hábito lector”. Lo que para nuestro trabajo significa que las preconcepciones que alojan los conceptos con los que describimos nuestra práctica docente, son determinantes en la orientación que esta asuma. La superación de los métodos y prácticas pedagógicas pasarán necesariamente por una reforma de nuestro pensamiento. La formación de nuevos lectores deberá pasar por una re-conceptualización que rescate la naturaleza social compleja de dicho proceso.

La formación de nuevos y mejores lectores, debe partir de la superación de conceptos erróneos, que describen la lectura como un acto mecánico cuyo efecto sobre la mente de los jóvenes es alcanzado mediante una repetición inconsciente. Un acto cualquiera puede tener un efecto mental (cognitivo) sólo mediante el concurso del lenguaje y la participación de otra persona que guía y orienta la actividad. Además, la lectura, es una actividad particular que se distingue de otras por su contenido intelectual y por su naturaleza abstracta, así como por sus efectos mentales, entre los que se cuenta el desarrollo de la

reflexión y las operaciones mentales superiores avanzadas; lo que las desmarca definitivamente de cualquier acto relativo a los hábitos, de naturaleza animal, mecánica y elemental.

Esta situación pone en evidencia que la lectura y la escritura deben ser analizadas desde un enfoque amplio, que permita comprender a ambos procesos como hechos sociales. En ello vemos la importancia de la obra de Vygotsky. En ella se insiste en el hecho de que la mente es una expresión íntima de las relaciones socioculturales que mantiene el individuo, coligiéndose que las formas que asume la conciencia y los instrumentos psicológicos que emplea son el correlativo individual de los contextos socioculturales en que ésta se desarrolla.

Planteamiento de supuestos de investigación

Los maestros de nivel secundaria (bajo la férula de la Reforma Educativa, 2006) se ven influidos por la noción de “hábito” al momento de explicar el proceso de formación de nuevos lectores.

Con miras a la formación de nuevos y mejores lectores, deben superarse conceptos erróneos como el de “hábito de la lectura”, que la describe como un acto mecánico cuyo efecto sobre la mente de los jóvenes es alcanzado mediante una repetición inconsciente.

La noción de “hábito de la lectura” condiciona prácticas didácticas de corte mecánico que determinan el fracaso en la formación de nuevos y mejores lectores.

El resultado de las metas institucionales por formar nuevos y mejores lectores se verá influido en sus resultados por los supuestos teóricos que sustentan dichas metas.

Sólo una conceptualización que reporte la naturaleza compleja de los procesos de lectura asegura el éxito de este propósito institucional.

Si el maestro comprende la naturaleza compleja de los actos de lectura, de base social y de carácter negociado, se efectuará una orientación de las prácticas docentes más adecuadas a las metas institucionales.

Metodología

Conforme a un enfoque cualitativo, nuestra metodología se plantea en la vertiente de carácter bibliográfico. Partiremos de un análisis del corpus teórico-conceptual que sustentan los programas de fomento a la lectura. Por lo que comporta una visión macro, ya que atiende una Reforma Educativa de envergadura nacional.

La metodología de nuestra investigación está comprendida en el análisis epistemológico del discurso de las distintas concepciones teóricas que declarativamente han orientado el quehacer docente en contexto del Plan Nacional de Fomento a la Lectura, a través de las acciones tanto curriculares como de formación de profesores impulsadas por la SEP en este rubro desde 2006.

Esto implica un esfuerzo de selección y análisis de los diferentes materiales que se han producido para foros, congresos, cursos de formación de

profesores, planes de estudio, programas pilotos dirigidos a los profesores de secundaria por parte de la SEP.

La selección y análisis de documentos, está guiada por la premisa de que el discurso humano, aporta un nivel de certeza acordado socialmente a los actos colectivos, un nivel semántico coherente con la realidad compartida. Por ende, un análisis del discurso oficial sobre las líneas fundamentales de la reforma, debe esclarecer qué es lo que pasa realmente en las aulas que observaremos. Por contraste, veremos cómo fundamenta el maestro su quehacer, cómo le da sentido y lo presenta verbalmente, para establecer puntos de acuerdo y divergencias, que nos permitan visualizar los alcances de la reforma.

Descripción de la estrategia de intervención

La primera fase de nuestra estrategia de intervención consistirá en recabar los datos bibliográficos pertinentes, tendientes a esclarecer el sustrato teórico que sustenta la Reforma Educativa en Secundaria 2006. Posteriormente, esclarecer los argumentos de corte teórico-metodológicos con que los maestros de nivel secundaria sustentan su práctica cotidiana. En un tercer momento, hacer conscientes a los maestros de la manera como estas argumentaciones condicionan sus respectivas prácticas pedagógicas y los efectos que éstas tienen en la formación de nuevos lectores.

Si los maestros pueden resolver de manera sustentada qué es la lectura, como proceso social, cultural e histórico, se encontrarán en condiciones de formar a los sujetos que transiten por los mundos a que nos convocan los libros.

Introducción

El tema y la línea de investigación de la presente tesis es la carencia de estrategias sólidas de comprensión lectora en estudiantes de secundaria. Las encuestas anuales que publica el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) señalan que somos un país que visita con poca frecuencia las bibliotecas y librerías para comprar o alquilar un libro; esto es, no invertimos en libros. Al contrario de lo que señalan las ferias de libros que se realizan en la República, nos informan sus propias encuestas que hay unas cifras enormes de visitantes e incluso, cada año aumentan, dando una apariencia de un país que se aboca a estos lugares. Esto sería cierto de algún modo: las filas para entrar a estos actos son largas, llenas de jóvenes que esperan comprar su boleto para entrar. Si es así, ¿por qué no se lee más de lo que nos dicen las encuestas? Un gran porcentaje de estos jóvenes los mandan sus escuelas, sea como parte de la planeación escolar de la materia en turno, sea como requisito para aumentar sus puntos a favor. No todos los que están en la fila acuden porque la lectura sea para ellos una actividad cotidiana. Si fuese así, también estarían en otras librerías, aunque no fuese la feria del libro. De ahí que el tema tenga que ver con la carencia de lectores y la búsqueda de respuestas en los mismos programas de estudio que marca la Secretaría de la Educación Pública (SEP).

Dichas razones sostienen el proceso de la investigación, sin exceptuar un afán por hallar respuesta a la incógnita de cómo formar nuevos lectores en este

sector de la población; en este estudio se analizan de manera central las posibles deficiencias en el proceso educativo que impiden su aparición.

Es por eso que el trabajo está pensado en términos históricos dentro del ámbito educativo y siempre en el nivel básico, principalmente, secundaria; después se reflexiona en los términos que la SEP utiliza para enfocar su objetivo institucional, esto es, el hábito de la lectura y, finalmente, un paseo breve por los programas de estudio que se aplican en el aula a partir de términos institucionales.

En aras de un enfoque histórico y contextual, se considera necesario un repaso por las principales etapas de la educación secundaria en el país, no se busca agotar la discusión historiográfica, sino acotar nuestro punto de vista. Dado que este es por sí mismo un proyecto muy ambicioso, del que en este trabajo sólo se puede abordar una parte, esta exégesis de la escuela secundaria como un peldaño en toda la educación del país se divide en dos partes, dignas de un análisis pormenorizado.

Primero se hace un recuento de la historia del nivel educativo de secundaria, sus enfoques y sus objetivos, desde la primera mitad del siglo XX, con la formación del Estado posrevolucionario y las primeras reformas que establecerían las bases del sistema educativo mexicano, comandado por José Vasconcelos y la influencia de las teorías educativas norteamericanas cuyos

objetivos en el discurso actualmente parecen muy esperanzadores, porque se busca que el perfil del egresado del estudiante sea integral por un lado; y por otro, que el área de Español complemente requisitos indispensables para conocer su propio idioma con soltura, cuyos puntos son la utilización del lenguaje oral y escrito de manera adecuada, con claridad, fluidez. Para interactuar en distintos contextos sociales; debe emplear la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones; aprender a seleccionar, analizar, evaluar y compartir información y aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente; con esta base, debería entonces saber interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida; tener un sentido intelectual y humano con respecto a los derechos humanos y los valores dentro de una sociedad democrática; participar en procesos culturales, en una convivencia respetuosa en nuestra diversidad social, étnica, cultural y lingüística, y reconocerse con sus potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.

En la historia de la secundaria se observará que se han hecho diversos cambios tanto en los contenidos de la planeación que el profesor desarrolla en el aula como en aspectos pedagógicos y el contexto del alumno, como el horario,

los turnos, las horas dedicadas, por ejemplo, a las áreas de lecto escritura (en tanto que su correspondencia directa con la lectura), la asignatura de Español, y la importancia que tienen estos cambios con el aspecto político de las reformas educativas.

En el tercer capítulo del presente trabajo, dentro de las reformas educativas, se analizará una variante que busca desarrollar la actividad lectora en el educando, en el denominado Lenguaje Integrado, en el que se aplica ya en un sentido más filosófico, incluso, el aspecto de la lectura en los jóvenes de secundaria; sin embargo, observaremos que aunque el esfuerzo es loable, hay otros aspectos que frenan este paso del joven para que se adentre a los libros, porque sabemos que la lectura le ayudará en el área que como estudiante se desarrolle, sin importar si estará en el área de humanidades o de físico-matemáticas, incluso si continúa o no estudiando, toda vez que la lectura es, de forma global, una actividad fundamental para el desarrollo intelectual humano.

También, se analizará, desde un sentido discursivo, el término *hábito*, palabra que la SEP ha tomado como punta de lanza precisar sus objetivos entorno al desarrollo de la lectura entre los sectores jóvenes, y quizá sea esta parte de la tesis en donde más se observará que un vector discursivo como el de hábito lector, no implica que los jóvenes de forma mágica no comiencen a leer. Si bien es de vital importancia que la SEP cambie el contenido de su discurso, para enfocar con mayor tino la serie de programas y métodos a desarrollar; los

marcos teórico-metodológicos estructurados desde las instituciones educativas tienen un efecto en quienes realizan los planes de estudios: en los profesores; quienes son los que aplican y desarrollan los contenidos y en los alumnos, en quienes recae el efecto discursivo. Aunque las competencias educativas han abierto otras vertientes de la pedagogía para llegar al objetivo principal de la tesis, resulta todavía un esfuerzo incipiente que debe aunarse a otras políticas educativas.

En el último capítulo se examinan los programas de promoción lectora que se han implementado desde la Secretaría de Educación Pública. Revisaremos críticamente sus fundamentos y resultados. Veremos si uno de los obstáculos que como sociedad tenemos que superar es un vacío de conceptualización, que nos impide acotar, entender y abordar con éxito este grave problema en el desarrollo de nuestra cultura.

Por otro lado, es importante señalar que no hemos puesto encuestas abrumadoras, porque no son indispensables para el presente trabajo, no porque no sean importantes, sino porque en esencia no son el sostén de la línea de investigación, sino una herramienta que nos ayuda a ver un panorama amplio respecto del impacto en la aplicación de los planes de estudio de la escuela secundaria. Asimismo, sabemos que hay mucho por hacer en este renglón, y creemos que generaciones venideras lo harán con el rigor, sistematización y entusiasmo que se utilizó para el presente trabajo.

Capítulo I

De reformas y mutaciones: la accidentada historia de la escuela secundaria

La educación secundaria en México es un nivel formativo que se cursa en tres años inmediatamente después de la educación primaria. Su mapa curricular y su plan de estudios están estructurados para dotar de conocimientos esenciales a los adolescentes de entre doce y quince años, con la doble intención de ampliar y consolidar los conocimientos del nivel primario y formar una visión crítica, independiente y científica, idónea para el nivel medio superior. En la página oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se puede leer que “este servicio educativo se ofrece, tanto en escuelas públicas como privadas, bajo las siguientes modalidades: Secundarias Generales, Secundarias Técnicas, Telesecundarias y Secundarias para Trabajadores.”¹ Este modelo educativo tiene como objetivo el perfil de egreso del estudiante de secundaria, que es por el que operan las tres modalidades de enseñanza secundaria.

Un perfil de egreso define el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por sus aulas en este nivel básico; asimismo, constituye un referente obligado de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas.

Rasgos deseables del egresado de educación básica:

- Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales. Reconoce y aprecia la diversidad lingüística del país.

¹ <http://www.sepdf.gob.mx/principal/index.html> (23 de diciembre de 2014).

- Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente.
- Emplea los conocimientos adquiridos a fin de Interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como para tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente, en aras de promover la salud y el cuidado ambiental, como formas para mejorar la calidad de vida.
- Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley.
- Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa. Asume la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones.

- Aprecia y participa en diversas manifestaciones artísticas. Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y sentimientos de otros, así como para manifestar los propios.
- Se reconoce como un ser con potencialidades físicas que le permiten mejorar su capacidad motriz, favorecer un estilo de vida activo y saludable, así como interactuar en contextos lúdicos, recreativos y deportivos.²

Esta definición de la educación secundaria, así como el perfil de egresado que se muestra, nos permite conocer el aspecto último –más no definitivo– de un largo proceso de cambios y ajustes en la educación básica que se remonta a finales del primer decenio del siglo XX. Conocer el proceso de consolidación del nivel secundaria nos posibilita tener una visión más amplia a partir de conocer su origen, sus objetivos y problemáticas a través de los años, contexto que resulta necesario para un análisis más profundo de la educación básica de nuestro país y sus respectivas reformas.

De la restauración de la República a los anhelos revolucionarios.

Antecedentes de la educación secundaria

Los diversos acontecimientos políticos de un país, a lo largo del tiempo modifican y alteran las instituciones y las convenciones sociales de toda una sociedad. En

² “Perfil de egreso”, *Reforma Integral de Educación Secundaria 2006*, SEP, México, 2006, en línea: http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/perfil_egreso (23 de abril de 2014)

el caso de la educación básica, es importante destacar, como un punto histórico trascendental, la Restauración de la República que data de julio de 1867. Con la reconquista de la República se instaura el Estado nacional moderno, democrático, liberal y laico. Influida por el doctor Gabino Barreda, que a la vez fue un entusiasta difusor del positivismo comteano; el presidente en turno, Benito Juárez, decretó la Ley de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1867; al siguiente año se funda la Escuela Nacional Preparatoria, proyecto educativo con un plan de estudios de cinco años en los que quedó circunscrita la enseñanza secundaria.

Durante el porfiriato y su paz relativa, “el esfuerzo de los diputados constituyentes se convirtió en un intento de formar nuevos ciudadanos para el futuro mediante la instrucción laica. La escuela básica sería, en adelante, gratuita, obligatoria y laica, y su objetivo primordial el logro de la unificación educativa nacional en todos los rincones del país”. Sin embargo, y como afirma Melgar Adalid en el mismo texto, el primer esfuerzo por la educación se vio “interrumpido por la Revolución en la primera década del siglo XX. Don Justo Sierra y el grupo pensadores del Ateneo de la Juventud representaría el fin del positivismo y el lazo ideológico necesario entre esta etapa y la educación de los gobiernos revolucionarios”.³

³ Mario Melgar Adalid, *Reformas al artículo tercero constitucional*, en línea: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/127/19.pdf>, p. 459 (23 de abril de 2014)

La Revolución mexicana no sólo fue una respuesta violenta al grupo de poder que legitimó a Díaz y su mandato, fue también el reacomodo de proyectos y visiones de nación que tenían como base las reivindicaciones populares y de sentido social. Melgar Adalid (2014) resalta: “El gran logro de la Revolución mexicana fue el educativo. Se trata de realizaciones materiales, pero fundamentalmente conceptuales. La influencia de los intelectuales mexicanos en la concepción ideológica del movimiento político, determinó una acción a favor de la educación plural, social y popular a cargo del Estado”.⁴

Con el tiempo constructivo de la Revolución –o de consolidación del proyecto de nación: 1917-1934– emana del Congreso Constituyente la carta magna y, con ella, el artículo tercero, fundamento y eje normativo de la educación en México.⁵ Es necesario señalar que es en 1917 cuando un grupo de profesores pusieron especial atención al hueco existente, hasta ese momento, entre la educación básica y la educación media superior. Fue entonces que en los días de junio y agosto los profesores de México se dieron cita para una serie de conferencias pedagógicas en el anfiteatro de la Escuela Nacional Preparatoria. Entre los profesores participantes destacan los nombres de Federico Álvarez, Manuel Ramos, Emilio Bustamante, Ismael Cabrera y Moisés Sáenz,⁶ quien que

⁴ *Ibíd.*, p. 460.

⁵ El texto original del citado artículo (artículo tercero constitucional) contemplaba la enseñanza libre y laica, así como la prohibición de que corporaciones religiosas y ministros de algún culto, fundaran o dirigieran escuelas primarias, la condición de que escuelas primarias particulares se establecieran con vigilancia oficial y mantenía la impartición gratuita de la enseñanza primaria en establecimientos oficiales.

⁶ Para ahondar más acerca de Moisés Sáenz, se recomienda ver Francisco Javier Guerrero, “Moisés Sáenz, el precursor olvidado”, en línea: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/1/cnt/cnt2.pdf> (7 de mayo de 2014).

merece mención especial por sus incisivos estudios sobre la educación secundaria y la educación básica para trabajadores, campesinos e indígenas, la continuidad de la educación básica después de primaria, pedagogías para la lengua castellana, matemáticas y la enseñanza de ciencias experimentales, la enseñanza colectiva e individual en la escuela secundaria, así como el método de enseñanza para ese nivel educativo, entre otros tópicos, fueron los temas abordados en dichas conferencias.

Con el asesinato del presidente Venustiano Carranza, llega al poder, de manera itinerante, Adolfo de la Huerta, y con él José Vasconcelos, figura icónica que en ese mismo año, 1920, tomará la rectoría de lo que ahora es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y desde ahí emprenderá una serie de proyectos en pro de la federación de la educación.

Producto de dicho esfuerzo es la creación, en 1921, de la SEP, así como todo un legado pedagógico que siguió bregando hasta nuestros días. Para el periodo presidencial de 1924-1928 y después de sofocada la rebelión de Adolfo de la Huerta en 1923, llega Plutarco Elías Calles. Con él llega el profesor Moisés Sáenz al cargo de Oficial Mayor de la SEP, posteriormente ocupa la subsecretaría y finalmente se hace cargo del despacho de la SEP hasta el año de 1928.

El origen formal de la educación secundaria

A pesar de que en 1923 José Vasconcelos ya había separado el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria con objetivos bien diferenciados (un primer ciclo que cubría la enseñanza secundaria y un segundo ciclo de tres años enfocado a estudios de bachillerato, como antesala para el ingreso a estudios superiores), no es sino hasta 1925 –con la intervención insoslayable del profesor Moisés Sáenz–, con dos decretos presidenciales, que la educación secundaria obtiene, de manera formal, identidad y objetivos específicos. Con el primer decreto del 29 de agosto se otorgan las facultades a la SEP para la creación de las escuelas secundarias. Con el segundo decreto, el más importante, se formaliza la creación de la Dirección de Educación Secundaria (DES), organismo dependiente de la SEP, pero facultado para encargarse de la dirección técnica y administrativa de las escuelas secundarias federales, así como también son responsables de la inspección y control de las escuelas secundarias particulares. Con este mismo decreto, no está de más agregar, la educación secundaria se separa definitivamente del programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria para obtener un cariz propio en un plan de estudios de tres años.

Como es de notarse, la educación secundaria no era el elemento prioritario de la reforma, pues en esa época, los niveles de escolarización en el país eran paupérrimos, al igual que los índices de analfabetismo. Por tal razón, los planes educativos procuraban una alfabetización masiva de la población y no una promoción de la lectura como hábito cotidiano. En ese entonces era considerado

un pasatiempo de las clases medias e incompatible con la vida rural del campesino, que prefería una vida apacible, sin tantas comodidades y bienes del ámbito urbano y moderno.

Como hemos venido señalando, la intervención del profesor Moisés Sáenz es fundamental para los cambios de ese momento. Como fundador de la escuela secundaria pudo concretar los principios orgánicos de la escuela secundaria en tres categorías:

- I) Preparar para la vida ciudadana.
- II) Propiciar la participación en la producción y disfrute de las riquezas.
- III) Cultivar la personalidad independiente y libre.⁷

De forma menos general, y expresado, igualmente, en las propias palabras del profesor Sáenz, se plantean los objetivos educativos dentro del marco universal, de las escuelas secundarias:

- a) Ampliar y perfeccionar la educación primaria superior.
- b) Vigorizar sentimientos de solidaridad en los alumnos, cultivando hábitos de cooperación.
- c) Presentar un cuadro, tan completo como sea posible, de las actividades del hombre en sociedad y de las artes y conocimientos humanos, para que, mediante la iniciación en la práctica de esas actividades la de los conocimientos adquiridos por los alumnos, la escuela pueda contribuir a que cada quien descubra su propia

⁷ Moisés Sáenz, *Memoria citada*, México, 1928, p. 4.

vocación y siga la que más se acomode a sus necesidades, aptitudes y gustos.⁸

El también escritor, poeta y diplomático (1888-1941) realizó un diagnóstico importante sobre la escuela secundaria toda vez que estudió, a profundidad, los paradigmas educativos de la pedagogía alemana y norteamericana. Al respecto, Raúl Mejía, en su libro dedicado a la labor educativa de Moisés Sáenz, explica:

Su doctrina pedagógica, semejante tal vez a la de las escuelas secundarias alemanas que nacen a partir de 1922, se complementan en Sáenz con los fines democráticos y populares de las escuelas norteamericanas. Pero de ninguna manera se conciben para establecer o alimentar lazos imperialistas, sino para colocar a México, con una nacionalidad democrática y popularmente estructurada, dentro del concierto de las naciones del mundo. Una escuela mexicana, en fin, que acorde con los principios y los ideales de la Revolución, afirme estos y conduzca pedagógicamente la obra por los senderos del futuro.⁹

Producto de sus reflexiones y estudios, el profesor Sáenz aportó un diagnóstico oportuno y diseñó las reformas y cambios que el sistema educativo exigía, lo largo de su obra pedagógica,¹⁰ de la cual extraemos, a manera de

⁸ *Loc. cit.*

⁹ Raúl Mejía Zúñiga, "Escuela de los adolescentes", en Moisés Sáenz. *Educador de México*, México, Federación Editorial de Mexicana (Pensamiento actual, 28), 1976, p. 111.

¹⁰ Para consultar las ideas del profesor Sáenz, a las que hacemos referencias, ver: Moisés Sáenz, *Medición mental de los alumnos de las Escuelas Secundarias de la Ciudad de México*, SEP, México, 1926; *Memoria de los trabajos realizados por el Departamento de Enseñanza*

síntesis, las ideas relativas a la reforma de la segunda enseñanza en la alborada de su creación:

- a) La escuela secundaria es una institución educativa especial, en organización y método, y focalizada en la formación de jóvenes de 13 a 16 años.
- b) Para la organización de las Escuelas Secundarias se han tomado los principios establecidos por la psicología y la ciencia de la educación, universalmente aceptados, sin perder de vista ni la idiosincrasia ni las peculiaridades de nuestro pueblo.
- c) La educación secundaria implica escuelas diferenciadas, variadas en sus posibilidades flexibles en sus sistemas y con diversas salidas hacia diferentes campos de la actividad futura.
- d) La educación secundaria constituye un sistema de tendencias nacionalistas claramente definidas.
- e) Las escuelas secundarias resuelven un problema netamente nacional, el de difundir la cultura y elevar su nivel medio en todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional positivamente democrático.
- f) La educación secundaria en México llenó una necesidad urgente del país. La Escuela Nacional Preparatoria no respondía ya a las necesidades emanadas del movimiento revolucionario de 1910.

Secundaria, durante la administración del C. Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928). SEP, tomo XX, núm. 2. México, D.F., 1928; Memoria citada, México, D.F., 1928; Memorándum para el señor presidente. ASUNTO: Sobre las Escuelas Secundarias, México, 6 de Junio de 1929.

En esos años también se editaron los primeros libros de texto y los materiales de apoyo a los maestros, que todavía se encontraban en formación. Si consultamos las estadísticas de la época, probablemente encontremos que de los pocos maestros que existían, la mayoría atendía los niveles de educación primaria inicial, en escuelas con grupos muy numerosos. La competencia lectora no requería más allá de conocer las obras más elementales de la literatura universal, aquellos libros que se pensaban como enriquecedores de una conciencia nacional que apenas emergía entre la clase política y las masas del país.

La preocupación es por un pueblo que no sabe leer ni escribir, no por fomentar un hábito de lectura entre los estudiantes, de ahí que el único y primer acercamiento de los ciudadanos a los libros fue a través de las misiones culturales que desde 1921 financió la Secretaría de Educación Pública y las bibliotecas comunitarias en varias entidades federativas.

Los años de 1926, 1927 y 1928 fueron de esfuerzos por concretar el proyecto de educación secundaria. Durante esta brecha temporal, la Dirección de Educación Secundaria echa a andar las primeras escuelas de horario nocturno y aumenta la construcción de nuevos planteles, instaura las pruebas escritas (cuestionarios) como método de evaluación, modifica los programas de las materias implementando, organizando y difundiendo las actividades extraescolares, artísticas, deportivas y cívicas. Fue así como el sistema de

educación secundaria cobró la vida y función en un México agitado y en búsqueda de un reacomodo estable que le permitiera anclar el proyecto revolucionario a expectativas de largo alcance. Como el mismo país, el proyecto de enseñanza secundaria ha cambiado rápido y constante para adaptarse a las exigencias de la sociedad y por ello se estructuró como un organismo educativo, fue pensando para recibir, asimilar y aprovechar las modificaciones substanciales y así permanecer en concordancia con las modificaciones temporales, empatando los intereses de la población adolescentes con los de la sociedad.

Sin embargo, y ya afuera del papel, el proyecto reformador y modernizante de la educación secundaria no fue inmune al contagio de las viejas problemáticas que ya enfrentaba el sistema educativo: la insuficiencia para atender la demanda de la población en crecimiento para ingresar a la educación secundaria; los cambios en planes de estudio no habían logrado los resultados esperados, incluso se puede apreciar que el plan de estudios de la escuela secundaria, en un inicio, era el mismo plan preparatorio, pero con variaciones que no resolvían el problema de los contenidos. Otro vicio del modelo preparatorio que no se erradicó en los primeros años de la educación secundaria fue el persistente acento academicista que revelaba la incapacidad de los educadores para establecer el vínculo necesario con el educando. En la pedagogía de los profesores de escuela secundaria perduró el método verbalista, abstracto, distante, parco e inflexible, pedagogía con marcada tendencia a un cientificismo

no acorde con las necesidades grupales ni individuales del adolescente en edad de cursar el nivel secundario.

Ante la inestabilidad y los problemas que seguía presentando la escuela secundaria, se buscó solución en nuevos cambios y ajustes en los planes de estudio. La creación del modelo educativo, en un principio, lejos de plantear una solución absoluta, motivó la creación de reformas –a manera de respuesta al problema– que moldearán la pedagogía secundaria acorde con el modelo político en turno. Lo que vendría a partir de 1932 es la historia de los nueve planes de estudio:

De 1932 a 1935

De 1936 a 1940

De 1941 a 1944

De 1945 a 1946

De 1947 a 1974

De 1974 a 1993

De 1993 a 2006 y a la fecha

Estos planes son los que han regido a la educación secundaria en un vaivén de avances y retrocesos hasta obtener las propiedades, valores, métodos, objetivos y nuevos retos que presenta la reforma educativa de 2006. Hagamos repaso de algunos de los hitos de este proceso.

La efímera reforma socialista de Lázaro Cárdenas (1936-1940)

Al inicio del periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, en el plano de la educación, su administración, con Ignacio García Téllez encabezando la Secretaría de Educación Pública, encausó la primera reforma del artículo tercero constitucional para darle la orientación política, ideológica y pedagógica requerida por la nueva administración de tendencia socialista.

Una vez que se reformó el artículo tercero, la gestión de Cárdenas dio inició al trazado de un Programa de Educación Pública acorde con los postulados del socialismo. Es a partir de 1936 que queda definido el modelo de educación básica que debía ser, a grandes rasgos, emancipadora del fanatismo, los prejuicios, la servidumbre y la ignorancia de corte científico y técnico, basada en el trabajo colectivo, así como en el desarrollo intelectual individual, integral y gratuita, única y socialmente útil. La primera reforma al artículo tercero agregó también la obligatoriedad de la educación básica (primaria). En lo referente a la formulación y aprobación de planes y programas de enseñanza, dicha reforma incluía cuatro fracciones que daban facultad directa al Estado para avalar o censurar.

“Con el propósito de atender la formación del personal docente de las escuelas secundarias, se creó en 1936 el Instituto de Preparación de Profesores

de Enseñanza Secundaria”.¹¹ Con estos cambios también se buscó replantear los métodos de enseñanza con el objetivo –según lo declarado por el secretario de la SEP, Ignacio García Téllez, al inicio de su gestión– de que los docentes de las escuelas secundarias oficiales estuvieran capacitados para formar técnicos y no estudiantes para las carreras liberales, como era la tendencia que estilaba el mundo académico de la época.

Es interesante la dimensión que en este periodo adquieren los libros, como detonadores de una conciencia de clase, pero no se popularizaron como la principal herramienta pedagógica; pues fueron el teatro y la música los que más contribuyeron a este proceso de expansión educativa. Aunado a esto, en la escuela secundaria también se impartían oficios (Zorrilla, 2004). Por esta razón, quienes cursaban la educación secundaria en esos años, escalaban un gran peldaño educativo, pues tenían la oportunidad de adquirir habilidades que les permitirían ganarse la vida de manera alternativa a sus ocupaciones obrero-campesinas. En este sentido, podría decirse que la educación secundaria era escasa: por la formación de maestros para este nivel, por la falta de infraestructura aún en las escuelas primarias y la carencia de una teoría educativa que sustentara todas las acciones al respecto.

¹¹ Margarita Zorrilla, *La educación secundaria en México: al filo de su reforma*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, vol. 2, núm. 1 (2004), p. 5.

La segunda reforma al artículo tercero y el proyecto educativo de unidad nacional (1944-1960)

Entre las sucesivas reformas de que ha sido objeto el modelo la escuela secundaria, quizá la más trascendente, en el aspecto político, es la que obtuvo efecto en 1946 con Jaime Torres Bodet como secretario de la SEP, en su primer periodo. En efecto, como apunta Melgar Adalid, se trata de una contrarreforma que modificó, en gran medida, el contenido del artículo tercero de la Constitución.

En realidad, se logró con la reforma evitar lo dogmático y excluyente del texto cardenista y su incongruencia con los demás preceptos de la Constitución. Por ello, se suprimió la parte Ideológica de la reforma anterior. Se estableció que la educación impartida por el Estado tendería al desarrollo armónico de todas las facultades de ser humano, fomentado el amor a la patria, la conciencia de la solidaridad internacional, la independencia y la justicia.¹²

Las escuelas secundarias, con la reforma, vieron alterada su rutina, los horarios se ampliaron en las asignaturas básicas, como Español y Matemáticas, e igualmente se le otorgaron más minutos –por ende más contenido– a las asignaturas de Civismos, Historia y Geografía. El aumento del tiempo en aula también se debió a la depuración de los talleres de oficios, a la creación de materias optativas y al espacio designado a las actividades extracurriculares, como las disciplinas artísticas y deportivas. En síntesis:

¹² Melgar Adalid, *op. cit.*, p. 3.

Estas modificaciones, además de eliminar la ideología socialista, pretendían fomentar la formación más que la información, buscando que el conocimiento se presentara más acorde a las necesidades de los alumnos y no tanto con la especialización vocacional. Esta reforma promovió la eliminación del método didáctico de tipo memorístico, la sustitución de tareas a domicilio por el estudio en la escuela, la creación de grupos móviles para evitar que los alumnos con menor capacidad se retrasaran y que los más inteligentes frenaran su desempeño.¹³

Con el terreno dispuesto gracias a la reforma de 1946, las modificaciones que vendrían para las escuelas secundarias correrían con menos contratiempos, ya que el periodo presidencial de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) le dio seguimiento y continuidad a la política educativa de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) con Manuel Gual Vidal al frente de la SEP, secretario que impulsó las campañas de alfabetización y la construcción de planteles para cumplir con el objetivo. Bajo su administración, el gremio magistral también obtuvo beneficios y promovió la enseñanza técnica con miras a la industrialización del país.¹⁴ En este periodo, resulta muy importante el nuevo perfil y la profesionalización de los

¹³ Annette Santos del Real, "Historia de la Educación Secundaria en México 1923-1993", en *Todo por hacer*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1998. Citado en Margarita Zorrilla, *op. cit.*, p. 6.

¹⁴ Maricela Olivera Campirán, *Evolución de la educación básica en México* [en línea]. (Consulta: 11 de diciembre de 2011). Disponible en <http://www.bibliotecaenba.sep.gob.mx/tesis/BIBLIO2013/046063.pdf> (7 de julio de 2014)

profesores, con la apertura de Escuelas Normales y una política de salarial y laboral más consistente para el gremio.

En 1950, por un acuerdo presidencial del 6 de julio, y conmemorando el XXV aniversario de la creación del sistema de escuelas secundarias en México, se instituyó la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza, evento inusitado que convocó a los más diversos y sobresalientes sectores de la sociedad mexicana a nivel nacional. Lejos de la manipulación política, el proceso no fue precisamente un congreso o asamblea inoperante, por el contrario, se trató de un proceso de índole técnico que acaparó la atención, por ende, la legitimación de la sociedad mexicana en torno a las conclusiones y resoluciones emanados. El motivo principal para conjurar un ejercicio de conciencia que involucró a los sectores directa e indirectamente involucrados e interesados en la segunda educación, fue el de conocer el estado en que se encontraba, en ese momento, el sistema de segunda enseñanza en México, profundizar el análisis sobre las condiciones de vida del educando y reestructurar, dados los resultados, el sistema o introducir las modificaciones pertinentes con el fin de que la segunda enseñanza respondiera a las demandas del adolescente y, en consecuencia, de la sociedad en general. Las ciudades en el mundo crecían, la modernización iba en aumento con respecto a todo lo que involucra el crecimiento de las ciudades; y en materia de educación, también se buscó alfabetizar los lugares alejados al interior del país, por lo que el modelo educativo tendría que cambiar a la par de las necesidades del momento.

Bajo la premisa de que para emprender la revisión de un sistema es indispensable conocer, mediante diagnóstico, técnica y objetivamente el mismo, la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza diseñó un plan de trabajo en tres etapas eslabonadas que consistió en un primer proceso de investigación, posteriormente una etapa de planeamiento y finalmente una etapa de experimentación.

La primera fase del plan de trabajo se llevó a cabo detrás de los escritorios donde la investigación y el análisis dieron como resultado un estado de la cuestión veraz, completo y puntilloso del sistema de segunda enseñanza, durante los últimos veinticinco años. Una vez conociendo el estado real de la educación secundaria, el proceso de planeamiento sopesó los resultados y, asimilados los datos, emitió conclusiones y recomendaciones a través de la organización de grupos de trabajo especializado que consistió en mesas redondas, seminarios pedagógicos, asambleas, ente otras actividades. Finalmente, la etapa de experimentación llevó a la práctica de campo las resoluciones y recomendaciones emitidas por el órgano de planeamiento con fines de reforma, rectificación o enmienda.

Lo positivo de dichas acciones es que la segunda enseñanza, la escuela secundaria ya se había popularizado como una fase obligatoria de la educación básica, pero la formación de lectores no era una prioridad de las reformas, que

en este caso privilegiaron la sindicalización de los profesores, que para ese entonces eran una naciente clase media, junto con los médicos y los burócratas. Las reformas tienen un carácter más institucional que educativo, a pesar de que el mejoramiento pedagógico era la bandera enarbolada.

Para que los resultados del trabajo de planeamiento, conclusiones y recomendaciones fueran los adecuados, se tomaron los siguientes lineamientos que sirvieron de base para un proceso de reforma:

- 1.- Bases en que debe sustentarse las reformas a la escuela secundaria.
- 2.- Objetivos que la segunda enseñanza debe promover en los educandos.
- 3.- Lineamientos del plan de estudio.
- 4.- Lineamientos del programa de estudio.

Con base en ello, se asentó el anteproyecto de plan de estudios para las escuelas secundarias en 1960, impulsado por el secretario de educación, Jaime Torres Bodet, en su segundo periodo (1958-1964), el mismo que un año antes había echado a andar el Plan de Once Años para elevar el nivel de la educación, junto con la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito (Conaliteg) en el mismo año. Según Torres Bodet, los planes de estudio, en 1960, debían elaborarse teniendo en cuenta los siguientes puntos considerados de vital importancia:

- La educación secundaria debe planearse en forma unificada para todo el país.

- Debe planearse para funcionar en forma adaptada.
- Debe encontrarse debidamente coordinada.
- Debe ser eminentemente educadora, en tanto que se orienta hacia la integración de la personalidad del alumno.
- Debe ser orientadora.
- Debe ser funcional.
- Debe ser cívico-democrática.
- Deber ser económica.

El plan de estudios delineado por el también escritor Torres Bodet contempló un plan de estudios complementario que consistía en diferenciar las asignaturas de evaluación obligatoria de las materias o disciplinas que serían tomadas como complementarias en la formación del alumno y que no estarían sujetas a evaluación. Es decir, en las actividades artísticas, deportivas y otras, el alumno no sería sometido a evaluación, pero sí estaría obligado a cursarlas, al igual que las materias curriculares, con la diferencia de que estas últimas permanecerían sujetas, obligatoriamente, a evaluación.

Otro problema central que enfrentaba el sistema de educación secundaria era el de la reducción de horas de trabajo en aula. Para ello, la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza ideó una serie de recomendaciones que consistían, a gran escala, en reducir a treinta sesiones semanales las treinta y seis por grado que comprendían el plan de estudios de 1951. De hecho, en 1955

se aplicó esta recomendación, a manera de experimento; sin embargo, al mantenerse las horas de actividades del club de estudio, fuera del plan, persistieron las treinta horas por grado más tres o cuatro horas destinadas para actividades extracurriculares, sin que la medida solucionara el problema en forma alguna.

Es necesario señalar que el plan de estudios para las escuelas secundarias pudo ser elaborado con base a un máximo de veintidós horas destinadas a materias académicas comunes y destinar de once a trece horas para actividades extracurriculares que incluyeran el adiestramiento en las áreas técnicas y de oficios.

El resultado sería de treinta y tres horas como máximo para cada grado. Lo cierto es que estas medidas tampoco hubieran aliviado la carga laboral que pesa, hasta la fecha, sobre el alumno; aquí, lo importante es resaltar estos datos para comprender que no es la cantidad horaria lo que sojuzga al estudiante, sino los criterios de evaluación y el enfoque calificacionista que perdura hasta el plan vigente.

Capítulo II. Viejos problemas y nuevo panorama de la educación secundaria en la segunda mitad del siglo XX

De 1964 a 1974: el camino rumbo a los acuerdos de Chetumal

La encomienda de dar continuidad al Plan de Once Años y a las reformas educativas iniciadas con la administración de Manuel Ávila Camacho fue traspasada a la gestión ejecutiva de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970). Al mando de la SEP, Agustín Yáñez –otro escritor de primera línea, laureado y con experiencia política– se vio en la necesidad de atajar el problema de cobertura de educación básica ante la alta demanda de egresados de nivel primaria. Al respecto, Margarita Zorrilla, retomando a Santos del Real, explica:

“En el año de 1968, la telesecundaria empezó de manera experimental y, un año más tarde, se integró de manera ya formal al sistema educativo nacional. Esta modalidad de educación secundaria se ubica en comunidades rurales y la organización escolar depende de un maestro por grado que atiende todas las asignaturas con el apoyo de material televisivo y guías didácticas. En este mismo periodo de gobierno, las escuelas Normales rurales y prácticas de agricultura se convirtieron en secundarias agropecuarias en 1967 y, dos años más tarde, se incorporan a la Dirección General de Escuelas Tecnológicas.”¹⁵

Sin embargo, el conflicto estudiantil de 1968 que derivó en la matanza del 2 de octubre, afectó la continuidad de los objetivos buscados por la Secretaría de Educación Pública. El conflicto no sólo puso en evidencia las deficiencias de la

¹⁵ Margarita Zorrilla, *op. cit.*, p. 7.

educación profesional, sino también exhibió –tan sólo en el plano de la educación– las carencias e ineficacias de las políticas educativas del nivel básico para atender la demanda en zonas marginadas y rurales del país, en razón de que fue precisamente el punto nodal la parte educativa la que detonó esa bomba social que estalló en las medidas del Estado para apaciguar los ánimos politizados de la juventud sesentera que cuestionaba las políticas en este ramo, y aun así, pese a los esfuerzos de las anteriores administraciones, la deserción y el bajo desempeño de los estudiantes en el nivel secundaria, seguía siendo un problema en la accidentada agenda de Agustín Yáñez.

Al presidente Luis Echevarría Álvarez (1970-1976) le tocó rescatar el barco y, en respuesta a la crisis social y educativa que le heredó su antecesor, preparó el terreno a lo largo de su gestión para una profunda reforma educativa. “Echeverría señaló que una auténtica reforma educativa exigía revisar profunda y permanentemente los objetivos, los conceptos y las técnicas que guiaban la docencia. Se definió que la educación media básica sería parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria, proporcionaría una educación general y común”.¹⁶

Para llevar a cabo la reforma de educación secundaria, se diseñó una consulta nacional –organizada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conalte)– de la mano de seis seminarios. Posteriormente, las conclusiones y

¹⁶ *Loc. cit.*

acuerdos fueron presentados en la reunión nacional convocada en Chetumal, en el año de 1974. De ahí emanaron los resolutivos de la Asamblea Nacional Plenaria del Congreso Nacional Técnico de la Educación –conocidos también como Acuerdos de Chetumal–, que darían forma definitiva a la reforma de educación secundaria.

Subrayamos la trascendencia de los acuerdos de Chetumal, porque lo plasmado en el documento ha variado poco hasta el plan de estudios del ciclo escolar 1991-1992. Entre los resolutivos de dicho documento destacan, como objetivos de la educación secundaria:

- La formación íntegra del educando, fomentando el desenvolvimiento de la personalidad crítica y creadora a la vez que se desarrolla el carácter independiente, la disposición solidaria y de justicia social.
- Educación nacional. La escuela secundaria debe propiciar las herramientas para que el alumno adquiriera el conocimiento real del país y, con ello, propiciar el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual de la nación.
- La directriz de la escuela secundaria debe ser la educación humanista, científica, técnica y artística.
- La educación secundaria debe ser también orientadora en el campo de la salud y educación sexual, por ello fomenta e inculca la conocimientos y hábitos en materia de planificación sexual.

- Educación para el trabajo: la educación secundaria debe ofrecer los fundamentos técnicos y teóricos que garanticen una formación general, apta para el preingreso al campo laboral, así como para ingresar al nivel inmediato superior.
- Educación demográfica y ecológica: el modelo educativo de nivel secundaria debe fortalecer en el alumno los conocimientos demográficos del país y a la vez desarrollar los conocimientos en materia de ecología para fomentar en el alumno la conciencia ecológica que le permita valorar, cuidar y transformar los recursos naturales.
- Educar para el autoaprendizaje: se busca que la pedagogía aplicada pueda desarrollar, en el educando, las herramientas para que pueda obtener la capacidad para aprender por sí mismo.

En el plan de estudios emanado de los acuerdos de Chetumal se ofrecen, también, dos programas estructurales equivalentes: una por *áreas* de aprendizajes, y otro programa por *asignaturas*. En el documento queda establecido que estas dos estructuras contarán con la flexibilidad necesaria para aplicarse en múltiples modalidades escolares y extraescolares, y deberán propiciar, a manera de puente o enlace, el tránsito fluido del alumno entre tipos, modalidades y grados del sistema de educación secundaria.

La modalidad por áreas de aprendizaje y por asignaturas coinciden en seis espacios curriculares: Matemáticas, Español, Lengua Extranjera, Educación

Física, Educación Artística y Educación Tecnológica. Ambas modalidades comparten la misma carga horaria, así como el modelo de asignaturas seriadas: Español I, Español II y Español III, por poner un ejemplo. Hasta aquí ambos modelos parecen iguales, sin embargo, la diferencia radica en que dentro del plan por asignaturas las Ciencias Naturales (del plan de áreas) se divide en Biología, Física y Química, y las Ciencias Sociales (del plan de áreas) se dividen en Historia, Geografía y Civismo; pese a ello, la suma de horas de clase entre el plan por áreas y el plan por asignaturas es equivalente. La diferencia substancial es la fragmentación curricular. Mientras que el plan por áreas funciona con ocho cursos simultáneos por grado, el plan por asignaturas funciona con doce cursos simultáneos por grado.¹⁷

Otro aspecto importante de los acuerdos de Chetumal a resaltar, y que enarbolan con los objetivos antes estipulados, son los lineamientos generales para los programas de enseñanza. Dichos lineamientos se definen como el conjunto organizado de objetivos y herramientas que, al ser aplicados, ponen en operación cambios en la conducta de los alumnos de educación secundaria, garantizando el desenvolvimiento integral del adolescente, así como la transformación del medio natural en manos del mismo. A manera de muestrario,

¹⁷ “El plan de estudios se planteó en dos estructuras: por áreas de aprendizaje y por asignaturas. Ambas buscarían ampliar y profundizar los contenidos esenciales de la educación primaria. Sin embargo, aun con la oposición mayoritaria del magisterio para la modalidad del estudio por áreas, en los siguientes años y para las Secundarias de nueva creación, se implantó la estructura por áreas”. Laura Cruz Ramos, “La Reforma de Educación Secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros”. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: 16 sujetos de la educación. Ponencia, en línea:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1935.pdf, p. 6.
(consultado 12 junio, 2010).

podemos afirmar que los rasgos más sobresalientes de estos lineamientos son los siguientes: la articulación del programa de estudios secundarios con la formulación de objetivos claros, en términos de rendimiento, aptitudes y una conducta moral aceptable que se esperan del alumno; diseño de los métodos de enseñanza para que el educador pueda detectar la potencialidad del estudiante y, conforme a ello, dotar al educando de las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos intelectuales, dentro del parámetro del esfuerzo cognitivo normal, plasmados en el documento. Otro objetivo conductor del plan fue la formación de profesores facultados para ser educadores, ejemplo y guías en las actividades diversas de aprendizaje y pedagógicas que deben alimentar, en el educando, el dinamismo y la creatividad, desarrollar herramientas técnicas y objetivas que le permitan un pleno desenvolvimiento en la sociedad. El alumno contaría, según lo estipulado en los acuerdos, con el acceso a los auxiliares didácticos –libros de texto a cargo de la Conaliteg–, material de bajo costo que sería supervisado, editado y autorizado por la Secretaría de Educación Pública.

En 1979, durante la administración de José López Portillo (1976-1982), se publicó la tercera enmienda al artículo tercero de la Constitución, sin que ello modificara lo logrado hasta ese momento en materia de educación secundaria. Sobresale de dicha reforma el reconocimiento de autonomía otorgado a la UNAM.¹⁸

¹⁸ Melgar Adalid, *op. cit.*, p. 468.

Al final de la gestión de López Portillo, siendo Porfirio Muñoz Ledo secretario de la SEP, se pudieron llevar a cabo otras modificaciones menores con la creación de la Subsecretaría de Educación Media. El propósito de este organismo consistió en “centralizar la normatividad de los servicios de educación secundaria y media superior. De tal suerte que pasaron a formar parte de ella la Dirección General de Educación Secundaria –que hasta momento dependía de la Subsecretaría de Educación Básica–, y la Unidad de Telesecundarias se integró a la Subsecretaria de Cultura y Recreación”.¹⁹

En este periodo, el Estado adoptó el neoliberalismo como eje rector de la política económica y la educación se convirtió en un indicador de desarrollo socioeconómico y las reformas se encaminarían a optimizar la eficiencia y la calidad de los conocimientos impartidos en el aula. Aquí podemos ubicar los antecedentes de los programas extracurriculares, como las actividades artísticas y los talleres de lectura y creación literaria. Considero que este es el antecedente directo y contemporáneo de las políticas de promoción a la lectura y la formación del hábito lector, pero lejos de ser una continuidad de las reformas anteriores, estas acciones se enmarcaron en las demandas de una creciente economía globalizada y como parte de la formación de nuevos ‘puestos de trabajo, que requerían habilidades lectoescritoras.

¹⁹ Isabel Castillo Tenorio, *La educación secundaria técnica ¿Un puente para la educación superior técnica?*(en línea), disponible en: [http://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/5425/PI%C3%A1tica&20CECyT&209%20B%20ICT.pdf?sequence 1b](http://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/5425/PI%C3%A1tica&20CECyT&209%20B%20ICT.pdf?sequence%201b)

Replanteamiento del modelo educativo en 1993

Como hemos afirmado, los cambios substanciales en materia de educación secundaria fueron nimios en el lapso que va de 1979 a 1998. Con el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), entró en función Manuel Bartlett Díaz como secretario de la SEP. Con él se diseñó la cuarta reforma al artículo tercero, 1992, y su posterior enmienda en 1993. Laura Cruz resalta el trasfondo político de estas modificaciones: bajo la administración salinista “se impulsó un modelo de descentralización educativa que cambiara las reglas del juego político y se abrieran espacios para la burocracia oficial. Los planes se resumieron en tres puntos: 1) impulsar la descentralización, 2) reformar los planes y contenidos y 3) establecer un sistema de incentivos que servirían de control para los maestros”²⁰. Este punto, el de la revalorización de la función docente, daría pie al programa de Carrera Magisterial.

Con la reforma también se abrió el terreno para la creación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, que consignaba que la etapa final de modificación de los planes y programas de estudio de la segunda enseñanza se sustentaran en las conclusiones del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), 1992. Con las modificaciones, se buscó empatar la equidad y calidad de la educación básica con la cobertura. Se hizo énfasis en el aprendizaje de competencias científicas, tecnológicas y laborales;

²⁰ Laura Cruz, *op. cit.*, p. 4.

el nuevo modelo invitaba al sector empresarial a ser un intermediario entre la gestión escolar y el sector laboral. Se modificaron contenidos y materiales educativos de primaria y secundaria; así, en ésta quedó definido el programa de estudios por asignaturas, desplazando el programa por áreas.

Para efecto de nuestro trabajo, es necesario resaltar que el plan de estudios de 1993, en vinculación con lo trazado en la ANMEB, quedó estructurado por asignaturas y establecía cinco prioridades:

1. Asegurar en los alumnos la práctica y depuración del Español oral y escrito. Acto seguido, desarrollar actividades que auxilien al estudiante en la expresión clara y concisa de juicios y opiniones. En esta misma área se espera que el alumno pueda analizar, entender, valorar y seleccionar los materiales de lectura de índole informativo, práctico o literario.
2. Consolidar y ampliar las habilidades y conocimientos en el terreno de las Matemáticas, Aritmética, Álgebra y Geometría.
3. Fortalecer la formación y el enfoque científico en los estudiantes para librar los problemas de aprendizaje que se han presentado en este campo. Para cumplir con el propósito del plan de estudios, se suprimió, de manera definitiva, los cursos integrados de Ciencias Naturales. Al mismo tiempo se establecieron dos cursos para el estudio de cada una de las disciplinas fundamentales de campo: la Física, la Química y la Biología, cuyo propósito es facilitar la transición entre las formas de trabajo de la

educación primaria y el estudio por disciplinas que se realiza en la secundaria.

4. Sistematizar y ahondar los conocimientos en las materias de Historia, Civismo y Geografía bajo el modelo de asignaturas. El modelo de asignaturas, en materias de Ciencias Sociales, permitía que los alumnos adquieran los elementos intelectuales necesarios para comprender los procesos históricos del país y del mundo, así como los procesos y peculiaridades de la cultura y del planeta en su dimensión geográfica. En materia de civismo, el plan por asignatura permitió un enfoque más especializado para fomentar valores, inculcar el conocimiento y respeto a los derechos de terceros, así como desarrollar en el estudiante el aprecio y la defensa de la soberanía nacional.
5. Que el alumno aprenda y domine aspectos básicos de comunicación en Lengua Extranjera (inglés o francés).

El plan de estudios de 1993 contempla, por otra parte, los espacios destinados a las actividades extracurriculares –fundamentales en la educación del adolescente–, como la Expresión y Apreciación Artística, Educación Física y la Educación Tecnológica. El documento especifica que al definir las como actividades, y no como asignaturas académicas, no se pretende desvalorizarlas como parte de la formación del alumno, más bien lo que se pretendía era hacerlas más atractivas y flexibles, no sujetas a un programa demasiado exigente y rígido, así como destacar las posibilidades de estas actividades para adaptarse a las

necesidades, recursos e intereses de la sociedad, los maestros y los estudiantes. De este plan de estudios también se debe enfatizar que fue pensado, pedagógicamente, para establecer una vinculación fluida entre las ciencias y los fenómenos naturales del entorno, así como las ciencias sociales explican los fenómenos políticos, cívicos y culturales de su tiempo. De igual forma, con las asignaturas designadas al conocimiento, comprensión y cuidado del medio ambiente, se buscó fortalecer el vínculo entre el educando y los avatares del medio. Por último, el plan de estudio producto de la reforma profunda de 1993, puso los cimientos de la educación sexual destinada a adolescentes y prosiguió fomentando el desarrollo de la orientación vocacional.

Observando a detalle la reforma de 1993, se puede afirmar que el mapa curricular planteado no difería del modelo por asignaturas plasmado en los resolutiveos de los acuerdos de Chetumal. Sin embargo, las pocas modificaciones –en materia de educación secundaria– fueron de importancia para su momento y para el futuro de las escuelas de segunda enseñanza. En el nuevo plan se agregó una hora semanal a Español y Matemáticas. En Biología se suprimió el curso de tercer grado; Física y Química se impartieron en un mismo curso introductorio para primer grado; en el grado segundo y tercero se agregó una hora a cada asignatura. La materia de Civismo de tercer grado se sustituyó por un curso de Orientación Educativa, de tres horas semanales, y también, por último, se agregó una materia optativa –asignaturas adaptadas según las cualidades de la entidad federativa–. Contrario al plan de estudios anterior que

consistía en 32 horas semanales de trabajo en aula, el de 1993 sumaba 35 horas semanales.

La ampliación de las horas también se debió al cambio de enfoque en los contenidos de las asignaturas derivadas de los programas de estudio. Margarita Zorrilla aclara al respecto:

“La reformulación de contenidos y materiales educativos implicó una reforma curricular y pedagógica –inédita y de amplias dimensiones–. Se renuevan los contenidos y se organizan de nuevo como antes de la reforma de 1973, por asignaturas: se amplía y diversifica la producción de materiales educativos para alumnos y maestros; se propone el trabajo pedagógico de enfoque constructivista y, además, se incorpora una visión institucional de la escuela que exige nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar.”²¹

Sin que esto sea un análisis exhaustivo de los programas de estudio de cada materia, podemos ver en los siguientes ejemplos las modificaciones en los enfoques de contenido de las materias más importantes del plan de estudios.

En materia de Español se propone un enfoque comunicativo práctico y funcional para el estudio y para el desenvolvimiento correcto y claro de la lengua en su dimensión gráfica y oral. En Matemáticas desaparecen los temas de lógica

²¹ *Ibíd.*, p. 7.

y de conjuntos. Se abandona también el tratamiento conjuntista de la posibilidad, mientras que los temas de estadísticas se enfocan de manera general. En esta asignatura, la pretensión fue que la Geometría se impartiera a lo largo de los tres años escolares en todos los grados y a la vez propiciar un acercamiento paulatino al Álgebra.

Para las asignaturas de Física y Química se estimó conveniente crear en el alumno una experiencia formativa intermedia entre el enfoque científico de carácter general con el que venían del nivel primario, y el enfoque sistemático de la Física y la Química como disciplinas concretas de la escuela secundaria.

En la materia de Historia las modificaciones recayeron sobre los objetivos y técnicas pedagógicas para su impartición, buscando, entre otros objetivos, erradicar la técnica de memorización de eventos y datos históricos para estimular –vía los nuevos métodos– la curiosidad y el enfoque crítico de alumno en relación con los procesos históricos de México y el mundo.

En Biología, a diferencia de los programas anteriores, en primer año se estudian básicamente los procesos macrobiológicos, tales como: evolución, ecología y genética. Con esta base, es posible abordar los conocimientos de biología del segundo grado que permiten comprender las particularidades de la organización de los seres vivos y su funcionamiento de manera general, analizando su fisiología y su anatomía.

La estructuración técnica de los programas de estudio de las escuelas secundarias, también se vio modificado con el cambio de perspectiva que impulsó la reforma de 1993. La estructuración técnica de los programas de estudio, finalmente, quedó organizado por bloques o unidades temáticas impartidas por curso. Ejemplo: Lengua Extranjera quedó organizada en tres unidades temáticas por curso; Español, en cuatro bloques por curso; en Biología quedaron asentados cinco bloques temáticos por curso; Geografía quedó organizada en cinco unidades temáticas por curso. En Matemáticas operó un cambio de mayor envergadura y se propuso trabajar los contenidos, agrupados en cinco bloques temáticos, programados para cubrirse a lo largo de los tres cursos. Las asignaturas de Historia y Civismo fueron las únicas que no sufrieron cambios en la estructuración técnica de programas de estudio; en ambas prevaleció la disposición de ocho o nueve unidades temáticas por curso. Sin embargo, es necesario señalar que, en los ciclos escolares de 1999, 2000 y 2001, se fue implementando el cambio en la asignatura de Civismo y en Orientación Educativa, que se sustrajeron en una sola asignatura llamada Formación Cívica y Ética.

Llamó la atención, una vez estructurado el nuevo plan de estudios, que en el documento no se sugirieran actividades de enseñanza para las asignaturas. Los contenidos de las unidades temáticas, para todas las asignaturas, fueron presentados como “temas a estudiar”, sin que, a diferencia de los pasados planes

de estudio, se detallaran los objetivos particulares y específicos del programa de estudios de cada asignatura. Esa misma generalidad, o vacío, lo sufrieron también los educadores del nivel secundario, pues los programas de estudios quedaron diseñados con guías didácticas mínimas –sólo mencionadas en la parte introductoria del programa– y articuladas al enfoque pedagógico de la asignatura.

En suma, la educación secundaria fue creciendo e instalándose a lo largo y ancho de México. Persisten tres modalidades de atención, la secundaria general cuyo modelo se parece más al del bachillerato, la secundaria técnica que conserva la enseñanza de tecnologías específicas que le permitan al alumno eventualmente incorporarse al mercado de trabajo y la telesecundaria. El aparato burocrático de la administración educativa también creció, tanto a nivel central de la SEP como en el de los estados. La reforma de 1993 ha permitido observar las insuficiencias; las críticas hablan de una reforma inconclusa o postergada.

La educación secundaria se comprende ahora como un nivel de la educación básica obligatoria y de manera semejante a lo que acontece en otros países, hoy en día se encuentra cuestionada. La educación de los adolescentes reclama nuevos contenidos y formas de realizarla de manera tal que sea pertinente a su circunstancia presente y significativa para su futuro.²²

²² *Ibíd.*, p. 9.

La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) de 2006

Ya hemos señalado la influencia vital –para bien y para mal– que han ejercido las políticas educativas a lo largo de la historia de la educación secundaria desde su creación en 1925. Por ello, la llegada del PAN al poder en el año 2000 con Vicente Fox (2000-2006), abanderando la caída del PRI, no podía sino vaticinar otro cambio drástico en la concepción, objetivos y ejercicio de la educación. Las modificaciones fueron trazadas en el proyecto que la administración foxista denominó Programa Nacional de Educación (ProNae) 2001-2006. De este proyecto se desprende, como propuesta, la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES). Las nuevas políticas educativas no sólo obedecieron a las clásicas estrategias del escenario político, la realidad es que las modificaciones en el plan educativo de 1993 no estaban rindiendo los frutos esperados. Margarita Zorrilla nos presenta un panorama más claro de los problemas a los que buscó responder la RIES:

A pesar de haberse establecido la obligatoriedad de este nivel y haberse convertido de facto en el último tramo de la escolaridad básica, si bien se ampliaron la cobertura y la asistencia a la secundaria, la reprobación, la deserción y, en consecuencia, la eficiencia terminal, no se advertía que estuvieran mejorando de manera sustantiva.

El rezago que se produce en este nivel no es trivial. La baja eficiencia terminal es producto de la reprobación acumulada de asignaturas que tarde o temprano se traduce en repetición y abandono de la escuela.

Además, como hemos visto, el regazo tiene dimensiones distintas entre estados, municipios, localidades, hombres y mujeres, poblaciones rurales y urbanas, y entre la población indígena. Por estas razones el precepto constitucional de la obligatoriedad no se está logrando como era de esperarse.

Por otro lado, y como una derivación de la reforma de 1993, la escuela como organización empezó a ser cuestionada a la luz de las nuevas comprensiones derivadas de la gestión escolar y de manera más reciente de la eficiencia de la escuela. Los maestros de secundaria trabajan en condiciones muy difíciles por el tamaño de los grupos que atienden, así como por la cantidad global de alumnos y de grupos que les son asignados para completar sus cargas laborales.

[...]

Los pocos estudios nacionales de evaluación muestran resultados similares a los del estudio de PISA realizado el año 2000.²³ Así, en informe difundido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2003) se señala que sólo 24% de los alumnos del tercer grado de secundaria tienen un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y que la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en las habilidades para la resolución de problemas de matemáticas.²⁴

Dado el contexto, la RIES estipuló como objetivo:

²³ Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA, por sus siglas en inglés.

²⁴ *Ibíd.*, p. 18.

- Ampliar de manera sustantiva la cobertura del servicio, asegurar el acceso a la escuela y conseguir su universalización.
- Garantizar la permanencia y el egreso oportuno disminuyendo de manera significativa el fracaso escolar.
- Asegurar mejores niveles de logro y eficacia en los procesos aprendizaje escolar.
- Atender la diversidad de necesidades educativas de los distintos grupos sociales, buscando siempre resultados educacionales equiparables en todos los alumnos.
- Articular de manera coherente los tres niveles de la educación básica, tanto desde la perspectiva del currículo como de la gestión escolar.
- Transformar las condiciones de funcionamiento de los centros escolares para favorecer el trabajo de maestros y alumnos.²⁵

Sin embargo, la Reforma que se consideraba “Integral”, prontamente se vio modificada para centrarse en los replanteamientos de los contenidos en las materias del nivel secundario. Se rediseñó el currículo junto con los programas de estudio con la intención de depurar la calidad, la pertinencia y la utilidad de los conocimientos impartidos en las materias. En el rediseño de los programas de estudio se contempló reducir el número de materias, sustraer en una misma las unidades temáticas afines y ampliar el tiempo de trabajo en aula dedicado a

²⁵ Reforma Integral de Educación Secundaria, SEP, 2002 en línea: http://www.riic.unam.mx/doc/Reforma_Integral_de_educacion_secundaria_Documento_Base.pdf (10 de agosto de 2014).

cada asignatura. El modelo pedagógico de las modificaciones a la Reforma “Integral” quedó basado, entonces, en un enfoque de competencias²⁶ generales, como lo son la habilidad y comprensión lectora, las habilidades matemáticas y de resolución de problemas complejos, el fomento práctico de valores éticos y cívicos y la comprensión lectora y de comunicación básica en Lengua Extranjera (Inglés, obligatorio). Con estos cambios, la RIES concluyó en una Reforma de Educación Secundaria (RES) de índole curricular (modificaciones y ajustes a los contenidos de las materias y su estructuración en el programa de estudios).

Para llevar a buen puerto la renovación integral del currículo, se impulsaron mecanismos y procesos que fomentaron la participación activa del personal administrativo, directivos, trabajadores de los equipos técnicos responsables coordinar el nivel secundario, especialistas en los temas de las diversas asignaturas que conforman el plan de estudios y el personal docente de las escuelas secundarias de todo el país, para añadirlos con éxito al nuevo enfoque pedagógico. Así, la transformación integral de las escuelas secundarias es necesaria, ya que los jóvenes requieren de contenidos actualizados que les permitan configurar una visión del mundo, basado en conocimientos sólidos y

²⁶ Modelo educativo basado en el sistema de competencia del nivel bachillerato, donde se “concibe el aprendizaje como una forma de aprendizaje (aunque se lea redundante); esto es, dotar a los estudiantes de los contenidos relativos a la materia, oficio o disciplina y, además, propiciar la formación de competencias para el aprendizaje independiente o autodidacta (estas competencias son consideradas como competencias generales por ser útiles a todas las materias y competencias transversales porque atraviesan todo el programa formativo, desde el ingreso hasta el egreso del estudiante”. Véase María Rocío Gómez Sustaita, *El modelo educativo basado en competencia en el bachillerato, mexicano y el desarrollo de habilidades de información*, Universidad Autónoma de Guadalajara (en línea), <http://eprints.rclis.org/15777/1/Infoconexion%20N%C2%B02%20%20Gomez%20Sustaita%20Mar%20C3%ADa.pdf>, p. 4. (14 de agosto de 2014)

útiles, acorde con las condiciones que la realidad social demanda (SEP, 2002). Por otra parte, la Secretaría de Educación Pública reconoce que el involucrar a los profesores y personal académico con los nuevos contenidos, así como el resto de las modificaciones que contempla la Reforma, es un primer paso hacia los avances en la calidad educativa que se ofrece. Por ello, el esfuerzo no sólo debe venir de las autoridades en materia educativa, sino que convoca al sector empresarial, a los padres de familia y a los interesados en materia de educación a conocer y colaborar con la RES, mientras que con las autoridades estatales se busca operar un trabajo más coordinado para poder brindar los apoyos necesarios a los planteles educativos que así lo requieran.

En esto consistió, a gran escala, las modificaciones más relevantes de la reforma que pronto fue duramente criticada por el ala magisterial de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), entre otros.²⁷

²⁷ Parte de las críticas cuestionan que se denomine *integral* a una reforma que cercena los contenidos o las asignaturas sin la previa consulta de los profesores, quienes, a final de cuentas, son los que llevan al terreno de la práctica lo reformado. Además, los alumnos no están preparados, según percepción de los docentes, para un modelo educativo en el que ellos tienen que generar el conocimiento y donde el maestro queda relegado a la función de guía que promueve estrategias de investigación. La RES representa, para un sector magisterial, un momento sexenal que busca modificar las cosas, pero en el fondo lo único que modifica es el nombre, pues se trata de lo mismo que han venido haciendo desde hace mucho tiempo, desde la anterior reforma, sólo que ahora le llaman “competencias”, “proyectos” y “transversalidad”. Laura Cruz Ramos, *op. cit.*, p. 7.

Ciclo escolar 2005-2006, año de la Primera Etapa de Implementación de la Reforma de Educación Secundaria

Una vez que hemos llegado hasta este punto cronológico de nuestra breve revisión histórica de la educación secundaria y sus cambios, es necesario destacar que, para fines de este primer capítulo, nos queda por resaltar el proceso último de la RES que consiste en su Primera Etapa de Implementación (PEI) en el ciclo Escolar 2005-2006, en el que, a través de la Dirección General Curricular (DGDC), se dio inicio a la PEI de la RES en 126 escuelas secundarias, sin que el turno se tomara en cuenta, de ese número de escuelas, 59% son generales, 39% técnicas y 2% privadas. Los objetivos generales de la PEI de la RES fueron, según la SEP/SEB/DGDC (ciclo escolar 2005-2006):

- 1.- Identificar las implicaciones que tiene la aplicación de la propuesta curricular 2005 en el primer grado para la operación cotidiana de las escuelas y el trabajo en las aulas.
- 2.- Proveer de información suficiente para orientar la elaboración de materiales de apoyo a la docencia (libros de maestro, materiales en línea, ficheros y videos), que han de acompañar el desarrollo de la propuesta curricular.
- 3.- Generar información oportuna sobre las condiciones mínimas de organización, infraestructura y gestión, que deben tener las escuelas para la aplicación de la propuesta curricular en el primer grado.
- 4.- Generar información oportuna sobre los ajustes y modificaciones que es preciso realizar a la propuesta curricular en el primer grado, a fin de

que ésta tenga mayores posibilidades de operar efectivamente en las escuelas y aulas.

- 5.- Generar información respecto de las ofertas de actualización para maestros, directivos y equipos técnicos, que han de acompañar la implementación de los cambios propuestos a la secundaria.
- 6.- Construir un grupo de maestros, directivos y equipos técnicos que, a partir de su participación en esta primera etapa, puedan compartir su experiencia y apoyar la sensibilización y capacitación de otros actores.

Para alcanzar los seis objetivos, la DGDC diseñó dos líneas de trabajo simultáneas:

- 1.- Capacitación y asesoría pedagógica a maestros de primer grado respecto a los contenidos y los métodos de enseñanza de las asignaturas que componen el programa de estudios.
- 2.- El seguimiento completo de las escuelas secundarias donde se hayan instalado los nuevos programas de estudios, con el fin de recopilar todos los datos necesarios.

Los hallazgos de la PEI de la RES aportados por la primera entidad en que se llevó a cabo el seguimiento, Yucatán, siguen bajo tratamiento en un segundo proceso de asimilación y formulación de resultados.

Por último, hay que señalar que el plan de estudios implementado fue elaborado con el consenso del personal académico de la DGDC, departamento que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, institución que editó el plan de estudio para la educación secundaria 2006, así como los programas que conforman a los ciclos escolares. El trazado de la reforma y su aplicación se llevaron a cabo con apego y teniendo como base el artículo tercero constitucional. Al momento en que los datos de la PEI continúan formulando los resultados, las dos líneas de trabajo que se impusieron siguen operando con los mismos objetivos y métodos para acceder, como gran objetivo, a un sistema educativo que incluya, además de las reformas curriculares antes referidas, el apoyo permanente y sistemático que garantice la profesionalización y actualización de los directivos y maestros del nivel secundario, la supervisión, mejora y operatividad de la infraestructura escolar y del equipo con el que opera, así como garantizar las condiciones para impulsar nuevas formas de gestión y organización que fortalezcan a las escuelas secundarias como los centros de decisión y acción del nuevo modelo educativo.

Este estado de la cuestión sobre la educación secundaria, concluye con la relación del estado de la RES con el perfil del egresado de nivel secundaria, citado al inicio de este capítulo, como el gran objetivo que se pretende atajar. El compromiso hecho por la gestión foxista y calderonista en materia de educación secundaria comprende una serie de resultados que puedan garantizar, de manera real según lo declarado por dictaminado por la SEP, “que los jóvenes

logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, con la naturaleza y con la comunidad de la que forman parte [...] aportando, activamente, en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática”. Sin embargo, para llegar al objetivo es necesario que el camino esté bien dispuesto para poderlo atravesar no sólo como un puente, sino como un proceso en que debe encajar la lectura, es decir, cómo encaminar ambos rumbos y discursos. Que el alumno lea es una tarea primordial, que, como sabemos, es una actividad individual, pero mover los resortes para que el joven adquiera ese gusto es tarea de quienes le rodean; y aunque no es menester de la tesis hablar de los agentes que podrían coadyuvar a ello, sí es importante enfatizar que la institución y el profesor en el aula realizan su labor en ese rumbo, que en el hogar, la familia también tiene que hacer su aportación, para, entonces sí, acercarse a ese ideal de formar jóvenes responsables en todos los órdenes de su vida. No obstante, nos enfocaremos al plano del discurso que desde la institución se maneja; ¿realmente es factible crear hábitos de lectura o crear ambientes propicios en ese sentido? ¿Qué dice la SEP y sus reformas al respecto? Analicemos esta cuestión.

Capítulo III

El Lenguaje Integrado y la noción de hábito

El Lenguaje Integrado y la RES²⁸

Como hemos podido ver en el primer capítulo de la investigación, la historia de la Escuela Secundaria en México reporta la fisonomía de acuerdos interinstitucionales, así como la de la incursión a nuevos y variados modelos curriculares. En este último renglón, el referente a la estructura curricular pedagógica de la escuela secundaria mexicana, no hemos encontrado una consecución a pie juntillas a acuerdos sindicales, sexenales, sino que su instauración y vida está ligada a presupuestos económicos, sociales y culturales. Así, para el caso que nos ocupa, el modelo educativo del nivel secundaria vigente guarda su origen en el marco del surgimiento de la economía neoliberal global, y su instauración concreta en nuestro país, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), 1992, como ya fue posible atender en el capítulo que nos antecede. Dicho modelo, ha sufrido modificaciones en el discurso teórico-metodológico, pasando a las propuestas peagetianas en 1981, en su primer momento (en oposición al conductismo educativo), haciendo apuesta con el programa constructivista en los noventa, en segundo lugar y, recientemente, afianzándose en el criterio educativo por competencias, 2006.²⁹ Aun esta triada al interior del desarrollo del modelo educativo contemporáneo en México, los preceptos teóricos tocantes (en lo exclusivo a la enseñanza y

²⁸ Reforma a la Educación Secundaria.

²⁹ Consolidación, esta última, que principia en 1992-1994 con el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) y al año siguiente, una vez autorizado el financiamiento del Banco Mundial, se creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER). Origen de la Educación por Competencias que evidencia su fuente técnico-laboral.

concepción de la lectura) han mantenido fidelidad con la teoría del Lenguaje Integrado (LI).³⁰

O sea que, pese a los cambios epistémicos en la conducción y articulación del modelo educativo general de la educación básica, la idea de *lectura* como actividad escolar-educativa sólo ha recibido “la influencia” terminológica de esta triada aludida, pero su centro motor se mantiene en el Lenguaje Integrado. Verbigracia: bajo la férula de la psicología genética, el aprendizaje de la lectura sólo es viable si existen estructuras cognitivas que la hagan posible, para lo que es necesario la interacción del niño con la lectura considerada objeto de conocimiento (Ferreiro y Teberosky, 1979); en cambio, al amparo del constructivismo, la lectura sigue concibiéndose como objeto de conocimiento, pero que se aprende a través de la inmersión de los alumnos en ambientes alfabetizadores significativos (Ferreiro y Gómez, 1979), mientras que con la educación por competencias (Delors, 1996), la lectura será concebida como una habilidad, subdividida en cuatro “competencias”: 1) Leer críticamente, 2) Seleccionar la información, 3) Evaluar la información y 4) Tomar una posición frente a la información.

Lo tocante a la triada aludida anteriormente podemos observarlo en los textos normativos de la Secretaría de Educación Pública. Primero, el de la psicogenética –con respaldo psicolingüista:

³⁰ También llamado Lenguaje Integral, Lenguaje Global.

“Para la enseñanza de la lecto-escritura, el programa integrado propone emplear el método global de análisis estructural definido por la idea de vincular una enseñanza, basada en el sincretismo del niño, con un modo estructural de analizar los enunciados y las palabras, con el fin de proporcionar el conocimiento activo y comprensivo de la lengua” (SEP, 1980).

En segundo lugar, el modelo constructivista –igual, con respaldo psicolingüista y un enfoque comunicativo:

“Con el enfoque comunicativo se reconoce que el alumno de secundaria no es un pequeño que está adquiriendo una primera lengua, ya que conoce su idioma materno, ha desarrollado estrategias de aprendizaje y cuenta con un cúmulo de experiencias y conocimiento, por lo que puede recurrir a la lectura y a la lectura/escritura para fijar mejor lo aprendido. [...] Con el enfoque comunicativo, los contenidos programáticos se enuncian con base en las funciones del lenguaje (saludar, presentarse, pedir información, etcétera). La gramática y el vocabulario están condicionados por la función, la situación y los roles interlocutores. Se concede mucha importancia a las condiciones en que se produce el mensaje y a la situación de comunicación (interlocutores, lugar, momento)” (SEP, 1993).

En tercer lugar, con operación actual, el modelo por competencias:

“En estos niveles [primaria y secundaria], el Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla.” (SEP, 2011)³¹

Los cambios en programas y planes de estudio en la educación secundaria en nuestro país, desde principios de la década de los ochenta a la fecha, se dan en el relevo de modelos educativos (aunque no de manera única y exclusiva: recordemos eventos geopolíticos globales, políticos nacionales, institucionales; es decir, se da en un contexto social específico), que han impactado de forma distinta en la concepción e intervención de la enseñanza de la lectura.

La lectura es una herramienta básica para la vida, no solamente una habilidad para desempeñarse mejor en el ámbito laboral, por tal razón debe potencializarse como un elemento de desarrollo psicomotor en la vida del niño y posteriormente del adolescente. El hábito lector es el que definirá parte de las habilidades académicas en la vida de una persona.

³¹ Es necesario agregar que este mismo postulado, en lo referente a secundaria, lo esgrime la SEP desde 2006, con la Reforma a la Educación Secundaria (RES).

Modelos educativos en el México contemporáneo y sus características en relación con la enseñanza lectora.

<i>Modelo educativo</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Objeto de enseñanza</i>
Psicogenética (78-80 a 1993) ³²	Estructural	Lingüística estructural Funciones del lenguaje
Constructivismo (1993-2006)	Comunicativo	Lingüística estructural
Competencias (2006 a la fecha)	Competencias	Prácticas sociales del lenguaje

Tabla 1

Ahora bien, para decantar la relación entre el Lenguaje Integrado con los distintos modelos educativos, baste con atender el discurso didáctico, de intervención, que para la enseñanza lectora la Secretaría de Educación Pública propone. Así, a finales de los años setenta, principios de los ochenta, la prioridad de centrar las estrategias de la enseñanza de la lectura, con arreglo a los principios del Lenguaje Integrado, se da en la discusión entre los métodos de la enseñanza fonética (o enseñanza por habilidades) y el método global (o Lenguaje Integrado).

Para atender con mayor precisión la alianza del LI como unidad didáctica, operatoria, de la enseñanza de la lectura en el modelo educativo actual desde

³² El primer antecedente formal de la psicogenética en México se da con la Prueba Monterrey (1979), pero no fue extensivo a la educación básica ni a secundaria, sino que atendió sólo un proyecto piloto de educación especial en la ciudad de Monterrey, que le da su nombre. En 1980, opera ya como modelo educativo de la educación básica y secundaria.

2006, el modelo por competencias, es necesario que atendamos, aunque sea de forma sucinta, la historia y los conceptos más claros del Lenguaje Integrado.

Nacido como enfoque sobre la alfabetización australianos y neozelandeses, fue introducido, y madurado conceptualmente, en Estados Unidos, en la década de los setenta (Bergeron, 1990), el Lenguaje Integrado, que es un punto de vista sobre la enseñanza de la alfabetización, según el cual el desarrollo natural de la misma, en la que los alumnos se ven inmersos en una literatura real y una escritura cotidiana, tiene primacía sobre el desarrollo basado en la enseñanza de las habilidades básicas de la lectura.³³

Con nombres destacables como el de Kenneth Goodman, Smith, Jerome Harste, Sharon Rich y Bill Harp, el Lenguaje Integrado, aun al interior de sus miembros, expone un débil acuerdo con respecto a la definición del mismo, así como respecto a las técnicas educativas y las estrategias utilizadas. Si bien es cierto que existe un acuerdo casi unánime de la importancia de la literatura para el Lenguaje Integrado, este índice cae con relación a la escritura y se mantiene en relación con la naturaleza cooperadora de los alumnos dentro de las clases, de igual forma sobre la dimensión afectiva como parte de la enseñanza del estilo propio del LI.

³³ Nótese, como argumento a favor de “la influencia” arriba expuesta, que, si cambiamos en este párrafo el término *habilidades* por el de *competencias*, nos encontraremos ante el discurso del modelo por Competencias.

Sin embargo, al interior de estos exponentes del Lenguaje Integrado, las discrepancias surgen en lo tocante a otras prácticas; por ejemplo, poco menos de la mitad de ellos hace hincapié en la importancia de compartir ideas sobre los textos leídos, la ortografía inventada y la lectura independiente, en relación a las unidades temáticas, la enseñanza centrada en el alumno, el aprendizaje de habilidades dentro del contexto de una lectura y escritura reales, y el factor de la elección que hacen los alumnos de las diversas actividades literarias. El acuerdo entre los detentores teóricos del LI mantiene una medianía en la técnica y estrategia educativa de la interacción, en la escritura de diarios por parte de los alumnos, o en su lectura en voz alta. También se menciona (con respaldo variable de los teóricos del LI), las siguientes técnicas: la dramatización, la lectura coral, el rincón de la lectura, el dictado de historias a los alumnos, los centros de aprendizaje, la formación de los docentes, el análisis por parte de los errores (es decir, cuando los docentes analizan los errores de sus alumnos para descubrir cuáles son las estrategias que emplean los jóvenes), la lectura y escritura diaria, la observación de los alumnos (para evaluarlos) y las conferencias para docentes (Bergeron, 1990). En este proceso, la idea es asir al lenguaje, hacerlo nuestro, que los jóvenes lo aprehendan por diversas formas y sentidos, no sólo a través de la lectura; estamos hechos de palabras y para asimilarlas es necesario agilizarla para que el alumno integre su vida con ellas.

Sin embargo, el mismo Bergeron menciona ciertos elementos educativos y ciertas prácticas que son incoherentes, inconexos, con el Lenguaje Integrado:

el enfoque en que los alumnos tenían que aprender las palabras por su aspecto y por su fonética: la enseñanza de habilidades fuera del contexto natural de la lectura y la escritura (por “contexto natural” habremos de entender ‘el momento fenoménico concreto’ de la lectura y la escritura), dejando fuera de su orbe de atención la enseñanza conceptual o de contenido abstracto. Las hojas de ejercicio no forman parte del Lenguaje Integrado, como tampoco el interés del docente en la precisión durante la descodificación.

Así, planteadas las características generales del Lenguaje Integrado, atendemos ahora el marco discursivo de la Reforma a la Educación Secundaria (RES) 2006, en que los postulados del LI se ven expuestos. No sin antes advertir que el adeudo que la RES guarda para con el Lenguaje Integrado se halla connotado en el tejido argumental de la misma, no denotado en ella; lo que significa que no existe ‘declaración expresa’ del matrimonio epistémico entre la Reforma y el Lenguaje Integrado; no obstante, atendiendo la tropología con que ésta define sus parámetros teóricos y prácticos, el LI se pondera como su soporte conceptual y epistemológico.

En el marco de la RES 2006, los rubros principales de atención recaen en las áreas Físico-Matemáticas y Español. Fortaleciendo con ello –se justifica– el pensamiento científico y el humanístico. En los criterios de enseñanza del Español, la RES expone:

“La referencia principal para determinar y articular los contenidos curriculares son las prácticas sociales del lenguaje. Así, aunque los temas de reflexión sobre la lengua y las propiedades de los textos se integran en el programa, no constituyen el eje organizador del mismo.”³⁴

Repasemos esta declaración y recordemos las técnicas y estrategias educativas exaltadas por el LI. “El Lenguaje Integrado tampoco conlleva la enseñanza de habilidades fuera del contexto natural de la lectura y la escritura”. En consideración al criterio de enseñanza de la lectura (es la actividad que nos ocupa), desde la noción *contexto natural* o *prácticas sociales* del lenguaje, Kenneth Goodman (1993) elabora una lista de motivos por los que no se debería enseñar las relaciones letra-sonido fuera del “contexto de la lectura real”, incluyendo (entre otros) los siguientes:

- Ese tipo de enseñanza consigue que la lectura deje de ser un proceso de elaboración de significados y se convierta en otro en el que se pronuncia un sonido cada vez que se ve una letra.
- Ignora el significado y la estructura de la lengua. La enseñanza fonética distorsiona el procesamiento del lenguaje que hacen los niños, porque saca la enseñanza fuera del contexto de la lengua.
- Comienza con abstracciones en lugar de hacerlo con una lengua funcional y preñada de sentido, que resulte más fácil.

³⁴ <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/espanol/programa/programa.pdf> (Consultado el 30/01/2012).

Tanto más, ahondando en éste mismo principio de “contexto de la lengua”, contexto *real* de la misma, Kenneth Goodman (1993) argumenta que aprender a leer es un proceso análogo a la adquisición de la primera lengua, que es un producto secundario y natural de la inmersión en experiencias con la letra impresa:

“Lo que hemos aprendido partiendo del estudio de cómo se desarrolla una lengua, tanto oral como escrita, es que una lengua se aprende fácilmente cuando la tratamos en su globalidad, o cuando la usamos funcionalmente para descubrir significados. Los niños pequeños comprenden y se hacen comprender por medio del lenguaje oral mucho antes de que controlen el sistema fonético. Esto se debe a que aprenden la lengua dentro del contexto de su uso. Los niños también aprenden la lengua escrita del mismo modo. Puede que mientras aprenden a leer aprendan los nombres de las letras e incluso tengan cierta idea de cómo estas se relacionan con los sonidos. Pero sólo pueden aprender el sistema fonético abstracto dentro del contexto en que intentan encontrarle un sentido al texto impreso. Dentro de un contexto auténtico, cargado de significado, los niños aprenden bien la lengua. Lo que no se les da bien es aprender abstracciones fuera de ese contexto” (1993).

A su vez, en la misma declaración de principios, la RES sustenta:

“De acuerdo con esta perspectiva de aprendizaje, la enseñanza de nociones lingüísticas y literarias, la repetición de definiciones y reglas

ortográficas u otras normas de uso, los ejercicios gramaticales, la lectura y escritura de fragmentos de textos destinados a ejercitar tal o cual aspecto de la lengua, son estrategias pedagógicas insuficientes para la consecución de sus propósitos.”³⁵

Con eco directo en la RES, para Goodman, el hecho más relevante sobre la fonética es que no habría que enseñarla, porque no es necesaria. Los niños son capaces de descubrir las regularidades en la relación letra-sonido tan sólo mediante la práctica de la lectura y la escritura.

En consonancia con las “prácticas del lenguaje”, la RES, en lo que atañe al fenómeno de la lectura, atiende los postulados del Programa Nacional de Lectura (PNL, 2001), el cual plantea como táctica y estrategia, como medio y fin, la noción de ‘hábito lector’, fomentar el ‘hábito lector’. ¿Hacer haciendo?

En confesión de parte, la RES declara: “*El objetivo principal es que la asignatura [Español] deje de basarse en la enseñanza de nociones y se convierta en un espacio dedicado a apoyar la producción e interpretación de textos, y la participación de los estudiantes en intercambios orales.*”³⁶

³⁵ *Ibíd.* El subrayado es mío. Además de insuficientes, el orden en que se enseña parece marcar una línea que no permite que el alumno haga suyo el aprendizaje de la lectura y mucho menos el gusto por la misma.

³⁶ <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/espanol/preguntas/preguntas.pdf> (Consultado el 30/01/2012) El subrayado es mío.

La pragmática y la funcionalidad en que el LI sustenta, el alumno *descubrirá* el significado, tiene expresión y potencia en sus demás exponentes, pero es el mismo Kenneth Goodman, el considerado padre de esta concepción, quien determina en su artículo ya clásico “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”, el cisma entre el aprendizaje de la lectura por ejercicio directo y la abstracción de dicha actividad.

“Este descubrimiento tan básico y sencillo [el LI] conduce a cambios muy profundos y conmocionantes en las escuelas: conduce a dejar de lado los textos de lectura programados en secuencias, los programas de ortografía y los ejercicios de caligrafía [...] o, mejor aún, donarlos para las campañas de papel de la comunidad. En lugar de todo esto, se invita a los alumnos a utilizar el lenguaje: se les anima a hablar de las cosas que necesitan entender, se les enseña que está bien preguntar y responder [...] se les estimula a leer para informarse, para poder manejar la palabra impresa que se encuentra en su entorno y para disfrutar de una buena historia.”³⁷

Consecuente con el registro conceptual del LI, la Secretaría de Educación Pública apela a una enseñanza del Español que vindique su conocimiento vía su práctica; los aspectos abstractos del mismo quedan fuera de su radio de atención operativa, toda vez que, considera, estos “se aprende fácilmente cuando la tratamos en su globalidad, o cuando la usamos funcionalmente para descubrir significados”. Dice, en referencia a primaria y secundaria:

³⁷http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegraluncaminofacil_kgoodman.pdf (Consultado el 02/03/12) El subrayado es mío.

“En estos niveles, el Español busca acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos en estas prácticas sociales del lenguaje; formarlos como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje y que, en primer lugar, desarrollen competencias comunicativas y, en segundo lugar, el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla” (SEP, 2011).

Si no ha quedado establecida la relación entre el Lenguaje Integrado y el método de enseñanza de la lectura que opera en la concepción de lenguaje promovida por la Secretaría de Educación Pública en su modelo educativo actual, citamos lo que Kenneth Goodman apunta:

“El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje en sí mismo sino en su significado comunicacional. Aprendemos a través del lenguaje mientras desarrollamos el lenguaje. No se aprende a leer leyendo lecturas, se aprende a leer leyendo letreros, paquetes, cuentos, revistas, periódicos, guías de programas de televisión, carteles.” (*Ibíd.*)

Reproducimos a continuación los *Aprendizajes esperados* por la RIEB en los alumnos de nivel secundaria y que puede leerse en su página oficial de internet:

Aprendizajes esperados

1^{er} grado

- Compara el tratamiento de una misma noticia en distintos medios de comunicación.
- Recupera los datos de las fuentes consultadas al analizar una noticia.
- Argumenta sus puntos de vista al analizar una noticia y expresa su opinión sobre los hechos referidos.

2^o grado

- Analiza las características de los mensajes publicitarios.
- Identifica el efecto de los mensajes publicitarios en los consumidores.
- Identifica características y funciones de los recursos lingüísticos y visuales que se utilizan en los anuncios publicitarios.

3^{er} grado

- Describe el impacto de los anuncios publicitarios en la sociedad a través de un texto.
- Analiza, interpreta y organiza los resultados de una encuesta en un informe

Estándares relacionados con la comprensión lectora

Habilidad lectora
135 a 144 palabras
por minuto

Habilidad lectora
145 a 154 palabras
por minuto

Habilidad lectora
155 a 160 palabras
por minuto

Analiza los mensajes publicitarios para exponer de forma crítica los efectos en los consumidores

3^o SECUNDARIA

Primer acercamiento a la noción *hábito*

Si bien por lo que hemos podido observar, la empatía axiológica de la RES y del lenguaje Integrado resulta evidente al enfrentar de uno y otro sus cualidades conceptuales y terminológicas, de momento, una pregunta se mantiene: ¿por qué la Reforma, y en extensión, los programas sociales dirigidos por el Estado con el fin de zanjar los números rojos de la lectura en nuestro país, blanden la noción de *hábito lector*? ¿De dónde surge, de qué macizo destila dicho concentrado: el *hábito lector*?

Iniciemos la dilucidación de este concentrado del modo siguiente. Ya que del binomio el vocablo que genera complejidad es *hábito* (el segundo de ellos – el sustantivo *lector*– no hace más que definir ‘cualidad de alumno’ o individuo deseado, al amparo del discurso institucional que atendemos,) diseccionémoslo para observarlo a la luz del análisis.

Según el *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE, 2012), la voz *hábito* designa en su segunda inflexión: “(Del lat. *habitus*). 2. m. Modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas.”³⁸ Tanto la primera inflexión como las cinco restantes (3-7), no aluden a verbo o actividad que se halle dentro del radio semántico que nos ocupa. Por ejemplo, la sexta entrada: “m. Med. Disminución

³⁸ <http://lema.rae.es/drae/?val=h%C3%A1bito> (Consultado el 16/12/12).

del efecto producido por un medicamento en un organismo, a causa de su administración continuada.”

Sin embargo, es de notar que pese a la variante de sentido que este sema adquiere en las distintas inflexiones (por diferencia disciplinar o fenoménica que la convoca), etimológicamente mantiene raíz común. Ejemplo: “1. m. Vestido o traje que cada persona usa según su estado, ministerio o nación, y especialmente el que usan los religiosos y religiosas” (DRAE); enfrentado a: “*habitus*, el participio pasivo del verbo latino *habere* (tener), algo así como ‘tenido’. Esto pasó a designar a lo que tienes puesto, o sea, la vestimenta”.³⁹ Así, el vocablo *hábito*, por ‘constancia de uso’, de posesión, da lugar a que se designe una vestimenta, o que ‘por la falta de empleo’, de aplicación constante de un medicamento distinga a un efecto físico. Nótese que su raíz expone que lo cuantitativo crea en su secuencia lo cualitativo. Llevado a nuestro problema de estudio: leer y leer, ¿conduce a saber leer?

Además, insistamos, en nuestro idioma (y no en el latín original), la forma más apropiada de entender el verbo es del modo siguiente: el infinitivo *tener*, se modifica al participio pasivo regular: *tenido*, pero no bajo una condición pretérita; recordemos, es un infinitivo: es potencia de acción, con la peculiaridad de aludir a: “modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición [...] u originado por tendencias instintivas”; por lo que no se debe confundir con la

³⁹ <http://etimologias.dechile.net/?ha.bitto> (Consultado el 18/12/12).

misma locución latina de valor conceptual: *habitus*, originada por la traducción (o sea: por la ‘compensación idiomática’) realizada por Aquino y Boecio del *Hexis* (ἕξις) aristotélico expuesto en *Ética a Nicómaco* y en *Política*: y de la que posteriormente modela Pierre Bourdieu su concepto sociológico.

Segundo acercamiento a la noción *hábito*

Ahora bien (como segundo momento de examen, o ‘desmontaje’ del término *hábito*), en el plano del discurso, veamos que hay en el fondo del concepto bourdieano, a posible estimación que detente que, de hecho, el enunciado “hábito lector” pondera en su seno la noción sociológica (suponiendo que con ello lo enaltece) que es posible refutar –aunando a lo referido en el párrafo anterior–. Basta atender el campo semántico de la Reforma o programas institucionales para poner en tela de juicio dicho término en sus contenidos que, al ponerlos bajo la lupa de la esfera argumentativa que el sociólogo francés dispone para su concepto, no parece lo que es o lo que nos quieren decir para que los jóvenes lean más o adquieran el gusto por leer.

Pierre Bourdieu, en su libro *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, aborda, como su subtítulo antecede, el problema del *gusto* como fenómeno social-histórico, que se expresa, que se legitima, ya sea en la simple frase “me gusta”, pero cuyo soporte es el *habitus* (sistema referencial interiorizado) de igual cualidad de desarrollo y operación histórica-social. Por lo que –pese a la semejanza fonética– no sólo lingüística-sintáctica, sino, tanto más,

epistemológicamente, es craso error confundir el concepto *habitus* con el término *hábito* —o con cualquier concepto con el término que le es aval sígnico.

Por un lado, el significado verbal que acompaña al *hábito* de los criterios de la enseñanza de la lectura (que preconiza la Reforma y los programas oficiales sucedáneos) son competencia, práctica, habilidad, capacidad, actualización, todos ellos como estándares ambicionados para el alumno como ente individual; por el otro, el que se refiere al *habitus* bourdieano, alude a eventos sociales de valor simultáneo objetivo-subjetivo: distinción que distingue, elección que separa, pertenencia que aísla.

El concepto bourdieano opera en relación a condiciones materiales de existencia, contrario al *hábito* de la Reforma y afines: secuela de la repetición individual. Attendámoslo en palabras del autor francés, en entrevista realizada en 1991:

“El gusto es la extraña capacidad de hacer distinciones que distinguen. Y el título de la obra en la cual publiqué los principales resultados respecto de este problema, *La Distinción*, es un título voluntariamente ambiguo. Retrospectivamente, me arrepiento de esta ambigüedad, porque pienso que la gente entendió que uno de los motores del mundo social, y en particular de las prácticas culturales, es la voluntad de distinguirse; de hecho, esa voluntad de distinguirse [...] El esnobismo, que no era en absoluto la idea del libro. [...] Y de hecho la idea central para comprender

estos fenómenos muy complicados, formidablemente complicados, es que existe un espacio de diferencias según muchos principios [...] Sí, de diferencias: según el género, la raza, la profesión, el capital económico, la residencia, país, provincias, etcétera, todo un espacio de diferencias, y estas diferencias objetivas en los medios de consumo se retraducen en diferencias en las preferencias manifiestas. Es decir, que cuando sabe dónde alguien se sitúa en este escenario de diferencias, cuando usted sabe la profesión de alguien, su nivel de instrucción, la profesión de sus padres, usted puede adivinar, en general, si no las categorías de gusto que tendrá, qué categorías de gustos no puede tener. [A continuación, en la pantalla, una cita, en síntesis, del autor: ‘Las diferencias de gustos tienen una correlación con las diferencias sociales’.”]⁴⁰

Las personas, en tanto que pertenecientes a un escenario social, se diferencian por las acciones que realizan —lo agradable / lo brusco, lo razonable / lo estúpido, lo justo / lo ruin—, mismas en que se formula o se delata su posición. El análisis de las relaciones entre los sistemas de ‘enclasmiento’ (el gusto) y las condiciones de existencia (la clase social) conduce así a una crítica social del criterio selectivo que es, inseparablemente, una descripción de las clases sociales y de los estilos de vida (Bourdieu, 2000). Los gustos y sus categorías conforman, por decirlo de manera llana, una personalidad, y de acuerdo al bagaje cultural y a la información y percepción de la realidad, responderá en

⁴⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=8h6iKrTW4Lk> (Consultado el 18/01/13).

consecuencia, y para el caso que nos ocupa, la lectura tendría su lugar en las formas conductuales de las personas, en tanto entendamos el contraste del término bourdieano con lo que las instituciones señalan.

En este sentido, la Secretaría de Educación Pública, en el “Informe Preliminar de Resultados” de la Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las Escuelas de Educación Básica, 2006, que elaboró en conjunto con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), expone –si bien, hay que decirlo, en un estilo literario-argumentativo más acabado que el de sus similares más recientes:

“La escuela ha realizado extraordinarios esfuerzos para que la población desarrolle la *capacidad* de leer [...] pero que no han logrado incorporar *hábitos* de lectura permanentes en amplios grupos poblacionales. Con cierto grado de razón, la escuela puede argumentar que las políticas públicas no han sido lo suficientemente sólidas para dar sustento a *prácticas sociales* de lectura de la población alfabetizada.”⁴¹

La misma SEP, en su Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL), estipula:

El Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL) propone mejorar las *competencias* comunicativas en los estudiantes de educación

⁴¹ El subrayado es mío. He de apuntar, también, que la atención a programas y encuestas en torno a la lectura se atenderá en el capítulo final del presente estudio. Basten ahora algunas citas para el contraste y deslinde entre el *habitus* sociológico y el *hábito* ponderado por la Reforma; a su vez, para justipreciar cuánto esta última adeuda en su criterio al Lenguaje Integrado.

básica y favorecer el cambio escolar a través de una política de intervención que asegura la presencia de materiales de lectura que apoyen el desarrollo de *hábitos* lectores y escritores de alumnos y maestros (SEP, 2013).⁴²

Cuando la carga conceptual de *hábito* que ondea la Secretaría se dirige hacia un hecho específico e individual, y repetitivo, la cualidad epistémica⁴³ del *habitus* bourdieano apela a un evento que (si bien se detona, se expresa en el individuo) tiene raíz social, pues el mismo individuo deviene de dicha fuente. En palabras de Matías L. Saidel (2009):

“Bourdieu muestra, mediante regularidades estadísticas, que los gustos, lejos de distribuirse al azar, son productos culturales incorporados en la historia social de los propios agentes, los cuales poseen determinadas disposiciones que les permiten, desde una posición particular en la estructura de clases, apreciarlo que intuitivamente saben que debe ser apreciado y despreciar lo «despreciable».

En este sentido, el autor ayuda a pensar la eficacia del *poder y la violencia simbólicos* en la producción y reproducción de la dominación social, al lado del poder económico y político. La cultura legítima se halla incorporada en los *habitus* de aquellos agentes sociales que están incluidos socialmente en la alta cultura y aunque los gustos y gestos de los dominantes muevan

⁴² El subrayado es mío.

⁴³ Epistemología. f. Fil. Teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico. RAE. (16 de diciembre de 2014.)

a veces a risa a los agentes de las clases dominadas, no por ello la distinción es menos operativa. Es decir, ésta no dependería del reconocimiento explícito por parte de los dominados de una ‘auto-culpable minoría de edad cultural y moral’” (2009).

Con lo que podemos corroborar que el *habitus* no es capacidad o habilidad adquirida por *repetición*, sino una concepción mental de raigambre histórico-cultural que enuncia el individuo, pero cuya génesis se encuentra posibilitada por valores y categorías socialmente compartidos; no es originada por tendencias *instintivas*, sino potenciada por la condición (variable) e interacción (cualitativa) con los recursos culturales.

Hasta aquí, con arreglo a este breve cotejo, es posible circunscribir la diferencia y la no familiaridad conceptual entre los planteamientos bourdianos y el criterio que promueven la Reforma a la Educación Secundaria y programas afines en lo tocante al fomento y a la enseñanza lectora; y sí, gracias a este sencillo careo –de forma inferida– podemos decantar aún más la relación entre los preceptos y estrategias de intervención del Lenguaje Integrado y la cosmovisión de la Reforma en el plano del discurso.

Tercer acercamiento a la noción *hábito*

En el primer momento de este capítulo exponemos el Lenguaje Integrado (LI) como la base metodológica y de intervención de la enseñanza de la lectura en nuestro país desde inicios de los años ochenta; marco didáctico que ha acompañado los postulados teórico-educativos (psicología genética, constructivismo, competencias). Conformado como un núcleo de estrategias didácticas, el LI entiende por *lectura* “construcción del significado”: quien lee, construye el significado del texto; por lo que pondera la dimensión práctica y de comunicación del significado. Nos dice: “Tanto la escritura como la lectura son procesos dinámicos y constructivos [...] Los lectores tendrán presente su conocimiento del texto, sus propios valores y sus experiencias, para encontrarle sentido al texto” (Goodman, *Ibíd.*). Incluso, desde la teoría de la recepción, el lector es quien completa el libro con su lectura, con sus significaciones, sus apreciaciones, gusto o disgusto, proceso en que se construye todo el tiempo de acuerdo al bagaje cultural, social, económico y político; es decir, el ser forma parte de un contexto desde el cual decanta la información de lo que lee, pues visto desde este aspecto, el texto tiene vida propia, por ello su efecto es distinto para uno u otro tipo de lector, sobre todo si desde el constructivismo hay un significado o varios.

Ahora veamos cómo se expresa el Plan de Estudio de Educación Básica actual en este sentido:⁴⁴

“A lo largo de la Educación Básica, se busca que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros [...] Es importante reconocer que cada alumno posee un bagaje previo correspondiente [...] En este sentido, sabemos que el aprendizaje de la lectura y la escritura hace cinco décadas no significaba lo mismo que en la actualidad. La habilidad lectora en el siglo XXI está determinada por significados diferentes [...] Es el acceso a ámbitos especializados que garantizan el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías. [...] Hoy día es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje y de sus productos; ésta es la tarea de la escuela” (SEP, 2011).

Sin embargo, aun profundizando en los estudios del y sobre el Lenguaje Integrado, no encontramos argumento para la noción *hábito*; de hecho, en ningún momento este vocablo es esgrimido con carga conceptual por ninguno de los autores; entiéndase: cuando el término *hábito* es empleado –rara vez– por los autores del LI o por quienes atienden este enfoque didáctico, no le dan valor epistémico. ¿Por qué, pues, en contrasentido a esto último, la Secretaría de

⁴⁴ Resultado de la Reforma Integral de la Educación Básica, RIEB, 2007-2011, misma que pone fin a las modificaciones curriculares de la EB iniciadas en 1993 vía el ANMEB (1992), con la modificación del Programa de Educación Primaria; proceso para el que –respecto a Secundaria– la RES 2006 es clave, pues significa el afianzamiento del modelo por competencias.

Educación Pública, o tendremos que decir: ¿las distintas y variadas instituciones de nuestro país, se empeña una y otra vez en la noción hábito?

Pese a ello, en el segundo y tercer apartados de este capítulo, nosotros intentamos esclarecer etimológica y disciplinalmente (a través de la sociología) la voz *hábito* con el objeto de comprender por qué es utilizada en el *corpus* formal del Estado (llámese SEM, SEP, RES, RIEB) y por distintas iniciativas, incluso privadas, en torno a la enseñanza y fomento de la lectura en México. Por ejemplo, en campaña mediática vigente en pos de la lectura, desplegada en todo el país por el sector privado, se lee, con faltas ortográficas:

La lectura no sólo proporciona información, sino que forma, educa. Un niño con el hábito de la lectura está preparado para aprender por sí mismo toda la vida y resolver los diferentes problemas académicos y personales que se le presenten.

Además, a través de la lectura, los niños se divierten, gozan, se entretienen por que la lectura les abre la mente y estimula la imaginación.⁴⁵

No es necesario decir que, en lo que atañe a su fin positivo, nuestra intención fue infructífera; la razón del uso de la voz *hábito* se mantuvo oculta, lejos de nuestra comprensión. Sin embargo, ahora sabemos a qué no corresponde la utilización de dicho vocablo.

⁴⁵ Nos referimos a la campaña LEE, del Consejo de la Comunicación en su programa Voz de las Empresas. Mismo que se transmite por radio, televisión y medios digitales. <http://www.divierteteleyendo.com/archives/category/que-es-leer>

Descartada una explicación vía su raíz etimológica, y rechazada la posibilidad de que el *habitus* bourdieano nos diese explicación, tendremos que sumergirnos en el escenario disciplinar, o disciplinar circundante, del término.

Al interior de cada palabra pulsa su historia. Así, en el *Diccionario de términos psicológicos fundamentales* (Bruno, 1997), en el apartado *hábito*, se lee: “La tendencia a actuar de una manera mecánica, especialmente cuando el hábito se ha adquirido por ejercicio o experiencia. Se caracteriza por estar muy arraigado y porque puede ejecutarse de forma automática”. Con familiaridad acusada entre el área pedagógica y el escenario en que se inscribe el problema que nos ocupa –indiscutible lazo–, es imposible no señalar el grado peyorativo que el sentido arroja, toda vez que esboza un concepto de lectura como el de “acto mecánico” u “operación automática”, “habilidad que se aprende por medio de la experiencia” (acción repetida); lo que dista seriamente de una interpretación científica, pues supone una concepción y comprensión del proceso de la lectura mediante su condición externa-motriz: la persona aprender a leer porque toma el libro y lee. La suerte pantomímica,⁴⁶ fenoménica concreta –según la tesis que se puede extender de este postulado–, supone una explicación del fenómeno observado. O sea: desde la observación *externa* de la práctica de la lectura, infiere, esta noción, la explicación teórica del proceso *interno* que la lectura

⁴⁶ Se entiende la pantomima como una representación por medio de gestos, sin utilizar el habla, pero también tiene la acepción de *farsa*, que en este contexto se interpreta como un acto escénico de ponerse a leer; tomar el libro y hacer que leemos, mas no es el acto de la lectura en sí lo que haya de fondo.

implica. Pero, ya que no podemos enjuiciar la intención conceptual del discurso normativo de la SEP (y los diversos programas de la enseñanza y promoción lectora) con base a un solo referente, continuemos.

Atendiendo otros soportes de interpretación de la voz *hábito*, encontramos en el *Diccionario Akal de psicología* la siguiente acepción:

HÁBITO. Este término del lenguaje corriente no ha tomado un sentido técnico preciso en el lenguaje científico. Su equivalente inglés *habit* ocupaba un lugar importante en la teoría del aprendizaje elaborada por C. Hull en 1940; tenía en ella *status* de *constructo* hipotético o variable intermedia, inferible de la producción de los comportamientos adquiridos, y cuya fuerza estaba en función de diversas condiciones de aprendizaje; al no haberse impuesto la ambiciosa tentativa de teoría hipotético-deductiva de Hull, ni sus fórmulas ni su terminología, el término hábito dejó de encontrarse prácticamente en la literatura científica anglo-sajona y en la francesa. Cuando se utiliza la palabra hábito designa generalmente un comportamiento adquirido que ha alcanzado un cierto nivel de automaticidad y, sobre todo, en el registro de las conductas motrices más que en las verbales o intelectuales. Recientemente, se encuentra en M. Mishkin la oposición memoria/sistema de hábitos en una de las numerosas dicotomías propuestas para dar cuenta de las disociaciones observadas en las funciones mnémicas paralela a la oposición memoria

declarativa/procedural o memoria explícita/implícita (Parot, Françoise y Doron, Roland; 2004).

Ya que el referente es dilatado, atendamos en orden sus dos gruesas inflexiones: lo tocante a Clark Leonard Hull y Mortimer Mishkin; obviando, de momento, la ambigüedad del término indicada en el primer enunciado y la acepción de “comportamiento adquirido” del tercer enunciado de la misma cita.

En apariencia, la cualidad del vocablo se modifica de uno a otro de los diccionarios referidos; pero no hace sino acendrar su esencia. Clark Leonard fue un destacado psicólogo neconductista norteamericano (1884-1952) que, en estudios como *Mathematico-Deductive Theory of Rote Learning* (1940) y *Principles of Behavior* (1943) establece ejes matemático-deductivos y evolucionistas para el aprendizaje y el comportamiento animal, incluido el ser humano.

Afianzado en una concepción mecanicista, y ésta, expresada en una terminología evolucionista, Hull plantea un modelo del aprendizaje-comportamiento basado, pie juntillas, en la premisa científica causalista, por lo que dota a sus postulados de una representación clínica, de laboratorio. Para Clark L. Hull, los organismos sufren privación, la privación crea necesidades, las necesidades activan pulsiones; el comportamiento es dirigido a metas y alcanzar metas tiene valor de sobrevivencia. El concepto clave de esta cadena de

determinación lineal-mecánica es el concepto de *hábito*. Hull entiende el aprendizaje como un medio que sirve a los organismos para adaptarse a sus ambientes con el fin de sobrevivir; el *hábito*, en éste sentido, es el “nodo” modificado o a modificar para ese fin: una suerte de bisagra, de conexión, entre el Estímulo y la Respuesta.

A la luz de estas premisas neoconductistas (y haciendo relación epistémica con nuestro tema), la lectura cae a una suerte de ‘necesidad’ del sujeto por entrar en el mundo de lo escrito. La lectura, pues, es una ‘variable’ del entorno que le exige al individuo subsanar su falta: privación que activa pulsión. Con el fin pragmático de sobrevivir en el mundo escritural que –anclado con el contexto a tratar, sería ver la tarea como un peligro, la escuela es una bomba de tiempo, los programas de estudio son ataques sistemáticos al joven y él lucha por sobrevivir–, el “organismo”, entonces, se *adapta*, esto es, crea un *hábito*. En este sentido, para Hull:

“El aprendizaje es continuo y acumulativo. Cada refuerzo fortalece el aprendizaje, aunque no se manifieste en un principio. *El aprendizaje consiste en fortalecer, dentro de una categoría de hábitos, aquellos que son más débiles*, tiene que reforzar estos y evitar extinguir los que son más probables. *Hull entendió al aprendizaje como un medio que sirve a los organismos para adaptarse a sus ambientes con el fin de sobrevivir.*”⁴⁷

⁴⁷ El subrayado es mío. <http://teoriadaprendizaje.blogspot.mx/p/hull.html> (Consultado 06/01/15)

La carga conceptual del término *hábito*, en el caso de los estudios del psicólogo fisiológico norteamericano Mortimer Mishkin (1926), no varía su sustrato epistémico.

La psicología fisiológica o psicofisiología (también llamada neuropsicología) estudia la relación entre los procesos orgánicos y la conducta, buscando establecer cuáles son las estructuras que median entre fenómenos psíquicos y físicos. De corte clínico-experimental, la psicofisiología invoca los fenómenos de la conducta y del aprendizaje desde un parámetro físico-concreto, abordando su campo de estudio desde dos líneas de investigación:

1) a través del estudio de los procesos nerviosos que intervienen en la transformación de los estímulos físico-sensoriales, en un dato de la conciencia.

2) mediante el análisis de las influencias que las modificaciones biológicas producen en determinadas manifestaciones psicológicas.

Se trata de una ciencia multidisciplinar que recibe aportes principalmente de: Psicología, Biología, Química y Medicina. Los sistemas biológicos más estudiados por su relación con la mente y el comportamiento son el sistema nervioso y el hormonal.⁴⁸

En el caso específico del término *hábito(s)*, M. Mishkin lo emplea conforme a mecanismos neuropsicológicos inconscientes de la memoria: “aspectos

⁴⁸ <http://www.apuntesdepsicologia.com/ramas-de-la-psicologia/psicofisiologia.php> (Consultado 06/01/15)

cognoscitivos inconscientes, enmarcados dentro de la categoría de hábitos o de memoria declarativa o procesal (Mishkin, 1984; Squire, 1992), así como aspectos automáticos del procesamiento lingüístico o perceptivo”. (Mónica Muñoz, 2007)

Haciendo un puente con estos planteamientos, cuya noción de *consciencia* se haya imbricada de forma inherente, fusionada, con su plataforma físico-material: con el cerebro, preguntémosnos qué estima conceptual le merece la lectura como fenómeno intelectual. Entiéndase: desde el foco íntimo de sus preocupaciones, la psicofisiología no hace distinción alguna entre consciencia y cerebro; lo que significa que no establece una diferencia entre procesos neuropsicológicos y procesos neurofisiológicos; por no mencionar los interpsicológicos, los que no entran en su radio de atención. La lectura, en este sentido, se evaluará en tanto que las áreas del cerebro que operan en su ejercicio, concluyendo en mediciones y probabilidades de los intercambios bioquímicos del lóbulo temporal, el lóbulo parietal y el área de Wernicke, como destellos eléctricos en el encefalograma.

De esta forma, los procesos de consciencia son vistos como fenómenos de la Naturaleza y, como tales, están sometidos a las leyes de la Física, en concreto a las de la Termodinámica. Las imágenes mentales (como todos los procesos cerebrales conscientes e inconscientes) serían fenómenos termodinámicamente irreversibles, producto del metabolismo cerebral. Como

cualquier proceso ligado a nuestra estructura corporal (cerebral) esta función consume y degrada energía en el desarrollo de su actividad (Atkins, 1980).⁴⁹

Pese a que las premisas de corte naturalista y neopositivista de Hull y Mishkin se interrelacionan, desde una base perceptual y terminológica, con los postulados del fomento lector de la Secretaría de Educación Pública (expresados en la RES y otras de sus iniciativas, así como en promociones lectoras del sector privado), no podemos hablar de una familiaridad instrumental-operativa; no podemos asumir, tampoco, una correlación estricta con el corpus temático de los investigadores norteamericanos. Existe, sí, un vínculo aproximativo con cierta cosmovisión, con cierto *milieu* ideológico que empata, en un mismo horizonte valorativo, a los procesos psicológicos superiores (el estamento volitivo humano), con las acciones y reacciones orgánicas (el estamento instintivo animal); lo que significa que, contrario a concebir a la mente y al cerebro desde su relación de síntesis dinámica en escenario histórico-social, los juzgan una y la misma cosa: aislando así al cerebro cual estático módulo de fijos compartimentos, dejando fuera de su estudio a lo que podemos llamar la vida viva de la mente.

Volviendo al *Diccionario Akal de psicología*, recordemos que la primera inflexión a la voz HÁBITO reza: “Este término del lenguaje corriente no ha tomado un sentido técnico preciso en el lenguaje científico”, y que su penúltima acepción dice: “Cuando se utiliza la palabra hábito, designa generalmente un

⁴⁹ *Ibíd.*

comportamiento adquirido, que ha alcanzado un cierto nivel de automaticidad y, sobre todo, en el registro de las conductas motrices más que en las verbales o intelectuales.” Ya que esta noción se entrefiera en cada una de las fuentes que hemos analizado, es prudente que se le considere como el principio no declarado de los programas de promoción lectora y de la RES 2006, impulsada por la Secretaría de Educación Pública; Reforma que, como fue declarado en el capítulo precedente, significa el eje actual del modelo educativo de la Educación Básica en nuestro país.

Bien es cierto que, como *filosofía de la enseñanza lectora* (según lo apreciamos al comienzo de este capítulo), el Estado mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública e instituciones afines, manifiesta desde hace ya décadas una alianza con las concepciones del Lenguaje Integrado; sin embargo, no desarrolla el total de sus postulados. Pondera, sobre todo, la noción de la génesis experiencial de la lectura:

“Nuestra propia experiencia como lectores nos enseña que la lectura también es un conjunto de habilidades que sirven a las personas para intercambiar información; leer es una actividad individual y social, que progresa cuando el entorno comunitario favorece su realización.”

[...]

“Para terminar con las definiciones, es necesario recordar que leer debe convertirse en una experiencia interesante y placentera. Tiene que

asombrarnos y también hacernos reír; ponernos tristes y llenar nuestras horas con ilusión y esperanza.”⁵⁰ (*sic*)

Lo que al interior de los exponentes del Lenguaje Integrado se expresa:

“El mensaje que transmite el Lenguaje Integrado es que, si deseamos que los niños se conviertan en lectores, hemos de hacer que lean; si queremos que sean escritores, hay que hacer que escriban. La lectura y escritura holísticas fomentarán una profunda comprensión de la naturaleza y los propósitos de la lectura; el niño entenderá por qué son importantes los procesos a nivel de letra y de palabra, que se desarrollan como una consecuencia natural de la lectura y escritura reales” (Pressley; 1999).

En relación a la enseñanza de la lectura, el Estado mexicano, a través de la Secretaría de Educación Pública e instituciones afines, pondera del Lenguaje Integrado –sobre todo, la noción de la génesis experiencial de la lectura; sí, pero enseguida lo subvierte con una terminología subjetiva que no guarda relación con enfoque académico-científico alguno: *interesante, placentero, asombro, risa, tristeza, ilusión, esperanza*– un conjunto de términos y categorías que (junto con *hábito*) de ser empleados en la vida cotidiana, en el registro verbal doméstico, no ha de despertar mayor polémica ni escepticismo, pero que al ser esgrimidos en el marco institucional como herramientas de intervención del fenómeno lector, estamos obligados a analizarlos de forma crítica.

⁵⁰ <http://www.conafe.gob.mx/companero-viaje/conafe-fomento/Documents/crear-condiciones-vivir-experiencias-lectura.pdf> (Consultado 07/01/15)

En términos literales la expresión “hábito de la lectura” podría significar lo siguiente: el proceso mecánico y automático de leer que es adquirido por la experiencia. Sería descabellado afirmar que esto es lo que tienen en mente aquellos que utilizan el enunciado “el hábito de la lectura” (aunque más de uno podría quedar engatusado con esta definición), más aún si pensamos que las expresiones van cambiando de sentido con el tiempo. Aunque, por otro lado, el uso de sentido común de esta expresión trae consigo un problema de indefinición. De cualquier forma, el empleo de este término para referirse a la lectura presenta una serie de problemas que necesitamos señalar:

- a) No permite la definición específica del proceso lector. La lectura se encuentra lejos de ser un acto mecánico; al contrario, su realización más básica involucra diferentes funciones cerebrales y complejos procesos psicológicos entre las que destacan la reflexión sobre esta actividad y la autorregulación de la propia conducta para conseguir el objetivo que persigue la lectura. La indefinición de este complejo proceso nos obstaculiza en la obtención de una metodología eficaz para su enseñanza.
- b) Sí trasmite una idea equivocada o por lo menos parcial de la lectura. Por más que intentemos pensar que esta expresión es imparcial, la realidad es que las palabras no son neutrales y suelen tener connotaciones sociales, ideológicas, políticas, entre otras, dado su origen histórico difícilmente ocultable. Este problema se redimensiona al situarnos en la práctica: en el plano nacional en el que las delineaciones

de los programas públicos tendientes al fomento de la lectura parten de la definición de hábito lector como presupuesto axial, situación que nos coloca en un callejón sin salida de alumnos que son lectores deficientes, de maestros no conocedores del proceso psicopedagógico involucrado y de instituciones carentes de coherencia. Recordemos: una definición equivocada conlleva a prácticas equivocadas.

Concluyendo este capítulo, traigamos una vez más a colación una de las acepciones del *Diccionario Akal de psicología*. “Cuando se utiliza, la palabra hábito designa generalmente un comportamiento adquirido, que ha alcanzado un cierto nivel de automaticidad, y sobre todo en el registro de las conductas motrices más que en las verbales o intelectuales.” Preguntémonos: el uso que la Secretaría de Educación Pública da a la noción *hábito*, ¿no será expresión de un hábito, expresión de un “comportamiento adquirido que ha alcanzado un cierto nivel de automaticidad” y cuyo motor es de cualidad acrítica? No encontramos, en el análisis desplegado hasta este momento, materiales que arrojen una respuesta negativa a esta interrogante.

Lo anterior nos lleva a otro estadio de la situación: replantear los programas de fomento a la lectura desde el discurso; si todo comienza con la palabra, la madeja es la palabra misma, por supuesto dándole su lugar a los procesos, aplicaciones y resultados de dichos programas. Sin embargo, nos parece fundamental hacer que el lector borre de su paradigma el término *hábito*

tal como lo maneja la SEP, como ya lo hemos visto, y utilizar el *habitus* desde la perspectiva científica bourdieana, por ser la que más se acerca al ideal que se planteó desde el principio de la tesis y que la misma institución educativa así lo ha manejado: tener jóvenes que lean por el gusto de hacerlo y al mismo tiempo que construyan el significado desde el texto a partir de sus propios conocimientos, tan simple y complejo como eso; no hacer lectores que tengan el hábito, es decir, el hecho automático de tomar un libro y leerlo sólo porque lo ha hecho muchas veces. Por años se ha manejado así, de manera que entonces debe haber estadísticas que permitan ver los resultados ante el esfuerzo para que los jóvenes lean y adquieran conocimientos, y también placer, que su imaginación se desarrolle más, que les sea indispensable la diversión en espíritu, que su experiencia estética no se quede sólo en el conocimiento, sino también en todo lo que rodea al ser humano y que le inyecte gusto por lo que hace, por lo que lee.

Capítulo IV

Variables y características del hábito de lectura en México

La lectura en México, desde hace por lo menos 10 años —considerando aquí los programas y reformas que hemos tocados más puntualmente en nuestro trabajo—, es un fracaso. Tanto la encuesta de 2006 como la de 2010 del Programa Nacional de Fomento a la Lectura así lo demuestran.

Partiendo de este reconocimiento se hace indispensable replantear de manera profunda los programas de lectura en México (como el conjunto de actividades y promociones que se estiman en torno a su fomento). La lectura es una herramienta cultural cuya génesis es histórica y social, con la que el ser humano transforma la realidad; es ahí, en la falta de conciencia sobre este aspecto por parte de las instituciones públicas y privadas del país, donde todo impulso de la lectura fracasa.

La lectura como proceso cognitivo no se aprende de manera espontánea, o por hábito; es una actividad que el ser humano desempeña en su evolución ontogenética. Las personas no desarrollan esta actividad si el contexto social mediato e inmediato del individuo no plantea de forma continua e intencional la siguiente pregunta: ¿qué hago con el lenguaje y el pensamiento para formar jóvenes lectores?

Responder a este cuestionamiento es fundamental para la tarea propuesta por los distintos actores de la promoción de la lectura, toda vez que ésta es uno de los instrumentos esenciales que permiten desarrollar

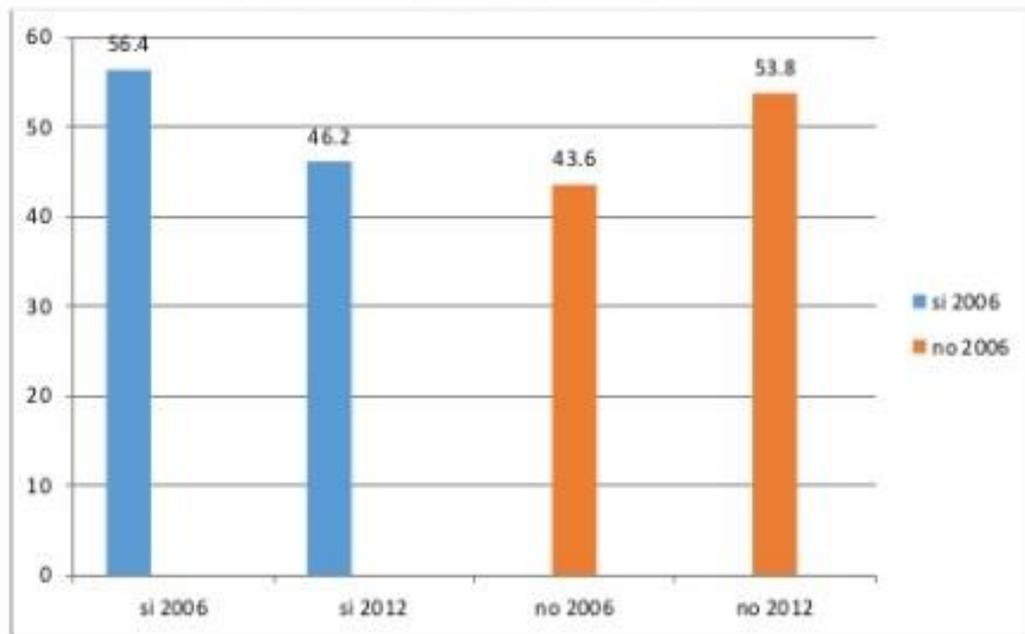
cognitivamente al individuo; por lo que no puede hallarse desamparada de claridad teórica e institucional. Por ello, por este uso incorrecto de su promoción, es que los programas han fracasado, de ahí que para nosotros el trabajo en la matriz cultural de los mexicanos es el aspecto principal para desarrollar la promoción de la lectura como una actividad cotidiana y consciente.

La lectura en México: datos para reconocer el fenómeno

La promoción de la lectura en México es un ejercicio que cuenta con una década como política pública en el país, lo cual implica una medición constante a través de estadísticas que arrojan los estudios al respecto que, en general, no son muy halagüeños; por el contrario, los lectores han ido en detrimento, como lo demuestra la Encuesta Nacional de Lectura (ENL) 2006 y 2012 (Figura), aspecto que ha generado una alerta en la Fundación para la Promoción de la lectura, organismo fundado durante el sexenio de Vicente Fox Quesada.

Comparativo Encuesta Nacional de Lectura

2006-2012



El Programa Nacional de Fomento a la Lectura (PNFL) deberá replantearse la situación, a partir de los resultados, tanto en su vertiente fuera del Sistema Educativo Nacional, Rincón de la Lectura, como en el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), con sus Salas de Lectura, las razones por la que se lee menos, enfatizando el problema en el público joven, en secundaria y en el nivel media superior.

La ENL 2012 reportó una disminución del 10% en torno al ejercicio lector con relación a la del 2006, en que el 56% de los mexicanos leía libros mientras que la cifra actual es de 46.2%. En promedio, los mexicanos leen 2.94 libros por año, una cifra extremadamente baja si se compara con los 11 libros anuales que en promedio leen en Europa. La falta de tiempo, las actividades recreativas, no les gusta, fueron las principales razones expresadas en dicha encuesta para no leer.

La muestra, por otro lado, señala el tipo de lectura al que se acerca el público. Según la ENL 2006, se menciona a la *Biblia* como uno de los libros más leídos (4 por ciento), seguido de *Juventud en éxtasis* (de Carlos Cuauhtémoc Sánchez), *Don Quijote de la Mancha* (Miguel de Cervantes Saavedra) y *Cien años de soledad* (Gabriel García Márquez). Cada uno alcanzó 1.2 por ciento de las menciones. Otros de los títulos más mencionados fueron *Cañitas* (Carlos Trejo), *El Principito* (Antoine de Saint-Exupéry), *Harry Potter* (J. K. Rowling) y *Volar sobre el pantano* (Cuauhtémoc Sánchez). Es posible

cuestionar el tipo de lectura, aunque no es parte del presente trabajo; sin embargo, no podemos dejar de dar un guiño tan sólo con mostrar las lecturas que eligen los mexicanos, al menos en esta encuesta; la diferencia entre Cervantes y Cuauhtémoc Sánchez es abismal, como el paladar literario de los encuestados.

Cuando preguntamos en México: ¿le gusta leer? Por rango de edad encontramos en la encuesta que con el paso de los años el gusto por la lectura disminuye, aspecto que nos indica que en la vida cotidiana los conocimientos escritos no tienen un valor en la edad adulta de los mexicanos.

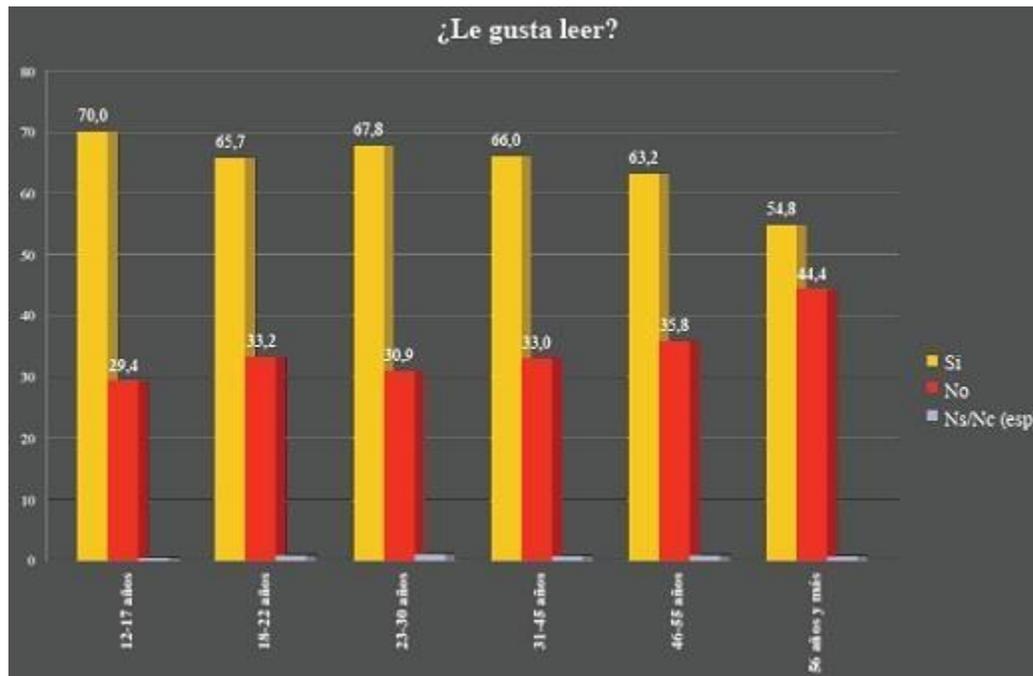


Figura. Fuente: Encuesta Nacional de Lectura 2012

La Encuesta Nacional de Lectura no es alentadora. Nos señala el enorme fracaso que hay en el país, pues nos dice que a partir de los 18 años hay una caída considerable en la intensidad de lectura debido a que en dicha edad la mayoría de los jóvenes terminan sus estudios del nivel media superior. Respecto a la encuesta de 2006, el 43% de los mexicanos leyó menos, el 34% leyó la misma cantidad de libros y tan sólo el 22% aumentó su lectura. Por sectores de edad, el grupo de entre 12 y 17 años sigue leyendo igual o más en comparación con el resto de los grupos de edad.

Desde esta perspectiva, los dos programas de promoción de la lectura en México, tanto a nivel de la población en general (Salas de Lectura) como el programa dentro del sector educativo (Rincón de la Lectura), han fracasado y, al mismo tiempo, significado una entrada de recursos para las editoriales, pues éstas elaboran los libros que más se venden.

Hasta ahora, el Programa Nacional de Fomento a la Lectura en Educación Básica (Estrategia 11 + 5) se ha basado en una concepción que parte de la idea de que se debe actuar en varias vertientes, en el currículum escolar y en la formación continua de los docentes para la promoción de la lectura.

En este contexto, el Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica propone diversas acciones que fortalecen las prácticas de la cultura escrita en la escuela para que los alumnos sean capaces no sólo de tener un mejor desempeño escolar, sino también de mantener una

actitud abierta al conocimiento y a la cultura, además de valorar las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales de México y el mundo. Para ello, el Programa continuará trabajando en sus líneas estratégicas originales, modificando la tercera y la cuarta, y agregando una más:

1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza.
 2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica.
 3. Formación continua y actualización de recursos humanos para la formación de lectores, con un énfasis especial en la figura del supervisor escolar.
 4. Generación y difusión de información sobre conductas lectoras, uso de materiales y libros en la escuela, así como su incidencia en el aprendizaje.
 5. Movilización social en favor de la cultura escrita en la escuela y fuera de ella, para la participación de la comunidad escolar y de la sociedad.
- (PNFL, 2012)

El resultado del Programa Nacional de Lectura, a pesar de sus lineamientos, está en duda, toda vez que se presenta como un programa que no cuenta con resultados claros en el aspecto de mejoría.

Cuando surgió el Programa Rincones de Lectura, 1986, su principal objetivo consistía en fomentar la lectura entre los alumnos de las escuelas

públicas del país. Esto significó en la práctica un proceso complejo en el que se articulan tres momentos de realización: la selección, la edición y la distribución de libros para niños, además del seguimiento del proyecto en su inserción cotidiana en las escuelas, la capacitación del personal responsable para llevarlo a la práctica y la investigación de los resultados de la experiencia, de manera que tenían que darle un carácter flexible al proyecto y tender a su paulatina transformación. La institución implementa acciones del PNL con la Biblioteca Escolar, pero no con la biblioteca de aula, pues sucede que prestar servicio a ambos turnos resulta difícil para tener en buen estado las bibliotecas de aula.

Así, en los últimos 10 años –es importante subrayarlo– el nivel de lectura de los mexicanos ha disminuido, a pesar de los esfuerzos compartidos del Conaculta y de la SEP. Un enorme problema que se agudiza cuando es en el sector docente donde también se adolece en materia de lectura, además de los padres de familia. Si se toma en cuenta que los niños y jóvenes dirigen en mayor medida su acción a partir de lo que ven y no tanto en función de lo que se les dice (por efecto a la aún poca internalización de conceptos mediadores de su conducta), si ellos viesen que sus padres y maestros leen, crecería la posibilidad de que ellos a su vez lo hicieran. Sin embargo, el resultado en 2013 fue el siguiente:

Esto significa que el mexicano promedio lee 2.8 libros al año, en contraste con España (7.5) o Alemania (12). A pesar de esto, según la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (Caniem), la tendencia negativa

del número de librerías que en 2006 eran 42,045 y 39,999 en 2010 remontó en 2011 hasta alcanzar 40,345 establecimientos.⁵¹

Mientras que los programas de lectura han venido en aumento en el número de libros entregados y en la superficie territorial abarcada, la lectura sigue estando fuera del alcance de la mayoría, lo cual se debe replantear en el contexto del desarrollo futuro de las reformas y los programas en torno a su promoción.

La promoción de la lectura en México

En dos nociones se sustentan los programas de lectura en México; por una parte: la *promoción de la lectura* y, por otra: el *hábito de la lectura*, ambos se basan en distintos autores.

La *promoción de la lectura* es un criterio planteado por Richard Bamberger (1975), quien desarrolló sus trabajos en la UNESCO en la década de los setenta.

“Antaño se valoraba a la lectura meramente como un medio de recibir un mensaje importante, pero hoy la investigación lectoral ha definido el acto de leer, en sí mismo, como un proceso que abarca múltiples niveles y contribuye mucho al desarrollo de la mente” (Bamberger, 1975:14).

⁵¹ Jenaro Villamil, “Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura”, en *Proceso*, en línea, <http://www.proceso.com.mx/?p=339874> (20 de julio de 2013).

La noción de *hábito de la lectura*, en cambio, guarda un origen no claro respecto a quién la colocó en la palestra del fenómeno de la lectura; pese a ello, en nuestro escenario iberoamericano podemos señalar a Emilia Ferreiro y a Ana Teberosky como las investigadoras que, con gran denuedo, esgrimieron el *hábito de la lectura* hacia finales de los años 70's y 80's del siglo pasado.

En el caso de la Secretaría de Educación Pública, el discurso se halla atravesado (como ya lo pudimos observar en el capítulo II de este estudio) por la noción de *hábito lector*, del *hábito de la lectura*; sin embargo, los programas concretos, objetivos, de fomento de la lectura de la Secretaría están enfocados, principalmente, a la *promoción de la lectura*, a través de la distribución de libros en el programa del “Rincón de la lectura” con la estrategia 11+5 (SEP, 2012), misma que consiste en que los alumnos previamente seleccionados de una escuela, son llevados a leer en la biblioteca o en el propio salón de clases durante 20 minutos, se llenan un conjunto de formatos que evalúan decodificación, entonación y pronunciación; cada semana se lleva este informe a las supervisiones escolares, se llenan más formatos y se olvida.

El 24 de junio 2008, se promulgó la Ley de Fomento a la Lectura y el Libro, en la cual queda expresada una visión del gobierno federal del problema de la lectura en México como un problema de la “industria del libro”, aspecto que limita por mucho la perspectiva a un Estado preocupado por un país en el que no se lee.

El hecho de que se vincule directamente la promoción del libro con la lectura ya presenta un serio problema, pues entiende el fenómeno como uno de mercancía-distribución, aspecto que es relevante, pero que no beneficia – por sí mismo; de facto– el desarrollo de lectores en el país. En todo caso, bajo esta premisa, son los editores quienes ganan en un sentido cuantitativo empresarial, pues crean su propio marco de consumidores. Por ejemplo, aparecen en el mercado libros cuyas historias son de vampiros o de hombres lobo enfocados a un público juvenil; en paralelo: se realizan películas vinculadas a tales libros..., creando con estas piezas todo un tablero mercadológico para venta: playeras, agendas, llaveros, gorras, etc. Con lo que se logra el enroque perfecto: llevar a última estancia el fin aparentemente deseado: que los niños y jóvenes lean.

Al mismo tiempo, la premisa anterior se enfoca a un público bien definido: lectores que una vez que terminan ese libro posiblemente no lean otro, porque no se buscó fomentar la lectura, esa no es su tarea (podría darse o no), lo importante es vender el producto, de ese autor, de esa editorial, con esas características, en tiendas específicas. El libro no es para leer, en esencia, sino para consumir una suerte de paquete de comida rápida. En este sentido, se parangona: comer en centro comercial una hamburguesa o una pizza no es fomentar la nutrición o la comida saludable, es consumir, porque viene acompañado de un artículo de moda que sale en la televisión o incluso forma parte de un paquete “combo”. Disfrutarla en el paladar no es lo único, sino lo

que se mueve alrededor, incluso el aspecto visual. Es el mismo trato que se le da al libro: es un producto de consumo. Contra eso luchan las campañas para fomentar la lectura.

Es por eso que los esfuerzos por la promoción de la lectura en México se presentan como titánicos ante los obstáculos y necesidades que existen. Cada vez más son los datos negativos que arrojan las encuestas y los saldos que nos indican la necesidad apremiante de que la promoción de la lectura cuente con un giro radical.

Para justipreciar el grado dramático, pobre, de la situación lectora en nuestro país, recordemos las palabras de Andrea Mireille:

“De igual forma Felipe Rosete detalla que en una sociedad capitalista estructurada a partir del espectáculo y la imagen, a muchas editoriales les interesa hacer dinero, vender: ‘Una forma es hacer libros de personas que la gente identifique con el simple hecho de ver su foto, su nombre, eso motiva a los editores, pero atenta contra la calidad literaria. Se puede hacer sobrevivir a un proyecto de calidad literaria publicando buenas cosas, con libros bien hechos, estéticos, no necesariamente tienes que publicar cosas comerciales para darle viabilidad a un proyecto’. Conjuntamente, la gente adquiere ese tipo de lecturas porque son fáciles, “es muy sencilla, te entretiene, no te hace pensar en absolutamente nada o en muy poco y muy simple. Es como la televisión, todo te lo da peladito y a la boca’, comenta Quijas, quien cree que este tipo de libros generan

altas ventas rápidamente, por periodos cortos: ‘Son muy pocos los que pueden convertirse en libros que perduren y logren sobreponerse al paso del tiempo. Esa es una característica de un buen libro: logra pasar por épocas diferentes y en cada una de ellas va cosechando nuevos lectores’” (Mireille, 2013).

A pesar de las distintas voces que se alzan solicitando un cambio en la promoción de la lectura en nuestro país, los intereses comerciales alrededor de la “Ley del Libro” limitan por mucho las miras de los distintos programas en los que se actúa para el impulso a la lectura.

¿México un país de lectores?

Cuando hablamos de México como un país de lectores debemos considerar no sólo el consumo de libros, que ya de por sí es exiguo. De acuerdo con la OCDE y a la UNESCO, México ocupa el lugar 107 de 108 países con hábito de la lectura, además de que en Canadá el promedio de libros leídos por persona es de 17.5, mientras en nuestro país sólo se leen 2.9 libros al año.

Para que México sea un país de lectores se hace necesario modificar radicalmente las políticas destinadas a la lectura en el país. Erradicar poco a poco la carencia de la lectura y que en realidad seamos un país de lectores se antoja una tarea difícil, porque son diversas las causas de dicha penuria. Aun así, consideramos que una contribución importante estriba en que el discurso institucional las formas de decir “formar lectores” no se confundan con el *hábito*, repetición automática, y se avoque a la conformación (teóricamente valuada) de conceptos que justiprecien el fenómeno de la lectura.

Como podemos observar en la gráfica, la lectura está relacionada con las actividades educativas en las que están envueltas las personas, y la edad de los participantes (aspecto que nos habla de una cultura con una escasa demanda de lectores) nos indica que la promoción de la lectura no puede hallarse bajo la concepción de la lectura como una “acción automática continua”, sino como una actividad psicopedagógica que ensancha y enriquece el horizonte de las operaciones mentales.

		¿Por qué usted no lee o no leería?											
		Porque no me gusta leer	Por falta de tiempo	Prefero otras actividades recreativas	Porque es difícil	Porque me da flojera	Porque los libros y las revistas cuestan mucho dinero	Porque no sé qué leer	Porque lo que tengo cerca para leer no me interesa	Porque no tengo un lugar apropiado para leer	Porque me obligan a leer	Porque no hay material de lectura en mi lengua materna	Porque no veo bien
Nacional		32.9	61.5	37.3	18.1	32.8	28.2	21.8	21.1	15.8	8.3	9.7	16.7
Edad	12-17 años	38.9	47.2	46.3	2.4	44.5	29.1	30.3	25.5	16.6	15.7	9.8	8.6
	18-22 años	31.8	58.0	40.2	44.8	35.7	24.1	21.3	22.7	18.9	10.1	12.2	13.3
	23-30 años	33.8	65.6	40.0	36.6	32.8	26.3	20.9	21.3	15.6	7.2	6.6	12.2
	31-45 años	27.8	71.9	30.4	17.3	29.8	29.1	19.3	20.1	14.4	5.6	10.3	13.7
	46-55 años	33.0	67.0	36.5	6.0	26.3	29.1	19.6	21.1	16.8	5.6	10.9	22.1
	> 56 años	36.0	50.6	33.5	0.4	27.2	31.8	19.7	14.6	12.6	5.9	7.9	38.5
Sexo	Masculino	34.0	60.5	41.0	16.3	36.3	27.7	21.2	22.1	15.7	8.9	9.3	13.4
	Femenino	32.0	62.4	34.1	19.7	29.9	28.7	22.3	20.1	15.8	7.7	10.1	19.5
Escolaridad	Sin estudios	46.4	50.0	32.1	28.6	25.0	21.4	28.6	21.4	10.7	7.1	10.7	25.0
	Primaria	36.1	55.2	32.3	27.7	29.2	35.3	22.5	19.9	15.6	9.1	8.7	26.8
	Secundaria	35.0	64.0	41.4	16.2	39.6	28.2	22.7	22.1	14.2	8.3	9.7	14.2
	Media superior	32.9	65.1	41.1	15.8	32.9	27.5	21.9	24.4	18.2	8.6	10.2	12.6
	Universitarias	15.8	58.4	24.7	8.9	17.9	15.3	15.3	10.0	13.7	5.3	8.9	11.6
	Posgrado	30.8	53.8	15.4	7.7	7.7	15.4	30.8	15.4	30.8	7.7	38.5	30.8

Figura. Fuente: Encuesta Nacional de Lectura 2012

Ver a la lectura como una herramienta mental, y, por tanto, de la vida inmediata y mediata, es fundamental para el desarrollo de la misma en la sociedad. En este aspecto, son los instrumentos económicos de la estructura productiva los que demandan el uso del texto como un instrumento más en las actividades que le permiten a cada individuo obtener dividendos de su conocimiento; y no sólo (en la matriz de la “industria del libro” que mencionamos arriba) la creación *ad hoc* de consumidores.

Los programas de promoción de la lectura, al no estar anclados en lo que hacemos, con la vida diaria, van perdiendo su eficacia conforme los individuos se alejan de la edad escolar. Este aspecto denota, como ya hemos mencionado de manera reiterada, que la promoción de la lectura en el país no solamente debe combinar la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza, sino,

además, transformar los principios filosóficos y epistemológicos en los que se basan dichos programas, y, por lo tanto, el aspecto discursivo.

No es tema nuestro analizar las campañas a favor de la lectura ni las publicitarias que se ven en los medios de comunicación, porque sería extenso y saldríamos de los límites del presente trabajo, pero es menester señalar que estos cambios en la promoción lectora bien podrían darse, en primera instancia, en los documentos institucionales y en la práctica dentro del aula; acercar al alumno al libro no sólo con criterios como “gusto” o “disfrute”, sino con la abierta convicción y sapiencia conceptual del desarrollo cognitivo que dicha interacción posibilita. Mas, para que esto suceda, el docente ha de ser un lector cabal; también: un lector cabal que –conforme a esta cualidad– sepa enhebrar los contenidos de la asignatura con el programa y con el curriculum, elevando este conjunto a unidad de cosmovisión en que los mundos, escolar y social, operen mutuamente. Respecto a las campañas publicitarias (entecas e hilarantes) tendrían que contratar, primero, a personajes públicos con cierto nivel de inteligencia y de lenguaje, y no poner “conductores” de televisión de espectáculos cuyo lenguaje deja mucho que desear.

Por otro lado, reconocer que es fundamental retomar la lectura desde lo que hacemos y lo que somos, es entender que los subsidios a las empresas editoriales que publican los libros, no pueden seguir siendo utilizados como botín de los “creadores” que están en una lista previamente seleccionada por las editoriales, la burocracia de Conaculta y de la SEP; la creación de

contenidos literarios debe ser libre en convocatorias anuales y con fondos suficientes para que el conjunto de la sociedad que se dedique a la creación pueda participar en ellos.

Conclusiones

De acuerdo con lo analizado en este capítulo, hablar de un hábito de lectura en México es complejo, porque hay que analizarlo desde varias aristas que rebasan el nivel técnico-educativo o las buenas intenciones de la Secretaría de Educación Pública con el mejoramiento de la cultura personal de los estudiantes y que a continuación esbozo como parte de esta conclusión. Considero que de todo lo analizado surge la interrogante de si realmente México ha sido un país de lectores desde tiempo atrás y con la construcción del Estado posrevolucionario. No se puede obviar la gran brecha educativa que ha existido y la desigualdad en el acceso a los medios de información y conocimiento.

Desde una arista histórica, esta tesis plantea un tópico que sirve para abordar la relación entre los índices de analfabetismo en las primeras décadas del siglo pasado y el posterior interés por fomentar la lectura en México, pero sobre todo, una clasificación social del gusto. Para combatir el rezago educativo se fomentó la edición de libros, pero el dilema estriba en el tipo de lecturas que el proyecto cultural del Estado pretendía que sus ciudadanos adquirieran. Esto significa que la política de promoción a la lectura no responde a un simple interés de eficiencia educativa, sino que se relaciona con el desiderátum de los proyectos de nación; es decir, se ha pensado el nivel cultural de los ciudadanos en relación con la estructuración y fuerza del Estado.

Esta investigación muestra como la promoción de la lectura no ha sido una constante en la consolidación de la educación secundaria; esta investigación

muestra que la línea discursiva no parte de un contexto basado en la situación real de adversidad y desigualdad social en el acceso a los medios de conocimiento e información, pues sin duda alguna, estos factores también influyen de manera directa en la formación del hábito lector. Si bien se piensa que éste parte de una decisión personal y un gusto adquirido, este es un punto de partida incompleto, pues los ingresos y las posibilidades económicas impiden o favorecen la compra de libros y material de lectura.

Como se puede observar, de acuerdo a la historia de los programas de estudio de la educación secundaria, los cambios que se han realizado, por una parte han respondido al momento histórico del momento, esto es, las necesidades incluso económicas y laborales, recuérdese que los técnicos han sido necesarios para el desarrollo industrial del país; por el otro, a un aspecto pedagógico e integral, en que los jóvenes egresados debían tener los conocimientos indispensables para dar el paso hacia el bachillerato.

Por otro lado, no se ha observado una concordancia entre los planes de estudio de secundaria y las acciones para promover la lectura. Aunque esta no ha sido la intención, pareciera que la lectura es una actividad extraescolar y no propiamente una función de la misma enseñanza. Otro punto importante es el perfil de los profesores como formadores de lectores, por tanto, debiera profundizarse en construir un perfil del docente como lector asiduo y no como simple transmisor de conocimientos. Es decir, resulta poco probable inculcar un hábito de lectura del que se carece, de ahí que las reformas educativas han

contemplado la estabilidad laboral y pedagógica del docente, pero no su parte humana.

Será necesario que los docentes encuentren en la lectura más que un pasatiempo o una competencia acorde a su trabajo, sino que éste sea un aspecto de su vida, parte fundamental de su día a día, para que transmitan a sus alumnos sus experiencias y conocimientos adquiridos de manera natural, que inviten a hojear las páginas de un libro no como parte de una campaña, sino porque realmente les apasiona leer. La mente reacciona de manera muy diferente cuando no está mediada por campañas ni programas nacionales de lectura, sino porque hay un entorno que favorece la inclinación hacia una actividad específica, muchos de nuestros aprendizajes de la vida son producto de la imitación de pautas de conducta.

Desde este punto de partida, este trabajo sería fundamental para profundizar en la relación entre la formación de hábitos lectores y los distintos tipos de aprendizaje: ¿Cómo es posible que se hable de un hábito de lectura sin que esto sea componente esencial de una persona? Si partimos del concepto sociológico de Pierre Bourdieu, encontramos que el hábito nos remite a un conjunto rutinizado de pautas y comportamientos que se repiten en nuestras acciones. Para decirlo en palabras más claras, no se puede hablar correctamente ni poner en práctica, lo que no existe en nuestra estructura mental.

Los resultados no han sido los esperados, la lectura no es un elemento importante en la vida del educando. Hemos visto, por ejemplo, que los planes

eran casi iguales entre nivel secundaria y bachillerato, cuyas variaciones no resolvían el problema de los contenidos, entre otras cosas, por el tono academicista que revelaba la incapacidad de los educadores para establecer el vínculo necesario con el alumno, por el método verbalista, abstracto, distante, parco e inflexible, con una tendencia a un cientificismo no acorde con las necesidades grupales ni individuales del adolescente. Con todo y que se hizo obligatoria la educación primaria y secundaria, que se fomentó el amor a la patria, a la solidaridad, a los valores que en teoría suponen hacer del alumno un mejor ciudadano cercano a una sociedad respetuosa, los planes han tenido que cambiar, en forma y fondo, ya que, como se ha dicho, la educación impartida por el Estado debe tender al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, fomentando además la independencia y la justicia, y para eso hasta los horarios han tenido que ampliarse y reducirse, de acuerdo a las necesidades y planteamientos que cada administración en este ramo lo haya considerado. Incluso, se han eliminado ideologías para “fomentar la formación más que la información” (p.26), se ha evitado el método didáctico de tipo memorístico, la sustitución de tareas a domicilio por el estudio en la escuela, para que el alumno trabaje y lea en serio lo que está estudiando. Y con todo, los jóvenes acusan un distanciamiento –cada vez mayor– con la lectura.

También se unificó el plan de estudios, para que no haya muchos “planes”, con el fin de que los adolescentes al ingresar a algún tipo bachillerato, lleguen preparados y así evitar lagunas escolares, por eso la educación secundaria se planeó en forma unificada para todo el país y, con todo, en el renglón del fomento

a la lectura no hay mucho que observar. Claro, se tomaron en cuenta lineamientos con el objetivo de que, al egresar, el joven sepa que su educación fue, además de funcional y cívico-democrática, dirigida al área artística. Y ahí nos instalamos en la parte cercana a las letras, a la lectura. Renglón en el que en materia de planeación educativa no hay mucho qué decir en términos funcionales.

Como parte de las conclusiones, es importante señalar los Acuerdos de Chetumal, durante el sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), porque se estableció que la directriz a seguir en la escuela secundaria era la educación humanista, científica, técnica y artística: “Educar para el autoaprendizaje”; que el joven conozca y domine las herramientas para que aprenda por sí mismo; ser autodidacta. Algo sustancial fue que el alumno tuvo acceso a los libros de texto a cargo de la Conaliteg (Comisión Nacional del Libro de Texto Gratuito), material de bajo costo que sería supervisado, editado y autorizado por la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, el enfoque progresó con la creación de la Subsecretaría de Educación Media, durante la presidencia de José López Portillo (1976-1982). Ya es posible hablar de un intento directo en el fomento a la lectura. Se erigieron prioridades que, para nuestros intereses de tesis, es necesario subrayar: asegurar en los alumnos la práctica y depuración del español oral y escrito; acto seguido, desarrollar actividades que auxilien al estudiante en la expresión clara y concisa de juicios y opiniones. Con ello, el conocimiento esperado fue que el alumno pudiera analizar, entender, valorar y seleccionar los materiales de lectura de índole informativo,

práctico o literario. Por fin, después de varios años y sexenios, el modelo de asignaturas en el discurso permitía que los alumnos adquiriesen los elementos intelectuales necesarios para comprender los procesos históricos del país y del mundo, la cultura y la dimensión geográfica, a través de un proceso tan fácil en apariencia y tan difícil en términos institucionales: la lectura. En la materia de Español se propuso un enfoque comunicativo práctico y funcional “para el estudio y para el desenvolvimiento correcto y claro de la lengua en su dimensión gráfica y oral”. Además, se agregó una hora a Español y Matemáticas, de 32 a 35 horas de trabajo en aula, en 1993. La ampliación de las horas también se debió al cambio de enfoque en los contenidos. Habría más tiempo para estudiar, para leer.

No obstante, la educación, el enfoque para el fomento a la lectura no depende sólo de un plan educativo, sino de una realidad en el aula, la cual se intentó al menos observar durante la administración del presidente Vicente Fox (2000-2006), con el Programa Nacional de Educación (ProNae) 2001-2006. Se percató el Estado de que el precepto constitucional de la obligatoriedad no se estaba logrando, que los maestros de secundaria trabajaban en condiciones muy difíciles por el tamaño de los grupos que atienden, por completar sus cargas laborales. Y las estadísticas salen a relucir. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2003) señalaba que sólo 24% de los alumnos del tercer grado de secundaria tienen un pobre desarrollo de sus competencias lectoras y que la mitad de los estudiantes muestra un desempeño desfavorable en las habilidades para la resolución de problemas de matemáticas. Es decir, no

hay un interés en su idioma ni en el pensamiento abstracto. De cualquier manera, el modelo pedagógico de las modificaciones a la Reforma “Integral” quedó basado en un enfoque de competencias generales, como lo son la habilidad y comprensión lectora, las habilidades matemáticas y de resolución de problemas complejos. La Reforma involucra a todo aquello que rodean al alumno, principalmente padres de familia, porque todos los interesados deben colaborar.

En cuanto a la pretensión de integralidad del proceso educativo, es pertinente aludir la Primera Etapa de Implementación (PEI) en la RES, en el ciclo Escolar 2005-2006, cuyos objetivos generales son proveer de información suficiente para orientar la elaboración de materiales de apoyo a la docencia (libros de maestro, materiales en línea, ficheros y videos), generar información respecto de las ofertas de actualización para maestros, directivos y equipos técnicos. Esto significa utilizar las nuevas tecnologías, aprovechar que las nuevas generaciones de secundaria han crecido con una cultura visual y parece que eso lo entendió la SEP, incluyendo la administración del presidente Felipe Calderón (2006-2012), ya que según lo declarado por dicha institución, se buscó que “los jóvenes logren y consoliden las competencias básicas para actuar de manera responsable consigo mismos, [...] aportando, activamente, en la construcción de una sociedad más justa, más libre y democrática”. La duda queda: ¿lo habrán logrado o no?

Para acercarse a una respuesta, justo es señalar que el modelo educativo del nivel secundaria vigente guarda su origen en el marco del surgimiento de la

economía neoliberal global, y su instauración concreta en nuestro país, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), 1992. Y como se anunció desde el principio del presente trabajo, más que analizar los resultados con estadísticas y encuestas, hemos enfatizado el aspecto discursivo que la SEP ha utilizado dentro de este marco, sobre todo en los años noventa –después de todo un proceso en su planeación–, en su criterio constructivista y por competencias, en el que vemos que no ha mantenido fidelidad con la teoría del Lenguaje Integrado (LI), desde la visión epistémica, esto es, del conocimiento exacto.⁵² Para la SEP, la lectura en la educación por competencias es concebida como una habilidad, subdividida en cuatro “competencias”: 1) leer críticamente, 2) seleccionar la información, 3) evaluar la información y 4) tomar una posición frente a la información. Para ello, se aprovechan las experiencias y conocimientos que el joven lleva consigo, con un enfoque de retroalimentación. Así, se buscó acrecentar y consolidar las habilidades de los alumnos con respecto al lenguaje, los desea formar como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje para que desarrollen competencias comunicativas y obtengan así habilidad para utilizar el lenguaje, en este caso el Lenguaje Integrado que, como hemos dicho, busca que los alumnos se vean inmersos en una literatura real y una escritura cotidiana; incluso se habla, desde

⁵² También señala la RAE que *episteme* es el conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo en determinadas épocas. En filosofía es el saber construido metodológica y racionalmente, en oposición a opiniones que carecen de fundamento. Así, epistemología: teoría de los fundamentos y métodos del conocimiento científico.

estos planes educativos, de técnicas como la dramatización, la lectura coral, el rincón de lectura, el dictado de historias a los alumnos, los centros de aprendizaje, la formación de los docentes, la lectura y escritura diaria, la observación de los alumnos (para evaluarlos) y las conferencias para docentes, en fin todo ello en la teoría existe, pero los resultados siguen siendo poco favorables.

Desde el aspecto discursivo, por un lado, el Lenguaje Integrado es una herramienta potencialmente adecuada para los jóvenes de secundaria; no obstante, no vemos una declaración expresa del matrimonio epistémico entre la Reforma y el Lenguaje Integrado, y en este sentido, el Programa Nacional de Lectura (PNL, 2001) plantea como táctica y estrategia, medio y fin, la noción de 'hábito lector', fomentar el 'hábito lector', es decir, hacer haciendo. Que se lea y se produzcan e interpreten textos, hacer a un lado los aspectos ortográficos y sus ejercicios para que los alumnos utilicen el lenguaje, que hablen de las cosas que necesitan entender, que haya preguntas y respuestas, que lean para informarse, para disfrutar de una buena historia. El asunto es que, de acuerdo a la SEP, los aspectos abstractos quedan fuera de su radio de atención operativa. Dice Kenneth Goodman: no se aprende a leer leyendo lecturas, se aprende a leer leyendo letreros, paquetes, cuentos, revistas, periódicos, guías de programas de televisión, carteles.

El Lenguaje Integrado entiende por *lectura* "construcción del significado": quien lee, construye el significado del texto; por lo que pondera la dimensión

práctica y de comunicación del significado. Nos dice: “Tanto la escritura como la lectura son procesos dinámicos y constructivos.” Lo que dista un abismo de la *lectura* no entendida como capacidad o habilidad adquirida por repetición, sino como una gimnasia mental de raíz histórico-cultural que enuncia el individuo, pero cuyo nacimiento se encuentra posibilitado por valores y categorías socialmente compartidos.

La SEP dice: Hoy día es necesario hablar de las prácticas sociales y culturales del lenguaje y de sus productos, uno de ellos es fomentar el gusto por la lectura, pero la institución utiliza el término *hábito*. Recordemos una vez más que, en el diccionario de términos psicológicos, en la voz *hábito*, se lee: “La tendencia a actuar de una manera mecánica, especialmente cuando el hábito se ha adquirido por ejercicio o experiencia. Se caracteriza por estar muy arraigado y porque puede ejecutarse de forma automática”. “Acto mecánico” u “operación automática”, “habilidad que se aprende por medio de la experiencia” (acción repetida); lo que dista seriamente de una interpretación científica. Leer no es un acto mecánico. Es decir, el acto de leer, el aspecto físico-concreto de la acción, podría ser podría ser calificado de esa manera; pero el proceso de recepción durante la lectura es algo lejano a lo *habitual*; incluso –digámoslo a guisa de ejemplo–: en una segunda visita a un texto ya leído, no decantamos como elementos relevantes los mismos pasajes... La modificación dinámica de un texto alude a la modificación dinámica de la mente. Sin embargo, Hull entiende el aprendizaje como un medio que sirve a los organismos para adaptarse a sus ambientes con el fin de sobrevivir; el *hábito* es una suerte de bisagra, de

conexión. Desde esta visión, la lectura es una suerte de ‘necesidad’ del sujeto por entrar en el mundo de lo escrito. La lectura es una ‘variable’ del entorno que le exige al individuo subsanar su falta: privación que activa pulsión. Con el fin de sobrevivir en el mundo escritural, el “organismo” se *adapta*, esto es, crea un *hábito*, una especie de defensa contra ese otro mundo real, el de afuera, que ataca al lector. Pareciera que la escuela es una bomba de tiempo, los programas de estudio son ataques sistemáticos al joven y él lucha por sobrevivir, y es por eso que, llegamos a lo mismo, el joven crea un *hábito*.

Por ello, hablar del fomento a la lectura desde el discurso del *hábito lector* es peligroso si no se maneja con la precisión conceptual necesaria. Recordemos también que es un término del lenguaje corriente, que no ha tomado un sentido preciso en el lenguaje científico. Cuando se utiliza la palabra *hábito*, designa un comportamiento adquirido que ha alcanzado un cierto nivel de automaticidad y, sobre todo, en el registro de las conductas motrices más que en las verbales o intelectuales. La lectura y su discurso debe darnos a entender que leer es una actividad individual y social, que progresa cuando el entorno comunitario favorece su realización, pero no que sea un acto automático.

Al ver los resultados poco favorables al respecto, creemos que en verdad este comportamiento ha alcanzado un cierto nivel de automaticidad y, al mismo tiempo, una cualidad acrítica en el discurso, lo que se ha visto reflejado de facto. Si a eso añadimos que en México los programas de lectura se sustentan en dos conceptos, que son, por un lado, la promoción de la lectura y, por otra, el

hábito de la lectura. El primero apoya a la industria editorial, principalmente. Promover lectura es vender mercancía, libros, autores, que es una tarea loable y necesaria, mas no es el medio idóneo para que el joven penetre en el mundo de la lectura. El segundo, el que la SEP denomina fomentar el hábito de la lectura, valga redundar que es un “concepto” inapropiado.

Lo cual significa que ni de facto ni en el discurso los programas y mecanismos de promoción de la lectura cumplen su cometido. Si desde el discurso no se especifica qué y cómo se desea que los jóvenes adquieran *el gusto* por leer, los resultados tendrán resultados similares. Un buen proyecto, el uso adecuado del lenguaje, permite que el enfoque pueda modificarse y no entender la lectura como un hábito, como un acto mecánico, sino como la inmersión de un contexto cultural del joven en el sencillo acto de abrir un libro y leer, percibir ese otro mundo que las letras otorgan, evadirse, en apariencia, momentáneamente, de la realidad, pero jamás un lector se va de ella, siempre está anclado, como la imagen que da Alfonso Reyes al respecto: leer e imaginar es como el niño que vuela su papalote y suelta la cuerda para que el viento lo lleve por lugares insospechados, y llega el momento en que el niño apenas ve que su papalote es un puntito que a lo lejos se mueve y, aunque le parezca raro, él lo maneja; así es el lector, imagina y se va a otros horizontes, aunque nunca se evade de la realidad, por el contrario, está anclado a ella, al piso, y regresa a su presente, a sus tareas, con más armas, con más fuerza, porque ha vivido otra vida, porque nunca leyó por hábito, es decir, no de manera automática, sino porque hubo un contexto en la imaginación dentro de otro

contexto, el que vive, dentro de su bagaje cultural. El lector no está sólo, sino acompañado de su mundo y los que va develando durante la lectura.

En este sentido, me parece pertinente una reflexión sobre el sentido de la educación secundaria dentro del sistema educativo mexicano, vale la pena cuestionar las competencias y capacidades que los adolescentes adquieren en esta etapa de su vida y del mismo sistema. No se puede iniciar una promoción de lectura en educación media, que no de seguimiento a lo que se hace en el nivel predecesor. Si bien en primaria se enseña a leer y escribir a los niños ¿no es esta etapa para iniciar una buena política de promoción lectora? ¿No deberían reforzarse y mantenerse los hábitos lectores en la secundaria, más que promoverlo o incentivarlo?

Por otro lado, habrá que contemplar como promover el hábito lector en un mundo de grandes avances tecnológicos, donde día a día los medios digitales adquieren más relevancia que lo impreso y una cultura de la visualidad se nos impone como un gran bien de consumo. Las maneras de acercarnos al conocimiento se multiplican, se escribe cualquier cosa a diestra y siniestra en las redes sociales y esto influye para que el acto de leer sea considerado tedioso o anticuado. Ante las aspiraciones de los más jóvenes por ser influencers y figuras públicas, la lectura aparece como una actividad propia de generaciones anteriores o anacrónicas. Por tal motivo, la pertinencia en la formación de lectores podría repensarse más allá de la simple consulta de obras bibliográficas y promover el análisis crítico de los materiales electrónicos,

será preciso construir una reforma a la Ley de Fomento a la Lectura basada en estas condiciones reales, y no siguiendo una línea trazada por los organismos internacionales o siguiendo los anquilosados vectores discursivos de las reformas anteriores en la educación secundaria.

Por último, y a manera de volver a la pregunta principal que planteamos en la presente tesis, hay elementos suficientes para afirmar que una promoción de la lectura en secundaria no es eficaz cuando ni siquiera el concepto de hábito lector no está suficientemente claro, ni se le da continuidad con el relevo generacional; es decir, las generaciones mayores a los que en este momento son adolescentes, no ha incrementado sus niveles de lectura, no puede haber hábito cuando no existe un referente. Otro aspecto, es que la Ley no contempla los entornos inmediatos de los estudiantes, pues no es lo mismo una adquisición del hábito lector en una secundaria de la ciudad que en una rural, las condiciones son distintas y la polarización aún mayor.

Ante este panorama, más que pugnar por una eliminación de la Ley y su política, es pertinente que constantemente se replanteen los propósitos y funcionalidad de la promoción de lectura, basados en las características más esenciales de nuestra cultura nacional y de clase, pues no somos un país de lectores y por ende, aumentar los índices de lectura es un ideal a alcanzar. Convendría quizás ampliar la cobertura en la formación del hábito lector, que sea algo más que un objetivo del sistema educativo y se piense como una acción estratégica de educación informal, pues la lectura no es sólo una

actividad en los procesos de enseñanza aprendizaje, genera placer en la vida cotidiana de las personas y potencia los tipos de conocimientos más empíricos. Esto permitirá incorporarnos la lectura de libros a nuestra cultura y trascenderemos el concepto sociológico de hábito, al promover este punto, dicha investigación ha cumplido su objetivo

Bibliografía y consultas

Aranda, J. L. "La cruz de la lectura", *La Jornada* [electrónica] julio 13 de 2005, consultado el 16 de noviembre de 2007.

Bayley, R. W. & Fosheim, R. M. *Literacy for life: The demand for reading and writing*, The Modern Language Association of America, New York, 1983.

Bergeron, B. S. "What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature", *Journal of Reading Behavior*, 22, 1990. Pp. 301-330.

Blanco Menéndez, Rafael y Vera de la Puente, Enrique. "La consciencia considerada como una función del encéfalo", en *Eikasia. Revista de Filosofía*, año VI, 34 (septiembre 2010). <http://www.revistadefilosofia.org/34-15.pdf> (Consultado 07/01/15)

Bourdieu, Pierre. Entrevista. <http://www.youtube.com/watch?v=8h6iKrTW4Lk> (Consultado el 09/01/15)

Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid, 2000.

Bruno, F. J. *Diccionario de términos psicológicos fundamentales*. Paidós, Barcelona, 1997.

CANIEM. <http://www.caniem.org/>

Castillo Tenorio, Isabel. *La educación secundaria técnica ¿Un puente para la educación superior técnica?*, en línea,

[http://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/5425/PI%C3%A1tica&20CECyT&209%20B%20ICT.pdf?sequence 1b](http://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/5425/PI%C3%A1tica&20CECyT&209%20B%20ICT.pdf?sequence%201b)

Chartier, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, FCE, México, 2004.

Conaculta. Salas de Lectura. <http://salasdelectura.conaculta.gob.mx/>

Conaculta. Sistema de Información Cultural. <http://sic.conaculta.gob.mx/estadistica.php>

CONAFE <http://www.conafe.gob.mx/companero-viaje/conafe-fomento/Documents/crear-condiciones-vivir-experiencias-lectura.pdf>
(Consultado 07/01/15)

Cruz Ramos, Laura. "La Reforma de Educación Secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros". *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: 16 sujetos de la educación*. Ponencia, en línea: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1935.pdf

Delors, Jacques, *La educación encierra un tesoro*. Santillana-Unesco, España, 1996.

Diccionario de la Lengua Española (DRAE). <http://lema.rae.es/drae/?val=h%C3%A1bito>(Consultado el 07/01/15)

Diccionario Etimológico. <http://etimologias.dechile.net/?ha.bit> (Consultado el 9/01/15)

Domingo Argüelles, Juan, "Educación y lectura en México: una década perdida", en *La Jornada*, 3 de junio de 2011, <http://www.jornada.unam.mx/2011/03/06/sem-juan.html>

Encuesta Nacional de Lectura CONACULTA 2006
http://lectura.dgme.sep.gob.mx/esl_conacu_00.php

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Anna. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México, 1999.

FUnLEC (2012), *Encuesta Mexicana de la Lectura 2012*.
<http://www.funlectura.org.mx/>

Gómez Palacios, Margarita y Ferreiro, Emilia. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. Monterrey, México. 1979.

Gómez Sustaita, María Rocío. *El modelo educativo basado en competencia en el bachillerato, mexicano y el desarrollo de habilidades de información*, Universidad Autónoma de Guadalajara, en línea, <http://eprints.rclis.org/15777/1/Infoconexion%20N%C2%B02%20%20Gomez%20Sustaita%20Mar%C3%ADa.pdf>.

Goodman, Keeneth. *El Lenguaje Integral: Un camino fácil para el desarrollo del Lenguaje*, Aique, Buenos Aires, 2000.

Guerrero, Francisco Javier. "Moisés Sáenz, el precursor olvidado", en línea: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/1/cnt/cnt2.pdf>

H. Cámara de Diputados (2008). *Ley de Fomento a la Lectura y el Libro*.
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL.pdf>

Hooper, R. "What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices, *Literacy* 39 (3), doi:10.1111/j.1467-9345.2005.00409.x, Blackwell-synergy.com, pp. 113-120, consultado el 02 de septiembre de 2007.

Keastle, C. "The history of literacy and the history of readers", in Kintgen, E., Kroll, B. & Rose, M. Eds. *Best practices in literacy*, Southern Illinois University Press, Carbondale, IL, 1988, pp. 95-126.

L. Saidel, Matías. "Comentarios sobre La Distinción de Pierre Bourdieu" en *Prácticas de Oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, n° 5, diciembre de 2009. ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/artic18.pdf (Consultado el 05/01/15)

Leonard Hull, Clark. *Teorías del Aprendizaje*.
<http://teoriadaprendizaje.blogspot.mx/p/hull.html> (Consultado 06/01/15)

Ley para el Fomento de la Lectura y el
Libro <http://www.leydelibro.org.mx/ley.shtml>

Marín, Marín Álvaro (2000) Propuesta de modelo didáctico para el fomento a la lectura recreativa en la secundaria.
www.umass.edu/complit/aclanet/SyllPDF/A_Marin.pdf

Meek, Margaret. *En torno a la cultura escrita*, FCE, México, 2003.

Mejía Zúñiga, Raúl. "Escuela de los adolescentes", en Moisés Sáenz. *Educador de México*, México, Federación Editorial de Mexicana (Pensamiento actual, 28), 1976.

Melgar Adalid, Mario. *Reformas al artículo tercero constitucional*, en línea:
<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/127/19.pdf>

Mireille, Andrea, "México padece por los efectos de no leer", en *Sin Embargo*, 7 de junio de 2013 <http://www.sinembargo.mx/07-06-2013/644000> (Consultado 7/06/2013)

Olivera Campirán, Maricela. *Evolución de la educación básica en México*, en línea, <http://www.bibliotecaenba.sep.gob.mx/tesis/BIBLIO2013/046063.pdf>

Parot, Françoise y Doron, Roland (dirs.) *Diccionario Akal de psicología*. Akal, Madrid, 2004.

Petit, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, FCE, México, 1999.

----- *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, FCE, México, 2001.

Pressley, Michael. *Cómo enseñar a leer*. Paidós, Barcelona, 1999.

Programa de Fomento a la Lectura para la Educación Media Superior http://www.dgb.sep.gob.mx/04-m2/02-programas/siguele/FomentoLectura_sep2012.pdf

Programa Nacional de Lectura <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>

Psicofisiología <http://www.apuntesdepsicologia.com/ramas-de-la-psicologia/psicofisiologia.php> (Consultado 06/01/15)

Sáenz, Moisés. *Medición mental de los alumnos de las Escuelas Secundarias de la Ciudad de México*, SEP, México, 1926.

Santos del Real, Annette. "Historia de la Educación Secundaria en México 1923-1993", en *Todo por hacer*, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1998.

Schaud, Horst y G. Zenke, Karl. *Diccionario Akal de pedagogía*. Akal, Madrid, 2001.

Secretaría de Educación Pública. *Libro para el maestro*. SEP, México. 1980.

-----<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=secundaria>
(Consultado 04/01/15)

----- (2012). Estrategia Nacional 11 + 5 Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores Ciclo escolar 2012 - 2013
http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx/11mas5_2012/

----- <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/programa/> (Consultado 04/01/15)

----- (2008). Manual de Seis Acciones para Fortalecimiento de la Biblioteca Escolar http://www.lectura.dgme.sep.gob.mx/11mas5_2012/doctos_materiales_apoyo/manuales/6eis_acciones_completo.pdf

----- *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Secundaria*. SEP, México, 1993.

----- *Programa Nacional de Lectura* <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>

----- *Reforma Integral de la Educación Básica, 2011*.
[Http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/](http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/)

-----*Reforma Integral de Educación Secundaria, 2002.*
http://www.riic.unam.mx/doc/Reforma_Integral_de_educacion_secundaria_Documento_Base.pdf

-----*Reforma Integral de Secundaria (2006)*
<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx>

-----*Reforma Integral de Educación Secundaria, "Perfil de egreso", México, 2006, en línea:* http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/les/perfil_egreso

----- <http://www.sepdf.gob.mx/principal/index.html>

Rogoff, Bárbara. *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, España, 1993.

Rosenblantt, M. Louise. *La literatura como exploración*, FCE, México, 2002.

Sartori, G. *Homo videns: La sociedad teledirigida*, Taurus, Madrid, 1998.

Sheridan, Guillermo. "La lectura en México/2", *Letras libres*, mayo, 2007, p. 102.

Smith, F. *Understan reading*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 2004.

Teberosky Coronado, Ana (1990). *Re-escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. Anuario de psicología*, ISSN 0066-5126, N°. 47, págs. 43-64.

Vygotski, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, España, 1998.

----- *Pensamiento y habla*, Colihue, Buenos Aires, 2007.

----- *Psicología del arte*, Fontamara, 2003.

Villamil, Jenaro, “Entre 108 países, México es penúltimo lugar en lectura”, en *Proceso*, en línea, <http://www.proceso.com.mx/?p=339874> (23 abril de 2013)

Wertsch, James. *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona, 1995.

Zaid, Gabriel. “La lectura como fracaso del sistema educativo”, en *Letras libres*, Noviembre, pp. 40-41.

Zorrilla, Margarita. *La educación secundaria en México: al filo de su reforma*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, vol. 2, núm. 1 (2004).