

Rubén Pérez Buendía

¿De qué hablamos cuando hablamos de formar lectores y ciudadanos? Los discursos de lectura y ciudadanía en los documentos de la política pública de lectura en México.

Dissertação de Mestrado

Tesis presentada como requisito parcial para el grado de Maestría por el Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientador Prof^o. Ralph Ings Bannell

Rio de Janeiro
Junio 2014



Rubén Pérez Buendía

¿De qué hablamos cuando hablamos de formar lectores y ciudadanos? Los discursos de lectura y ciudadanía en los documentos de la política pública de lectura en México.

Tesis presentada como requisito parcial para el grado de Maestría por el Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprobado por la Comisión Examinadora que suscribe.

Profº. Ralph Ings Bannell

Orientador

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profª. Eliana Lucia Madureira Yunes

Departamento de Letras - PUC-Rio

Profª. Andrea Sonia Berenblum

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Instituto de Educação

Profª. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de

Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 6 de junio de 2014.

Reservados todos los derechos. Está prohibida la reproducción total o parcial de la obra sin el permiso de la universidad, el autor y consejero.

Rubén Pérez Buendía

Mestre em Educação pela PUC Rio (2014), especialista em Teoria da Leitura pela Cátedra UNESCO de Leitura PUC Rio (2012) e realizou seus estudos de graduação em Sociologia na Faculdade de Ciências Políticas e Sociais da Universidade Nacional Autônoma de México (UNAM). Foi membro da equipe de pesquisadores da Cátedra UNESCO de Leitura PUC Rio; coordenou a linha de pesquisa em Leitura e Biblioteca Escolar do Instituto para a Inovação e o Desenvolvimento Educativo (IDIE) da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) - escritório regional México-, e participou no desenvolvimento da Política Pública de Leitura através da Secretaria de Educação Pública e do Conselho Nacional da Cultura e das Artes do México. Suas linhas de pesquisas são nas áreas de formação de leitores, bibliotecas escolares, cidadania, políticas públicas de leitura, literatura infantil e juvenil e assessoria e acompanhamento à escola.

Ficha Catalográfica

Pérez Buendía, Rubén

¿De qué hablamos cuando hablamos de formar lectores y ciudadanos? : Los discursos de lectura y ciudadanía en los documentos de la política pública de lectura en México / Rubén Pérez Buendía ; orientador: Ralph Ings Banell. – 2014.

113 f. : Il.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Leitura. 3. Cidadania. 4. Política Pública de Leitura. 5. Educação básica. I. Bannell, Ralph Ings. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para ti, por supuesto.
Para el Dr. Fidel Pérez Ramos quien me enseñó a leer.
In memoriam.
Para Ana María Buendía Mireles quien me enseñó a leer poesía

Agradecimientos

Al *Conselho Nacional de Científico y Tecnológico* (CNPq) de Brasil por la ayuda financiera

A la *Cátedra UNESCO de Leitura PUC – Rio*, por la invitación y la beca para hacer un curso de pos graduación en Teoría de la Lectura en Brasil.

Al profesor Ralph Ings Bannell por la orientación, el acompañamiento siempre amable y atento durante el proceso de investigación.

A la profesora Eliana Yunes por el apoyo e impulso para seguirme formando siempre.

A los profesores del Departamento de Educación de la PUC –Rio quienes condujeron siempre con entusiasmo y motivación las reflexiones y discusiones en clase.

A mis colegas de la Maestría: Gilberto, Rachel, Dila, Vanusa, Zeanaide, Luisa, Ana... por la camaradería y el entusiasmo.

A Fidel Pérez Flores por el acompañamiento reflexivo y el apoyo cotidiano.

A Patricia Teixeira por la pasión en largas y enredadas discusiones sobre el tema y por escucha cuando la escritura más dolía.

A Serio García por la conversación, la atención y el sazón, su apoyo en los últimos meses fue fundamental.

A Sergio Pérez Buendía por la presencia persistente desde México y por la revisión final.

A María Antonieta Miranda por el acompañamiento a la distancia.

A mis compañeros de sueño y trabajo en la época del Programa Nacional de Lectura.

A Renata, Fernada, Luciana y Marifer, entrañables colegas de la Cátedra.

Resumen

Buendía, Rubén Pérez; Banell, Ralph Ings (Orientador). **¿De qué hablamos cuando hablamos de formar lectores y ciudadanos?** Los discursos de lectura y ciudadanía en los documentos de la política pública de lectura en México. Rio de Janeiro, 2014. 113p. Tesis de Maestría - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

La presente investigación tiene como objetivo hacer una indagación sobre las concepciones de lectura y ciudadanía que están detrás los discursos de la política pública de lectura en México, particularmente en el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL) en el periodo 2002-2012. La metodología consistió en el análisis de los documentos oficiales de la política pública articulado a una discusión teórico-filosófica entorno a los conceptos de ciudadanía y lectura. A partir de la crítica marxista al concepto de ciudadanía fue posible entender que la escuela participa, con programas compensatorios como el PNL, en la formación de ciudadanos alineados a los principios de un Estado liberal democrático, al mismo tiempo que abre brechas, a través de la formación de lectores críticos y autónomos, para la emancipación humana.

Palabras Clave

Lectura; ciudadanía; política pública de lectura.

Resumo

Buendía, Rubén Pérez; Banell, Ralph Ings (Orientador). **De que falamos quando falamos de formar leitores e cidadãos?** Os discursos de leitura e cidadania nos documentos da política pública de leitura no México. Rio de Janeiro, 2014. 113p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo tem como objetivo indagar sobre as concepções de leitura e de cidadania que estão por trás dos discursos da política pública de leitura no México, particularmente no Programa Nacional de Leitura para a Educação Básica (PNL) entre os anos de 2002 e de 2012. A metodologia consistiu na análise dos documentos oficiais da política pública articulada a uma discussão teórico-filosófica em torno dos conceitos de cidadania e de leitura. A partir da crítica marxista ao conceito de cidadania foi possível entender que a escola participa, com programas compensatórios como o PNL, na formação de cidadãos alinhados aos princípios de um Estado liberal democrático, ao mesmo tempo em que abre brechas, através da formação de leitores críticos y autônomos, para à emancipação humana.

Palavras-chave

Leitura; cidadania; política pública de leitura; educação básica

Abstract

Buendía, Rubén Pérez; Banell, Ralph Ings.(Advisor). **What we mean by form readers and citizens?** Speeches reading and citizenship documents reading public policy in Mexico. Rio de Janeiro, 2014. 113p. MSc. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The objective of this dissertation is to explore the different conceptions of reading and citizenship behind public policy discourse in Mexico, particularly in the National Reading Program for Primary Education (Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica, PNL) in the period between 2002 and 2012. The methodology used for this research consisted of analysis of official documents regarding public policy, and a theoretical-philosophical discussion of the concepts of citizenship and reading. From a Marxist critique of the concept of citizenship it was possible to understand that schools participate, through compensatory programs like the PNL, in the formation of citizens who are aligned towards the principles of a liberal democratic state, while opening loopholes for human emancipation through the formation of critical and autonomous readers.

Keywords

Citizenship; Reading; Reading Public Policy; Primary Education

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta
não possa prescindir da continuidade da leitura daquele...*

Paulo Freire

*La formación de los cinco sentidos es un trabajo de toda la historia universal y
hasta el día de hoy...*

Karl Marx

Sumario

1.	Presentación	12
2.	La investigación en contexto	15
2.1.	México en el contexto de la globalización	16
2.2.	El caso concreto de la educación	21
2.3.	Antecedentes del Programa Nacional de Lectura	25
3.	Lectura y formación de lectores	32
3.1.	Sobre el concepto de lectura	32
3.2.	Leer el mundo	34
3.3.	El lector y su construcción	39
3.4.	El papel del otro en el acto de leer	44
3.5.	Lectura y escuela	49
4.	El concepto de ciudadanía	54
4.1.	Sobre el concepto de ciudadanía	54
4.2.	Algunos antecedentes históricos	56
4.3.	Ciudadanía desde el liberalismo	60
4.4.	Ciudadanía y comunitarismo	63
4.5.	Ciudadanía y democracia deliberativa	67
4.6.	Ciudadanía y multiculturalismo	70
4.7.	Marxismo, ciudadanía y emancipación humana	73
5.	La política de lectura en México: formar lectores y ciudadanos	82
5.1.	El Programa Nacional de Lectura	82
5.2.	Consideraciones al Programa	98
6.	Consideraciones finales	103
7.	Referencias bibliográficas	109

Acrónimos

COPARMEX: Confederaciones Patronal de México

CONCANACO: Confederación Nacional de Cámaras

GAAT: General Agreement on Tariffs and Trade

EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional

FMI: Fondo Monetario Internacional

IFE: Instituto Federal Electoral

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PAN: Partido Acción Nacional

PISA: Program for International Student Assessment

PRD: Partido de la Revolución Democrática

PNL: Programa Nacional de Lectura

PRI: Partido Revolucionario Institucional

PRONALEES: Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura.

RILEC: Programa Rincones de Lectura

SEP: Secretaría de Educación Básica

TLC: Tratado de Libre Comercio en América del Norte

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

1. Presentación

Esta investigación desarrolla los conceptos de lectura y ciudadanía desde sus fundamentos teórico-filosóficos y, con ellos, hace un análisis de los discursos oficiales del Programa Nacional de Lectura para la educación básica en México. La idea es aportar elementos filosóficos que pudieran dar respuesta de la pregunta que le da nombre a esta tesis ¿De qué hablamos cuando hablamos de formar lectores y ciudadanos?

Mi interés por profundizar en la comprensión entre la relación de los conceptos de lectura y ciudadanía viene desde finales de los años noventa cuando me integré al equipo que asesoraba a las escuelas en proyectos de lectura de la gerencia de Obras para niños y jóvenes del Fondo de Cultura Económica en México. Mi afición a la lectura viene desde la adolescencia. Siempre quise compartir todo lo que leía, de tal suerte que aquella oportunidad de trabajo me parece más que adecuada. Lo que más leía, además de lo requerido por la universidad, era literatura latinoamericana y el periódico. Las secciones de política, sociedad y justicia y cultura de *La Jornada* eran mis lecturas diarias obligatorias. El país estaba caliente políticamente e importantes reformas económicas se estaban fraguando. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional había surgido a la mitad de la década sembrando la esperanza de que era posible construir un mundo mejor a pesar de la avanzada del neoliberalismo en gran parte de América Latina. En aquella época cursaba la licenciatura en sociología, de tal suerte que en mi trabajo como asesor y promotor de lectura encontré un embudo práctico para juntar mis dos grandes pasiones y preocupaciones; la lectura y la construcción de una sociedad más justa. Una intuición profunda me decía que la práctica de la lectura podría ayudar a que la gente fuera más feliz y a construir en consecuencia un mundo mejor. Basado en mi propia experiencia podía dar cuenta de lo primero; lo segundo, estaba en el plano de las utopías posibles y habría que comprobarlo o por lo menos argumentarlo. El camino entre libros, lecturas y escuelas me condujo a trabajar en la Secretaría de Educación Pública en la construcción y puesta en marcha de un programa que se encargaría de apoyar la formación de lectores en todas escuelas de educación básica del país. Ahí trabajé durante seis años y, aunque deje de lado temporalmente el trabajo académico formal, no lo hice con mi preocupación social ni con mi intención de encontrar los argumentos de que la práctica de la lectura puede formar mejores ciudadanos. Trabajar

en el corazón de una política pública educativa me dejó muchos aprendizajes y también muchas más preguntas. Trabajar junto con profesores y cerca de las escuelas me abrió mucho más el panorama y pude ver con mayor claridad el tamaño de la tarea. El problema de la falta de lectura no está en el poco gusto o placer por parte de los niños y jóvenes a leer, sino en las condiciones reales de acceso a diversos materiales de lectura y por supuesto, a su enseñanza en las escuelas. Cómo se enseña a leer y escribir y con qué materiales es fundamental, pero entre materiales y métodos están los profesores y éstos pertenecen a un sistema educativo y atrás del sistema, o junto con él, está una concepción de lo que es la lectura y su importancia para la construcción de una sociedad más justa y democrática. Desde el Programa Nacional de Lectura, durante más de 10 años, se desarrollaron líneas para atender estos problemas con grandes inversiones de dinero y recursos humanos, con buenos resultados pero, me parece que no los suficientes, no sólo para formar un país de lectores, como pregonaba el presidente en turno o para mejorar en las mediciones de la OCDE, sino para formar ciudadanos y una sociedad más justa. ¿En dónde está el problema? ¿Cuál es la falla? Las respuestas pueden ser muchas y se antojan para igual número de líneas de investigación, pero había que escoger una para definir mi proyecto de tesis de maestría en 2012, cuando por fin decidí regresar a la academia e investigar de forma sistemática y organizada mi antigua preocupación. Así es como decido mi tema, después de haber asistido a un rico coctel de disciplinas durante la maestría; escojo tomar mi preocupación fundamental desde la filosofía para analizar los conceptos de lectura y ciudadanía en su construcción teórico-filosófica y contrastarlos, después, con los documentos oficiales de la política pública de lectura mexicana. Me propuse encontrar los sustentos y postulados que podrían fundamentar que la formación de lectores participa en la formación de ciudadanos, como aparece en los discursos públicos y, para ello, me hice acompañar de un método que me permitiera ser lo suficientemente crítico para no sólo aplaudir los logros del programa, sino que me llevara a entender, desde la construcción de los conceptos, por qué funciona lo que funciona y por qué no lo que se espera que funcione. Confieso que la compañía no ha sido fácil, no sólo por la complejidad propia del método, sino por implicaciones personales al haber sido parte de la historia de esa política pública. Tomar distancia del objeto, separarse, verlo a la distancia, fraccionarlo, entenderlo en sus contradicciones para después volver a aproximarse juntando las fracciones es, al final, parte de la propuesta teórica del método y ha sido motivo de constante aprendizaje.

Organicé la investigación que presento en cuatro partes. En el primer capítulo, a manera de introducción contextualizo el Programa Nacional de Lectura en el momento específico económico-político y educativo de México con sus antecedentes.

En el segundo, desarrollo el concepto de lectura a partir de la noción amplia de lectura en diversos lenguajes, destaco la importancia del otro en la construcción del lector y repaso brevemente las principales teorías con las que la escuela moderna se ha apoyado para enseñar a leer y escribir.

En el tercer capítulo me ocupo del concepto de ciudadanía y para ello hago un breve recorrido histórico del concepto para detenerme con más detalle en la modernidad a partir del surgimiento del liberalismo político. Reviso ahí las principales corrientes filosóficas que lo han desarrollado tales como el comunitarismo, el liberalismo democrático y el multiculturalismo; para después detenerme en la crítica marxista del concepto que hacen filósofos como Ivo Tonet e István Mészáros.

En el cuarto y último capítulo, hago una descripción y análisis del Programa Nacional de Lectura para la educación básica en México a la luz de lo desarrollado en los dos capítulos anteriores, tratando de mostrar las coincidencias de la propuesto por el programa para la formación de lectores y ciudadanos con el modelo liberal democrático y los límites y posibilidades para la formación de lectores críticos y autónomos.

2. La investigación en contexto

Con este trabajo de tesis, me he propuesto encontrar los sustentos teóricos en cuanto a lectura y ciudadanía que están atrás de los discursos en los documentos del Programa Nacional de Lectura para la educación básica en México, en el periodo de 2002-2012. Para tal efecto me di a la tarea de hacer un desarrollo teórico-filosófico de ambos conceptos, para articular después una reflexión con los elementos concretos de la política pública.

A partir de las preguntas sobre cuáles son las concepciones de lector y ciudadano y la relación que pudiera existir entre ambos conceptos, en el marco de una política educativa específica, desarrollo en el primer capítulo una reflexión sobre el concepto de lectura desde el enfoque sociocultural y, durante el segundo, lo hago sobre el concepto de ciudadanía, considerando la crítica que el materialismo dialéctico hace al modelo liberal. En el tercero, hago una discusión sobre los documentos oficiales de la política a la luz de lo desarrollado en ambos conceptos.

Para conocer cuáles son las concepciones de dichos conceptos que existen en los discursos de los documentos oficiales de la política pública de lectura mexicana y la posible relación entre ellos, así como sus referentes teóricos, desarrollo cada uno considerando las principales corrientes teórico-filosóficas durante la modernidad, para después contrastarlos en un análisis de correspondencia con lo planteado en la política pública de lectura.

El marco teórico elegido para dicho análisis es el del materialismo histórico, por considerar que sus herramientas teórico-conceptuales me dan la oportunidad de aproximarme al entendimiento del problema, en su particularidad a partir del análisis de su condición histórica y en la relación dialéctica de la parte con el todo (KONDER, 2006; LÖWY; BROSSAT, 1986; MARX, 1974; TECLA, 1995). Es decir que reconozco la política pública de lectura en México, como parte de una realidad educativa y política mexicana más compleja y en un momento histórico determinado. México, país situado en una particular posición geopolítica en el concierto de los Estados liberales democráticos, con una política económica gubernamental de corte neoliberal, hace que sus políticas públicas sociales sean en general reflejo de esas concepciones ideológicas.

Es necesario reconocer, también, que existen en la definición e implementación de las políticas públicas, el reflejo de las tensiones entre grupos de poder -más o menos progresistas, según la ideología del grupo - y las de movimientos sociales que hacen presión política. Así, la toma de decisiones no es unilateral en tanto existen diferentes grupos políticos dentro de las propias estructuras de poder -en un esquema liberal democrático - y que ejercen su influencia en la definición de leyes y de las propias políticas públicas.

2.1. México en el contexto de la globalización

México, país latinoamericano ubicado en América del Norte hace frontera con Estados Unidos al norte y con Guatemala y Belice al sur. El origen como Estado Nacional se remonta al siglo XIX, cuando en 1821 consiguió su independencia después de librar una guerra libertaria contra el imperio español después de una ocupación de 300 años. De esta manera surge un país, recién pasada la época de las revoluciones burguesas francesa y estadounidense, con características económicas y culturales particulares que son resultado de la mezcla de razas indígenas con europeas y de la imposición de un modelo económico- político al servicio del capital europeo.

La primera mitad del siglo XIX fue caracterizado por las luchas internas para definir el modelo político del país entre dos grupos políticos. Los conservadores, que buscaban una monarquía y mantener la estrecha relación con la iglesia y los liberales, que querían la república y la separación de la iglesia del poder público. En 1867 logra instalarse definitivamente el modelo liberal y con él, la república. Mientras tanto, el país sufrió invasiones de los Estados Unidos y de Francia, que dejaron como saldo la pérdida de la mitad del territorio frente a los Estados Unidos (1846-1848) y la imposición durante 5 años del imperio de Maximiliano de Habsburgo por parte de los franceses (1862-1867).

Consolidada la república se instala el modelo liberal que dos décadas después es aprovechado por Porfirio Díaz para “modernizar” al país e instalarse en la silla presidencial durante 30 años. Grandes desigualdades económicas e injusticias, además del descontento de sectores importantes de la burguesía liberal propiciaron la caída del dictador en 1910 y el inicio de la una Revolución social que se prolongó hasta 1921.

La Revolución Mexicana se caracteriza por movimientos populares campesinos en el sur, liderados por Emiliano Zapata y obreros campesinos en el norte, liderados por

Pancho Villa con reivindicaciones de propiedad de la tierra, justicia, jornadas dignas de trabajo entre otras. Estaban también los representantes de la burguesía liberal con demandas centradas fundamentalmente en la democracia, libertades básicas y un nuevo orden constitucional. Movimientos anarquistas tuvieron también presencia liderados por los hermanos Flores Magón, aunque con mucho menos seguidores y con estrategias de lucha diferentes a las del enfrentamiento entre ejércitos.

La Revolución termina en 1921 después de realizado un nuevo congreso constituyente (1917) y con la instalación de un Estado liberal democrático. Aunque las luchas entre caudillos siguió cobrando vidas durante algunos años más, el país logró consolidar un gobierno formado por una gran coalición de ex revolucionarios liberales y populares.

Un gran pacto social de diferentes sectores lograron concentrarse en un solo partido y gobernar al país con tendencias más o menos definidas para hacer concesiones populares según el grupo de poder político del gobierno en turno. El Partido Revolucionario Institucional (PRI), como su nombre lo indica, logró institucionalizar las principales demandas de la Revolución, concentrando en su seno las organizaciones campesinas y obreras, promoviendo la creación de sindicatos y la organización de empresarios en confederaciones. El partido gobernó al país durante 70 años de los cuales 55 fueron con respeto a los ideales y logros de la Revolución y con un equilibrio más o menos sostenido entre clases. Derechos fundamentales como salud y educación eran de primera importancia para los gobiernos. Se combatió el analfabetismo y se amplió el acceso a la educación básica; se aplicó la gratuidad y obligatoriedad de la educación impartida por el Estado, se crearon Universidades públicas, grandes sistemas de atención a la salud y la seguridad social y se mantuvo separados, con una sana distancia, a los empresarios del poder político.

En el año de 1982 comienza una transformación importante en la forma de articular la economía con la sociedad y la política nacional. Políticas de ajuste hicieron frente a la crisis económicas durante toda esa década; crisis de la deuda externa, terremotos, el desplome bursátil internacional de 1987 entre otros, dieron lugar a una profunda transformación de la estructura económica y de las relaciones de México con el resto del mundo; se sentaron las bases para una política de reestructuración de las empresas estatales - que gran parte de ellas fueron conquistas de la Revolución Mexicana y que culminaron con su privatización entre 1989 y 1991.

Bajo el gobierno de Carlos Salinas (1988-1994) las autoridades entendieron modernizar como poner al día al país, superar la crisis y entrar al mundo desarrollado mediante la consolidación del nuevo modelo económico y social. Los gobiernos hicieron suyo plenamente el discurso neoliberal y los proyectos económicos diseñados por los centros financieros mundiales, cediendo ante las demandas empresariales tanto nacionales como extranjeras; su principal objetivo fue la inserción del país en la economía internacional bajo las nuevas modalidades derivadas de la globalización.

Los grandes empresarios pidieron, antes que nada, la privatización de todo, poner en venta las empresas estatales. Debía acabarse – señalaban- el Estado que compite con la iniciativa privada en la actividad económica, para dar paso al Estado que eficientemente creara las condiciones para el desempeño del capital privado. Abrirse al exterior, tener una economía sin regulaciones ni trabas para permitir la expansión y la asociación de la gran empresa con el capital extranjero, dando paso a la más libre competencia.

Para los empresarios, la modernización de México requería la profundización de la reforma fiscal de manera que la carga impositiva les sea disminuida a ellos. El ingreso de México al GATT¹, así como el violento descenso del salario real, sentó las bases que hizo posible el despliegue de la política modernizadora de la administración salinista. Lo que entonces se anunció como “basas del cambio estructural” logró, en efecto, abrir el camino para el despliegue de un nuevo modelo socioeconómico, anunciado con gran revuelo en un contexto internacional especialmente propicio. La firma del Tratado de Libre Comercio entre los países de América del Norte (TLC) en 1993 y su entrada en vigor en 1994, es por mucho, el ejemplo más claro de esta transformación.

La crisis económica –el marco de recesión –inflación - se convirtió en un factor decisivo en la modificación de las concepciones y programas de la burocracia gobernante, ante la ausencia de grandes fuerzas políticas y sociales que sostuvieron plataformas alternativas diferentes a las que provenían de los círculos tecnocráticos del gobierno y la gran empresa privada.

¹ El GATT o General Agreement on Tariffs and Trade (Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio en español) se basa en las reuniones periódicas de los estados miembros, en las que se realizan negociaciones tendientes a la reducción de aranceles, según el principio de reciprocidad. Las negociaciones se hacen miembro a miembro y producto a producto, mediante la presentación de peticiones acompañadas de las correspondientes ofertas

Esa misma crisis generó una rearticulación del gran capital: los grupos económicos se desarrollaron más rápidamente. No se trató solamente del crecimiento y creación de emporios empresariales, sino de una concentración de riqueza en unos cuantos grandes capitanes de las finanzas, la industria, la comunicación, el comercio y los servicios. En tal dirección, el capital financiero, que centralizaba el mando sobre numerosas empresas de diverso tipo, fortaleció su posición de liderazgo indiscutible dentro de la clase de los capitales y elevó notoriamente su influencia en la economía y en las decisiones de los órganos estatales. (CONCHEIRO BÓRQUEZ, 1996).

El capital financiero, que centraliza el mando sobre numerosas empresas de diverso tipo, fortaleció su posición de liderazgo indiscutible dentro de la clase de los capitalistas y elevó notoriamente su influencia en la economía y en las decisiones de los órganos estatales.

ese pequeño grupo (es) el que representa los principales intereses capitalistas en nuestro país, encabeza el programa modernizador y en esa medida, pesa a los cuestionamientos en su contra, representa hoy a ese diverso y disperso conglomerado social que se denomina clase capitalista, es decir, los dueños de la industria y la agroindustria, el comercio, los servicios y el dinero. (CONCHEIRO BÓRQUEZ, 1996 p.123).

Se pueden ubicar cuatro aspectos centrales en los que se sustentó el proyecto empresarial en acuerdo con el gobierno: la más amplia privatización económica, condiciones fiscales privilegiadas para el sector empresarial, la más completa apertura al exterior y la reestructuración y flexibilidad de las relaciones laborales.

La aplicación de estos cuatro aspectos implicó para el país una creciente dependencia de las dinámicas económicas globales con serias repercusiones en la vida social. Entre estas repercusiones cabe mencionar la informalización de los mercados de trabajo, la transformación de la geografía del empleo y de la estructura por tamaño de las empresas, el peso creciente de la industria maquiladora como motor de las exportaciones y la disminución del empleo burocrático. (ZAPATA, 2005).

En cuanto al aspecto político, el Estado ha sido el protagonista principal del conjunto de medidas adoptadas para abrir paso a este proyecto modernizador, pese a que entre los propósitos centrales ha estado la drástica reducción de la propia participación estatal en la economía. Es el Estado, en manos de un grupo político abiertamente a fin a la teoría neoliberal, quien prometió modernizar a la sociedad mexicana; bajo su tutela, los mexicanos habrán de producir más y mejor haciéndolos más competitivos en el nivel internacional. Paradójicamente, es la misma burocracia estatal la que ha conducido a los empresarios nacionales a la realización de nuevos y

grandes negocios, definiendo en buena medida, la conformación y rearticulación de los grupos financieros emergentes. Es el poder estatal el que se muestra tolerante, promueve y da unas garantías al crecimiento de la inversión extranjera sin precedentes en la historia.

Es a partir de 1988, en condiciones políticas sumamente difíciles para el grupo en el poder, por haber conquistado la silla presidencial en un proceso electoral seriamente criticado en su legitimidad, con una fuerte oposición de la izquierda democrática y bajo una situación de crisis económica que parecía haber tocado fondo, cuando empresarios y gobierno arriban al gran acuerdo que tiene como eje la modernización.

Las políticas de ajuste, de índole coyuntural, contribuyeron a debilitar los vínculos estratégicos del Estado con el sindicalismo. La reestructuración de las empresas estatales y su privatización socavaron lo que había sido una de las bases de sustento del sistema político mexicano. A la vez, la política laboral, ligada estrechamente al proyecto económico de liberalización comercial, de desregulación y de repliegue del Estado empresario, permitió neutralizar la acción del movimiento obrero, que si bien no había sido un obstáculo en su ejecución, hubiera podido serlo (ZAPATA, 2005).

En el año 2000, la irradiación de esos procesos en el sistema político culminó con el desplazamiento del Partido Revolucionario Institucional (PRI) de la presidencia de la República, quien había gobernado por más de 70 años, pero no con la presencia en el poder de dicho partido en la mayoría de los gobiernos estatales del país y de las presidencias municipales. A pesar del triunfo del derechista Partido Acción Nacional (PAN) en las elecciones de ese año, la articulación corporativa entre el Estado y el sindicalismo, no dejó de ser vigente a pesar de su debilitamiento, lo que quiere decir que el grupo empresarial en el poder siguió obteniendo ventajas políticas para la gobernabilidad al hacer alianzas con el sector obrero tradicionalmente corrompido y siempre a fin a la clase política gobernante.

Es en el 2012 que en un nuevo proceso electoral el PRI vuelve a gobernar el país continuando con el mismo proyecto económico de los últimos 30 años. La experiencia del PAN en el poder, como representante directo de la clase empresarial, demostró no tener experiencia política para gobernar y durante este periodo se presentaron varias crisis de gobernabilidad, la corrupción se incrementó drásticamente y se comprometió al Estado en una guerra absurda contra el narcotráfico.

2.2. El caso concreto de la Educación

El derecho a la tierra, los derechos laborales y el derecho a la educación, además de la seguridad social y la vivienda, fueron los pilares fundamentales en la construcción del Estado Mexicano después de la Revolución de 1910. Esto fue el resultado de un acuerdo de clases sociales y que permitió la modernización del país.

Desde esta perspectiva, la crisis actual de la educación puede explicarse como parte de una crisis más amplia, generada por el dismantelamiento del acuerdo social posrevolucionario y la incapacidad del acuerdo actual para incluir como elementos intrínsecos las reivindicaciones de la mayoría de la población, que se ha organizado en diferentes momentos para exigir sus demandas.

El nuevo acuerdo entre banqueros, organismo financiero, grandes empresas y gobiernos neoliberales no ha logrado tampoco garantizar una estabilidad política y social ni ha logrado dinamismo social y económico; al contrario, ha generado zonas ingobernables, grupos que manifiestan de diversas maneras su desacuerdo con el gobierno en sus tres niveles, y un estancamiento económico severo. El desempleo, la migración y el consecuente aumento de la violencia han caracterizado la realidad de los últimos 30 años del país.

Desde la década de los años 80 se planteó la necesidad de una reforma educativa que abra las puertas a los particulares. Sin embargo, esa reforma profunda no se concluyó en la reorganización del sistema educativo mexicano con el “acuerdo para la modernización”; tampoco en la década de los años 90, ni en la primera del presente siglo (ORNELAS, 2013). Se ha avanzado en la descentralización educativa entregando parcialmente la responsabilidad de la educación a los Estados. Los empresarios pedían más.

Quienes se identifican con las aspiraciones neoliberales aplauden la descentralización de la educación básica y normal como un paso necesario para alcanzar metas más ambiciosas. Su aspiración final es que el Estado se convierta en la fuente de recursos que se captan por medio del aparato fiscal, pero que sea el sector privado el que controle las escuelas...[...]... Aspiran a que la descentralización no se estanque en los gobiernos estatales, sino que llegue a conformar ese “mercado de escuelas autónomas” que competirían entre sí, por prestigio, mejores alumnos y fondos públicos (ORNELAS, 2013 p. 284).

Quizás la primera señal de esta modificación y el cambio de los acuerdos sociales están cuando en 1983, el gobierno de Miguel de la Madrid acepta la política económica recomendada por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y lleva a cabo un reajuste en

el gasto social que provoca una reducción significativa de la matrícula en educación básica.

Ya en 1988 las Confederaciones Patronal de México (Coparmex) y Nacional de Cámaras (Concanaco) recomiendan al gobierno la descentralización y apertura de la educación a los particulares, participación empresarial en la revisión de planes de estudio e investigación y la inclusión moral religiosa en las escuelas públicas. Situación que se materializa en 1990 con la firma de un convenio de la Secretaría de Educación Pública con el sector productivo que abre paso a la revisión conjunta de programas de estudio y a la participación privada en la instalación de Universidades Tecnológicas. En 1992 se acuerda la descentralización, en 1993 se modifican artículos constitucionales y se crea una Ley General de Educación para normar la descentralización, la evaluación y la creación de escuelas privadas. Dicha ley con disposiciones tan vagas que es sumamente difícil demostrar su incumplimiento (ABOITES, 2012).

Eso en términos de acuerdos internos, pero hacia el exterior, concretamente con el acuerdo comercial entre los países de América del norte en 1992 se establece y regula la participación de inversionistas y empresas en la educación, poniendo en entre dicho uno de los logros de la revolución y plasmado en la constitución en 1934 y que se refiere a que es responsabilidad del Estado impartir educación, considerada como patrimonio social abierto.

Con los artículos 1101 y 1201 del TLC se acota dicha responsabilidad, pues aunque señala que los Estados miembros pueden intervenir en la educación pública, deberán hacerlo bajo la condición de no inhibir el libre comercio de los servicios privados y agregan que la intervención del Estado debe hacerse sin obstruir la libertad a los inversiones en educación, al comercio transfronterizos de servicios, incluidos los servicios educativos.(ABOITES, 2012).

En 1994 México tramita su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con lo que se obligó a llevar a cabo las recomendaciones que emite aquel organismo en el terreno de la educación y a colaborar con las evaluaciones que aplica en las escuelas públicas de nivel básico y medio superior a través de PISA (Program for International Student Assessment), entre las cuales destacan comprensión de lectura y habilidades matemáticas. Lo que puede

explicar, desde esta perspectiva, el apoyo que diferentes gobiernos en América Latina otorgaron a programas de fomento a la Lectura².

Con estas medidas termina la etapa, que duró más de 60 años, de ampliación acelerada del derecho a la educación a través de un pacto con sectores populares que tenían representación en el gobierno a través del corporativismo del Partido Revolucionario Institucional (PRI), el cual estipulaba una educación libre de visiones empresariales y religiosas.

La modificación más importante y que limita el derecho a la educación está en la modificación realizada en 1993. El artículo 3ro constitucional decía “la educación que imparta el Estado será...” sin especificar o excluir algún tipo de nivel educativo en particular. La reforma de ese año hace que la responsabilidad del Estado de impartir educación quede reducida a la básica “Artículo 3ro -[...] El estado - federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria”. Solamente. Al tiempo, la reforma constitucional dice que a diferencia del Estado, “los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades” (INSP, 2011).

De esta manera el derecho a la educación queda en entredicho porque una parte de los lugares que ahora se crean son inaccesibles por cuestiones económicas, para la mayoría de los demandantes el precio de las colegiaturas son un obstáculo para ejercer su “derecho” a la educación.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) reporta que hasta el 73% de los aspirantes de licenciatura provienen de familias que tienen muy bajos ingresos económicos, pues los jefes de familia son regularmente, campesinos, obreros, sirvientes o empleados (UNAM, 2005 p. 51-52)

Además la educación privada, en general, no tienen condiciones para ofrecer educación de buen nivel, situación que se complica con la pérdida del poder del Estado para controlar y cerrar escuelas particulares. De esta manera, la renuncia del Estado a financiar el crecimiento de la educación pública y las limitaciones de la privada para ofrecer un lugar y una buena instrucción a la mayoría se combinan para generar un deterioro en las posibilidades para ejercer el derecho a la educación (ABOITES, 2012 p. 374).

En cuanto al modelo pedagógico se ha impulsado desde comienzos del siglo el modelo de enseñanza por “competencias” para toda la educación básica y media superior. El modelo plantea que la formación del estudiante consiste, fundamentalmente, en habilitarlo con un grado de destrezas satisfactorio en un conjunto

²Esto no quiere decir que la existencia de esos programas se deba a este interés del Estado como parte de los acuerdos firmados, sino que el apoyo que se le da iniciativas de ese tipo y que ya existían desde antes instituciones propias del gobierno como es el caso del Programa Rincones de Lectura en el caso de México (que existe desde 1986) o Universidades u organismos de la sociedad civil.

de habilidades muy específicas -y generalmente separadas unas de otras- que lo habilitan para desempeñarse en la vida y en el trabajo.

De esta manera la enseñanza se centra en informaciones y destrezas muy concretas que puedan servir para el trabajo, dejando de lado la formación de las corrientes científicas e históricas que fundamentan cada profesión, descontextualizando conocimientos, prácticas y avances técnicos.

Pierde sentido una formación propiamente universitaria, donde desde el primer día el grupo de estudiantes se enfrenta a los principios y procedimientos científicos mediante la realización de una investigación en equipo, cercanamente asesorada por profesores-investigadores y mediante la discusión intensa y el análisis crítico y sistemático de diversos textos teóricos que refieren a la problemática amplia de su profesión y del país. Con las competencias se favorece el desplazamiento de una formación profesional que incluye destrezas indispensables, elementos científicos, humanistas y técnicos así como filosofía y arte y que, además, hace un énfasis importante en la participación y conducción democrática del proceso educativo como preparación para la ciudadanía. (ABOITES, 2012 p.380).

Con todas estas reformas constitucionales, a los programas de estudio y a las condiciones de acceso a la escuela, han surgido movimientos sociales, estudiantiles principalmente, que hacen resistencia a las reformas. El movimiento de rechazados de la universidad cuestionan ya que se les quiera enviar a la educación tecnológica, apoyándose en su derecho a la educación y lo que dice la constitución: en su artículo tercero fracción II señala que “el criterio que orientará la educación se basará en los resultados del progreso científico [...] será democrático [...] atenderá a la comprensión de nuestros problemas [...], el aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.”

Dichos estudiantes organizados recurren también a la Ley General de Educación que señala en su artículo segundo que la educación debe tener un carácter amplio y que debe ser un medio fundamental para adquirir y acrecentar la cultura en tanto que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para [...] formar al hombre de manera que tenga sentido la solidaridad social.

En cuanto a la crítica que hacen del modelo por competencias retoman el artículo séptimo en donde se definen las características del proceso educativo, que debe favorecer la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos, infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones, para el mejoramiento de la sociedad; impulsar la creación artística y propiciar la adquisición de los bienes y valores

de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la nación; desarrollar actitudes solidarias en los individuos, [...] hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente.

2.3. Antecedentes del Programa Nacional de Lectura

Es en este contexto que surge en el 2002 el Programa Nacional de Lectura para la educación básica y Normal (PNL) desde la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) como parte de la política pública para fomentar la lectura y la formación de lectores desde la escuela. Es importante mencionar que dicho programa tiene como antecedentes otros dos programas de intervención en la escuela: el Programa Rincones de Lectura –RILEC– (1986 – 2001) y Programa para el fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Escuela – PRONALEES – (1993-2001). El primero era un proyecto editorial que tenía como misión el envío de colecciones de libros distintos -en formato, contenido e intención- a los libros de texto que ya entregaba el Estado, con una propuesta lúdica para fomentar la lectura, principalmente de literatura, dentro de los salones de clase. El segundo, fue parte de la reforma curricular de 1992, fecha en que se adoptó el enfoque psicolingüístico – comunicativo y funcional- para la enseñanza de la lengua. Se caracterizó por un esquema de intervención a través de la formación de maestros en la nueva perspectiva de enseñanza de la lengua, apoyados con materiales didácticos como complemento de los libros de texto gratuitos y con puentes hacia el uso de los Libros del Rincón, como se conoce a la colección de libros que se distribuían a través del programa RILEC.

El PNL- (2002 -2012)³ recoge ambos programas para hacer uno sólo con intervención en toda la educación básica⁴. De esta manera, se mantiene el envío de Libros del Rincón, pero ahora también para preescolar y secundaria con dos colecciones de acervos, uno para los salones de clase y otro para la formación de bibliotecas

³Coloco estas fechas por ser el recorte que hago para el estudio. Sin embargo, es importante mencionar que este 2014, en el marco de una nueva reforma educativa impulsada por el gobierno actual, el programa dejó de tener Reglas de Operación y está en proceso de redefinición.

⁴Durante 60 años la obligatoriedad de la educación y la responsabilidad del estado de impartirla estuvo centrada en el nivel de primaria (6 a 11 años de edad de los estudiantes). En la década de los años 90 se amplió a preescolar y a secundaria, cubriendo todo el espectro de la educación básica 4 a 15 años de estudiantes), aunque la responsabilidad del Estado de impartirla quedó sólo en el nivel de primaria como se precisa. Es por eso que el PNL en el 2002, en tanto programa adscrito a la Subsecretaría de Educación Básica, se ha ampliado a los otros dos niveles educativos.

escolares, al tiempo que avanza en las reformas curriculares de los tres niveles educativos, en donde la enseñanza de la lengua se hace desde el enfoque sociocultural.

El PNL fue creado en el año de 2002 y tiene como antecedentes directos dos programas impulsados desde la propia Secretaría de Educación Pública con el fin de atender la necesidad de mejorar las prácticas de lectura y la calidad de su enseñanza. El primero, Rincones de Lectura (RILEC), creado en 1986 y el segundo Programa Nacional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la escuela (PRONALEES), puesto en marcha en el año de 1995.

Rincones de Lectura

En plena crisis económica de la década de los años 80 y cuando el gobierno federal recortaba el gasto público con fuerte impacto en la reducción de matrícula nacional (ABOITES, 2012) fue creado el Programa Rincones de Lectura. El objetivo fundamental del programa era el de generar condiciones de acceso a diferentes materiales de lectura a los que los alumnos, profesores y padres de familia estaban acostumbrados: los libros de texto gratuitos.

Para tal fin se creó la colección de libros “Libros de Rincón” editados por el propio Estado y distribuidos a todas las escuelas primarias del país, se empezó con la distribución a escuelas rurales y fue aumentando gradualmente hasta cubrir todas las escuelas primarias.

Los libros eran creados especialmente para niños donde se abordaban diversos temas que podían despertar la curiosidad y el interés literario de los niños. La propuesta era “otro lugar desde donde leer” dentro de la propia escuela. Por dentro de esta frase, está el reconocimiento de que la escuela no había logrado hacer que el acto de leer fuera una experiencia agradable para los alumnos por lo que se proponía una opción más lúdica y placentera dentro de la propia escuela modificando el lugar del niño en el proceso de aprendizaje; la semilla para la transformación de las prácticas pedagógicas de lectura.

Consideramos a los niños y a las niñas como interlocutores culturales y de esta relación salieron ideas y preocupaciones que convertimos en libros, libros que les ayudaran a enfrentarse al mundo, a ampliar sus horizontes a entender a quienes los rodean y a sí mismos (SALABERRIA, 1995 p. 50).

Desde la década de los años 70 investigaciones de Emilia Ferriero y Ana Teberosky (1979) revelaban que era necesario transformar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, que era preciso reconocer al alumno como un sujeto dinámico dentro del proceso del aprendizaje de la lectura. Aquí una muestra de la influencia que

grupos académicos, con sus posiciones ideológicas, influyen también en la toma de decisiones. Marta Acevedo, directora en aquellos años del programa nacional Rincones de Lectura, reconoció que el programa estaba fuertemente inspirado en los ambientes alfabetizadores (entornos donde los sujetos de aprendizaje tuvieron oportunidad de actuar libre y asiduamente con el objeto de conocimiento –la escritura- en todas las formas que puede asumir y con diferentes propósitos) que proponía la investigadora Emilia Ferreiro y reconoce la influencia de pensadores como Vygotsky y Piaget (ACEVEDO SANTIAGO, 2014; SALABERRIA, 1995).

Durante los 15 años que duró el programa se logró construir una colección de más de 500 libros distribuidos a todas las escuelas primarias del país a través de paquetes de entregas anuales y se desarrolló un programa de seguimiento para la formación de maestros e investigación sobre los efectos del programa en los alumnos y en las escuelas, con la intención de retroalimentar el propio programa. En entrevista con Ramón Salaberria (1995), Marta Acevedo comenta:

Son libros de todos tamaños, formas y grosores. Una variedad enorme de estilos de ilustración, todo tipo de géneros desde el libro testimonio que recoge las maneras de hablar y experiencias de vida, el cuento tradicional y de autor, la poesía y las matemáticas... libros de información además de novelas, biografías, libros de viajes, teatro... O sea, una oferta amplia y diversa para quienes no han estado acostumbrados a ir a bibliotecas o librerías porque tienen una extrañeza de siglos -literalmente- frente al libro. Además de seleccionar y editar. Se tenía un plan de distribución que identificaba las escuelas, las rutas, los recursos y se aseguraba de la recepción de los paquetes. Para el seguimiento se contaba con coordinaciones estatales quienes impulsaban el programa y tenían contacto con los supervisores, responsables de 8 a 10 escuelas. Por último se hizo actualización de maestros en el tema de lectura e investigación, parte fundamental del programa para evaluar y conocer las condiciones de un programa que creció demasiado rápido. (SALABERRIA, 1995 p. 51).

Durante esa misma entrevista la funcionaria hace un diagnóstico de las condiciones en las que se enseñaba a leer y escribir en el país y señalaba que la existencia del libro de texto como único referente para la enseñanza de la lectura no generaba condiciones reales para la formación de lectores. Los libros de texto fueron concebidos como material suficiente para satisfacer los propósitos del programa escolar donde los problemas de lectura y escritura se abordan en el libro de Español y existía una “ideología instrumental” entre la gran mayoría de los profesores.

Pero falta mucho para que nuevas formas de ver el aprendizaje permeen la planta básica de maestros de las escuelas primarias y los acervos en las escuelas tengan otro papel y no el de anexo: libros para aprender a leer, no libros de lectura. Libros para llegar a conocer el mundo, no sólo libros de geografía e historia. Libros para pensar e imaginar, no sólo libros para resolver y memorizar. En la medida en que la práctica de la lectura y la escritura sean los ejes del aprendizaje. El motor que implique nuevos caminos para

afianzar saberes. Investigar dudas, errar y saber corregir, pensar y en conjunto resolver problemas. La dotación de acervos no será un lujo burocrático o un programa de punta que se adelantó tantito a su época (SALABERRIA, 1995 p. 51).

Con estas declaraciones de la funcionaria del sistema educativo se hacen evidentes tres cosas desde mi punto de vista, en relación a la concepción de lectura y al modelo de Estado liberal, que transitaba de presidencialista autoritario a democrático:

a. La naciente concepción de lector como sujeto dinámico en el proceso de lectura, con capacidad de crítica y autonomía, cosa que contrasta con la concepción dominante de lector hasta ese momento en la escuela y coloca a la lectura y la escritura como ejes transversales para la adquisición de conocimiento.

b. Una especie de disidencia de la ideología dominante dentro de la estructura del poder y que se refleja en la toma de decisiones y la creación de programas como ese implicando, también, la aceptación de la influencia de otras posiciones ideológicas sobre lo que debía ser la educación, la lectura y la formación de ciudadanía. Importante señalar que además de la crisis económica que había en el país, se gestaba también una crisis política donde sectores populares y fuerzas progresistas dentro del propio partido cuestionaban la política económica neoliberal adoptada. Dicha crisis política tuvo como clímax la muy cuestionada elección presidencial del 1988 que dio el triunfo al tecnócrata Carlos Salinas de Gortari después de una inexplicable “caída del sistema” electrónico de conteo de votos, cuando la tendencia de la contabilidad le daba la mayoría a Cuauhtémoc Cárdenas, candidato de la izquierda democrática.

c. Elementos de democratización del sistema político mexicano que, si bien no era una dictadura, si era un régimen presidencialista con estructuras de poder muy fuertes que habían logrado sostenerse en el gobierno a través de acuerdos corporativos durante más de 60 años. La alternancia partidaria electoral se logró hasta el año 2000 pero con el mismo modelo económico. La “democratización” del Estado liberal fue un proceso paralelo a la instalación de políticas económicas neoliberales a lo largo de esos 18 años. En ese periodo surgió la Comisión Nacional de Derechos Humanos, el Instituto Federal Electoral como un ente autónomo, se dieron garantías a la libertad de expresión y a la propiedad privada al tiempo que se privatizaron la cadena estatal de televisión y la compañía de Teléfonos dando origen, con esta última, a la creación de unos de los hombres más ricos del mundo en la actualidad, el empresario mexicano Carlos Slim.

Pronalees

Por otra parte, el PRONALEES, fue creado en 1995 como parte de las reformas curriculares de 1995 y tenía como principal objetivo el de fortalecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura, se basó en la concepción de la lectura como sistema comprensivo, no en el descifrado. La comprensión de la lectura y en la de que el niño pudiera expresar por escrito sus ideas. Su campo de actuación, como programa nacional, fue en la revisión de los contenidos curriculares de la asignatura de lengua en la escuela primaria, generando un nuevo programa curricular con la modificación respectiva de los libros de texto.

También con la influencia de las investigaciones de Emilia Ferreiro, PRONALEES desarrolla una propuesta que considera al proceso de adquisición de la lengua como fundamental para la metodología de la enseñanza y adquisición de la lectura y la escritura. El programa, a diferencia de la enseñanza tradicional imperante, no estaba buscando la eficiencia mecánica de la lectura, sino el logro de la comprensión lectora, el desarrollo del pensamiento lógico y de la expresión oral y escrito así como que los niños aprendieran a comunicarse y a pensar utilizando sus conocimientos.

Durante su periodo de vigencia, el programa desarrolló materiales educativos para profesores y alumnos y una estrategia de capacitación docente a través de la figura de asesores técnico- pedagógicos específicamente formados para impartir asesorías.

Como se ve, este programa surge en el primer quinquenio de la década de los años 90. En el contexto de la reformas constitucionales que amplían la obligatoriedad de la educación pero relativizan la responsabilidad del Estado para impartirla, se abre la posibilidad y las garantías para que la iniciativa privada pueda impartir educación y, la firma del ingreso a la OCDE, donde México se comprometió a seguir sus lineamientos en términos de educación y a participar en las evaluaciones que el organismo internacional promueve; la comprensión de lectura es uno de ellos.

En el contexto político-económico nacional se avanza en la “democratización” de los procesos electorales. Se crea el IFE como instituto “ciudadano” árbitro de las elecciones federales con sus réplicas institucionales en los Estados. La izquierda democrática se consolida en un sólo partido -el Partido de la Revolución Democrática (PRD)-, disminuye el control del Estado en los medios de comunicación y surge el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el sur del país, justo el mismo día en que se daba entrada formal al Tratado de Libre Comercio (1° de enero de 1994) y la popularidad del presidente Salinas de Gortari estaba en ascenso, pues para muchos

había modernizado al país y el poder adquisitivo de una clase media había aumentado gracias a la facilidad del crédito bancario.

De tal suerte que la reforma educativa en cuanto a metodología para la enseñanza de la lectura y la escritura se incrusta en el contexto de otras grandes reformas económicas y políticas nacionales que requerían cualificación de la fuerza de trabajo para enfrentar las consecuencias de la apertura y la modernidad y la formación de una sociedad civil educada para la democracia.

Ahí la importancia de la lectura y la escritura y de mejorar la calidad de su enseñanza. El país necesitaba fuerza de trabajo más especializada. Saber descifrar códigos, reproducir lo que dice el texto y escribir lo básico necesario ya no era suficiente. Se requería formar fuerza de trabajo (ciudadanos) en las competencias comunicativas necesarias para enfrentar la vida laboral en la modernización.

Es la época mundial del auge de los medios de comunicación: la propagación de sistemas de telecomunicaciones satelital haciendo el mundo más pequeño y las distancias más cortas entre diferentes lenguas, culturas y discursos. El mercado internacional se agiliza y la tecnología con él. Se propaga la telefonía celular, el Internet y nuevos códigos y nuevas formas de leer surgen. Una nueva concepción de ciudadano también.

El reconocimiento del otro, del distinto, del diferente se hace más latente con los medios de comunicación. Se ven, se leen y se escuchan diferentes discursos desde diferentes lados del mundo. Otras formas de pensar, otras culturas antes distantes están ahora casi al alcance de la mano, algunas siempre estuvieron pero no se quisieron ver. Es el caso de los indígenas mexicanos que durante 5 siglos de imposición del capitalismo como forma de vida en esta tierra, pasaron desapercibidos a la clase política y empresarial; sólo eran vistos como una mercancía deteriorada más, hasta que se organizan (los mayas del sureste) en una fuerza político militar para ser vistos y escuchados y ganar un lugar en el marco jurídico-nacional que todavía, hasta el día de hoy, 20 años después, mal los considera.

Era importante saber leer y comprender lo que se lee. Pero no sólo el gobierno en turno, y en función de su política económica y sus acuerdos internacionales, lo habían percibido. Aunque con intereses y objetivos distintos otros sectores de la sociedad también lo habían notado con fines más emancipadores o por lo menos más democráticos (y hasta hedonistas). Investigadores, promotores de lectura -muchos de ellos vinculados al programa Rincones de Lectura-, maestros, escritores y hasta grupos

editoriales comenzaron a hacer trabajo, cada uno desde sus espacios de actuación que se hacían notar en eventos públicos como ferias de libro, seminarios nacionales e internacionales, publicaciones; tanto de libros para niños y jóvenes como de reflexión académica y de divulgación sobre la formación de lectores.

Con este contexto histórico y recursos teórico-conceptuales iniciaremos la revisión primero del concepto de lectura, seguido del de ciudadanía para terminar en el capítulo IV, con el análisis de la política pública de lectura en México.

3. Lectura y formación de lectores

3.1. Sobre el concepto de lectura

Leer es un acto histórico cultura que involucra los cinco sentidos (CASSANY, 2006; FERREIRO, 2001; MARTINS, 2007). Desde que el hombre es hombre, ha desarrollado diferentes formas de interpretar y transformar el mundo, siempre en una estrecha relación con la naturaleza. Para transformar la naturaleza ha necesitado de conocerla y para conocerla ha necesitado de teorías que expliquen su funcionamiento. El conocimiento de la realidad no ha sido un acto aislado de individuos, ha sido un trabajo intelectual colectivo (MARX, 1974). Lo mismo pasa con la transformación concreta de la naturaleza a través del trabajo. El hombre piensa y trabaja en comunidad y el resultado es colectivo, el cual sólo puede ser entendido considerando en el análisis el momento histórico en el que se desarrolla (KONDER, 2006; MARX, 1974). De esta manera el lenguaje -como medio de comunicación- y las herramientas -para transformar la naturaleza- son productos sociales que, en su condición histórica son transformados y desarrollados por la propia actividad laboral, intelectual y física del hombre como ser social.

La lectura, como capacidad de comprender y dar significado a las diferentes expresiones y discursos humanos, está determinada por diferentes lenguajes y elementos cognitivos que hacen de ella una actividad intelectual dinámica (MARTINS, 2007; YUNES, 2009). Desde el desciframiento de los códigos y la interpretación de los mensajes hasta la comprensión de los discursos transmitidos, ubicando su posición ideológica y los contextos históricos, sociales y culturales desde donde provienen, hacen de ella una práctica social en constante transformación (CASSANY, 2006). Esta evolución permanente afecta no sólo al lector como ser social ubicado en una circunstancia y momento histórico determinado, sino también a los soportes en los que aparecen los textos y los discursos como objetos de lectura, en tanto son productos culturales.

Así, la lectura de discursos transmitidos a través de diferentes lenguajes orales, escritos, plásticos o audiovisuales a través de papel impreso o de cualquiera de las pantallas de los soportes de comunicación actuales, colocan al lector en diferentes circunstancias de lectura que determinan, también, su relación con los textos y la comprensión de los mismo. Esta relación dinámica, histórica y sociocultural con los

textos afecta también su posición en el proceso comunicativo y del uso del lenguaje; es decir que en la actualidad, por ejemplo, el lector transita con mucha mayor facilidad de la lectura (recepción) a la escritura (producción).

Esta dinámica en el uso de lenguaje coloca al lector, como sujeto, en una condición de formación y transformación en su propia identidad. El acto de interpretar y construir sentido es construido en su interior en un diálogo consigo mismo y con los otros, en donde la memoria como acervo identitario de evocaciones, experiencias y sensaciones, juega un papel importante. A través de las memorias, que van de las personales a las sociales, y que al ser evocadas, escuchadas, leídas o pensadas, es que el sujeto toma conciencia de sí y reconoce a los otros; al mismo tiempo que se coloca como sujeto cognoscible (leíble) frente a los otros y le otorga identidad al compartir con ellos códigos e interpretaciones. Es por eso que, siguiendo a Eliana Yunes (2009, p. 33), “tenemos que considerar que somos sujetos entre sujetos y que la intersubjetividad prevalece como condición constitutiva de la subjetividad de cada uno”. Somos lectores entre lectores y las interpretaciones que hacemos del mundo tienen la influencia de otras lecturas y de otros lectores, aquellos con quienes convivimos y dialogamos de forma oral o escrita y que nos influyen e influenciamos en el tiempo y en la distancia.

Ahora bien, el lector necesita reconocerse a sí mismo como lector, como sujeto que interpreta y significa la realidad y que la expresión de esa significación tiene sentido y vale frente a los otros, frente a la comunidad a la que pertenece (YUNES, 2009). Es decir su palabra vale ser escuchada (o leída) por los otros, porque en esa medida se comparten las subjetividades y se construyen comunidades de aprendizaje. El reconocimiento como lector, conlleva el reconocerse como sujeto crítico frente a la realidad y con la autonomía que la da ese propio reconocimiento para construir su propio criterio frente a los otros y frente al mundo, reconociéndose en su singularidad frente a otras subjetividades y capaz de tomar sus propias decisiones con independencia.

De esta manera, un lector crítico y autónomo y al que aspiraríamos formar en la escuela, sería aquel quien a través del uso del lenguaje es capaz de interpretar y otorgar sentido a los diferentes acontecimientos que la realidad le presenta. Aquel que, tomando como base la resignificación de códigos, dialoga consigo mismo y con el mundo, siendo capaz de discernir y problematizar la realidad. Aquel que lee y escucha a los otros, sabe lo que dicen y desde donde lo dicen y es capaz de construir su propio discurso. Finalmente, un lector crítico y autónomo sería aquel que reconoce y elige, dentro de los diferentes lenguajes, el más adecuado para reaccionar y expresarse en las

diferentes situaciones que la realidad le presenta, sea con fines estéticos, recreativos o de participación social.

Dentro de los principales objetivos que ha tenido la escuela moderna ha sido los de la enseñanza de la lectura y escritura. A pesar de ello, los resultados en las evaluaciones de estas habilidades en las sociedades modernas no son muy alentadores. En América Latina se han implementado programas para su fomento y para la revisión de su enseñanza en la escuela.

La concepción teórica, y su respectiva metodología, sobre la lectura y su enseñanza hasta finales del siglo XX estuvieron centrados en el enfoque lingüístico que suponía el acto de leer como el arte de decodificar y sonorizar correctamente los signos gráficos y en donde la comprensión del texto estaba en el propio texto frente al cual el lector asumía una posición receptiva (CASSANY, 2006; FERREIRO, 2001).

Muy avanzada la segunda mitad del siglo se difundieron aportaciones académicas desde la psicolingüística (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979) en donde se reconoce el papel activo del lector frente al texto, valorando su lugar en el proceso de comprensión. Ya no es sólo lo que dice el texto, sino que también los saberes previos del lector, como las interpretaciones y evocaciones que hace al momento de leer también son importantes. El sentido social de leer y escribir, como un acto comunicativo se replanteó en las estrategias pedagógicas.

Hacia finales del siglo pasado y comienzos del presente existió un nuevo replanteamiento sobre la lectura. Se reconoce que la lectura y su comprensión son eventos socioculturales y que para la mejor comprensión de un texto es necesario saber quién lo escribe, desde qué posición ideológica, momento histórico y circunstancia cultural (CASSANY, 2006).

De esta manera se ha transitado de enseñar a leer como un acto mnemotécnico, individual, privilegiando la importancia del texto en la comprensión, a los planteamiento de enseñar con estrategias más abiertas, valorando el papel del lector, con prácticas de lectura y escritura con sentidos comunicativos y teniendo como referencias los usos sociales del lenguaje.

3.2. Leer el mundo

Leer y escribir ya no es lo que era antes (FERREIRO, 2001). La globalización y las transformaciones tecnológicas han modificado drásticamente no sólo los soportes de

lectura sino las propias formas de leer, y quienes leemos –los lectores- somos distintos a los lectores de apenas veinte o treinta años. La tendencia es que siga habiendo transformaciones.

En cuanto al objeto de lectura se ha avanzado en la concepción de que leer no es sólo el código escrito, sino que existen múltiples lenguajes que interactúan en la realidad y que el lector echa mano de ellos para significar y comprender. Para Martins lectura es un proceso de comprensión de expresiones formales y simbólicas, no importando por medio de que lenguaje. Así, el acto de leer se refiere tanto a algo escrito como a otros tipos de expresiones del hacer humano, caracterizándose también como acontecimiento histórico y estableciendo una relación igualmente histórica entre el lector y lo que es leído.(MARTINS, 2007).

Cuando nacemos ya llegamos con algunas interpretaciones y representaciones de lo que es el mundo a partir de lo que escuchamos cuando estábamos en el vientre de nuestra madre. Ahí, una vez desarrolladas nuestras capacidades auditivas, escuchamos todo tipo de sonidos. Lo que decía ella y quienes la rodeaban fueron nuestros primeros signos de sentido y contacto con el lenguaje. De tal forma que cuando llegamos plenamente al mundo ya había un lenguaje que nos esperaba dando la bienvenida y ofreciéndose como un lugar habitable. Sin embargo, esto no fue así siempre ni para todos. El lenguaje, como objeto de comunicación oral y escrita, se ha ido construyendo a lo largo de la historia en diferentes lenguas y culturas. Es decir el lenguaje tiene un origen y fue creado para decir, señalar y transmitir a otros alguna idea, emoción o un pensamiento; todo aquello que era percibido por los sentidos. La palabra oral tiene un principio y fue creada como un acuerdo colectivo. Mucho tiempo después lo fue también en su representación gráfica y simbólica. Junto con la palabra se desarrollaron también otras formas de expresión comunicativa como el dibujo, el canto o el movimiento del cuerpo; sea para danzar o para representar algo o a alguien. El hombre usaba todo su ser y sus sentidos, organizándolos y creando códigos para decir lo que veía, sentía, olía o pensaba y que era importante comunicar.

La invención de la palabra escrita representa un avance significativo en el desarrollo de la expresión humana. Con la escritura se logra conjuntar en la representación algunos otros lenguajes además de la palabra oral. Es decir que a través de la palabra escrita, y en su lectura, se puede representar y complementar otros expresiones culturales como la música, la pintura, la danza. La escritura en sí es un lenguaje distinto al de la oralidad con sus propios códigos, normas y convenciones. Se

puede, a través de la escritura, hablar y hacer que permanezca para la posteridad la descripción de una imagen, situación o un pensamiento, trascendiendo en el tiempo el acto comunicativo y la expresión humana.

A favor de esta concepción, Rolan Barthes (1988) argumenta que cada lenguaje tiene su propia semántica y requieren de una alfabetización específica. Una pintura o un filme, por ejemplo, juegan con signos y señales que no están presentes inmediatamente en el sistema verbal por lo que requieren de una traducción. Requieren de ser pasados al lenguaje verbal para ser interpretados, comprendidos y discutidos. Es decir que se requiere conocer ese sistema, interpretarlo y al hacerlo, traducirlo al sistema verbal.

En su ejercicio, la palabra escrita puede hablar de la realidad y su estudio o de su representación ficcional. Ahí, la importancia de su aprendizaje y la complejidad de su enseñanza. Usar la palabra escrita nos da pasaporte de entrada al mundo de la cultura escrita, es decir nos da una identidad y la posibilidad de participar y ser miembro de ella, pero el nivel de participación también depende del grado de alfabetización, conocimiento del sistema de escritura y de los usos sociales que le demos. Las formas y canales de participación son muy diversos en las sociedades contemporáneas y la habilidad y conocimiento con la que se desenvuelva el lector le da acceso (o no) a determinados bienes culturales y calidad a su voz en el ejercicio de participación en las relaciones sociales.

El lector como ser social está determinado en su ejercicio de lectura por el momento histórico y los contextos culturales en los que la realiza, y al mismo tiempo, esto le da la posibilidad de entender a los lectores y escritores de otros momentos y culturas en sus circunstancias determinadas. Al entenderse como ser social, construido en ese devenir histórico, el lector sabe que se debe a otros ejercicios de lectura y escritura, actuales o precedentes, y que él, como sujeto histórico y miembro de una comunidad de lectores, está determinando, con su participación en la cultura escrita, a los lectores del futuro. Desde esta perspectiva, la lectura como ejercicio histórico participa en la formación ideológica del lector, en su concepción del mundo y en la forma de actuar en el presente e imaginar un futuro posible.

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquél, señala FREIRE (1994) colocando la capacidad de leer del ser humano anterior a la creación del propio lenguaje y del sistema de escritura. Leer el mundo como un ejercicio para entenderlo y para el cuál era necesario desarrollar diversas formas de expresión, diversas formas de lenguajes que ayudaran a pensar y a

comunicarse. Ejercicio imposible de hacer en solitario por obvias razones. Todo acto de comunicación requiere un emisor y un receptor. Todo acto de desarrollo del lenguaje, cualquiera que este sea, requiere de una comunidad de usuarios de ese lenguaje y un diálogo permanente, una comunión entre su miembros.

Es cierto que existe una discusión sobre la lectura y quien la defiende como un acto íntimo y solitario. Si bien el acto físico en sí, técnico puede hacerse en soledad, el proceso complejo de su comprensión y significación se hace a través de las evocaciones de otras voces, memorias leídas o escuchadas que se hacen presentes en el momento de leer (YUNES, 2004). Lo mismo sucede con el escritor, que no escribe solo sino que es acompañado - como el lector que es- por sus referentes de lectura y su momento histórico cultural. De hecho podríamos decir que el escritor hace un ejercicio de lectura y relectura de sí mismo y del mundo al momento de escribir.

La lectura de la palabra, siguiendo a Freire, implica el reconocimiento de ese acto histórico cultural de creación de lenguaje y hace de ella, de la palabra escrita, instrumento para incrementar la comprensión de la lectura del mundo y no sólo de la propia palabra. La palabra escrita en compañía de la oralidad y otras formas de lenguaje -ficcional o científicas-, hacen juntas una lectura más compleja del mundo, una comprensión más acabada de la realidad.

El querer entender el mundo ha sido una de las características de la humanidad durante todos los tiempos y aún hoy es lo que mueve a los niños. Esa curiosidad ha sido el origen de la filosofía y de todas las ciencias. Conocer⁵. Pasar del creer al conocer y viceversa. Sólo que ese volver a creer después de conocer ya es distinto, va cargado de dudas y respuestas que a su vez generaron otras para volver a querer conocer, conocer más para tener una comprensión más acabada de la realidad. El proceso que nos lleva a conocer es un acto de lectura. Lo que hago, el camino que recorro para responder una pregunta planteada es uno o varios actos de lectura. Es lectura del mundo. Leer para conocer y transformar el mundo.

Cuando comenzamos a organizar los conocimientos adquiridos, a partir de las preguntas que nos hacemos y las situaciones que la realidad impone y de nuestra actuación en la propia realidad, cuando comenzamos a establecer relaciones entre las experiencias y resolver los problemas que se nos presentan - ahí entonces estamos procesando lecturas, las cuales nos habilitan básicamente a leer todo y cualquier cosa. Ese sería, digamos, el lado optimista y placentero del aprendizaje de la lectura. Nos da la impresión de que el mundo está a nuestro alcance, no solo podemos comprenderlo, convivir con él, sino hasta modificarlo en la medida en que incorporamos experiencias de lectura.(MARTINS, 2007

⁵ Importante mencionar aquí que la etimología de conocer es saber en relación con otro, *congno* (con) e *gnoscere* (saber).

p. 17).

Desde esta perspectiva leer es una forma de querer entender y abarcar el mundo, como señala Martins, y en la dinámica del ejercicio adquirimos identidad como lectores y poder para modificarlo a través del uso del lenguaje. Así, desde esta perspectiva el lector, como ser social, pre existe al descubrimiento de significado de las palabras escritas; se va configurando en el recorrido de sus experiencias de vida, desde las más elementales e individuales a las oriundas de intercambio de su mundo personal y el universo social y cultural circundante. (MARTINS, 2007).

Desde esta perspectiva la noción de lectura se amplía, lo cual presupone transformaciones en la visión del mundo en general y en la cultura en particular. En tanto que hemos estado presos a un concepto de cultura muy ligado a la producción escrita, generalmente promovida desde el trabajo letrado.

En tanto permanezcamos aislados en la cultura letrada, no podremos encarar la lectura sino como instrumento de poder, dominación de los que saben leer y escribir sobre los analfabetos o iletrados. Esa realidad necesita ser modificada. No que se proponga el menosprecio por la escritura, - eso sería un absurdo - ella, en última instancia, nos ayuda para construir mayor abstracción, de reflexión. Importa, antes, que comencemos a ver la lectura como instrumento liberador y posible de ser usufructuado por todos y no solamente por los letrados. (MARTINS, 2007 p. 35)

Los conocimientos sobre el funcionamiento del mundo de culturas no letradas o de personas, hoy en día analfabetas, y sus expresiones artísticas y culturales son lecturas del mundo tan válidas como las propuestas y desarrolladas por la cultura escrita. Así, desde los conocimientos sobre el funcionamiento del universo de las culturas mayas o sobre el cultivo de la tierra de la cultura azteca con todo y sus sistemas mitológicos y de representaciones religiosas, hasta los conocimientos urbanos que tienen las personas analfabetas en situación de calle en las sociedades contemporáneas, son producto de una interpretación; es decir, de una lectura de signos distintos construida a partir de una visión de mundo y de su actuar en éste en un momento y espacio histórico determinado.

La ampliación de esta noción de lectura propone considerar tres niveles de lectura: sensorial, emocional y racional (MARTINS, 2007). Cada uno corresponde a un modo de aproximación al objeto leído. Como la lectura es dinámica y afectada por las circunstancias en las que ocurre, esos tres niveles existen interrelacionados, en muchas ocasiones simultáneos aunque se privilegie uno sobre el otro, según la experiencia, expectativa, necesidad e intereses del lector y de las condiciones de contexto general en que se da la lectura.

Desde esta perspectiva leer es un acto de significación tanto de textos escritos, cuanto de otro tipo expresiones culturales. Sea el lector “inculto” o erudito, sea cual fuere el origen del objeto de la lectura, tenga carácter utilitario, científico, artístico, producto de cultura folclórica, popular, de masas o de élites. (MARTINS, 2007)

3.3. El lector y su construcción

La recepción de sonido e imágenes por un lado y la memoria y la oralidad por el otro, son partes fundamentales, podría decir fundantes, del proceso en la construcción de un lector. Cruzadas todas y desarrolladas por elementos como la representación, la interpretación, la subjetividad e intersubjetividad que, en un su propio dinamismo le dan la identidad al lector y la posibilidad de participar en la cultura; es decir, aportar su propia lectura del mundo a través del acto de hablar y escribir en los distintos espacios sociales.

Al principio no había palabras. Imágenes y sonidos es lo que el mundo le ofrecía al hombre para interpretar y con eso construyó el lenguaje oral y después escrito. A imagen y semejanza del mundo el hombre crea el sistema de escritura. Las letras son imágenes socializadas. Son signos que representa una imagen mental y que tiene una correspondencia con un sonido específico, también creado socialmente y que es necesario aprender.

Pero ¿qué son las imágenes? Hoy en día preguntarse qué es una imagen puede parecer innecesario pues, aparentemente, una persona no tiene ninguna dificultad en determinar cuándo está en presencia de una imagen y cuándo no. Sin embargo, el término “imagen” engloba tantos significados que es preciso dar una repasada sobre esos significados.

Se puede comenzar diciendo que una imagen es “algo que se ve”. Desde esa perspectiva, cualquier cosa puede ser una imagen: lo que ve cada individuo con sus ojos, las imágenes verbales que evocan los libros o las conversaciones, lo que vemos con los “ojos” de la imaginación. De hecho, “imaginar” implica construir imágenes mentales a las que solo tiene acceso la persona que imagina. Es como si cada uno de nosotros tuviera una pantalla privada dentro de la cabeza sobre la cual desfilan todo el tiempo imágenes que solo podemos ver en la soledad de nuestra mente.

En el mundo existen, sin embargo, ciertos objetos muy particulares a los que damos el nombre de “imágenes”. Se trata de representaciones visuales de cosas,

inscritas sobre soportes materiales: papeles, pantallas, paredes, billetes o cualquier otro tipo de superficie. Estas imágenes son artefactos: objetos creados por seres humanos gracias a diferentes técnicas –unas muy antiguas y otras más recientes– que permiten representar visualmente cosas existentes o imaginarias. Si las imágenes representan el mundo visualmente ¿qué es representar? Representar es, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, del latín *repraesentār*: “Hacer presente algo con palabras o figuras que la imaginación retiene” Es decir, algo, una imagen en este caso, que ya se había visto y que fue guardada en la memoria vuelve a presentarse, con su significado, personal y cultura, a través de la imaginación. Son este tipo de relaciones entre los seres humanos y las imágenes es lo que se dice, entre los profesionales y estudiosos de la imagen, cuando dicen que las imágenes representan el mundo visualmente.

Así, las imágenes, por ser representaciones visuales, son inseparables del fenómeno de la visión. La información contenida en una imagen se organiza de forma similar a la manera como el ojo y el cerebro humanos perciben la realidad. Por eso, se puede decir que las imágenes son la materialización de una visión pues logran que una percepción particular (la manera cómo ve el mundo un individuo) se convierta en un objeto (la imagen) que muchas otras personas pueden mirar.

La definición de imagen que propone Martine Joly(2009) resulta muy útil para entender lo que tienen en común todas las imágenes que existen y lo que las diferencia de otras formas de representar el mundo como el lenguaje verbal. Según Joly, “una ‘imagen’ es algo que se asemeja a otra cosa”. Si vemos una fotografía de una mesa, no tardamos mucho en reconocerla pues la fotografía se parece mucho a las mesas que existen en el mundo real. En cambio, la palabra “mesa”, con todas sus letras, no se parece en nada a una mesa real. Si escuchamos la palabra o la leemos, nos imaginamos una mesa porque sabemos lo que es, porque ante ya la habíamos visto y guardamos la imagen en nuestra memoria.

Y es aquí en donde entra la importancia de la memoria pero ¿qué es memoria? Nuevamente el Diccionario de la Real Académica de la lengua Española nos dice que su origen latín es *memoria* y se refiere a la “facultad psíquica por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado” y agrega que para la filosofía escolástica es “una de las potencias el alma”.

Para San Agustín (1999), la memoria era la posibilidad de encontrarse a sí mismo, el lugar donde se encuentra el secreto de lo que somos. Cuando dice “llego a los campos

y bastos palacios de la memoria donde hay tesoros de innumerables imágenes traídas por percepciones de toda especie” evoca las imágenes de sus experiencias en los viajes que hace a su interior a través de las oraciones para conocerse a sí mismo y encontrarse con Dios. Desde esta perspectiva, la memoria es un vasto acervo construido por imágenes que llegan al presente pasadas por el matiz de múltiples percepciones y que en el proceso del recuerdo interfieren distintas emociones, presentes en aquel momento o traídas a cuento por la evocaciones.

En el recuerdo sobre algún hecho en particular interfieren acciones o elementos de otros hechos, de otros recuerdos y que, en el proceso asociativo participan emociones. “La asociaciones eligen lo que va a ser recordado y el resultado es una creación que sólo en parte corresponde a lo acontecido.” (YUNES, 2009 p. 22).

Bajo esta lógica, lo que se nos presenta como recuerdo no es una reconstrucción pura sino que está cargado de la subjetividad de quien recuerda, es decir de su idea y percepción de las cosas y los acontecimientos: imágenes, palabras, frases y acciones en un momento determinado vivido por quien recuerda.

Este proceso de recuperar lo vivido a través de la memoria, es decir, a través del recuerdo es lo que Jaques Le Goff identifica como memoria personal y es un acto de lectura de nosotros mismos. En palabras de Eliana Yunes:

El proceso de descubrir y afirmar el yo, tiene, entonces, como elemento constituyente fundamental, la toma de consciencia de la propia historia, el entrelazamiento de las memorias personales y sociales, el situar en el tiempo entre los hombres. Ese ejercicio desencadena la valorización del sujeto, des automatiza el estar en el mundo “como cualquier otro” y comienza a identificar una cierta identidad en cada ser humano. El acto de leer, en la medida en que viene a apelar al receptor por su participación acaba provocando sus memorias y en ellas, sus posturas, sus sueños, sus opiniones, antes tan encubiertos o desconocidos por sí mismo. El acto de leer convoca al ejercicio de pensar y, en consecuencia, al de encontrarse (YUNES, 2009, p. 23)⁶

Las memorias sociales, que refiere Yunes, son las que el propio Le Goff identificó como memorias colectivas y memorias institucionales. Las colectivas son aquellas que son construidas por una comunidad a partir de recuerdos comunes de imágenes o acontecimientos que involucran a determinado grupo social y que, en su conformación hacen la historia, aunque no necesariamente la historia oficial; es decir, la contada por el grupo político en el poder institucional. Las institucionales son aquellas que han logrado representar a un grupo social a través de símbolos forjados históricamente y que son

⁶Las traducciones del portugués son del autor.

presentados normalmente como emblemas ideológicos o culturales. Bandera, himnos, museos de sitio, bibliotecas, fiestas populares son algunos ejemplos.

Estas memorias están constituidas por acervos que, pudiendo ser materiales o inmateriales, pueden ser compartidos con otros y con este acto, amplían el conocimiento y por lo tanto, la lectura de sí mismo y del mundo. De ahí la importancia de que la memoria personal sea reconocida y ejercitada, porque en su valoración y reconocimiento se encuentra sembrada la necesidad de mirarse en el espejo del otro y reconocerse a través de las propias narrativas de un repertorio organizado.

Esto nos permite hacer un puente en el propio concepto de lectura que va de lo personal a lo social. Si reconocemos que el acto de recordar, de traer al presente a través del pensamiento, imágenes, sensaciones o acciones del pasado como un acto de lectura de nosotros mismos, y que ese acto de recordar viene cargado con nuestra subjetividad, o sea nuestra visión y percepción del mundo, entonces este acto de recordar (de leer) trasciende las narrativas personales que, al ser escuchadas y reconocidas por los otros, fortalece las identidades personales y colectivas incrementando el sentido del yo y el nosotros.

La lectura es como la memoria, una práctica que burla el olvido y provoca la discreción y, todavía, contribuye para imprimirnos una marca personal y política a nuestros actos y calidad a nuestra firma. (YUNES, 2009 p. 26).

Esto quiere decir que si la memoria es un factor fundamental de nuestro ser en el mundo, debemos pensarlo (YUNES, 2009, p. 13) también en su función social. No sólo dependemos de la facultad de recordarnos a nosotros mismos para conocernos y construirnos como individuos sino también como seres sociales, miembros de una sociedad plasmada y marcada por la diversidad en su propio origen y en donde las lecturas, de palabra escrita y oral, son realizadas a través del lenguaje; producto cultural que también es diverso en función del tiempo y el espacio histórico. Imaginar el futuro como sociedad depende necesariamente de reconstruir la historia del pasado y estar atentos a las posibilidades de lecturas que el presente nos está ofreciendo.

Ahora bien, la forma de recordar es a través de imágenes y palabras. Palabras que le dan nombre a las imágenes y a las acciones y, la manera de comunicar nuestras memorias es y ha sido también a través de imágenes y palabras. Pero como dijimos al principio, no siempre hubo palabras y fue necesario que el hombre construyera un objeto cultural por el cual pudiera transmitir mensajes, sin necesidad de hacer mímica o tener una imagen concreta: el lenguaje oral. La palabra, la oralidad.

Saber hablar lo que se quiere decir y de forma que otros lo entiendan, es un ejercicio importante para dominar el discurso que se comienza a esbozar en el uso que cada uno hace de la lengua, en la intención de expresarse y comunicarse con los otros (YUNES, 2009 p. 13).

La construcción de una lengua común que fuera entendida por los diferentes miembros de la comunidad a la que se pertenecía fue un proceso gradual y que llevó muchas centenas de años en diferentes partes del mundo, con códigos diferentes, según la región y el desarrollo cultural. Fue un gran avance. Nombrar los objetos, nombrar a los otros y nombrarse a sí mismo representaba la posibilidad de entenderse, conocerse con el lenguaje como intermediario, pues éste organiza las ideas, el pensamiento para comunicarlo, para mostrarlos a los otros. Transciende en mucho al lenguaje gestual y mímico con el que se origina todo y, además de ser un gran paso en la construcción del conocimiento concreto, también del abstracto al nombrar ideas, pensamientos, acciones o cosas que no existen físicamente, que sólo existen en el imaginario. El lenguaje hablado, de por sí ya es una representación abstracta de la realidad a través de sonidos creados por el cuerpo, y es por mucho un gran paso para la humanidad, pues el cuerpo no tiene un aparato fónico, sino que lo creó. Y en el hecho, en el acto de desarrollar el lenguaje, de nombrar, se hace una interpretación de lo que se habla a través de las palabras, interpretación cargada de subjetividad del hablante como persona y del grupo social como creador del lenguaje oral.

No mesmo ato em que se nomeia a natureza, o homem o interpreta; ou seja, desde o primeiro olhar o homem significa, isto é, atribui imaginariamente funções e designações: o homem lê (YUNES, 2005a p. 35).

Es por eso que sostenemos que el acto de lectura es un acto que se desarrolla en muchas líneas al mismo tiempo y que no requiere necesariamente de la palabra escrita para realizarse aunque con ella se potencia socialmente. Es con la invención de la escritura que se da otro gran paso en la cultura y en la construcción de lectores alfabéticos. La posibilidad de registrar la memoria a través del lenguaje escrito, trajo sin lugar a dudas grandes posibilidades para el desarrollo del pensamiento y el conocimiento. El propio lenguaje escrito es una abstracción más del lenguaje hablado, es por decirlo de alguna forma, volver a la imagen de una forma mucho más abstracta, imagen de las cosas, de las sensaciones, de los pensamientos, de las acciones pero a través de grafías abstractas que no sólo representan lo que el lenguaje oral representa, sino que representan al propio lenguaje con nuevas grafías: las letras.

La escritura fue una revolución, con sus signos gráficos y significados sobre los signos orales que permitieron ampliar las posibilidades de comunicación en el tiempo y en el espacio (ONG, 1996) guardar en una memoria concreta, visible – escrita- lo que se sabía, lo que se quería transmitir. Una transformación importante en el lenguaje, en la tecnología de la palabra (ONG, 1996) que revoluciona no sólo comunicación humana, sino también modifica el papel de la memoria y el recuerdo y con ello el da la historia.

La posibilidad de registrar los hechos y las ideas genera el sentido de permanencia y desarrolla conocimiento, crea acervos de memoria en tres líneas, memoria individual, memoria colectiva y memoria institucional.

El proceso de descubrir y afirmar el yo, tiene, entonces, como elemento constituyente fundamental, la toma de consciencia de la propia historia, el entrelazamiento de las memorias personales y sociales, el situar en el tiempo entre los hombres. Ese ejercicio desencadena la valorización del sujeto, des automatiza el estar en el mundo “como cualquier otro” y comienza a identificar una cierta identidad en cada ser humano. El acto de leer, en la medida en que viene a apelar al receptor por su participación acaba provocando sus memorias y en ellas, sus posturas, sus sueños, sus opiniones, antes tan encubiertos o desconocidos por sí mismo. El acto de leer convoca al ejercicio de pensar y, en consecuencia, al de encontrarse (YUNES, 2009 p. 23)

3.4 El papel del otro en el acto de leer

Para pensar la formación de lector como individuo es importante hacer un breve recorrido histórico por la noción de individualidad. Hoy en día podría parecer evidente hablar del individuo en sus diferentes formas de singularidad, yo, tú, él, el lector, el ciudadano etc., sin embargo no siempre fue así. La noción de individualidad es una de las huellas que marcan la transición de la Edad Media a la modernidad y que, como veremos en el siguiente capítulo es uno de los principios en los que se basa el concepto jurídico liberal de ciudadano, para el caso de la lectura esta noción trajo consigo también una revolución.

Como vimos anteriormente la construcción del lenguaje verbal es eminentemente social y por consiguiente el acto de leer lo era también. Las prácticas de lectura eran fundamentalmente colectivas, el lector leía para otro y con otros. Lo que se leía era discursos escritos o pronunciados por otros para ser escuchados por el resto de los miembros de la comunidad. Tanto los discursos políticos como las narraciones épicas y literarias tenían un carácter colectivo en su lectura y muchas veces en su escritura, como bien puede ser el caso de las narraciones homéricas, las cuales son atribuidas a varios escritores-narradores -no sólo a Homero - y que fueron transmitidas por centenas de

años a través de la oralidad. En la Edad Media, como confiesa San Agustín (1999, se sorprendían ante la capacidad que podía tener el hombre al leer en silencio, sin pronunciar las palabras, y no para los otros como se acostumbraba.

La noción de individuo se comienza a perfilar en el romanticismo. El llamado descubrimiento de América participó en la modificación del punto de vista que tenía el hombre sobre sí mismo y sobre la naturaleza. El hombre sustituía a Dios como explicación de todos los acontecimientos. Aparecen héroes como Cristóbal Colón o el Quijote de la Mancha como individuos con referentes mucho más reales que los personajes místicos o de leyendas acostumbrados hasta entonces. La naciente ciencia y los cambios económicos acompañaron estas nociones. Los referentes para explicar las cosas no eran los mismos y el sentido de pertenencia a la comunidad también se modificaba. Las relaciones sociales de producción se modificaron y surgieron las primeras aglomeraciones humanas en ciudades estado.

En el plano filosófico, René Descartes señaló la importancia del sujeto, es decir el individuo, como un ser de razón y pensamiento y con ello se delimitó la identidad personal “pienso, luego existo”; así, en primera persona del singular. Más adelante Kant señala la existencia de un ser pensante que tiene su límite en lo incognoscible, en lo absoluto pero que, sin embargo, la razón puede llenar. Es cuando la subjetividad aflora, pues hay cualidades que no son propiedad de los objetos pero que afectan a los sujetos que las perciben, por lo tanto, atributos que se delinean en la mente del sujeto cognoscente. Con esta teoría de conocimiento - sujeto que conoce/objeto observado - Kant establece que la sensibilidad y el entendimiento son fuentes del conocimiento que combinadas resultan en la experiencia de lo real como fenómenos; es decir, en cuanto objetos que se relacionan con los sujetos. Con esta exposición se ilumina y da sentido a la noción de consciencia. La toma de consciencia implicaría el paulatino dominio completo de la realidad experimentada por los sujetos. Esto es lo que ha marca el desarrollo de las ciencias a través de la razón y lo empírico. Así con la modernidad surgen, además del iluminismo, el empirismo y el positivismo y con ellas, la crisis del conocimiento en tanto que el sujeto fue incapaz de dar cuenta de las prácticas sociales e individuales (YUNES, 2005a).

Marx, desde otra perspectiva y desarrollando a Hegel, plantea una relación dialéctica entre sujeto y objeto, es decir, entre hombre y naturaleza en donde existe una mutua determinación. Si bien el sujeto determina al objeto a partir de su experiencia, es el objeto en última instancia quien determina al sujeto, como base material de la

existencia, lo que le da para explicar la realidad social y el lugar de los individuos, como seres sociales, con una perspectiva ideológica específica, a través de un análisis histórico de las relaciones sociales de producción.

Es a comienzos del Siglo XX que Freud, desde el psicoanálisis le da un lugar al lenguaje en la discusión; plantea que más allá de la conciencia humana existe el inconsciente, que no se deja ver sino a través de actos fallidos, chistes, sueños y el cual constituye la base de la racionalidad manifestándose a través del lenguaje. De esta manera se crea una aproximación entre el lenguaje y el pensamiento, siendo el primero la forma privilegiada de significar, expresar y dar sentido al mundo. Así inicia un proceso que acerca el objeto y al sujeto en el proceso del conocimiento aumentando con ello la complejidad para su comprensión.

Como vimos antes, el lenguaje es una construcción social, un sistema de comunicación complejo y dinámico que está determinado por las condiciones históricas y sociales de los hablantes y los discursos dependen ideológicamente del lugar de donde se dicen (BAKHTIN, 1990; CASSANY, 2006). Es decir que las palabras incluyen el punto de vista, la visión del mundo de quien habla, además de las condiciones históricas y culturales en las que se realiza, situación que repercute negativamente sobre otros discursos, cuando viene desde la ideología dominante haciendo que se pierda la polifonía de voces.

De esta manera, el lenguaje, en su multiplicidad, se construye con lo que los usuarios le aportan. Es ahí en donde se desarrolla un ejercicio permanente que reorganiza el decir, conforma al receptor y construye y de construye sentidos. En el acto de comunicación el hombre aporta percepciones, evocaciones, interpretaciones y conclusiones construidas a partir de su experiencia personal en el contacto con la realidad y en un momento histórico y cultural determinado. En su discurso revela su visión del mundo. Aunque quiera describir un hecho real en su narrativa interfieren sentimientos, valores, memorias e ideología. Es ahí donde radica la subjetividad, el punto de vista personal, en la descripción del objeto.

Aquí entran las teorías de la representación, que desde la hermenéutica desarrollan teóricos como Iser (1996) en donde el lector, a partir de su contacto con el objeto y de las influencias que éste le genera, crea su propio repertorio de interpretación. Desde esta perspectiva, el lector interviene en el acto de leer, y en su relación con el texto “llenando huecos”, suplementando significados, construyendo sentido. Esta perspectiva tiene el riesgo que - Umberto Eco (1992) identifica y alerta - en función de una posible sobre

interpretación y la aceptación de que toda interpretación, por ser subjetiva, es válida. Eco propone una red de seguridad *intentio operis*, *intentio auctoris* e *intentio lectoris*. Un texto, dice Eco (1992), es un dispositivo concebido con el fin de producir un lector modelo. El lector interpreta el texto, pero el texto mismo se esfuerza en llevar al lector hacia el sentido que preconiza.

Con estas discusiones sobre el papel de lector en el texto y las relaciones que se establecen entre uno y otros avanzan las teorías hermenéuticas que aproximan al sujeto del objeto. La subjetividad, como hemos visto, es importante para la interpretación del texto, pero esta no es una voluntad divina dada, sino que es una construcción y supone una conciencia crítica. Un acercarse y separarse del objeto para interpretarlo y significarlo. Es por decir una cuestión de resistencia, de pensamiento y discernimiento entre lo que sugiere el texto y lo que el lector trae consigo para interpretar. En ese ir y venir está el otro con su propia subjetividad y cumple un papel importante, porque a partir de su interpretación y su posición “me obliga a mirarme” y a percibir las diferencias. La presencia del otro es fundamental para la construcción de la singularidad –individualidad- que me lleva a reconocermé en la alteridad, en mi diferencia y similitud con los otros, es un trabajo de construcción. La singularidad es siempre en relación con alguien (YUNES, 2004) y lo que da paso a la intersubjetividad.

La intersubjetividad en las relaciones sociales, desde esta perspectiva, es el intercambio que existe entre los sujetos a través del uso del lenguaje. Es el intercambio de interpretaciones y significaciones que se dan en los espacios sociales a través del uso del lenguaje; discursos, conferencias, medios de comunicación, reuniones de amigos, clubs sociales etc. El papel del otro, en consecuencia, es fundamental en esta construcción social y en donde la conciencia crítica juega un papel importante.

Lo que salva al sujeto de un proceso de subjetivación -que masifica- es el hecho de pertenecer a múltiples comunidades de dialogo con otros sujetos en diferentes círculos sociales, -lo que Habermas llama esferas pública de primer y segundo orden- . Toda esa pluralidad compone un escenario de intersubjetividades y, en medio de todas esas intersubjetividades, el sujeto va construyendo su pensamiento crítico en relación a otras subjetividades y seleccionado aquello de lo que se quiere apropiar, lo que genera su singularidad en la alteridad frente al otro.

Desde esta perspectiva, como señala Stanley Fish (1994), la intersubjetividad es algo que pasa sin que podamos impedirla, existe en el cotidiano, lo que nos llevaría a decir que somos copia de la comunidad sociointerpretativa a la que pertenecemos. Sin

embargo existen posiciones que defienden la singularización, que está lejos de la concepción individualista que introdujo la modernidad, y que se defiende fundamentalmente de los proceso de masificación que pudiera existir por influencias de los medios de comunicación, por lo que se define como una consciencia crítica del sujeto frente a los otros y a los medios masivos de comunicación.

Por su parte, la concepción sociocultural no discute que el significado se construya en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo, pero apunta que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social, que el discurso no surge de la nada, es decir que siempre hay alguien detrás que tiene un punto de vista, una visión del mundo, una ideología y, finalmente, enfatiza que la triada compuesta por el discurso, el autor y el lector no son elementos aislados, son piezas de un entramado complejo, con normas y tradiciones determinadas. Cada acto de lectura es una práctica social compleja que incluye varios elementos, según el objetivo, el objeto y el lugar de práctica de lectura. Así, cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular según su identidad y su historia (CASSANY, 2006).

Con estas exposiciones queda claro que el acto de lectura no es un acto solitario y sí un acto solidario (YUNES, 2004) que se hace en compañía de otros y en donde el papel del otro es fundamental para la comprensión y significación del texto (y del mundo) en tanto que el lector, para reconocerse como tal y construir su punto de vista, requiere de los referentes que aportan los otros, no sólo los del escritor sino los de la comunidad interpretativa a la que pertenece. La necesidad de ese otro para consolidar se sustenta en el intercambio de interpretaciones que se hacen en el acto de leer y en el diálogo sobre las lecturas, sea una obra literaria, un filme, una pieza de teatro, un artículo científico, la nota de un periódico o la ciudad misma en donde viven. El acto de leer, como el de escuchar, son actos de recepción de mensajes que los otros hacen para él al reconocerlo como interlocutor y miembro de una comunidad interpretativa. Y el hecho del lector recibirlo y reaccionar a ellos, a través del lenguaje verbal, son expresiones que en su propia construcción llevan el reconocimiento de sí mismo y del otro en el juego de la intersubjetividad.

El reconocimiento que hace el lector del otro en la alteridad aporta elementos para pensar la importancia de la lectura en la formación de ciudadanía contemporánea en donde el reconocimiento del otro en la diversidad y el diálogo para la resolución de diferencias y el establecimiento de acuerdos sociales son valores fundamentales del

discurso liberal democrático. Tal vez esto pueda explicar la existencia de programas de promoción a la lectura y formación de lectores en la escuela en nuestros países durante los últimos más de 20 años. En el siguiente segmento veremos cómo es que la escuela ha enseñado a leer, que modificaciones y con base en qué discurso teórico se proponen las transformaciones.

3.5. Lectura y escuela

Uno de los principales objetivos de la escuela moderna ha sido el de enseñar a leer y escribir. En el surgimiento de los Estados se pensó que “Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales” (FERREIRO, 2001). La escuela de masas fue creada para formar “un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley” cuya misión política condujo a enaltecer la individualidad y “equiparar igualdad con homogeneidad” (FERREIRO, 2001).

La democratización del uso de la palabra escrita ha tenido sus límites. Si en la época pre-moderna escribir y leer era oficios que pocos dominaban y en muchas ocasiones eran oficios separados, con la revolución francesa y las ideas iluministas los cambios económicos y políticos que la burguesía ascendente se proponía implicaban también una reforma en la idea de educación y, evidentemente, en la enseñanza de la lectura y la escritura. Durante la consolidación del capitalismo las clases aristócratas y burguesas tuvieron acceso a la educación por cuenta de su posición en la sociedad, el acto de leer fue identificado también como una señal elitista y un símbolo de ilustración a la que no todo mundo podía acceder. Conforme el desarrollo industrial requería de mano de obra calificada, es decir, con mayor conocimiento de la técnica y la mecánica para la producción y distribución de las mercancías, la escuela y con ella la enseñanza de la lectura y la escritura, se fue extendiendo a toda la población. Saber leer y escribir se convertía también en un símbolo de ascenso social o de esperanza en el ascenso, un símbolo de desarrollo cultural dentro de las propias clases que el sistema ya generaba. Tenía más prestigio quien sabía leer y quien sabía leer era mejor ciudadano o ciudadano de mejor calidad.

Es el momento histórico en el cual también se construye la noción de lo que es ser un ciudadano moderno y en donde los valores del individualismo, la justicia, la igualdad

y la propiedad privada son preponderantes. Los proyectos educativos reflejan esta concepción de ciudadano no sólo en los contenidos y en los valores éticos transmitidos, sino también en sus métodos y concepciones pedagógicas. El método cartesiano y la fragmentación del conocimiento son su característica. La enseñanza de la lectura y a la escritura, consecuentemente, son enseñadas de esta forma centrándose fundamentalmente en la técnica de la decodificación y la sonorización de las letras, atendiendo poco y por separado el contenido y haciendo prácticamente nula la significación, representación e interpretación del texto durante los primeros años de estudio; o sea, la infancia, y perdiendo con ella aspectos lúdicos y creativos imaginativos que la lectura podía ofrecer.

La idea de alumno y lector suele ser de individuo. No se considera la comunidad interpretativa a la que pertenece, la construcción de significados que obedecen a su propia subjetividad y a las intersubjetividad que el propio acto de leer representa. Los problemas de lectura suelen señalarse como del alumno y no del sistema de enseñanza. El alumno que quiere aprender a leer o quería, va perdiendo el gusto conforme se enfrenta al proceso como algo ajeno a él, al imaginario que construyó cuando escuchaba historias. El alumno, a pesar de todo, es alfabetizado pero no necesariamente comprende lo que lee, es decir no se preocupa en lo que le significa el texto, lo que le sirve para entender el mundo y entenderse a sí mismo. La lectura no es un diálogo con los otros; es, al parecer, un trámite para tener un estatus que le permita desarrollarse como ciudadano y participar, dependiendo del grado de alfabetización al que llegue, en el sistema. Es por eso que se habla de analfabetas funcionales, saben descifrar el código escrito pero no entienden el texto.

Assim que os marginalizados da alfabetização se sentem não leitores quando, em verdade, sua potencialidade de leitura é exercida (ou não) de acordo com o imaginário instituído em que se sentem inseridos. Dizendo de outro modo: resgatar a capacidade leitora dos indivíduos significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de se expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico (YUNES, 2005b p. 54).

La escuela moderna, en poco más de treinta años, ha transitado al menos por tres concepciones de lectura en lo que a su enseñanza se refiere; la concepción lingüística, la psicolingüística y la sociocultural.

La concepción lingüística plantea que el significado se encuentra en lo escrito. Por lo tanto leer sería el acto de recuperar el valor semántico de cada palabra relacionándolo con las otras palabras que conforman el texto. Es decir que el contenido del texto surge

de la suma de significados de todos sus vocablos y oraciones. De esta manera el significado es único, estable, objetivo e independiente de quien está leyendo, lo que implica que otros lectores que lean el mismo texto tendrían que obtener el mismo significado independientemente de los momentos, circunstancias y lugares desde dónde se esté leyendo. Así, aprender a leer es una cuestión lingüística que consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo (CASSANY, 2006). Esta concepción sobre el lector, la lectura y el texto fue la principal influencia en la educación moderna hasta la década de los años 70 del siglo pasado; el pensamiento de Vygotsky y de Piaget promovió investigaciones psicolingüísticas sobre el proceso de adquisición de la lengua en los niños.

La concepción psicolingüística impulsada en gran parte por las investigaciones de Emilia Ferreiro(1979) en la década de los años 70 y 80, por su parte, argumenta que los significados están tanto en el texto como en el lector y que estos se construyen. Lo que aportan las palabras, es decir su significado, no es único, estable ni objetivo y el lector, con sus saberes previos albergados en su mente construye el significado. Desde esta perspectiva en la mente se encuentran organizados los saberes previos en la memoria, la cual funciona como paquete de datos abiertos interconectados entre sí. Es por eso que lectores entienden un texto de forma diferente o con algunas similitudes. Cada uno de ellos aporta referencias y datos previos diferentes en tanto que su experiencia de vida y sus conocimientos acumulados también lo son distintos. Desde esta concepción, entonces, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma, sino que requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular (CASSANY, 2006). De estos procesos cognitivos surge la diferenciación de “alfabetización” y “alfabetización funcional” que se refiere, la primera a aquel lector que sabe decodificar un escrito aunque no lo entienda y la segunda se refiere a aquel que puede recuperar la información para aprovecharla funcionalmente en su vida cotidiana.

La concepción sociocultural de la enseñanza de la lectura y la escritura, recupera los aportes lingüísticos y psicolingüísticos y los desarrolla en una propuesta mucho más abarcadora. Si bien considera que conocer las unidades gramaticales y el funcionamiento de la lengua es importante, así como las habilidades cognoscitivas que cada uno de los lectores ha desarrollado en su experiencia por el mundo para construir el significado, esta concepción considera que las circunstancias y los contextos en los

que fue escrito el texto así como la posición ideológica del autor son importantes para la comprensión del texto por un lector que, también, está inmerso en determinadas condiciones y circunstancias históricas y culturales al momento de leer el texto.

En otras palabras, la concepción sociocultural destaca tres aspectos importantes (CASSANY, 2006): que tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social; que el discurso refleja el punto de vista de quien escribe o habla, es decir, su visión del mundo, lo que implica que al comprender el discurso se comprende también la visión del mundo de quien habla o escribe y; que el discurso, el autor y el lector no son elementos aislados, es decir que los actos de literacidad,⁷ las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares (CASSANY, 2006; CASTEDO; ZUAZO, 2011; LERNER, 2001). Así como el autor está en un contexto determinado y tiene un propósito al escribir un texto. La interacción entre la triada, discurso, autor, lector es compleja, cada acto de literacidad, es una práctica social compleja que incluye varios elementos. Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia (CASSANY, 2006).

Estás son, en síntesis, las tres posturas teóricas sobre las cuales se han desarrollado las estrategias para enseñar a leer y escribir y que han sido acompañadas de otras posturas filosóficas sobre lo que son la lectura, el lector, cómo se construye y cuál es el papel que ocupan los otros en esta construcción. La concepción lingüística fue la que más influyó y durante más tiempo en la elaboración de programas curriculares y sobre la cual la escuela moderna se apoyó para formar lectores y tanta ha sido su influencia que aún las prácticas docentes conservan esa tradición que se ejemplifica en la fragmentación de la lengua para enseñarla y en la repetición de letras, palabras o enunciados. Es por eso que es frecuente encontrar todavía a escuelas donde los alumnos invierten sus horas en el llenado de planas, memorización de reglas aisladas, conteo de palabras leídas por minutos o excesiva atención en la puntuación y entonación del texto sin atender la comprensión del mismo. Y es también, me atrevería a decir, el principal problema de que en la mayoría de nuestros países existan, a pesar de haber combatido

⁷ El término literacidad viene del inglés *literacy* y abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonidos y letras hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura y tiene un perspectiva histórica. En portugués traduce como *letramento* y en francés como *lettrisme* Daniel Cassany (2006, p. 40–43) desarrolla ampliamente los usos del término la discusión que existe en el español para usarlo a cambio del de “cultura escrita” o “alfabetización.

en un gran porcentaje el analfabetismo, bajos índices en la comprensión de lectura según las evaluaciones de la OCDE⁸.

Sin duda, la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura hacia un enfoque sociocultural representan un avance en la formación de lectores, en tanto que se considera al lector como un sujeto dinámico en interacción con el discurso y con el autor. Se valoran las aportaciones que el lector puede hacer desde su propia singularidad en la significación del texto, las prácticas sociales en las que está inserto, así como las condiciones ideológicas, históricas y socioculturales en donde se ha producido el texto.

Delia Lerner desarrolla aquí, en términos de necesidad, los objetivos que requiere cumplir la escuela para lograr la formación de lectores con estas características:

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita (LERNER, 2001 p. 25-26).

Ahora bien, para lograr esto se requiere también que el sistema educativo en su conjunto genere las condiciones para hacerlo en cuanto a recursos pedagógicos, infraestructura escolar y formación y actualización de profesores. Formar lectores con estas características pasa también por la voluntad política de quienes definen las políticas públicas. Hacerlo, sería congruente con una posición liberal democrática en donde el diálogo es fundamental para su funcionamiento. Si el sistema educativo logra esto, entonces es un sistema que estará formando lectores que podrán participar en el ejercicio de la ciudadanía y podrán incluso, reflexionar sobre las condiciones y contradicciones con las que se conduce el sistema democrático.

En suma, si la escuela logra formar lectores críticos, éstos podrán tener la capacidad de discernir los diferentes discursos que existen sobre su propia realidad y condición de ciudadanía y ver quizás más allá del marco jurídico que la sustenta. El próximo capítulo lo dedicaremos a analizar la génesis del concepto de ciudadanía, principalmente en el liberalismo contemporáneo y los cuestionamientos que pensadores marxistas hacen sobre el concepto.

⁸<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>

4. El concepto de Ciudadanía

Una vez analizado el concepto de lectura, la importancia del otro en la formación de un lector y revisado los principales soportes teóricos con los que la escuela ha enseñado a leer y escribir en la modernidad, vamos ahora a revisar el concepto de ciudadanía, también durante la modernidad para después analizar las posibles relaciones en la formación de lectores y la formación de cuidanos y cómo es que la escuela asume estas relaciones. Iniciaremos con algunos antecedentes históricos de manera muy general sobre la construcción del concepto y después analizaremos las principales corrientes filosóficas que dentro del liberalismo que lo han discutido, tales como liberalismo político, comunitarismo, democracia deliberativa y multiculturalismo. Finalmente plantearemos la crítica que desde el marxismo se hace al concepto de ciudadanía, así como a las estrategias para la formación de ciudadanía desde la escuela, proponiendo un nuevo esquema educativo para la emancipación humana.

4.1 Sobre el concepto de ciudadanía

Ciudadanía es un concepto que se refiere a la condición que el individuo adquiere frente al Estado y sus conciudadanos en determinada comunidad política. Las concepciones sobre este concepto, y el tipo de atribuciones que le da al hombre, pueden ser estudiadas, también, - como el concepto de lectura-, considerando el momento histórico en que se usa; es decir, las condiciones económicas, culturales y sociales en que la comunidad política en referencia ha usado el concepto.

Para las fines de este trabajo hago un breve desarrollo del concepto durante la historia de la humanidad con especial énfasis y análisis en la etapa contemporánea de liberalismo político, por estar enmarcado en este contexto histórico la política pública de lectura en México.

El ciudadano en la sociedad, desde la filosofía liberal contemporánea, es aquel individuo que pertenece a determinada comunidad política regida por un Estado con determinado marco político-jurídico que le garantiza una serie de derechos frente a los otros miembros de la sociedad (RAWLS, 2000) y frente al propio Estado, en función de valores comunes aceptados por la comunidad que está generalmente organizada en Estados Nacionales. Igualdad, justicia y libertad son los valores característicos de las sociedades liberales contemporáneas. El ciudadano, en esta condición, también

adquiere obligaciones que lo hacen responsable, frente a los otros y frente al Estado, de respetar los pactos jurídicos de convivencia y aportaciones económicas a la administración estatal, concertados mediante acuerdos parlamentarios a través de sus representantes políticos en el congreso y reflejados en la las legislaciones correspondientes.

El desarrollo del liberalismo contemporáneo ha tenido movimientos, dentro de su pensamiento racional, que han llevado a la inclusión dentro de sus postulados –y con ello de algunas legislaciones- de grupos sociales cada vez más amplios en el concepto de ciudadanía. Es decir que, dentro de este modelo político, cada vez un número mayor de individuos es merecedor del estatus de ciudadanía y con ello de los derechos políticos que el membrete otorga, así como también de las obligaciones tributarias y de respeto para la convivencia armónica y pacífica definida por de algunos Estados liberales. Este movimiento ha sido motivado, en gran parte por movimientos político-sociales por el reconocimiento de las “minorías” y las diferencias de identidad que existen dentro de una misma comunidad política. Pudiendo ser dichas diferencias, por cuestiones étnico-raciales, de género y por migraciones de grupos humanos, por causa de desplazamiento por guerras o por crisis económicas (KYMLICKA, 1996a). Es importante destacar que la recurrencia de desplazamientos humanos por causas económicas y sus repercusiones en las economías locales, en cuanto al valor de la fuerza de trabajo local, - o por cuestiones de protección de la identidad- ha provocado, también, reacciones proteccionistas legislativas frente a estos grupos.

Las concepciones sobre los valores fundamentales de igualdad, justicia y libertad, y su relación con otros como el de propiedad, el derecho al voto o los derechos humanos por dar un ejemplo, han sido discutidos y transformados dependiendo del momento histórico en el propio desarrollo del liberalismo. Estas discusiones han tenido su reflejo en el marco jurídico y en el ejercicio político de los Estados en los diferentes países que llevan este sistema político e incluso en comunidades de Estados asociados (HABERMAS, 1998, 2003, 2004).

La crítica que hace el marxismo (TONET, 2005) al concepto liberal de ciudadanía tiene que ver con la propia raíz ontológica del término. Al ubicar los valores reivindicativos liberales, como los de igualdad, justicia y libertad como valores ideológicos que enmascaran la realidad concreta en donde el ser social, o sea el ciudadano, con su fuerza de trabajo y miembro de una comunidad y de una clase, está supeditado a una relación económico-social desigual frente a otro grupo de hombres que

ostentan la propiedad sobre los medios de producción (MÉZÁROS, 2006; TONET, 2005). Desde esta perspectiva, todo el aparato jurídico-político y el Estado liberal en su conjunto, funcionan para mantener el orden de explotación y alienación en función de los beneficios de una clase social, de tal forma que la emancipación del hombre sólo podrá ser lograda en la medida que se logre romper con la alienación que se manifiesta a través del trabajo en la relación con otros hombres y con el propio Estado.

4.2 Algunos antecedentes históricos.

El concepto de ciudadanía no es nuevo. Se habla de él desde la Grecia clásica, hace 2500 años, y durante este largo periodo ha tenido múltiples modificaciones según el momento histórico del que se hable. De esta manera, los derechos vinculados al concepto, y que identificarían una determinada cualidad de las personas respecto del grupo social al que pertenecen, han evolucionado hasta considerar comunidades más amplias. Es decir, de concebir al ciudadano como miembro de sociedades identitarias, cerradas y excluyentes, se ha transitado a sociedades donde se le considera también en su pluralidad y diversidad étnica, cultural y nacional. Esta transición no ha estado libre de debate filosófico ni de confrontación teórica y política.

Siendo un concepto que se refiere fundamentalmente al lugar que ocupa el hombre en una organización política, las concepciones de individuo, comunidad y de las relaciones que estos tienen con un modo de producción específico están en el centro filosófico de la discusión. Están también presentes en primer orden los aparatos jurídicos que deberían sustentar las relaciones sociales en el marco del Estado, como expresión organizada de las relaciones de poder político en la sociedad.

Diferentes movimientos sociales y grandes revoluciones han dado cuenta de este debate en la vida práctica. Desde la Grecia clásica y sus modelos ateniense y espartano, el todavía influyente modelo Romano, el cristiano con reflexiones apenas de San Agustín y Santo Tomás de Aquino, el modelo renacentista que recupera el concepto y, podríamos decir que da a la modernidad las primeras ciudades-estado: Venecia, Florencia, Pisa y Génova, entre otras, y que llegaron a adoptar regímenes republicanos. Ciudades que, si bien tenían criterios diferentes para conceder el estatus de ciudadanía, tenían el común denominador, en la mayoría, de que el ciudadano debería poseer una propiedad en la ciudad correspondiente (HORRACH, 2009).

Durante el siglo XVIII ocurre un cambio drástico en el panorama relativo al principio de ciudadanía y, por consiguiente, a la política en general. La de Estados Unidos en América y la de la Revolución Francesa en Europa marcan la pauta para el debate sobre el modelo político y dentro de él, el concepto de ciudadanía. Dos escenarios que marcan la perspectiva de pensamiento, el liberalismo y el liberalismo republicano. A partir de este momento los principios que definían el funcionamiento y la política empiezan a cambiar. Ya no sólo se da suma importancia, como en épocas anteriores, a las obligaciones ciudadanas sino también a los derechos y las formas de participación social en el gobierno. Se fortalecen los discursos sobre la democracia y sus maneras de implementación.

La revolución estadounidense se caracteriza, a diferencia de la francesa, entre otros motivos, en que se crea un nuevo Estado, los Estados Unidos de América, donde se pasó de ser súbdito británico a ciudadano estadounidense. Las trece colonias que habían pertenecido al Imperio Británico se independizaron, primero con la Declaración de Independencia de 1776, y después con la ratificación de la Constitución (1789). A este último documento fueron añadidas, dos años más tarde, diez enmiendas, que tuvieron como objeto definir los derechos creados en la constitución federal. Aunque había diferencias en algunas leyes internas, todos los Estados se unieron bajo un mismo acto: la puesta en cuestión de la soberanía británica, de cuyo Parlamento en Westminster no formaba parte ningún nativo americano. De esta manera, los nuevos ciudadanos estadounidenses, conscientes de este déficit de representatividad, nacían con una importante conciencia política (HORRACH, 2009).

En la Constitución se dio especial importancia al tema de los derechos. Entre los derechos se ponía particular atención en la libertad de expresión, considerándola indispensable para el funcionamiento de la nueva sociedad, que pretendía superar las antiguas jerarquías. Sin embargo, el derecho al voto no aparecía, “el sufragio, singular en cada colonia hasta los más mínimos detalles, estaba, sin embargo, unido a la propiedad privada en todos los casos” (HEATER, 2007, p. 141). Otro aspecto de la ciudadanía política fue el derecho a ocupar cargos públicos, y eso implicaba por necesidad criterios más excluyentes en cuanto al voto se refiere. Sin embargo, en este caso apenas se exigía algún tipo de preparación específica. De esta manera, mientras que la ciudadanía civil estaba al alcance de prácticamente todos (se excluía, eso sí, a los esclavos), la ciudadanía política se encontraba más restringida.

Los pensadores más influyentes de la Revolución Estadounidense, según Heater (2007) fueron Locke y Maquiavelo, aunque tuvo sus propios líderes político, Jefferson, Franklin, Adams, Madison, Hamilton, que también eran pensadores.

En el caso de la Revolución francesa se toma como eje estructural del modelo político la soberanía popular, (a diferencia del modelo estadounidense) que pone más énfasis en la representatividad en cuanto al ejercicio directo de la democracia, influencia de Jean-Jacques Rousseau, quien subrayó la importancia de la voluntad general y de la movilización popular. Derechos civiles como la igualdad ante la ley, libertad de expresión y el fin al sistema de detenciones discrecionales fueron de los más importantes que se promulgaron en 1789 con la Declaración del Hombre y del Ciudadano.

Se abordaban también las defensas que tenía el ciudadano en el sistema judicial, además de la forma en que podía perderse la condición de ciudadanía. Más controvertida fue la formulación de los derechos políticos. Una medida importante fue la decisión tomada por la Asamblea Nacional, en el año 1790, según la cual se eliminaban totalmente los diferentes títulos de rango social. De esta manera, todo el mundo pasaba a ser un ciudadano, al menos en la teoría. También, las minorías religiosas más destacadas, como es el caso de los hugonotes, obtuvieron algunos derechos civiles. Aunque no poseían derechos de tipo político, se discutió sobre la conveniencia de concedérselos a tres colectivos más: judíos, esclavos y mujeres (HORRACH, 2009).

Era común la celebración de ceremonias cívicas o teatrales con la intención de fomentar entre la población un sentimiento de unidad. El cambio de Constitución se expresó claramente en la cuestión de la ciudadanía; mientras que en la época del depuesto Luis XVI tenía escaso contenido, en la nueva era republicana se le daba un desarrollo explícito, aunque esta Constitución nunca pudo llevarse a la práctica.

Maximilien Robespierre, líder del Club Jacobino y durante un tiempo director del Comité de Seguridad Pública, estaba comprometido con el ideal “rousseauiano” de la voluntad general, y con el de virtud pública. Su famoso lema “Libertad, igualdad y fraternidad” acabó personificando el espíritu de la Revolución; sin embargo, tuvo que elegir entre el dilema de respetar el derecho a la propiedad privada y perder el apoyo del pueblo, o intervenir en el derecho a la propiedad incrementando la resistencia de la oposición al gobierno revolucionario, y recurrir al terror de la guillotina.

A escolha dos jacobinos é conhecida. Sem contestar o direito em si, eles optaram por

confisco de emergência e, em condições de guerra, radicalizaram a repressão. O desgaste acabou sendo grande. E a derrota dos jacobinos teve consequências profundas. As execuções de Robespierre e Saint-Just eram a expressão do início de um movimento histórico-político caracterizado por um resolutivo deslocamento para a direita. (KONDER, 2003 p. 172).

Robespierre se manifestó contra las restricciones del voto, pues consideraba impropio la separación entre ciudadanos activos y pasivos formulada por Emmanuel Joseph Sieyès; la igualdad proclamada por la Declaración de Derechos no permitía legitimar este tipo de decisiones. La influencia de Sieyès es también muy importante, pero desde otra perspectiva, muestra el conflicto ideológico interno dentro de la propia Revolución, reflejándose en la redacción de los derechos del hombre y del ciudadano. Ahí se distingue entre los derechos civiles o naturales - “ciudadanía pasiva”- y los políticos - “ciudadanía activa”- , dejando a los segundos sólo para un reducido número de personas, mientras que los primeros deberían encontrarse al alcance de todos. De esta manera, las mujeres, por ejemplo, quedaban fuera de los derechos políticos. Este punto de vista alcanzó una gran aceptación en la Asamblea Nacional a la hora de decidir quién tenía derecho al voto; después, tras el golpe de Termidor, la Constitución del año 1795 llevó a cabo una drástica restricción del derecho al voto, pasando el número de electores de cuatro millones a únicamente cien mil. También se añadió otro criterio excluyente, en este caso de tipo económico. El sistema de voto era indirecto y, en él, los ciudadanos activos elegían a los electores, que eran capaces de pagar una mayor suma de impuestos.

Marshall y el concepto de ciudadanía.

Marshall, desde el pensamiento sociológico, ya en el Siglo XX, sostuvo que la ciudadanía es un estatus de plena pertenencia de los individuos a una sociedad y se confiere a quienes son miembros a pleno derecho de una determinada comunidad, en virtud de que disfrutan de derechos en tres ámbitos: civil, político, y social, que los individuos han obtenido al ser reconocidos por el Estado, ente que ha regulado legalmente estos derechos. Desde esta perspectiva la ciudadanía consiste básicamente en la forma de pertenencia de los individuos a una determinada comunidad política. Esta forma de ciudadanía es, al mismo tiempo, igualitaria y universalista. Marshall sostiene que en la ciudadanía se regulan las relaciones entre los individuos con el Estado, aunque este último ostenta la posición fuerte en tanto que es él el que otorga los derechos. En suma, el Estado es una fuente de reconocimiento.

Los derechos civiles, abarcan los derechos de libertad individual (libertad personal, palabra, pensamiento, fe, propiedad, justicia y la posibilidad de suscribir contratos). Los políticos, que abarcan el derecho a participar en el ejercicio del poder político, ya sea como miembro del poder y con autoridad política o como elector de sus representantes en los poderes. Y por último, los derechos sociales que contemplan los derechos a un *modicum* de bienestar económico y seguridad como la de tomar parte en el conjunto de la herencia social y, a vivir la vida de un ser civilizado de acuerdo con los estándares prevalecientes en la sociedad (MARSHALL, 1998).

La inclusión de distintos tipos de derechos en el concepto de ciudadanía permite a Marshall conciliar los valores y principios del liberalismo (civiles y políticos) con preocupaciones del bienestar social y económico e incorporarlas a la pertenencia que da la ciudadanía para compensar los efectos propios de las diferencias de clase y de las relaciones sociales en el capitalismo.

Esta noción de ciudadanía, ligada también a la idea de nación, en tanto el individuo se rige por leyes constitucionales pertenecientes a determinada nación, contempla, de manera paralela a los derechos, una dimensión de obligaciones: un ciudadano debe trabajar, pagar impuestos, enviar a sus hijos a la escuela y cumplir con el servicio militar entre otras responsabilidades.

Para Sara Gordón (2002) existe una confusión dentro del propio concepto de ciudadanía planteado por Marshall ya que incluye derechos que tienen estructura distinta. Los derechos sociales no pueden ser colocados en el mismo plano que los civiles y los políticos ya que los primeros obligan al Estado a proporcionar prestaciones específicas que para ser satisfechas requieren el cumplimiento de complejas condiciones económicas, administrativas y profesionales. Es necesario, de esta manera, hacer una distinción entre servicios sociales y derechos sociales. Los primeros es responsabilidad del Estado garantizarlos para que los ciudadanos tengan condiciones prácticas para la realización en sociedad y ejerzan, en consecuencia, los segundos.

Además, a diferencia de los derechos civiles políticos, que son universales, los sociales tienen sentido sólo si se conciben como aspiraciones a prestaciones concretas, y estas últimas no pueden ser universales, sino particulares y selectivas. (GORDON R, 2002 p. 24).

4.3. Ciudadanía desde el liberalismo

El punto de partida de la teoría liberal de la ciudadanía tiene el presupuesto de que todos los hombres son iguales y libres por naturaleza. La desigualdad social sería el

resultado del propio desdoblamiento de la igualdad y de las libertades naturales. La búsqueda de la realización personal, consecuencia de la propia libertad de todos, haría que los individuos chocaran, inevitablemente entre sí, dando origen a toda suerte de conflictos. Esta condición obligó a que los hombres se organizaran en sociedad e institucionalizaran una autoridad capaz de garantizar que determinados límites no fueran rebasados. De esta manera, la desigualdad social era considerada legítima y constitutiva del mundo humano porque es fruto del ejercicio de la propia libertad.

Con base en la igualdad y la libertad naturales, se fue desarrollando la noción de ciudadanía para garantizar un futuro más o menos armónico y para lo cual fueron creados los derechos y deberes de todos los ciudadanos.

En la modernidad, el concepto de ciudadanía está vinculado, esencialmente, a los diferentes modelos de democracia y a las concepciones de racionalidad construidos a lo largo de este periodo. En este sentido, el modelo liberal enfatiza el papel del ciudadano como miembro de una sociedad de mercado que usa, en función de eso su autonomía privada y es respaldado por una legislación.

La política, por su parte, tiene la función de agregar a las decisiones de gobierno los intereses de los ciudadanos, y por medio de la democracia representativa, elegir un legislativo y un ejecutivo capaces de implementar esos intereses, además de un poder judicial capaz de protegerlos. De esta manera, el proceso político se ha centrado principalmente en la elección de una élite política para administrare al Estado y que sea capaz de promover y proteger los intereses de la población.

Los ciudadanos, como portadores de derechos civiles, políticos y sociales, cuentan con la defensa del Estado que debería mantenerse neutro con relación a los intereses de individuos o de grupos. En el liberalismo político, la libertad frente al Estado configura uno de los principales valores, tanto que sus orígenes históricos están basados en el rechazo de estructuras fundadas en la autoridad y el control feudal. Por tanto, el Estado debería ser neutro, no privilegiando ninguna concepción de bien, para garantizar que todos los ciudadanos sean tratados igualmente.

Jonh Rawls, el principal filósofo del liberalismo contemporáneo, afirma que en una sociedad bien ordenada los ciudadanos trabajan para un fin común, compartiendo un objetivo político común; mantener la justicia a través de las instituciones del Estado promoviendo, así, la justicia entre todos los ciudadanos. Para él, la justicia en una sociedad bien ordenada significa:

- a) Que es una sociedad en que cada cual acepta, y sabe que todos los otros aceptan y

- respaldan endosan públicamente, exactamente los mismos principios de justicia;
- b) Que su estructura básica – sus principales instituciones políticas y sociales, y la forma en cómo se articulan en un sistema de cooperación – es públicamente reconocida
- c) Que los ciudadanos tienen un buen juicio que les posibilita entender y aplicar los principios de justicia, y durante la mayor parte del tiempo, reaccionar de acuerdo con ellos, tal como las circunstancias lo exigen (RAWLS, 2000 p. 250).

En Rawls, el concepto de ciudadanía es presentado como un modelo a seguir para entender la teoría de la justicia. En el liberalismo político, los individuos son vistos como ciudadanos y una concepción política de la justicia se construye con las ideas políticas y morales disponibles en la cultura política pública en un régimen constitucional liberal (JONH RAWLS, 2001).

En otros documentos, Rawls matiza mucho más el concepto y la define como una relación política fundamental en donde el ser ciudadano es una membrecía que se adquiere al nacer y se deja sólo al morir (RAWLS, 2000). La ciudadanía, es pues, la concepción política de la persona (RAWLS, 2001).

Esta relación política del ciudadano ante el estado tiene dos características fundamentales: “una relación entre ciudadanos dentro de la estructura básica de las sociedad, en la cual sólo entramos al nacer y salimos al morir; y segunda, es una relación entre ciudadanos libres e iguales que ejercen el poder político supremo como cuerpo colectivo (RAWLS, 2000) .

Para Rawls, las personas se caracterizan por ser razonables y racionales, y es de esta concepción de la persona que después construye la concepción de ciudadanía, como aquello que el estado asume de las personas. Desde esta perspectiva, lo razonable tiene un sentido colectivo en tanto que obedece a la necesidad y voluntad de formar parte de la cooperación social a fin de asegurar una convivencia pacífica y estable. Y lo racional, por el contrario, se refiere a los intereses individuales y los modos eficientes de alcanzar los fines a los planes de vida a los que cada individuo está orientado.

Esta característica doble de la persona, reafirma la doble condición del individuo entre lo público y lo privado que, si bien están separados, se unen en la visión política de la justicia. Las personas no tienen que considerarse como iguales en su vida diaria y en sus juicios privados, sólo cuando participan del “foro político público” (RAWLS, 2000).

La concepción de libertad de los ciudadanos, en Rawls, tiene un contenido específico y debe ser reconocido y aceptado por todos los ciudadanos para vivir en una *sociedad bien ordenada*. Los ciudadanos son concebidos como seres que se consideran

a sí mismos libres en tres aspectos: en la medida en que se conciben a sí mismos, y a los otros, como poseedores de la capacidad moral para tener un concepto del bien; cuando se ven como personas que se consideran a sí mismos, y a los otros, como fuente auto-identificable de reclamaciones válidas y, finalmente, que se consideren capaces de asumir la responsabilidad de sus fines (RAWLS, 2001).

La participación es un derecho político destinado a controlar lo que pueda ser el gobierno de las mayorías, así como también representar los intereses o percepciones del bien particular, tanto en el foro político público como en el gobierno en términos administrativos; es decir, en el foro público o a través del voto.

La participación en el foro público no constituye un deber político legal, sino una forma de participación virtuosa, pues implica la conciencia de participación social y del interés en asuntos públicos. El voto, en cambio, constituye un deber político y es en relación con los mecanismos políticos del gobierno constitucional que no sólo permiten, sino que obligan, a un grado específico de participación política, en los países donde es obligatorio el voto.

Los ciudadanos cumplen con su deber de civilidad y apoyan la idea de razón pública al hacer cuanto pueden para que los funcionarios públicos actúen conforme a dicha idea. Este deber, como otros deberes y derechos políticos, es intrínsecamente moral - no legal- (RAWLS, 2000).

Así, para Rawls, la sociedad bien ordenada articulará su estructura básica de tal modo que, a partir de los principios mutuamente reconocidos, los ciudadanos establezcan fines en común, cuyo objetivo principal es propiciar justicia política unos a otros (STAUFFER; RODRIGUES, 2011).

4.4. Ciudadanía y comunitarismo

Dentro del liberalismo, existe una concepción que critica esta noción de libertad y de justicia. Es el comunitarismo, que cuestiona el supuesto sentido neutro de justicia de que habla Rawls y afirma que la concepción liberal de política, en realidad está comprometida con una concepción substantiva del bien y que sus sujetos son formados en contextos sociales y culturales específicos, que moldean sus valores, preferencias e idea de lo que es una vida buena. El sujeto, desde esta perspectiva, es cargado con una concepción de bien, una concepción dialógica de sujeto, que enfatiza la formación de identidad en el diálogo (TAYLOR, 2000). Así, el comunitarismo sitúa al individuo

dentro de un espacio social ético que constituye su identidad, tanto social y política como individual, diferentemente del concepto individualista de liberalismo clásico (VILANOVA PRATA; BANNELL, 2011).

El comunitarismo se centra en señalar los efectos negativos de las sociedades modernas liberales: atomismo, desintegración social, quiebra del espíritu público, pérdida de los valores comunitarios, desarraigo de los individuos respecto a sus tradiciones y defienden la naturaleza esencialmente política del ser humano (identificación del individuo como ciudadano) así como la importancia de la comunidad y de las tradiciones en el proceso de desarrollo de la condición personal del sujeto.

Desde esta perspectiva, la vida de los individuos no puede entenderse al margen de su comunidad, cultura y tradiciones. La primacía del bien común es la base de las reglas y procedimientos políticos y jurídicos. El sujeto político ante todo pertenece a una comunidad. Una comunidad de memoria y creencias que le precede y a la que debe lealtad y compromiso. Como consecuencia, el bien comunitario se debe priorizar por encima de los derechos individuales.

El comunitarismo rechaza explícitamente la neutralidad ética estatal, en tanto que el deber del Estado es promover una política del bien común, adecuada a la forma de vida de la comunidad. La vida comunitaria sería el espacio para la autorrealización individual. Así lo expresa la tradición cívico-humanista liderada por Charles Taylor. El pensamiento de este filósofo entiende la ciudadanía desde la identidad con la comunidad, y sólo bajo ese esquema de valores compartidos se hace posible la participación.

Los cuatro principios filosóficos del comunitarismo cívico, siguiendo lo expuesto por García Rubio (2007) desarrollando a Fernando Bárcena (1997), son los siguientes:

1. El individuo es un ser esencialmente social. Es constitutivo de su propia identidad como individuo el establecimiento de un conjunto de lazos sociales, compromisos y roles comunes.
2. El bien es previo a la justicia. El tipo de relaciones sociales y participación comunitaria tienen que ser valoradas como buenas por sí mismas. Ello ha de determinar cómo deben vivir las personas.
3. No se puede alcanzar un conocimiento del bien humano de un modo espontáneo y no puede aprenderse solamente por medio de una introspección solitaria o filosóficamente abstracta. Para saber cómo debemos vivir y cómo deben ser organizadas las comunidades debemos ser educados en las virtudes cívicas y servir como aprendices

en una comunidad heredera de una tradición moral que tiene que ayudarnos a formar nuestro carácter.

4. El conocimiento de la organización de la sociedad depende de una visión integral del bien de la comunidad. Puesto que el pluralismo de la sociedad moderna impide lograr una comunidad cívica con tradiciones propias y un ethos común, el ciudadano debe concentrarse en el aprendizaje y ejercicio de ciertas virtudes públicas en comunidades locales y grupos pequeños que intencionalmente producen una participación real y continuada.

En oposición a lo expuesto y defendido por los liberales, los pensadores de la corriente comunitarista han señalado que más allá de la autonomía personal es necesario reconocer la pertinencia y la identificación del individuo con una comunidad determinada. Las particularidades y nexos de cada uno con la sociedad y con los grupos y comunidades a los cuales pertenece es, desde esta perspectiva, parte fundamental de la comprensión de cada individuo.

Los principios racionalistas e individualistas que caracterizan la visión de autonomía del liberalismo son incompatibles con los principios de la autenticidad, la cual consisten en asumir que la moralidad se basa en distinciones cualitativas y marcos referenciales que son externos a los sujetos, pues derivan de una idea del bien compartida por toda la comunidad (JUÁREZ, 2010).

Los argumentos comunitaristas reclaman la importancia del contextualismo. Desde esta postura, la realidad humana primaria y original es la sociedad y no el individuo, de ahí que la importancia de ésta sea fundamental para la identificación y protección de los derechos.

La concepción del ciudadano como agente individual “atomizado” en donde la identidad viene dada en forma particular contrasta claramente con la concepción del ser humano como ser social que pertenece a una colectividad con determinadas características que le dan identidad.

El descubrimiento de la propia identidad no significa que se haya elaborado en el aislamiento, sino que se ha elaborado mediante el diálogo con los demás, lo que hace de la identidad una construcción dependiente de las relaciones dialógicas con otros sujetos (TAYLOR, 2001).

El ciudadano desde la posición comunitarista es un ser social, ya que su identidad viene definida a partir de su pertenencia, formada ante todo por una serie de narraciones que pasan de generación en generación. Esto indica que el individuo ya entra en la

sociedad con un papel asignado. De esta manera, los valores vienen precedidos por la comunidad por lo que la lealtad y la educación permiten al grupo obtener la prosperidad que necesita (PEÑA, 2010).

Si bien el comunitarismo reconoce aspectos positivos del individualismo, argumenta que existe en el mismo un “lado oscuro”, pues si la existencia se concentra exclusivamente en la realización del sujeto, nuestras vidas se aplanan y estrechan, a la vez que se pierde el interés por los demás y por la sociedad (TAYLOR, 1994).

Al considerar al individuo como un ser social, la forma de contribución a las instituciones ha de ser distinta. De ahí que el compromiso cívico sea mucho más fuerte que la libertad negativa del liberalismo, lo que da lugar a una libertad de tipo compartido.

Si únicamente se pueden asumir las reglas de moralidad en el sentido en que las mismas son encarnadas en una comunidad específica, y el sujeto puede ser y permanecer como agente moral sólo a través de los particulares tipos de fundamento moral producidos por la comunidad, entonces está claro que desprovisto de esa comunidad será poco apto para prosperar como agente moral. La existencia de códigos de conducta a los que deben apegarse los distintos miembros asegura la existencia y permanencia de su grupo, y evita que se destruya en la búsqueda de intereses particulares, combatiendo la disidencia y la corrupción. Todo individuo es parte importante de la estructura social, pues todos y cada uno forma parte de la historia, lo que significa afirmar que todos son soportes de la tradición.

Juárez (2010) considera que vincular de una forma tan estrecha al individuo con su colectividad no parece suponer una participación encaminada a la búsqueda de reformas institucionales profundas ni a la crítica de algunos patrones culturales. Es por eso que se habla más de un vínculo que de una participación ciudadana en el comunitarismo y puntualiza cuatro aspectos que lo caracterizan:

1. La derivación de los principios de justicia y corrección moral de una cierta concepción del bien;
2. Una concepción de lo bueno en que el elemento social es central e incluso prevaleciente.
3. Una relativización de los derechos y obligaciones de los individuos a las particularidades de sus relaciones con otros individuos, a su posición en la sociedad y particularidad de ésta, y

4. Una dependencia de la crítica moral respecto de la práctica moral de cada sociedad, tal como aquella se manifiesta en las tradiciones, convenciones e instituciones sociales.

4.5. Ciudadanía y democracia deliberativa

La democracia deliberativa intenta superar el modelo de democracia iusnaturalista moderna y el republicanismo cívico revitalizado en el comunitarismo. La política deliberativa, si bien incorpora aspectos de los dos anteriores se presenta como una alternativa al modelo de ciudadanía y de su participación en el Estado. Las principales críticas al modelo republicano cívico y comunitarista es que, aunque reconoce la importancia de una cultura política compartida en los ciudadanos de un Estado democrático como un elemento necesario de una comunidad política de grupos diferentes, no privilegia para su definición la idea la descendencia compartida. El republicanismo y el nacionalismo aparecen como una contingencia histórica y no como una condición conceptual. En cuanto al modelo liberal tradicional del Estado critica la restricción a la garantía de derechos individuales básicos para la realización de un proyecto de vida personal.

El principal énfasis de la propuesta deliberativa está en la formación de la voluntad política y de la opinión pública, así como de una identidad cívica y cultura política liberal, que puedan ser compartidas con toda la diversidad de grupos que componen las sociedades contemporáneas. Para Russo e Bannell (2011), Habermas defiende el principio de soberanía popular como procedimiento y, por lo tanto, la creación de procesos democráticos en los cuales los proceso discursivos de formación tienen un papel fundamental. Esos procedimientos informales, legalmente institucionalizados, son los que le darían legitimidad a las normas sociales y políticas, en tanto que, si esas normas son resultado de procedimientos de deliberación política, abiertos a toda la ciudadanía, entonces podrían ser considerados racionales y compatibles con los intereses generalizables de la población como un todo.

Para que estos procedimientos informales sean legalmente institucionalizado es necesario que los ciudadanos hayan creado una posición pos-tradicional o pos-convencional con relación a sus propias tradiciones y, además, tener una posición reflexiva de las mismas. Esa posición permitiría que los conflictos se resuelvan

discursivamente y las normas sociopolíticas sean creadas, reafirmadas o rechazadas de forma racional.

En otras palabras, implica que los ciudadanos, sean conscientes de aquello que los identifica como miembros de una comunidad política, a pesar de sus diferencias, creando una identidad colectiva, lo que implica una cultura política cuyos componentes principales serán los principios de legitimidad democrática y derechos básicos. Desde esta perspectiva, la acción comunicativa es fundamental para la formación de la ciudadanía en esa consciencia política democrática. El principio de esta postura de Habermas (RUSSO; BANNELL, 2011) está en una especie de meta-normas para la conducción del procesos de comunicación pública y que los ciudadanos pueden utilizar para evaluar las normas, tradiciones, y el consenso ya constituidos históricamente en una sociedad, lo que constituye, también, una identidad política democrática y racional. El nosotros de la acción colectiva es constituido, por así decirlo, en ese proceso de comunicación pública.

Aquí la importancia del concepto de esfera pública como estructura comunicativa en la teoría de Habermas, quien lo considera como el espacio social oriundo de las interacciones comunicativas, en el cual es posible el intercambio de contenidos y la toma de posiciones en relación a los propios contenidos a través del lenguaje (COELHO, 2011). Este espacio social creado en la acción comunicativa tiene el carácter de procedimental en la propia acción comunicativa al no privilegiar ningún contenido sustantivo, resaltando el proceso comunicativo y la capacidad de resonancia a través de la red social comunicativa.

La función de la esfera pública, desde esta perspectiva, sería la de capturar y general debates públicos sobre cuestiones sociales y de problematizar esos contenidos de tal forma que pueda tener influencia en las tomas de decisiones en el centro del sistema político. Desde la perspectiva de Coelho (2011) el concepto de esfera pública tiene dos significados comunes que es necesario aclarar para una mayor comprensión del término; esferas públicas parciales y esferas públicas generales. Las primeras se refieren a los contactos individuales episódicos y que representan el conjunto más amplio de estas interacciones comunicativas y por tanto de diversos temas, en cambio las generales, de las cuales hacen parte las parciales, o mayoritarias en donde se atienden todos los temas y en donde destacan algunos de ellos cobrado interés general y por tanto, afectando también a las decisiones de política general. En palabras de Habermas:

[La esfera pública] representa una red súper compleja que se ramifica espacialmente en un sin número de arenas internacionales, nacionales, regionales comunales y sub culturales que se sobreponen unas a otras; esta red se articula objetivamente de acuerdo con puntos de vista funcionales, temas círculos políticos, etc., asumiendo la forma de esferas públicas más o menos especializadas, aunque todavía accesibles a un público de legos (por ejemplo, en esferas públicas literarias, eclesiásticas, artísticas, feministas, o todavía, esferas públicas “alternativas” de la política de salud, de ciencia y de otras); además de eso, se diferencian por niveles, de acuerdo con la densidad de la comunicación, de la complejidad organizacional y del alcance, formando tres tipos de esfera pública: esfera pública episódica, (bares, cafés, encuentros en la calle), esfera pública de presencia organizada (encuentros de padres, público que frecuenta el teatro, concierto de Rock, reuniones de partidos o congresos de iglesias) y esfera pública abstracta, producida por los medios de comunicación (lectores, oyentes y espectadores singulares y dispersos(globalmente). A pesar de esas diferencias, las esferas públicas parciales constituidas a través del lenguaje común ordinario, son porosas, permitiendo una relación entre ellas (HABERMAS, 2003 p. 75).

Habermas (1998) reconoce los límites de la influencia de la sociedad civil sobre el sistema político en los actores negligentes, sin embargo, en momento determinado, cuando exista una movilización que logre afectar a esa esfera pública en “reposo” puede generar tal movimiento en las estructuras políticas que cambie la relación de fuerza entre la sociedad civil y el sistema político. Para Coelho (2011) es justo en este momento que reside la comprensión entre la esfera pública como un elemento descriptivo o como un elemento con potencialidad normativa, pues cuando existe la posibilidad de “movimiento” o “vibración” de las estructuras de la esfera pública es cuando los individuos se pueden volver más activos pudiendo influenciar directamente en la toma de decisiones en el poder estatal y hacer valer la opinión de la ciudadanía en la estructura de poder político.

La formación de una voluntad política más o menos racional, para Habermas, será a través de los procesos democráticos que frecuentemente iniciados en la red de las esferas públicas a través de los procesos argumentativos que podrán ocurrir transformaciones del poder comunicativo en poder aplicable administrativamente. Esto en el proceso democrático, en el cual los individuos portadores de derechos subjetivos pueden hacer uso de su derecho de comunicación y participación pública.

En el modelo liberal el énfasis recae en el papel del ciudadano privado. El individuo está antes del grupo social, pues es la autonomía privada y los derechos subjetivos que son valorizados. Los individuos persiguen intereses particulares a través de los derechos asegurados legalmente. El problema, para Habermas, es que este modelo no genera una motivación significativa para que los individuos vengán a participar activamente en la esfera pública.

De esta manera, la democracia deliberativa tendrá que desarrollar un modelo de organización política para sociedades multiculturales, una cultura política que abarque y unifique diferentes grupos en una comunidad política mayor, que reconozca diferencias entre grupos y comunidades, pero que al mismo tiempo, sea capaz de producir intereses generalizables a través de una identidad política común llamada patriotismo constitucional.

El consenso buscado y discutido en una asociación de libres e iguales sólo descansa en última instancia sobre la unidad de un procedimiento consentido. Este procedimiento para la formación democrática de opiniones y para la toma de decisiones termina por diferenciarse en la forma jurídico-estatal de la Constitución. En una sociedad pluralista, la Constitución expresa un consenso formal. Los ciudadanos desean regular su convivencia de acuerdo con unos principios que, al obrar en el interés de cada uno de ellos, puedan encontrar el asentamiento justificado de todos. Semejante asociación se estructura sobre unas relaciones de reconocimiento mutuo en virtud de las cuales cualquiera puede esperar ser respetado por los demás como libre e igual. Cada individuo debe gozar de un triple reconocimiento: ha de poder recibir igual protección y respecto a su integridad como individuo insustituible, como miembro de un grupo étnico o cultural y como ciudadano, es decir, como partícipe de una comunidad política. (HABERMAS, 1998 p. 625).

Bajo esta propuesta el estatuto de ciudadanía regula la situación de las personas en una sociedad constituida como estado y cuya existencia es reconocida por el derecho internacional y el concepto, actualmente, no se usa sólo para denotar la pertenencia a una organización estatal sino también el estatuto definido por los derechos y deberes civiles.

Independientemente de la organización interna del poder estatal, esta definición de la ciudadanía sirve conjuntamente a la delimitación social y a la demarcación territorial de estado. De acuerdo con la auto comprensión del estado de derecho como una asociación de ciudadanos libres e iguales, el estatuto de ciudadanía se encuentra ligado al principio de voluntariedad. Los caracteres descriptivos del lugar de residencia y de nacimiento no fundamentan ningún sometimiento irreversible al poder soberano del estado. Más bien funcionan como criterios administrativos que le adjudican a éste un consentimiento implícitamente supuesto que se corresponde con el derecho a emigrar o a renunciar a la ciudadanía (HABERMAS, 1998 p. 626).

De esta manera el estatuto de ciudadano fija los derechos democráticos que el individuo puede reivindicar de forma reflexiva, así como su condición jurídica material para proceder a modificarlos.

4.6. Ciudadanía y multiculturalismo

Una corriente teórica más dentro del liberalismo y que atiende el tema de la ciudadanía es multiculturalismo representado principalmente por el pensamiento del filósofo canadiense Will Kymlicka. Para él, es necesario ampliar los principios básicos

de liberalismo y transportarlos para las cuestiones y demandas de grupos minoritarios. Preservando el individualismo, la autonomía, la autocrítica y la libertad de elección. (VILANOVA PRATA; BANNELL, 2011).

Si bien defiende, junto con Habermas, la libertad individual y el estado democrático como valores fundamentales de cualquier sociedad organizada, y que los sujetos se forman dentro de una cultura específica, se distancia de él en cuanto a la forma en que el Estado debería atender esas diferencias presente en su territorio.

Will Kymlicka (1996a) defiende el reconocimiento de los derechos comunitarios étnicos y nacionales dentro del propio esquema de la teoría liberal, en tanto que los derechos diferenciados por grupo pueden ser considerados consistentes, al tiempo que fomentan la teoría liberal. Para esto, es necesario tomar los principios básicos del liberalismo y transportarlos para las cuestiones y demandas de los grupos minoritarios.

Las personas, como “criaturas culturales” en tanto son la base para el desarrollo humano y son también la unidad moral de la sociedad y los únicos portadores de derechos y obligaciones. De esta manera, las sociedades y culturas deben ser consideradas exclusivamente en términos de cómo afectan el desarrollo de sus miembros, en tanto que son los individuos quienes son capaces de tener una concepción del bien y tienen la autonomía y la libertad de vivir de acuerdo con sus creencias o de revisar sus propias creencias en el desarrollo de la prácticas culturales.

La importancia de la cultura, como base del desarrollo humano, está en que define la estructura del mundo y la visión sobre la cual vemos a los otros y a nosotros mismos, auxiliando en los juicios sobre lo que es válido o no. Sirve de guía en la toma de decisiones y desarrolla la autonomía y libertad de elección por un lado y, por el otro, en que la cultura otorga identidad, sentido de pertenencia y promueve la solidaridad y la confianza (VILANOVA PRATA; BANNELL, 2011).

La participación en la cultura es fundamental para el concepto del bien, la libertad de elección y la autonomía. Bajo el concepto de *cultura societal*, Kymlicka se refiere a una cultura que proporciona a sus miembros formas de vida significativa a través de actividades humanas, incluyendo la vida social, educativa, religiosa, recreativa y económica; abarcando la esfera pública y privada.

Nuestra capacidad de formar y de revisar un concepto del bien está íntimamente ligada a una *cultura societal*, puesto que el contexto de elección individual consiste en la gama de opciones que nos ha llegado a través de la cultura. Decidir cómo guiar nuestras vidas conlleva, en primera instancia, explorar las posibilidades que nuestra cultura nos proporciona (KYMICKA, 1996a p. 14).

Estas culturas, con sus prácticas, tienden a concentrarse territorialmente y comparten una lengua como elemento fundamental de identidad, a través de ella comparten valores y memorias, lo que convierte a la lengua en una herramienta política importante para el reconocimiento frente a los otros y para la participación política frente a otras culturas, hegemónicas o no. De ahí la importancia de que, en el mundo moderno, estas culturas tengan una expresión institucional en las escuelas, en los medios de comunicación, en la economía y en el ejercicio del gobierno (VILANOVA PRATA, FENERICH, & RUSSO, 2011).

Kymlicka (1996b) propone distinguir entre estados multinaciones y estados pluriétnicos. Para él nación es una comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada y comparte un lenguaje y una historia específicas (KYMICKA, 1996b). Los estados pluriétnicos serían resultado de la inmigración de individuos con particularidades étnicas o culturales. En este caso no hay separación entre comunidades, sino que los distintos colectivos comparten los mismos espacios de convivencia. En consecuencia, el objetivo de estos grupos no es propugnar una entidad política separada, sino modificar las leyes e instituciones de la sociedad que los acoge para que sea más permeable a las diferencias culturales que ellos representan.

Basándose en esta distinción, Kymlicka propone tres tipos de derechos diferenciados en función de los grupos, a saber: derechos de autogobierno, derechos pluriétnicos y derechos especiales de representación.

Los derechos diferenciados consideran en su interior dos condiciones y hacen diferente al concepto de derechos colectivos, a saber, esas restricciones son: restricciones internas y protecciones externas. La primeras son intergrupales y a través de ellas los grupos pueden utilizar el poder del Estado para restringir la libertad de sus propios miembros y las segundas, también intergrupales pero tienen la intención de facilitar que los grupos protejan su identidad, limitando el impacto de las decisiones de la sociedad de la que son parte asegurando que los miembros del grupo tengan las mismas oportunidades de vivir y trabajar en su propia cultura como los miembros del grupo mayoritario.

Los derechos de autogobierno determinan que el ejercicio de autoridad sobre un grupo determinado sea hecho por los propios miembros del grupo, lo que implicaría la creación de subunidades políticas que podrían gobernarse de formas compatibles con

sus culturas integradas en un sistema federal, considerando o de acuerdo a aspectos lingüísticos, territoriales e institucionales.

La idea de responder a las diferencias culturales con una “omisión bien intencionada” carece de sentido. Las decisiones gubernamentales sobre las lenguas, las fronteras internas, las festividades públicas y los símbolos del Estado implican inevitablemente reconocer, acomodar y apoyar las necesidades y las identidades de determinados grupos étnicos y nacionales. El Estado fomenta inevitablemente determinadas identidades culturales y, por consiguiente, perjudica a otras (KYMLICKA, 1996a p. 152).

Los derechos pluriétnicos tienen la función de dar reconocimiento a las diferencias culturales que son producto de la globalización capitalista; como la migración económica o por las guerras, las reivindicaciones de particularidad cultural dentro de un mismo Estado; comunidades indígenas pre-existentes a la fundación del Estado en cuestión y, por último, crisis en donde el Estado no es más mediador (ANCHUSTEGUI IGARTUA, 2011). Con ellos se pretende reforzar los derechos comunes de ciudadanía en oposición a conceder derechos diferenciados en función de grupo (VILANOVA PRATA; FENERICH; RUSSO, 2011).

Con el derecho de representación especial se intenta dar garantía de representación a los grupos minoritarios en situaciones políticas. Con ello se pretende la corrección de fallas de representación efectiva en el sistema, con una acción afirmativa de los grupos minoritarios, lo cual desaparecería en la medida en que las fallas fueran corregidas.

4.7. Marxismo, ciudadanía y emancipación humana

Para el marxismo el individuo, como ser social, forma parte de una totalidad en donde todas sus partes están estrictamente vinculadas. Desde esta perspectiva, el concepto de ciudadanía se refiere al del ser social, el cual forma parte de una totalidad que sólo puede ser comprendida en su estudio histórico y en estrecha e inseparable relación con las condiciones de trabajo para la reproducción de los bienes materiales de existencia.

Los análisis marxistas tratan, sobre todo, de la constitución del ser social como una perspectiva ontológica con dos características fundamentales: en relación a su

naturaleza, por su especificidad histórica y, por el protagonismo activo y creador del sujeto humano en la dimensión reflexiva de los productos de la conciencia.

De esta manera, el ser social, al ser parte de una totalidad de máxima complejidad expresa las contradicciones que emergen de un conjunto, también complejo y diferenciado, de totalidades que determinan las condiciones de producción y reproducción de la existencia, como el trabajo y la ideología. Así, el ser social sería el de mayor complejidad porque en él se articula la causalidad y las razones del ser. Es decir que el ser social es creador de posibilidades, construye caminos distinguiéndolo de los procesos naturales orgánicos e inorgánicos. El ser social, como una realidad objetiva es movilizado por un intrincado movimiento de determinaciones naturales y sociales, llevado a reaccionar de manera social y teleológica (RODRIGUES; STAUFFER, 2011).

Considerando este hecho, es un error, desde la perspectiva marxista, buscar la inteligibilidad de la ciudadanía en la dimensión jurídico-política y no en las relaciones sociales de producción. La propuesta es la construcción de una perspectiva que parta de las bases reales de individuos que actúan en determinadas condiciones de existencia y en donde la producción de ideas, representaciones -y de la propia conciencia- están determinadas por esas mismas condiciones de existencia en función de las relaciones sociales que se establecen para producir.

De esta perspectiva el hombre se hace así mismo a través de la transformación de la naturaleza; es decir, a través del trabajo y en esa acción, crea conciencia.

Marx mostra que há uma diferença qualitativa essencial entre o “trabalho” de uma abelha e o trabalho de um arquiteto. A abelha é inteiramente guiada por uma força que a impulsiona automaticamente ao fazer sua colmeia; seu procedimento não muda, é o mesmo há milênios. Em nenhum momento a abelha “antecipa” alguma representação do que vai fazer. O arquiteto, não. Ele precisa da antecipação. Faz a planta da casa, um momento necessário da sua criação. O trabalho humano engendra o novo, passa por um espaço de liberdade, no qual são feitas escolhas, são tomadas decisões. E foi assim que Marx chegou a sua original concepção do homem: o homem, pelo trabalho, fez-se a si mesmo (KONDER, 2012 p. 87).

Siguiendo estas reflexiones, entendemos que para el materialismo histórico la conciencia es un valor que articula a las condiciones de existencia en el interior de una sociedad determinada y que “no es la conciencia quien determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia” (MARX; ENGEL, 2002 p. 20). Este hecho coloca a los hombres en una relación de dependencia entre sí, relacionada a sus necesidades y al modo de producción y reproducción de la existencia, lo que rompe con la concepción liberal de ciudadanía, donde se presupone que la sociedad civil está formada por individuos cuya racionalidad está empeñada en la preservación de sus intereses privados

y, específicamente de sus actividades económicas, y que el Estado se configura como una institución que actúa en la sociedad a favor de la libertad. Por el contrario, tomando como base las condiciones de las relaciones de producción, el Estado no tiene la neutralidad requerida por el liberalismo y sí funciona, en cambio, como aparato coercitivo que contribuye a perpetuar el proceso de dominación impidiéndole representar, efectivamente, la voluntad general. (RODRIGUES; STAUFFER, 2011).

El origen de la sociabilidad capitalista está en su acto ontológico primario que es la compra-venta de fuerza de trabajo, a través de la cual se establece una relación de dominio. El acto de compra y venta de fuerza de trabajo es, por su propia naturaleza, un acto generador de desigualdad social. Eso es porque opone individuos en situación efectivamente desigual, en la medida en que uno de ellos, - el capitalista - es propietario del trabajo acumulado y otro, -el trabajador - tiene apenas la propiedad de su fuerza de trabajo. La relación capital/trabajo es una relación de subordinación del trabajador al capitalista y la lógica de esta relación implica la reproducción de la desigualdad social.

Esta relación, en su desarrollo, trae consigo la división social del trabajo y con ella la alienación del hombre, cuando quiebra aquella unidad primitiva entre el interés del individuo y el colectivo. La oposición entre estos dos tipos de intereses hace que los hombres ya no puedan comprender ni dominar el proceso social atribuyéndole un carácter natural o sobrenatural. Así, la alienación no sólo es un fenómeno de consciencia, es también un fenómeno que se origina de las relaciones que los hombres establecen entre sí en el proceso de trabajo. La alienación, en su complejidad, acontece en tres momentos o en relación con tres aspectos del proceso productivo. En primer lugar, con el propio producto de trabajo, con la mercancía que él produce, porque el mismo es otra mercancía, que se tornara externa en el proceso de producción y ajeno al producto. En segundo lugar, con el propio proceso de producción, ya que en el trabajo alienado, tal actividad no es libre ni consciente una vez que el trabajador no comprende su verdadero carácter ni tiene regencias sobre el proceso. Y, finalmente, la alienación del individuo como género humano; es, así como los otros individuos, inmersos en las relaciones sociales de producción, se extrañan entre sí generando el conflicto a partir de la apropiación del patrimonio genérico (natural y social) que contribuye la riqueza de la sociedad al enriquecer sólo a algunos y degradando a la simple sobrevivencia a la clase otros. La consecuencia, para Marx, de todo el conjunto de aspectos que constituyen la raíz de la alienación es que cada hombre se encuentra enfrente de otro con una posición de extrañamiento y oposición (TONET, 2005).

Para Mézáros (MÉZÁROS, 2006), el punto nodal de los aspectos heterogéneos de la alienación es la noción de trabajo, para él la alienación del trabajo es la raíz causal de todo el complejo de alienaciones. La “auto-alienación humana” que define a partir de lo que Marx llama de extrañamiento de-sí-humano, sería la causa última de todas las alienaciones y por lo que le da la categoría de denominador común en el sistema filosófico marxista (ANTUNES, 2010).

Para Konder (2012) el fenómeno de la alienación tiene reflejo directo en las instituciones políticas y las leyes del Estado, aparentemente creadas por el propio trabajador (ciudadano) o “hechas al menos en su nombre”.

Esse fenômeno, por assim dizer, “contamina” a sociedade inteira. Tal como o operário se defronta com uma força um tanto misteriosa, que lhe rouba o que ele produziu, o cidadão vê as instituições e as leis que ele fez -ou que ao menos foram feitas em seu nome- se erguerem diante dele como uma força estranha [estranhamento] ou como uma força alienada [alienação] (KONDER, 2012 p. 88).

La alienación, definida así como todo aquello que históricamente obstaculiza la relación de mediación directa que se establece entre el ser humano y la naturaleza, como todo aquello que se interpone en esta relación por tanto media una relación de mediación directa. Lo que le da una nueva característica de “mediación de la mediación” lo que quiere decir una mediación históricamente específica de la auto-mediación ontológicamente fundamental del hombre con la naturaleza. Esta “mediación de segundo orden” sólo puede nacer con base ontológica de “mediación de primer orden” como una forma específica, alienada, de esta última (MÉZÁROS, 2006; ANTUNES, 2010).

De esta manera, “la actividad productiva del hombre no puede darle realización porque las mediaciones de segunda orden institucionalizadas se interponen entre el hombre y sus actividades, entre el hombre y la naturaleza y entre el hombre y el hombre. (MÉZÁROS, 2006).

A atividade produtiva é, então, *atividade alienada* quando se afasta de sua função apropriada de *mediar* humanamente a relação sujeito-objeto entre homem e natureza, e tende, em vez disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela “natureza (MÉZÁROS, 2006 p. 81).

De aquí se desprende otro aspecto importante que caracteriza la sociedad civil capitalista; el proceso de individualización. En las formas anteriores de la sociedad la comunidad tenía un peso mayor que el individuo. El peso era más elevado en cuanto más primitiva era la sociedad. De todos modos, hasta la sociedad feudal la comunidad era determinante. La individualización, este proceso de transformación del sujeto singular en un individuo autónomo frente a los grupos sociales es una realización del

capitalismo. La producción y la reproducción del capital exigen individuos con terminadas cualidades (más allá de las ya referidas, propiedad, libertad, igualdad, dominio de la lectura, escritura y diversas habilidades técnicas, lo que constituye una personalidad más compleja) y que no estén presos de modo irreductible a ningún grupo social. Así, cada persona se presenta como aislada y competitiva en relación a los otros, cada uno buscando satisfacer sus intereses teniendo a los otros como enemigos y no como compañeros.

As condições em que a sociedade dividida se mantém organizada necessitam de um encobrimento da importância da divisão. A unidade do gênero humano é relativizada. O processo real pelo qual os indivíduos se tornam mais autônomos é mistificado: a individualização deixa de ser reconhecida como resultado da história e passa a ser vista, do ângulo do individualismo, como causa da história (KONDER, 2012 p. 89).

De esta idea de individuo y de sociedad se origina la idea de que la libertad consiste, esencialmente, en la autodeterminación, pero en la autodeterminación de un individuo auto-centrado, egoísta y no de un individuo social, o sea, de un ser que es síntesis de determinaciones sociales. Así, la libertad, en el terreno de la sociedad civil tiene como expresión concentrada la “libre iniciativa” y esta es vista como condición absolutamente imprescindible para que el individuo pueda realizarse como humano.

Así, como estos tipos de socialización y de individualización contruidos en el correr del desarrollo del capitalismo es que el marxismo hace una crítica al concepto de ciudadanía, donde la principal contradicción está en la compra y venta de fuerza de trabajo entre los hombres que han creado un sistema de apropiación de la riqueza donde unos tienen los medios de producción y otros la fuerza de trabajo. Esta condición genera un proceso de alienación en el hombre, una individualización como características de las relaciones humanas donde la propiedad y el consumo son prioridades y valor máximo, reflejo de una sociedad integrada por individuos que compiten entre sí y que viven en una condición profunda de alienación.

La transformación del individuo en ciudadano se da en el momento del surgimiento de la sociedad capitalista en donde la fuerza de trabajo se transforma en mercancía y, con ello, la separación del hombre con el producto concreto de su trabajo. A partir de ese acto fundante del capitalismo – la compra y venta de trabajo y todas sus posteriores consecuencias en las relaciones de producción – es necesario que existan individuos, en el sentido de personas libres y autónomas, pero es necesario también que esos individuos sean iguales y propietarios. Sin esta cualidad de las relaciones sociales

de producción, tal como las conocemos, la dinámica del capitalismo no podría realizarse. (TONET, 2005)

En esta cualidad, el Estado juega un papel fundamental, no sólo como instrumento de defensa de los intereses particulares de la burguesía (FLEURY, 1994; RODRIGUES; STAUFFER, 2011), sino también una expresión invertida de la desigualdad social de raíz, porque al interés particular que reina soberano en la sociedad civil, se presenta, en la sociedad política, sobre la forma de interés general (TONET, 2005).

Para Sonia Fleury (1994), la ciudadanía, como relación que se establece entre los individuos, igualados al nivel formal, y su Estado, a través de la participación de los primeros en el ejercicio de lo político y en el atributo de un conjunto de derechos positivos frente a ese Estado- es condición de la reproducción en la dominación social, en tanto que oculta la existencia de las relaciones contradictorias de explotación, e incluso, niega la existencia de actores colectivos - las clases sociales- con intereses contradictorios y antagónicos, siendo esto parte esencial en la construcción de la ideología liberal del Estado como representante de la voluntad colectiva.

Desde esta perspectiva de interés general, todos los hombres son libres, iguales y propietarios.

A sociedade civil se converte em sociedade política e o burguês se transforma, sem deixar de ser burguês, em cidadão. Aquela liberdade, aquela igualdade, aquela propriedade são transformadas em direitos, seguido depois por muitos outros. Ora isso nada mais significa do que o estabelecimento de um perímetro dentro do qual aquela natureza histórico-social egoísta dos homens pode se mover sem risco de autodestruição para a humanidade. (TONET, 2005 p. 119).

En cuanto a la imposibilidad de que la ciudadanía se convierta en una comunidad real de convivencia y solidaridad Tonet argumenta que, la comunidad política de la cual el ciudadano es elemento esencial, no es ni puede ser real por que la base social que le da origen a esas relaciones entre los hombres, no son de unión sino de oposición y, si alguna unión llegara a existir es más bien por la imposición de un orden jurídico-político, como una relación alienada. (TONET, 2005)

Esta comunidad irreal, de enmascaramiento, es la responsable de que se mantenga la reproducción del orden social capitalista, en tanto que la condición de ciudadanía pasa a ser fundamento del ámbito del deber político, ampliando el consenso relativo al orden político, lo que implica en palabras de Sonia Fleury (FLEURY, 1994) que “la relación de ciudadanía es condición de consolidación de las desigualdades de clase, remitiendo los requisitos de igualdad a un plano formal que impide problematizar las

desigualdades existentes en el nivel social y la relación del Estado con las clases sociales.

Assim, como o Estado não é mais que o desenvolvimento último da contradição fundamental entre a socialização do processo de trabalho e apropriação provada dos meios de produção, razão que faz do Estado o suporte místico do interesse geral de toda a sociedade, assim também a cidadania é uma expressão desta contradição e não poder ser compreendida fora deste contexto (FLEURY, 1994 p. 44).

Ante esta realidad, resulta complicado utilizar el término ciudadanía sólo como un ideal para la construcción de una sociedad más equitativa, en tanto que el origen ontológico y su esencia en la sociedad capitalista tiene profundas contradicciones para alcanzar la libertad y “no podemos fiarnos solamente en las buenas intenciones, ni atribuir los términos y contenido que queramos” sobre todo cuando se habla, en educación, de formar ciudadanos.

Será necesario entender la ciudadanía como una comunidad política dentro de la cual se puede luchar por la emancipación humana, en el entendido que la emancipación política no implica la humana, aunque con la primera se pueda entender que se lucha por la segunda.

Formar o homem como cidadão é toma-lo como membro da comunidade política e estruturar todo o processo educativo no sentido de leva-lo a agir conscientemente como tal, tanto na atividade especificamente educativa como na vida social extraescolar. Atente-se bem, com tudo: trata-se de leva-lo a agir como membro de uma comunidade política, não de uma comunidade social. Ou, o que dá no mesmo, como membro de uma comunidade social apenas enquanto instaurada pela comunidade política, na exata pressuposição –falsa- de que esta esfera é o *locus* da realização da liberdade humana. O social, aqui, aparece apenas como “preocupação” como “assistência” como “solidariedade”, ou seja, como um fato que tem a sua origem na consciência e não na materialidade das relações econômicas. Estas continuam a ser perpassadas pelo egoísmo proprietário. (TONET, 2005 p. 122).

En este sentido, Tonet, propone orientar toda la acción educativa a comportamientos en los cuales los miembros de la comunidad – el sujeto como ser social – adquirieran la consciencia de que son miembros de una comunidad y que tienen derechos y obligaciones y que esa consciencia pueda ser expresada de la forma más clara posible. De esta manera, valoriza las luchas políticas democráticas por la emancipación, mas deja claro que no dependen sólo de la educación para la ciudadanía ni de la emancipación política en tal caso, es una mediación y parte del proceso de construcción de una sociedad libre, igual e fraterna. Emancipada.

Por su parte, Mézáros, no cree en las estrategias reformistas que proponen cambios graduales a partir de la identificación de defectos específicos y argumenta:

Os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados

superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz (MÉZÁROS, 2005 p. 62).

Para Mézáros, hablando de educación, es necesario reivindicar una educación para toda la vida y colocar en perspectiva la educación formal, donde es necesario hacer una reforma radical, en tanto que es ahí donde se encuentran las formas actantes dominantes de internalización fuertemente consolidadas a favor del el capital, en tanto que su principal función es *“reagir como um câo-gurada ex-oficio e autoritario para infundir um conformismo generalizado en determinados modos de internalización, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”* (MÉZÁROS, 2005 p. 55).

La alternativa sería crear una estrategia educativa de contra-internalización, coherente y sustentada en un proceso de toda la vida (MÉZÁROS, 2005) es decir, permanente y en diferentes espacios, con un abordaje que atienda la totalidad de las prácticas educativas-político-culturales en la más amplia concepción de que sea una transformación emancipadora. Para ello es necesario desatar los principios orientadores de la educación formal de la lógica del capital, de la imposición de la conformidad y moverse, en cambio, en dirección de un intercambio activo y efectivo con prácticas educativas más abarcadoras.

La educación ha de tener en cuenta la *efectiva transcendencia de la auto-alienación del trabajo* y los principales conceptos a poner en centro de la estrategia educativa son *la universalización de la educación* y *la universalización del trabajo como actividad humana auto-realizadora* (MÉZÁROS, 2005 p. 65), promovidas conjuntamente para lograr la *igualdad substancial*⁹ de los seres humanos, a una educación *más allá del capital* (MÉZÁROS, 2005).

As incorrigíveis determinações destrutivas de ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito (MÉZÁROS, 2005 p. 71-72).

De esta manera Mézáros sintetiza la propuesta y la urgencia de hacer un cambio en las estrategias educativas de la sociedad contemporánea en donde el ciudadano, sólo podrá ser verdaderamente libre e igual a los otros si logra superar la auto-alienación a

⁹ Para Mézáros la igualdad substantiva es la oposición a la igualdad formar planteada por el liberalismo y que se sustenta en un marco jurídico-político que promueve jornadas de trabajo deshumanizantes y que representa la mayor parte del tiempo de vida.

favor de una autogestión, perteneciendo al grupo de productores libremente asociados en un esquema de educación continua y permanente.

Desde esta perspectiva y una vez aclarado por el marxismo los límites que tienen el concepto de ciudadanía, al estar referido sólo al marco jurídico-político de la sociedad, y valorando el proceso educativo, el cual tendría que replantearse en su estructura formal y asumir la experiencia de vida como el espacio por excelencia de la educación, la lectura y, en particular, la formación de lectores juega un papel fundamental.

Como vimos en el capítulo II, la lectura es una habilidad para interpretar y significar el mundo desde diferentes lenguajes y expresiones lingüísticas, y el lector se forma en contacto consciente con la naturaleza y con los diferentes objetos de lectura y construye su sentido crítico en permanente diálogo con los otros, ese sentido construido, está determinado por los momento histórico y sociocultural en que se da el discurso y la propia actividad de lectura y, en donde el punto de vista, es decir, la ideología, juega un papel importante.

La lectura, si es bien enseñada en su diversidad de prácticas sociales y soportes a través de una pedagogía crítica, y entendida como un componente sustancial del lenguajes en donde hablar y escribir son la parte activa del sujeto, la formación de lectores no sólo ayudará a la construcción de conciencia crítica e irá más allá en la reflexión sobre el origen de las desigualdades y la injusticia, leyendo y entendiendo en su condición histórica y social los marcos jurídicos constitucionales que le dan el membrete de ciudadano y los recursos y espacios de participación política, en contraste con su realidad concreta en el trabajo y en las capacidades de reproducción de su vida material.

Pero como dijimos, la mediación y la concepción con la que se enseña y practica la lectura en la escuela es sustancial para que el ciudadano, como ser social, encuentre en ella una actividad liberadora; es decir, que se reconozca en el lugar que ocupa en las relaciones de producción, con una ideología y pueda actuar en consecuencia para su emancipación. En el próximo capítulo veremos cómo desde la política educativa mexicana contemporánea se han creado mecanismos para la formación de lectores y como aparece el discurso de ciudadanía dentro de los documentos oficiales que explican la política pública en un contexto político económico determinado.

5. La política de lectura en México: formar lectores y ciudadanos

En este capítulo hago el análisis de los conceptos de lectura y ciudadanía expuestos en los documentos oficiales del Programa Nacional de Lectura en México para la educación básica y normal (PNL) a la luz de lo expuesto en los capítulos anteriores y considerando el contexto histórico, económico y político en el que surge y se desarrolla el programa.

5.1. El Programa Nacional de Lectura¹⁰

El Programa Nacional de Lectura para la educación básica y Normal (PNL) surge en el 2002 y recoge los objetivos de los programas Rincones de lectura y Pronalees ampliándolos a todo la educación básica¹¹, que para esa fecha ya abarcaba preescolar, primaria y secundaria.

El objetivo que se planteó el programa, de forma general, fue el de desarrollar las competencias comunicativas –hablar, escuchar, leer y escribir- de los alumnos y profesores de educación básica y, de manera particular, los siguientes (SEP, 2002):

- Garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos.
- Conocer y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México mediante todos los componentes del Programa Nacional de Lectura.
- Desarrollar los mecanismos que permitan la identificación, producción y circulación de los acervos bibliográficos necesarios para satisfacer las necesidades culturales e individuales de todos los miembros de las comunidades educativas.
- Consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales), tanto a nivel estatal, como nacional e internacional.

¹⁰ La información de esta sección fue obtenida de los siguientes documentos: Planes y programas de estudio (SEP, 1993), Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001), Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal (SEP, 2002), Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004), Programa de Español Secundaria (SEP, 2006), Programa Español Secundaria (SEP, 2011a), Plan de estudios para la educación Básica (SEP, 2011b)

¹¹ En el capítulo I, como parte de la contextualización coloqué un apartado especial a los antecedentes del Programa Nacional de Lectura.

- Recuperar, producir sistematizar y circular información sobre la lectura, las prácticas de enseñanza de la lengua escrita, y sobre las acciones para la formación de lectores en el país y en otros lugares del mundo, con el fin de favorecer la toma de decisiones, el diseño de políticas, así como su gestión y rendición de cuentas.

Con la intención de incidir en las prácticas de enseñanza de los maestros y en la presencia de materiales de lectura que sustentaran esta propuesta y el desarrollo de los objetivos planteados, el programa definió 4 líneas estratégicas para la articulación las acciones de intervención en las escuela: 1. Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza, 2. Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y en Centros de Maestros¹², 3. Formación y actualización de recursos humanos y 4. Generación y difusión de información.

El Programa Nacional de Lectura se planteó su operación a partir de la creación de coordinaciones en cada uno de los Estados de la República. Dichas coordinaciones operaban desde la estructura administrativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en cada una de las entidades y era conformada por un equipo de profesionales de la educación, en la mayoría de los casos asesores técnico pedagógicos quienes habían sido profesores frente a grupo en algún momento y que, en el ejercicio de su profesión se habían comisionado para ocupar el cargo en la estructura académico administrativa.

De esta manera, se crearon 32 coordinaciones con un equipo técnico pedagógico cada una. Los equipos estaban conformados por docentes de los diferentes niveles y modalidades educativos¹³.

El número de integrantes de en cada equipo variaba según el estado. En general cada uno estaba con formado por 5 o 6 miembros con enlaces hacia la estructura de los niveles.

En el año de 2004 se crearon Reglas de Operación¹⁴, con el fin de que, como su nombre lo indica favorecían la operación del programa a través de la transferencia de recursos económicos, que la federación daba a cada una de las entidades previa evaluación de los proyectos locales. La existencia de dichas reglas, como un ejemplo del avance en la federalización de la educación, implicó que cada uno de los Estados de

¹²Los Centros de Maestros son espacios de formación y actualización de maestros ubicados en algunas regiones del país para atender las necesidades de actualización de profesores, cuenta además con recursos audiovisuales, electrónicos y biblioteca.

¹³ Los niveles son: preescolar, primaria y secundaria. Las modalidades son preescolar y primaria general e indígena; secundaria general, técnica y telesecundaria.

¹⁴Ver DIARIO Oficial de la Federación("Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura", 2005). Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura. México: 13 de abril 2005.

la República creara su propio Programa Estatal de Lectura y tuviera su propia estructura e infraestructura para desarrollarlo. Esta acción, le dio pertinencia, congruencia y consistencia a las acciones del programa según David Acevedo (ACEVEDO SANTIAGO, 2014) al ponerse en juego, desde la perspectiva de la política pública, la definición de lo que se considera valioso y definitivo en el Programa a dos años de su creación.

Así se definieron un objetivo General y 6 específicos con los cuales se guiaría, la elaboración de los Programas Estatales.

Objetivo general:

Impulsar y fortalecer la operación de diversas estrategias de promoción y fomento de la lectura entre los maestros, directivos y alumnos de educación básica y normal, que contribuyan a la formación de lectores y escritores autónomos, mediante la selección y distribución de títulos para acrecentar los acervos de las bibliotecas escolares y de aula; la capacitación de asesores y mediadores de lectura y el acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal.

Objetivos específicos

- Diseñar e instrumentar, en coordinación con las autoridades educativas federales, estatales y municipales que corresponda, estrategias de formación, capacitación y actualización de maestros, directivos, bibliotecarios y equipos técnicos, que atiendan de manera suficiente las líneas estratégicas del PNL.
- Consolidar el comité de selección y el comité de selección ampliado como instancias que garanticen la selección de nuevos títulos para las Bibliotecas de Aula y Escolares, a partir de la detección y sistematización de las necesidades e intereses expresados por los alumnos y maestros de educación básica, tomando como base para la generación de consensos, la preselección elaborada por la Dirección General de Materiales Educativos (DGME).
- Garantizar la distribución hacia todas las escuelas y salones de educación básica públicas (preescolar, primaria y secundaria), de los títulos seleccionados para la entidad, que conforman los acervos de la Bibliotecas de Aula y Escolares, a través de mecanismos de corresponsabilidad entre la federación y las autoridades educativas estatales.
- Promover e instrumentar la conformación de redes de colaboración, asesoría y comunicación entre docentes, bibliotecarios y autoridades educativas y escolares,

a fin de mejorar las prácticas de enseñanza para el desarrollo de las competencias comunicativas.

- Impulsar y fortalecer los procesos de acompañamiento presencial en las escuelas de educación básica y normal, entendido éste, como las acciones de asesoría y supervisión de la incorporación y uso de los acervos de la bibliotecas escolares y de aula, con el fin de instaurar una cultura de aprecio y aprovechamiento del libro y la lectura entre los maestros, directivos y alumnos.
- Diseñar y aplicar estrategias regionales y estatales de generación, sistematización y difusión de información, entre distintos sectores de la sociedad, referentes a los resultados alcanzados por el PNL y por la puesta en práctica de los Proyectos Estatales de Lectura (PEL), que permita tener un panorama claro sobre la lectura en la entidad, que oriente las decisiones y políticas respecto de las prácticas lectoras, y avance en el proceso de rendición de cuentas.

Hasta aquí la forma de operación el programa y los mecanismos implementados para lograr abarcar la totalidad del territorio nacional. Ahora veamos con mayor detalle su funcionamiento y las concepciones de lector y ciudadano que se aspira formar a través de sus líneas estratégicas.

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

Con esta línea se planteó llevar a cabo el trabajo de reformas curriculares necesarias para enfatizar la importancia de las habilidades comunicativas -leer, escribir, hablar y escuchar- en los programas de las asignaturas de educación básica. Diferentes reformas ocurrieron entre 2002-2011 con avance progresivo hasta abarcar todo el espectro de la educación básica.

La reforma inició con la definición de un programa para educación preescolar y después en el nivel de secundaria y más tarde para primaria, nivel que ya había reformado su propuesta curricular en 1993 bajo el enfoque comunicativo y funcional. Para estas reformas se adoptó el enfoque sociocultural teniendo como eje central las prácticas sociales del lenguaje, en la convicción de que éstas permiten preservar las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito tienen fuera de la escuela.

El programa curricular de español para la secundaria las define así:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. Es dentro de la esfera de su acción

que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos (SEP, 2006 p.23).

Desde esta perspectiva, las prácticas sociales del lenguaje que integran el programa fueron seleccionadas y analizadas en tanto que no toda interacción social mediada por el lenguaje, o a propósito de él, debe o puede llevarse a la escuela. Al no tener sentido intentar repetir en el aula las prácticas sociales propias de los círculos cotidianos, aquellas en las que los individuos aprenden a participar desde pequeños o que en secundaria, por ejemplo, los estudiantes se apropian de prácticas propias de los círculos profesionales, el programa se propone buscar que los alumnos participen en aquellas espacios que les permitan ampliar su acción social y comunicativa y enriquecer su comprensión del mundo, de los textos y del lenguaje.

Para esto, las prácticas sociales del lenguaje fueron agrupadas en tres grandes ámbitos: el estudio, la literatura y la participación ciudadana. Esta organización fue hecha a partir un análisis de las finalidades que las prácticas del lenguaje tienen en la vida social. En cada una de ellos, la relación entre los individuos y los textos adquiere un matiz diferente.

En cuanto a las prácticas sociales del lenguaje agrupadas en el ámbito de estudio, se consideró el propósito de apoyar a los estudiantes en el desempeño de sus estudios, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico. Desde esta perspectiva, las actividades lo encaminan a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de las ciencias y humanidades, así como a apropiarse del tipo de discurso en el que se expresan. Por este motivo, algunas de las prácticas que se integran en este ámbito se vinculan directamente con la producción de textos propios de las asignaturas del área de ciencias naturales y sociales.

En el ámbito de estudio el proceso de producción de textos exige que los estudiantes planeen su escritura, preparen la información y la expongan conforme el discurso que cada disciplina requiere; que expresen las ideas claramente, de acuerdo con un esquema elegido; que organicen de manera coherente el texto, delimitando temas y subtemas, definiciones, comentarios y explicaciones; que empleen un vocabulario especializado y definiciones técnicas; que citen adecuadamente las fuentes de consulta y puedan relacionar sus opiniones con las de distintos autores. Ya que el discurso académico requiere una expresión rigurosa y está sometido a múltiples convenciones, es en este ámbito donde se propone un mayor trabajo con los temas de reflexión referentes

a la estructura sintáctica y semántica de los textos, su organización gráfica y la puntuación (SEP, 2006).

De esta manera las prácticas se organizaron alrededor de la lectura compartida de textos literarios. Se plantea que es mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias como los estudiantes aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; ampliando sus horizontes socioculturales, y aprendiendo a valorar las distintas creencias y formas de expresión.

Además de que en el ámbito de la literatura se trata de enfatizar la intención creativa e imaginativa del lenguaje, también se plantean maneras sistemáticas de abordar los textos. Por ejemplo, seguir una temática o un movimiento literario son prácticas de lectura que ofrecen la posibilidad de comparar los patrones del lenguaje y comprender su relación con las diferentes épocas de la historia.

Y con el propósito de que los estudiantes se acerquen a la diversidad cultural y lingüística, el programa propone leer obras de diferentes periodos históricos del español y la literatura hispano-americana. No tratándose de que reconstruyan la historia de la lengua y la literatura, sino de propiciar un acercamiento a otros modos de ser de la lengua, los textos y los valores culturales. Así, la lectura de los cuentos de los siglos XIX y XX permite entrar en contacto con otros pueblos hispanohablantes y sirve de apoyo para reflexionar sobre la diversidad del español.

En el ámbito de la participación ciudadana, las prácticas sociales del lenguaje tienen como propósito ampliar los espacios de incidencia de los jóvenes y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él. Por eso se han integrado diversas prácticas relacionadas con la lectura y el uso de documentos administrativos y legales, así como otras que implican la expresión y defensa de la opinión personal, y la propuesta de soluciones a los problemas que analizan.

La participación ciudadana comprende también el desarrollo de una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación; en su labor formadora de ciudadanos responsables y reflexivos, la escuela no puede ignorar el impacto que ejercen. El periódico, la televisión, la radio e Internet forman parte del contexto histórico de los estudiantes y constituyen una vía crucial en la comprensión del mundo y la formación de identidades socioculturales. Por ello los alumnos deben aprender a interpretar los textos e imágenes en circulación, a identificar los valores y formas de

vida que los medios apoyan y difunden, a descubrir sus posiciones ideológicas y a asumir una postura reflexiva ante los mismos.

Por último, dada la importancia que tiene el lenguaje en la construcción de la identidad, en el ámbito de la participación ciudadana se ha otorgado un espacio a la investigación y reflexión sobre la diversidad lingüística. El objetivo es que los estudiantes comprendan su riqueza y valoren el papel que tiene en la dinámica cultural.

Prácticas sociales del lenguaje		
Ámbito: Estudio	Ámbito: Literatura	Ámbito: Participación ciudadana
<ul style="list-style-type: none"> • Obtener y organizar información. • Revisar y reescribir textos producidos en distintas áreas de estudio. • Participar en eventos comunicativos formales 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y escribir para compartir la interpretación de textos literarios. • Hacer el seguimiento de algún subgénero, temática o movimiento. • Leer para conocer otros pueblos. • Escribir textos con propósitos expresivos y estéticos. • Participar en experiencias teatrales 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales. • Investigar y debatir sobre la diversidad lingüística. • Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación

Plan de estudios de español (SEP, 2006)

Con este planteamiento general sobre las prácticas sociales del lenguaje, el curriculum establece un desglose del tipo de prácticas a atenderse en cada uno de los grados escolares del nivel de secundaria. Así, por ejemplo, la práctica del ámbito de la participación ciudadana “Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales” se especifica en primer grado como “Escribir cartas para hacer aclaraciones o presentar reclamos” y “Explorar, leer y participar en la elaboración de reglamentos de la comunidad escolar”; en segundo grado, como “Explorar los documentos que acreditan la propiedad de bienes o la validez de transacciones comerciales” y “Analizar el papel que desempeñan diversos documentos nacionales e internacionales para garantizar los derechos y las obligaciones de los ciudadanos”; en tercer grado, como “Utilizar documentos con el fin de presentar solicitudes” y “Participar en la solución de problemas de la escuela o la comunidad”(SEP, 2006).

Es en esta reforma donde se nota con mucho más claridad los alineamientos de la política pública, la concepción de un Estado liberal democrático, como el que se desarrolla en México desde la década de los años 90. Y es en los ámbitos de las

prácticas sociales del lenguaje, particularmente en el ámbito de la participación ciudadana, donde se hace evidente la concepción de lector como ciudadano que utiliza el lenguaje, en un acto comunicativo, para participar en los diferentes eventos que la vida en ciudadanía le exige, siendo congruente con la concepción de ciudadana del liberalismo democrático y con influencia y elementos del multiculturalismo.

El liberalismo democrático plantea que es necesario que los ciudadanos sean conscientes de aquello que los identifica como miembros de una comunidad política, a pesar de sus diferencias, creando una identidad colectiva y una cultura política cuyos componentes principales serían los principios de legitimidad democrática y derechos básicos.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Habermas, la acción comunicativa es fundamental para la formación de la ciudadanía es vehículo para la conciencia política democrática.

Aquí cobra sentido el concepto de esfera pública como estructura comunicativa en la teoría de Habermas, quien lo considera como el espacio social oriundo de las interacciones comunicativas, en el cual es posible el intercambio de contenidos y la toma de posiciones en relación a los propios contenidos a través del lenguaje. De esta manera, la escuela, como institución del Estado, se plantea la formación de los estudiantes como ciudadanos de una cultura liberal democrática. El lector ciudadano que se plantea aquí, sabe leer los diferentes medios de comunicación e identificar los discursos ideológicos y las intenciones de quienes dan la noticia, en el entendido de que los medios de comunicación juegan un papel fundamental en la formación de opinión dentro de la esfera pública.

Este fragmento del programa curricular da bien cuenta de los lineamientos filosóficos del liberalismo democrático que inspira la elaboración del programa y en consecuencia de los contenidos.

Todo ser humano es sujeto de derecho desde el momento mismo de su nacimiento. La participación civil, social y política se corresponde con tres modos de ejercer la ciudadanía. De todas ellas, la única condición de ciudadanía que los jóvenes aún no ejercen es la política. Por eso es legítimo decir que el desafío en materia educativa es formarlos como ciudadanos. La educación básica debe estar dirigida a hacer de los estudiantes personas responsables y capaces de participar en la construcción de la sociedad (SEP, 2006 p. 35).

Desde esta perspectiva el alumno es ya un sujeto de derecho con obligaciones civiles y sociales y se le prepara para la participación política y, en consecuencia, económica. En México, la mayoría de edad se adquiere a los 18 años con la cual se gana

también el derecho al voto o a integrarse formalmente en la vida laboral para la cual, y como está referido en las propias prácticas del lenguaje, necesitaría saber leer y entender papeles administrativos como contratos y solicitudes.

El siguiente cuadro ilustra el tipo de prácticas sociales del lenguaje para la participación ciudadana que son atendidas en los tres grados de la educación secundaria (SEP, 2006).

Ámbito: PARTICIPACIÓN CIUDADANA			
	1° Grado	2° Grado	3° Grado
Leer y utilizar distintos documentos administrativos y legales.	<p>Escribir cartas para hacer aclaraciones o presentar reclamos.</p> <p>Explorar, leer y participar en la elaboración de reglamentos.</p>	<p>Explorar los documentos que acreditan la propiedad de bienes o la validez de transacciones comerciales.</p> <p>Analizar el papel que desempeñan diversos documentos nacionales e internacionales para garantizar los derechos y las obligaciones de los ciudadanos.</p>	<p>Utilizar documentos con el fin de presentar solicitudes.</p> <p>Participar en la solución de problemas de la escuela o la comunidad.</p>
Investigar y debatir sobre la diversidad lingüística.	Investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas de México.	Investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes.	Investigar sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos del mundo.
Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación.	<p>Hacer encuestas sobre el uso de los medios de comunicación.</p> <p>Dar seguimiento y comentar programas televisivos de divulgación de las ciencias, la cultura y las artes.</p> <p>Explorar y leer noticias en diferentes periódicos.</p>	<p>Realizar el seguimiento de noticias en los medios de comunicación y hacer un análisis comparativo.</p> <p>Grabar un programa en audio o video.</p> <p>Leer y escribir reportajes.</p>	<p>Realizar encuestas sobre la influencia de la publicidad.</p> <p>Analizar los mensajes publicitarios de diversos medios de comunicación.</p> <p>Leer y escribir artículos de opinión.</p>

Plan de estudios de español(SEP, 2006)

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

En esta línea se tomó como referencia fundamental el trabajo realizado desde la década de los ochenta en el programa Rincones de Lectura. Las acciones se centrarían en desarrollar la colección Libros del Rincón para hacerla accesible a toda la educación básica con acervos distribuidos para conformar y desarrollar dos tipos de bibliotecas: bibliotecas escolares y bibliotecas de aula. Esta decisión implicó un complejo proceso de selección, con consulta de intereses y necesidades de lectura, que involucró a diferentes sectores educativos y de la sociedad en general.

En esta línea estratégica se plantearon los siguientes objetivos particulares: 1) Extender la cobertura de acervos para bibliotecas escolares y de aula a la educación preescolar y la educación secundaria, así como mantener la dotación de acervos a la educación primaria; 2) Definir en coordinación con las autoridades estatales, los procedimientos para la selección, y distribución de los títulos que conformarán la dotación para las bibliotecas escolares y de aula; 3) Seleccionar títulos para las colecciones dirigidas a maestros de educación básica y normal; 4) Conformar las colecciones destinadas a las bibliotecas escolares y de aula atendiendo: a) las necesidades e intereses que se identifiquen mediante estudios del uso de materiales entre los distintos grupos de la educación básica; b) la presencia de libros en lenguas indígenas; c) la ampliación de la riqueza cultural mexicana; d) los requerimientos de las poblaciones con necesidades especiales; 5) Crear y mejorar los espacios físicos para las bibliotecas escolares y de aula; y 6) Crear y desarrollar espacios para la formación y actualización de bibliotecarios, tanto para las escuelas como para los de Centros de Maestros, con el fin de que puedan promover la lectura de las colecciones a su cargo (SEP, 2002).

La selección, compra y distribución de libros fue quizás la parte más visible del programa por las implicaciones económicas, el involucramiento de varios sectores del sistema educativo y el de la industria editorial y la sociedad civil. Estrategia que, desde mi punto de vista, fue también el reflejo de la política económica y de la transición a la democracia por la cual pasaba el Estado liberal.

Un elemento importante a destacar en cuanto a la conformación de las colecciones el de su composición en cuanto a su contenido. Se definieron dos grandes géneros: literario e informativo, que a su vez estaban subdivididos en categorías para cada uno de esos géneros. Por ejemplo, poesía, cuentos de terror, biografías para los libros literarios

y tecnología, matemáticas y diarios crónicas y reportajes para los informativos. El criterio de selección y compra de libros era de 50% de cada género. En el entendido de que un lector no sólo se forma con la lectura liberaría, aunque ésta sea fundamental, se consideran también los textos de información y divulgación científica. Las categorías en cada uno de los géneros aparecen adecuadas, hasta en el nombre, para los diferentes grados y niveles educativos. Así por ejemplo lo que en los primeros niveles es la categoría de Los números y las formas, en los niveles educativos más altos aparecía como Matemáticas, por dar un ejemplo en el género informativo.

Cuento brevemente el proceso de selección. A partir de una convocatoria pública anual destinada a empresas editoriales y autores independientes se pedía la presentación de propuestas bibliográficas para la conformación y desarrollo de colecciones para bibliotecas escolares y bibliotecas de aula¹⁵. Los interesados acudían a la Secretaría con sus propuestas, mismas que eran analizadas por grupos de especialistas en lectura de la sociedad civil y la propia Secretaría de Educación Pública. De esa revisión resultaba la elaboración de un catálogo que era presentado a grupos estatales de selección, creados expresamente para ese fin en cada uno de los Estados de la República. Los grupos eran compuestos por profesores miembros del sistema educativo y que representaban los diferentes niveles y modalidades educativas. Una vez con el catálogo y con la oferta viva de libros preseleccionados, los comités estatales de selección se daban a la tarea de revisar minuciosamente, en permanente diálogo interno, la oferta de libros para, después, llevarlos a consulta con grupos de alumnos, padres de familia y profesores. En este proceso, llamado “consulta de intereses y necesidades de lectura” los comités de selección obtenían información que les servía como parte de los criterios a tomar en cuenta para la selección final de los libros que llegarían a las escuelas de sus estados¹⁶. Una vez tomadas la decisiones sobre los libros más convenientes a ser electos, se llevaba la propuesta a una reunión nacional en donde se discutían con el resto de los Estados, la propuesta de cada uno, en función de criterios nacionales y estatales para determinar la selección final, es decir, los libros que el Estado compraría a la industria editorial para mandar a las escuelas durante el ciclo escolar siguiente¹⁷.

¹⁵ http://lectura.dgme.sep.gob.mx/seleccion/clr_01.php

¹⁶ La coordinación nacional del Programa implementó un sistema de formación para los miembros de los comités de selección en donde se definían los criterios para la valoración de libros. Aspectos como calidad literaria, editorial y de ilustración así como tratamiento del tema, vigencia (en el caso de los libros informativos), nivel lector de los alumnos y contenidos de programas curriculares formaban parte de los criterios a definir en las sesiones de formación para los comités estatales de selección

¹⁷ http://lectura.dgme.sep.gob.mx/seleccion/clr_04.php

Además de este proceso general, existía uno especial con especialistas de la sociedad civil y académica, para la selección de libros en las diferentes lenguas indígenas -que tuvieran sistema de escritura- para hacer una colección, que se le llamó “multicultural” y que era llevada también a todas las escuelas, no sólo las indígenas, para promover el conocimiento e intercambio con las culturas indígenas nacionales y su conocimiento lingüístico. Lo mismo se hacía para la selección de materiales de lectura para alumnos con necesidades comunicativas especiales como débiles visuales, ciegos y sordomudos¹⁸.

El proceso de selección en su conjunto, refleja las características del modelo económico de libre mercado al promover la participación de la iniciativa privada para la producción de los materiales seleccionados. Hasta el año de 2002 toda la producción de Libros del Rincón había sido una producción hecha por el Estado en los talleres de impresión que posee y en donde se imprimen actualmente los libros de texto gratuitos, y los diferentes libros para los maestros, que se distribuyen a todos los alumnos de educación primaria. Es decir, el Estado mexicano contaba con la infraestructura y el dinero necesario para producir los libros sin embargo, decidió “activar” la economía e involucrar en este proceso al sector privado comprando los derechos y los libros ya impresos.

El proceso de selección refleja también, las líneas de un Estado liberal en transición a la democracia, pues hay que recordar que es justo ese periodo de gobierno, en el que surge el PNL, en que se da la transición de partido en el gobierno después de 70 años de gobierno del PRI, fruto de las reformas políticas electorales de la década de los 90 que dieron apertura a la participación en el ejercicio del poder a partidos de oposición después de la crisis electoral de 1988 en donde se cuestionó fuertemente la legitimidad del proceso electoral que eligió a Carlos Salinas de Gortari como presidente de la República. El reflejo está, desde mi punto de vista, en que se abrieron las condiciones para la participación de la sociedad civil organizada a través de los “grupos lectores” como se le conoció a los grupos de especialistas en lectura para la conformación del catálogo de preselección. Dichos grupos, compuestos por ciudadanos con diferentes perfiles académicos e ideológico-políticos se dieron a la tarea de discutir la propuesta que hacían los escritores y las empresas editoriales para llevar a las escuelas. Las discusiones eran realizadas bajo un modelo deliberativo; así como las

¹⁸ <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/coleccion/organizacion.php>

reuniones de los comités de selección en sus entidades y en la propia reunión nacional, el dialogo y la argumentación eran las líneas para llegar a un acuerdo en la selección final. El proceso de selección resultó ser también un modelo formativo para los profesores involucrados, no sólo en cuestiones de selección y desarrollo de colecciones sino también de elementos pedagógicos sobre lectura como práctica pedagógica y social.¹⁹

El programa recoge también elementos de la posición filosófica liberal del multiculturalismo, que en el contexto mexicano, en particular, tomaba especial importancia. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional²⁰ estaba en esos momentos en un movimiento por la reivindicación de sus derechos y la modificación de la constitución para que las culturas indígenas del país fueran reconocidas con derechos jurídicamente. Uno de los objetivos particulares del programa es “conocer y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México mediante todos los componentes del Programa Nacional de Lectura” y es así que el secretario de educación en ese periodo, Reyes Tamez, en el discurso del lanzamiento del Programa en marzo de 2002, hace un especial énfasis de este objetivo ante los medios de comunicación²¹. Y, en el 2003, se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas y se reforma el artículo 7o de la ley general de educación²², situación que se ve reflejada, como ya vimos, en la línea curricular y en esta línea estratégica de conformación y selección de acervos bibliográfico, pues se crea una colección especial en lenguas indígenas dentro de las colecciones para biblioteca escolar y de aula.

Línea 3. Formación y actualización de recursos humanos.

Con esta línea se desarrollaron las estrategias formativas para profesores y colectivos docentes buscando brindar las herramientas necesarias para que, dentro de las aulas y las escuelas del país, el cuerpo docente lograra instalar y usar las bibliotecas escolares y de aula. La línea se dividió en dos estrategias fundamentales: 1) la promoción de cursos generales para todos los profesores, susceptibles de ser tomados a

¹⁹ Para más información sobre el proceso de selección y la experiencia formativa ver la monografía del curso que presenté para el curso de especialización: *Leitura: Teoría e Práticas*, na *Cátedra UNESCO de Leitura* re PUC- Rio (PÉREZ-BUENDÍA, 2012).

²⁰ Es importante recordar que el 1 de enero de 1994 apareció una guerrilla compuesta por indígenas en el Estado de Chiapas, el sureste mexicano. Si bien al inicio de la lucha sus objetivos tenían una posición más radical, con el tiempo y la participación de la llamada sociedad civil, se convirtió en un movimiento por la reivindicación de derechos y cultura indígenas dentro de la constitución, demandas que fueron parcialmente cumplidas en 2003 cuando es promulgada la ley.

²¹ Diario la Jornada 12/03/2002 <http://www.jornada.unam.mx/2002/03/13/055n1soc.php?origen=soc-jus.html>

²² Diario Oficial 13 de marzo de 2003.

través de la elección de acuerdo a la oferta nacional de cursos de actualización docente y 2) la Estrategia Nacional de Acompañamiento para uso e instalación de bibliotecas escolares, que, desde una perspectiva más cualitativa, pretendía asesorar a los colectivos escolares en su conjunto para instalar y desarrollar la biblioteca escolar a partir de la identificación de necesidades y condiciones particulares de cada escuela.

El acompañamiento fue definido como una asesoría cuya actividad principal es el apoyo cercano y horizontal a la comunidad escolar con base en sus necesidades específicas de formación, gestión y transformación de las prácticas pedagógicas y su relación con la biblioteca escolar.

El objetivo general que se planteó esta estrategia formativa fue el de promover la instalación y desarrollo de bibliotecas escolares con la participación de toda la comunidad educativa. Y como objetivos particulares los de 1) Generar e impulsar en cada escuela condiciones de gestión escolar, pedagógicas y de participación social que favorecieran la formación de lectores. 2) Ofrecer, mediante el funcionamiento de la biblioteca escolar, vías de solución a problemas relacionados con el incremento de la cultura escrita y 3) Generar condiciones para la formación y desarrollo de redes de bibliotecas escolares en un esquema de comunicación y como experiencia formativa horizontal.

La estrategia de intervención que proponía el acompañamiento era que, a partir de la elaboración de un diagnóstico en donde se considerara a la escuela como un todo en complejo compuesto en partes y con determinadas características sociales y culturales, se identificara las condiciones en que la escuela trabajaba a partir de tres categorías: actores educativos (alumnos, colectivo docente, padres de familia, director y maestro bibliotecario), planes y proyectos (programas curriculares, proyecto pedagógico escolar, planeación didáctica de profesores y proyecto de biblioteca) y, finalmente el espacio: (condiciones de operación de dirección, aulas, biblioteca y otros espacios comunes).

Con estas categorías, la estrategia define tres dimensiones para la intervención y la definición del plan de asesoría: la gestión escolar, las prácticas pedagógicas y la participación social. Cada una de ellas cruzadas, y teniendo como referente fundamental, el uso de la biblioteca escolar como recurso pedagógico. Así se tendría que entender y actuar desde la gestión escolar para que la biblioteca lograra funcionar y ofrecer sus servicios, desde la práctica pedagógica los usos y necesidades en cuanto información y materiales de lectura que los profesores podrían requerir de la biblioteca y, en cuanto

participación social, los vínculos con la comunidad a la que pertenece la escuela a partir del trabajo cultural de la biblioteca a partir de actividades en torno al libro y la lectura.

Con esta estrategia, el acompañamiento difundió a manera de estrategia comunicativa y para la reflexión, la importancia de la lectura y la biblioteca escolar en el sistema educativo, un cartel con diez enunciados que promovían la reflexión y podrían encauzar el trabajo de los colectivos escolares. Fueron llamados los “diez propósitos de la escuela para formar lectores y escritores”.

Aquí los enunciados en el *Manual para el asesor acompañante*(CHARRIA; PÉREZ-BUENDÍA, 2007 p. 12):

En nuestra escuela todos tenemos oportunidad de mejorar nuestras competencias comunicativas, por eso...

1. Identificamos y discutimos los retos y las necesidades para formar lectores y escritores competentes, con el fin de proponer y definir alternativas que contribuyan a mejorar nuestras prácticas pedagógicas.
2. Diversificamos las formas, momentos y espacios de lectura, leemos para nuestros alumnos y, junto con ellos, propiciamos tiempos para la lectura individual y entre compañeros.
3. Revisamos juntos los textos que escribimos para mejorarlos y comunicar realmente lo que queremos.
4. Conversamos acerca de lo que leemos y escribimos, compartimos nuestros descubrimientos, aprendizajes, gustos, intereses y necesidades con el fin de que el diálogo se convierta en la forma privilegiada para llegar a acuerdos y tomar decisiones colectivas.
5. Utilizamos los materiales de la biblioteca escolar y de aula así como los libros de texto gratuitos a fin de profundizar en los temas de clase u otros que también sean de nuestro interés.
6. Promovemos el conocimiento, uso y circulación de los libros en la escuela y las aulas, para ello contamos con una comisión responsable.
7. Garantizamos que los acervos se amplíen periódicamente según nuestras necesidades, intereses y posibilidades.
8. Prestamos materiales a toda la comunidad escolar (alumnos, maestros y padres de familia) para su uso dentro y fuera de la escuela, promoviendo su organización, mantenimiento y cuidado.
9. Invitamos a los padres de familia a participar en diversas actividades en las que narran, leen y escriben con y para sus hijos.
10. Empleamos diversos medios para hacer públicos nuestros escritos, en los que compartimos necesidades, intereses y puntos de vista con toda la comunidad.

La diferencia fundamental del acompañamiento como estrategia formativa con relación a la de los cursos generales fue la de asesorar al colectivo docente en conjunto y no al profesor aislado, como individuo. Aquí otro elemento de acuerdo con el liberalismo democrático, al proponer una estrategia basada en el diálogo y como miembros de una comunidad, para la identificación del problema y la toma de decisiones para su solución. Esta condición dialogante implica romper con una tradición autoritaria existente en la escuela, como reflejo del presidencialismo, en donde las

jerarquías administrativas tienen fuerte autoridad y por tanto también en la toma de decisiones. El sindicato nacional de maestros fue durante más de 70 años uno de los sindicatos que hacían parte de la estructura del PRI como parte de su característica corporativa.

De esta manera, el lector que se aspira a formar desde esta perspectiva es un lector dinámico que considera diferentes fuentes de información y el pensamiento de los otros en su proceso formativo, reconoce el acto de leer, escuchar, escribir y hablar como actos sociales, en donde su lectura particular es importante y forma parte del concierto de una comunidad de lectores. Queda claro, también con esta estrategia, que el profesor es también un sujeto en formación lectora en tanto miembro de una cultura escrita en constante transformación en sus códigos, soporte y referentes (FERREIRO, 2001).

La propia propuesta de instalar una biblioteca escolar con estas características dinámicas y dialogantes en torno al conocimiento rompe ya con una concepción de lector y ciudadano pasivo, que asume como verdad última lo que dice el libro de texto o el profesor. La existencia de una biblioteca escolar en donde se pueden encontrar diferentes versiones y abordajes teórico filosóficos de un tema es una visión de lector y en consecuencia de formación de un ciudadano que indaga en el conocimiento y en quien el dialogo es importante para la formación de su propio criterio.

Línea 4. Generación y difusión de información.

Con esta línea se pretendió establecer canales de comunicación con los diferentes actores que participan en el programa y al mismo tiempo atender a la necesidad de contar con información que facilitará la toma de decisiones. Las acciones propuestas fueron las siguientes: 1) obtener y divulgar información sobre: a) los comportamientos de los alumnos de la educación básica y normal como lectores y escritores, y los factores asociados a los logros; b) las prácticas de enseñanza de la lengua escrita y el uso de los acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal; y c) la realización periódica, en colaboración con el INEGI²³, de una encuesta nacional sobre comportamientos lectores en México; 2) mantener actualizada la página electrónica para favorecer la comunicación permanente entre equipos técnicos estatales y apoyar la construcción de una comunidad nacional de interesados en la lectura; 3) identificar, organizar y divulgar información sobre la lectura y los lectores, derivada de investigaciones en el ámbito académico nacional e internacional, a través del Centro de

²³Instituto Nacional de Geografía Estadística e Informática.

Documentación; y 4) crear y animar un espacio para la comunicación permanente entre organismos públicos y privados e instituciones nacionales e internacionales que trabajan en la formación de lectores.

Siendo la lectura una de las habilidades y conocimientos establecidos por la OCDE para evaluar y al México haber firmado un convenio en la década de los 90. Fue necesario poner atención al tema desde diferentes perspectivas. Vincularse con universidades e institutos nacionales y extranjeros para promover estudios sobre prácticas lectoras que pudieran participar en el debate y orientar la toma de decisiones en cuanto a formación de lectores dentro de la escuela parece fundamental. Lo mismo que establecer mecanismos de comunicación y difusión entre los diferentes sectores de la sociedad son características del liberalismo democrático mexicano en tiempos de transición política y definición de política económica.

5.2. Consideraciones al programa

Como se ve hasta aquí, el programa hizo de la instalación y funcionamiento de la biblioteca escolar uno de sus principales objetivos. Su formación y desarrollo está explícitamente en dos de sus 4 líneas de acción y su desenvolvimiento es condición para el funcionamiento de las otras dos. Es decir, en la línea 2, que se refiere al desarrollo de colecciones bibliográfica, la biblioteca escolar está explícitamente y en la línea 3 que se refiere a la formación de recursos humanos, lo es a través de la estrategia de acompañamiento a la escuela. En la línea 1, que se refiere a lo curricular, la existencia de diferentes recursos bibliográficos y de información es condición necesaria para desarrollar la propuesta planteada en el programa y, en la línea 4, aparece como uno de los objetos de estudio en sí misma, es decir la biblioteca escolar como tal pero también como espacio de prácticas de lectura.

Esto se debe, desde mi punto de vista, a que la biblioteca escolar es un espacio dentro de la propia escuela desde donde se pueden dinamizar las prácticas de lectura y las prácticas pedagógicas en general. Un lugar de diálogo, no sólo entre lectores, sino también entre escritores y lectores desde diferentes líneas y direcciones. Se puede dialogar sobre un conocimiento en particular y discutir desde diferentes puntos de vista analizando argumentos y propiciando la creación de los propios en los lectores a través de la lectura y el diálogo con colegas y profesores.

En esta acción dialógica se supera la concepción de lectura de lector aislado e individual. Sino que se promueve que, si bien la lectura puede tener y tiene momentos de soledad con el texto, la comprensión de esta y su significación se da a través del diálogo, en principio con el escritor en un intercambio de sentidos y subjetividades mediados por la palabra escrita, y después con los colegas y profesores al intercambiar impresiones, interpretaciones y conocimientos sobre el texto, la lectura y el autor. Es en este diálogo suplementario de saberes que el lector comprende y otorga sentido a lo que lee y está en condiciones de construir su propia opinión, su punto de vista sobre lo que se está hablando y con ellos, se potencia la posibilidad de expresarlo, manifestarlo de forma oral o escrita, es decir participar con su voz, con su opinión como miembro de la comunidad de lectores y ciudadanos a la que pertenece. Eso es construcción de conocimiento y de criterio propio que lleva al salón de clases y fuera de la escuela a su vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, un proyecto así, de formar lectores en la escuela a través de una propuesta curricular enfocada a las prácticas sociales del lenguaje, priorizando prácticas sociales como las del estudio, la literatura y la participación ciudadana; y colocando en torno de los alumnos libros y otros materiales de información haciéndolos accesibles para la solución de sus necesidades académicas, recreativas y sociales, es un proyecto que coincide con el ideal de formación ciudadana que el modelo liberal democrático puede esperar y que, incluso, una parte importante de la población puede anhelar, sea por convicción ideológica consciente o como resultado de los discursos para la subjetivación transmitidos por el poder a través de los diferentes medios de comunicación y otros aparatos ideológicos del Estado.

Ahora bien, ¿cuáles son los límites de esta propuesta, más allá de los que se puedan encontrar en la implementación y operación de una política pública? Si suponemos que existen todas las condiciones en el sistema educativo mexicano para llevarla a cabo en cuestiones como recursos, infraestructura, formación de profesores y que todos estuvieran de acuerdo en la formación de lectores y con tener una biblioteca escolar con estas características y trabajaran juntos para ello... ¿será que la igualdad, la libertad y la justicia, conceptos fundamentales del liberalismo serían la característica de la sociedad mexicana? Desde las perspectiva de la filosofía marxistas al modelo liberal esto no es posible porque las nociones de igualdad, libertad, justicia y ciudadanía concepto que atiende nuestra investigación, están fincados en una concepción ideológica del hombre en donde se justifica la explotación del hombre por el hombre

una relación social en donde unos son dueños de los medios de producción y los otros de la fuerza de trabajo, considerada, esta última, como una mercancía más en el mercado sujeta a las leyes de la oferta y la demanda.

El concepto de ciudadanía, por su parte, al estar sustentado en estas nociones ideológicas de la sociedad capitalista, tiene sus límites al considerar al ser humano como individuo sujeto de derechos individuales y con un aparato jurídico, a través de leyes, que garantizan la permanencia de estos derechos y dando autoridad al poder judicial para actuar contra la libertad de quien contravenga, en la práctica, los sustentos de estas nociones y valores de “bien común”.

Desde mi perspectiva, el concepto de ciudadanía en el devenir histórico se ha ido ampliando cada vez más hasta incluir en su propio concepto grupos sociales que en principio no eran considerados o eran limitados en sus derechos de participación. Es el caso de las llamadas minorías como negros, mujeres, indígenas y otro tipo de diferencias que han sido incluidas cada vez más en las normativas constitucionales que les dan o amplían sus derechos ciudadanos en función del respeto a la diferencia. El liberalismo democrático, como expresión política y con sustento filosófico del hombre así como el multiculturalismo de la interculturalidad son corrientes filosóficas que han ayudado al debate y a la ampliación del concepto y a la “democratización” de los derechos a través de movimientos sociales; sobre todo después de los periodos totalitarios de izquierda y de derecha que caracterizaron gran parte del siglo XX. Sin embargo, como señala Ivo Tonet (2005), Bannell y otros (2011) estas corrientes dentro del liberalismo tiene sus límites; pues en su lucha por la libertad, la igualdad y la justicia no cuestionan el origen de las desigualdades y sí sugieren enmiendas legislativas para ser cada vez más inclusivos en los derechos ciudadanos.

El trabajo que se hace desde estas perspectivas sí representa un avance, aunque lento para el nivel de urgencia que requiere el planeta para preservarlo y para acabar con las desigualdades económicas humanas que llevan que una minoría exagerada pero con poder concentre la mayor parte de la riqueza del planeta mientras millos mueren de hambre. El caso de México en este sentido es emblemático; Carlos Slim, el empresario mexicano, es el hombre más rico del mundo mientras el 50% de la población vive en la pobreza, cabe señalar que su fortuna la amasó en el periodo de apertura económica y transición del liberalismo autoritario presidencialista al liberalismo democrático, en la última década del siglo pasado.

¿Será que un ciudadano formado bajo este esquema liberal y teniendo una buena formación lectora podría cuestionar estas contradicciones y llegar hasta sus últimas consecuencias en el origen de la desigual y la injusticia y tener, además, la suficiencia lingüística para reaccionar ante el evidente contradicción humana? Es decir ¿será que ese ciudadano asuma su condición de ser social o en palabras de Mézáros, de individuos social, con consciencia de clase y pueda reaccionar ideológica y políticamente en consecuencia con ella para buscar la libertad substantiva (MÉZÁROS, 2005) entendida como la desalienación de las relaciones del hombre en el trabajo, el mercado y el Estado?²⁴ Desde mi punto de vista es posible pero hacen falta condiciones, además de las ya puestas en marcha por el programa, como las de una mediación crítica que acompañe a los alumnos en su formación de lectores críticos y autónomos, es decir, en la construcción de la conciencia de que son miembros de una sociedad concreta compleja en sus relaciones sociales y, en la construcción de autonomía en su propia automedicación²⁵.

Pero ¿qué es un lector crítico y autónomo? En los siguientes párrafos desarrollo esa noción a través de las lecturas realizadas para esta investigación.

Un buen lector se forma en un contexto letrado y de diálogo. Si tiene a su alcance diferentes tipos de texto, diferentes expresiones artísticas y diferentes discursos y, además, tiene condiciones para dialogar y escribir sobre lo que la lectura provoca en su pensamiento, y ha creado un método análisis y argumentativo, es un lector que se está formando en el pensamiento crítico. Si, además, tiene la posibilidad de elegir lo que quiere leer y sabe distinguir entre las diferentes opciones que le presentan las lecturas que quiere hacer y reconoce en ellas la posición ideológica de quien está escribiendo o hablando y se reconoce con su propia posición de forma crítica frente al mensaje que recibe, el lector se está formando como lector autónomo.

El lector crítico y autónomo, en suma, tiene una posición crítica frente a la realidad a partir de un método argumentativo que sustenta su forma de entender el mundo. Y es autónomo en la medida que identifica los diferentes discursos que la

²⁴"Grave e insuperável defeito do capital: alienação das mediações de segunda ordem. O capitalismo não sobreviveria duas semanas sem as suas mediações de segunda ordem: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. São mediações interpostas entre os indivíduos e também sobre suas aspirações. Impõem à humanidade uma forma alienada de mediação" (MÉZÁROS, 2005, p. 72).

²⁵La automedicación, sugiere Mézáros, es la alternativa para superar las formas alienadas de mediación y, en su condición inseparable del autocontrol de la auto realización a través de la libertad substantiva y de la igualdad, en un orden social reproductivo regulado por los individuos sociales asociados. (MÉZÁROS, 2005).

realidad le ofrece, sabe distanciarse de ellos y reconoce el origen ideológico y cultural de esos discursos y se reconoce en el suyo propio a partir del análisis y la crítica que hace de ellos en su condición de ser histórico y social.

De esta manera, el PNL sienta las bases para la formación de lectores críticos y autónomos y crea condiciones de acceso a diferentes textos y promover un discurso desde el contenido curricular, promueve la discusión y reflexión sobre el sentido y la práctica de la lectura en la escuela y el papel que ellos, como mediadores, tienen en ese proceso formativo. Sin embargo, eso no es suficiente. La adopción de una pedagogía crítica en el sistema educativo es necesaria para estos recursos curriculares y de infraestructura logren trascender con la crítica al propio sistema político que los creó. Existen, desde mi punto de vista, brechas que abren el camino hacia esa dirección: la discusión sobre el propio concepto de lectura que se plantea en las diferentes acciones del programa y que resinifica el lugar del lector frente al texto y los otros, la estrategia de acompañamiento para la formación de profesores reposicionando a la escuela en sus condiciones históricas y socioculturales y redefiniendo su profesión en la mediación del conocimiento a través del uso del lenguaje y finalmente, la biblioteca escolar como proyecto pedagógico dinámico y espacio para el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad.

En la medida que el diálogo avance y el intercambio de reflexiones se profundice, profundizando las propias reflexiones del lector, y la comunidad de lectores en su conjunto, podrá avanzar en la reflexión de conceptos como igualdad, libertad y justicia y encontrar las relaciones que existen de esos conceptos con otros más complejos y determinantes en la estructura social a la que pertenecen. De ahí que la importancia de que las bibliotecas escolares cuenten con obras literarias y filosóficas, pues es ahí en donde se plantea las cuestiones sustanciales de la condición humana y dan pie al desarrollo de otro tipo de interpretaciones, artísticas, científicas y humanistas.

6. Consideraciones finales

El Programa Nacional de Lectura (PNL) para la educación básica en México (2002-2012), fue creado como parte de la política pública de lectura en un momento históricamente importante en la economía y la política mexicanas. Su existencia y funcionamiento están determinados por esas condiciones y su espíritu y desarrollo dan cuenta de ello. Desde la política educativa nacional el PNL se plantea participar en la formación de ciudadanía considerando que la formación de lectores es fundamental para lograrlo. El respaldo teórico-filosófico del concepto de ciudadanía es el del liberalismo democrático con rasgos de influencia del pensamiento multicultural. En cuanto al concepto de lectura, el principal referente teórico adoptado es la del enfoque sociocultural, el cual coincide con el modelo de democracia deliberativa, al enfatizar desde el programa curricular de enseñanza de la lengua, la importancia de educar en el uso del lenguaje para la participación ciudadana, además de otros usos sociales como la vida académica y la recreación literaria²⁶.

Esta concepción está respaldada también en el desarrollo de otras líneas estratégicas del Programa: en la del fortalecimiento de bibliotecas, a través del proceso de selección libros y en la línea de formación de recursos humanos, a través de la estrategia de acompañamiento a las escuelas para la instalación y uso de bibliotecas escolares. En ambos casos se valora especialmente la deliberación y el reconocimiento

²⁶ En los discursos de los documentos oficiales del Programa no parece estar considerado con claridad el concepto de lectura que incluye diversos lenguajes conforme el argumento desarrollado en el segundo capítulo de esta tesis. Los documentos del programa curricular atienden solamente la lectura del lenguaje verbal como vehículo para formar a lectores a través de su comprensión como sistema de escritura y los usos sociales. Si bien están presentes obras literarias, quedan otras expresiones culturales importantes como la música, las artes plásticas, la danza o el cine; cuando aparecen es sólo como sugerencia de actividades complementarias en actividades grupales y no como expresiones culturales explícitamente susceptible de lectura como lenguajes con semántica propia como apunta Roland Barthes (1998). Sin embargo, me parece que existe una brecha para la apertura a una concepción más abierta de la lectura en los criterios para la selección de libros para las bibliotecas escolares, en donde los elementos gráficos y visuales en el formato y el contenido de los libros cobran especial importancia. Una solución para este asunto, que desarrollo a partir de un artículo de Jorge Volpi (2011) y que implicaría una reforma importante en el sistema educativo, sería la de crear una disciplina, con igualdad de importancia que las de lengua y matemáticas, donde se estudiaran las diferentes expresiones culturales de ficción, incluida con especial importancia la literatura, por tener la capacidad de traducir al lenguaje más común, el verbal, las interpretaciones de otros lenguajes. Así el estudio de la lengua y su funcionamiento quedaría como una disciplina específica para analizar la construcción, las minucias y el funcionamiento de la palabra y de diferentes tipos de textos; académicos, literarios, periodísticos, informativos, científicos etc.

del punto de vista del otro para la formación de un criterio y la posterior toma de decisiones²⁷.

Ahora bien, hasta aquí el espíritu del programa puede ser adecuado o por lo menos aceptable para quien coincide con el liberalismo democrático como ideal político para las sociedades contemporáneas. Diríamos que todo país que se defina como democrático debería implementar una política de lectura, ya sea para promoverla o sostenerla. La democracia liberal es quizá el ideal político más popular en el mundo entero. Es también la posición política de los países más ricos en el mundo occidental y la defienden tanto como defienden la riqueza que este modelo político les ha permitido acumular. Los medios de comunicación masiva la difunden y promueven. La democracia ha sido defendida e impuesta, en muchas ocasiones con guerras e invasiones, por los Estados Unidos de América, de la misma forma como han sido tolerados regímenes autoritarios. La clave para decidirlo está, al parecer, en las conveniencias económicas para quienes ostentan el poder y el capital internacional, y no en los valores de igualdad, justicia y democracia que el modelo pregona; un ejemplo vivo de ello es la historia reciente de América Latina. En el mundo entero, las democracias están siendo cuestionadas por nuevos movimientos sociales, híbridos ideológicamente, que cuestionan el sistema político-económico. Se escuchan consignas en las calles (y en las redes sociales) como el *¡para todos todo, para nosotros nada!* de los zapatistas; el *¡que se vayan todos!* en Argentina, hasta el famoso *¡no nos representan!* de los españoles. Detrás de esas líneas leo reclamos por discriminación, injusticia, corrupción y desencanto de la democracia electoral y representativa.

Desde la óptica del materialismo histórico la formación para la ciudadanía tiene sus límites para conseguir la libertad sustantiva en tanto que el propio concepto, desde su raíz ontológica, está ligado a una visión de libertad, igualdad y justicia liberal que no resuelve las contradicciones fundamentales en las relaciones sociales de producción. Con este panorama, el papel de la educación formal es el de formar ciudadanos que puedan actuar de acuerdo con las necesidades del propio sistema político-económico y que, con su actuación, faciliten su permanencia y reproducción. Desde esta perspectiva, el marxismo plantea la necesidad de transformar por completo el sistema educativo hacia un esquema de educación permanente en todos los espacios de la vida cotidiana - fundamentalmente en el trabajo- para la formación de conciencia y que el hombre

²⁷ Importante recordar que las acciones de intervención del programa están destinadas a maestros para que desde ahí se desarrollaran las transformaciones hacia alumnos y demás comunidad educativa.

recupere la relación creativa, constructiva y armónica con la naturaleza a través del trabajo no alienado. Tanto para Tonet, como para Mészáros, principales filósofos marxistas referenciados en esta investigación, la principal contradicción a resolver para que el hombre pueda liberarse es el proceso de alienación al que se encuentra sometido. Condición que la perspectiva liberal de ciudadanía no considera, sino que por el contrario promueve.

Asumiendo esta perspectiva el PNL con su propuesta de formar lectores para la participación ciudadana tiene también sus límites para alcanzar la libertad substantiva. La participación ciudadana que se propone como uno de los usos sociales del lenguaje está acotada al sistema político dominante y en consecuencia atiende los valores democráticos sólo desde el marco jurídico-político de la sociedad. Es decir que no se promueve la democracia en la distribución de la riqueza que es producto del trabajo colectivo ni se promueve otro tipo de participación política que no sea la electoral, para cuestionar o modificar las leyes que mantienen relaciones de injusticia en el trabajo. Se promueve el reconocimiento de derechos y obligaciones individuales, el respeto irrestricto a la ley y al estado de derecho, pero no los mecanismos para cuestionar el origen y su génesis a fin de modificarlas y garantizar el bien común. La promoción del dialogo en las diferentes esferas públicas en la que los ciudadanos participan no es suficiente si en este no hay reflexión crítica sobre el funcionamiento social en su estructura económica y su relación con los ideales de libertad, justicia e igualdad, que promueven las constituciones y otros documentos normativos que rigen a la sociedad.

Sin embargo, desde mi perspectiva, el programa deja abiertas brechas que pueden llevar a la formación de conciencia crítica a través del ejercicio de la lectura y de la construcción de condiciones para acceder a diferentes tipos de discursos y que, para aprovecharlas, se requiere entre otras cosas una buena mediación.

En el análisis encuentro tres brechas que se relación entre sí:

Brecha uno: Desde la formación de lector y la conciencia ideológica.

Como vimos en el segundo capítulo, nuestras primeras interpretaciones sobre la realidad vienen desde que somos sujetos de lenguaje, situación que ocurre semanas antes de nacer. En la medida que nos vamos desarrollando en la vida nuestro acervo personal de representaciones adquiridas en la experiencia a través de los cinco sentidos se va acrecentando y su crecimiento se enriquece en su significado en la medida que interactuamos con otros a través del uso del lenguaje como mediador. El reconocimiento de mis interpretaciones y puntos de vista en relación con los otros me

constituye como sujeto singular que subjetiva. La subjetividad se construye en la crítica frente al discurso de los otros, quienes a su vez han construido su propia subjetividad en las mismas condiciones: en el diálogo con la alteridad en diferentes grupos sociales y esferas públicas a los que se pertenece. De esta manera, la subjetividad se construye solamente a través de la intersubjetividad. En este intercambio dinámico está de por medio la ideología- personal y de grupo - que ha sido construida a partir de ese intercambio y de la relación del sujeto con el mundo concreto. Este intercambio no es siempre inocente. Todos sostenemos una visión del mundo, independientemente de que seamos o no conscientes de ello, y en el diálogo está presente e influye sobre los otros.

Existe también la subjetivación que se da a través de las culturas de masas mediante discursos públicos y/o en los medios de comunicación, y representa una imposición manipulada del punto de vista de unos sobre otros o de uno sobre los otros. Sin embargo, el sujeto tiene la posibilidad de distanciarse críticamente²⁸ de esa influencia discursiva en la medida de que sea consciente de su propia subjetividad y de que pertenece a una comunidad interpretativa determinada, creando con ello su punto de vista, su posición, su discurso y su ideología. Aquí la importancia de una buena mediación de lectura. Una mediación que por fuerza tiene que ser crítica en su posición ideológica y en su estrategia pedagógica.

Brecha dos: Desde el acompañamiento y la formación de profesores.

La estrategia de acompañamiento plantea reconocer a la escuela como un todo complejo, unido por partes diferenciadas y en donde los factores socioeconómicos y culturales son fundamentales para el reconocimiento de sus problemas, así como de la estrategia de solución a implementar. El uso del lenguaje es fundamental. El colectivo escolar, como sujeto de transformación y objeto de intervención en la estrategia, implica el involucramiento de toda la comunidad organizada y con encuentros sistemáticos para el análisis de la realidad escolar. El diálogo y el reconocimiento del otro como parte del colectivo docente, me parece, abren brecha para la formación de una conciencia crítica, de sentido colectivo de pertenencia y apropiación del proyecto educativo. Se valora tanto la formación académica de profesores, como la reflexión y el intercambio de experiencias entre pares como estrategia formativa. El tener centrado su objetivo en el desarrollo de la biblioteca escolar, en consonancia con el proyecto educativo y curricular de la escuela, obliga a una reflexión sobre la lectura y sus

²⁸Valorando, contrastando, discerniendo, analizando.

prácticas de enseñanza, así como en la gestión escolar, revisando las formas administrativas y la estructura de poder dentro de la escuela para hacer posible el proyecto. La estrategia se plantea también la generación de condiciones para la autonomía y autogestión escolar.

Brecha 3: Biblioteca escolar y comunidades lectoras.

La creación de un proyecto dentro de la escuela con el cuál se rompe el discurso único representado por el libro de texto, me parece en sí mismo un gran avance por las implicaciones en la construcción del conocimiento y en la propia práctica de la lectura, además de las posibilidades de transformación en las prácticas de enseñanza centradas en el individualismo, la verdad única y unireferencial.

La biblioteca escolar, tal como está planteada en el programa, es un espacio de encuentro con diferentes discursos sobre los temas de estudio que se abordan en las aulas. El lector puede contrastar argumentos y puntos de vista entre los diferentes materiales escritos pero también con los de los colegas y maestros. Puede diversificar fuentes y soportes de lectura así como sus propias prácticas al encontrar ahí materiales que sirven tanto para el estudio como para la recreación literaria y, finalmente, diversificar los encuentros con la comunidad, pues ahí podrá convivir con colegas de grados diferentes y no sólo con los de su clase, profesores y otros miembros de la comunidad. Las lecturas y las conversaciones en torno a los diferentes discursos que ahí se realizan, le dan la característica de una comunidad interpretativa siempre y cuando exista un proyecto de biblioteca escolar que tenga detrás un discurso sobre la lectura y mecanismos de mediación que conduzcan la reflexión y el análisis de la realidad con posiciones críticas.

Los límites de estas brechas, como los del programa en general, pueden estar en el nivel de apropiación que los profesores y el sistema de gestión escolar en general puedan hacer de la propuesta. Muchas veces la estructura administrativa hace pesados los procedimientos y es muy rígida en cuanto a normas y tradiciones, de tal forma que cualquier innovación o modificación que se proponga, incluso viniendo desde la propia Secretaría, es dificultada o paralizada.

A partir de esto planteo algunas preguntas que podrían conducir posibles investigaciones futuras ¿Cómo los profesores reciben las propuestas para formar ciudadanía a través de usos sociales de lenguaje? ¿Existen resistencias? ¿Hasta qué punto la propuesta curricular, la estrategia de acompañamiento y la instalación de bibliotecas escolares son llevadas a cabo o son transformadas en el camino por el propio

sistema escolar, a través de sus mecanismos de transmisión e implementación de la política pública? ¿Existen evidencias de que el paradigma implementado para la formación de lectores forme ciudadanos de acuerdo con el modelo político que lo sustenta? ¿Cuál es la importancia de la lectura literaria para la formación de ciudadanía y para la emancipación humana? ¿Cuál es la experiencia en otros países de la región en cuanto a los programas de lectura? ¿Cuál es la concepción de lector que sustentan los programas de esos países? ¿Existe una relación entre lectura y ciudadanía? Y si existe, ¿Cómo es con relación a la experiencia mexicana?

Hasta aquí algunas inquietudes que me fui formulando durante el proceso de investigación y que espero poder atender en otros trabajos académicos.

7. Referencias Bibliográficas

ABOITES, H. El derecho a la educación en México: Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XX. **Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, v. 17, n. 53, p. 361–389, 2012.

ACEVEDO SANTIAGO, D. **Coherencia ética y políticas públicas: el caso del Programa Nacional de Lectura**. México: FLACSO, 2014.

ANCHUSTEGUI IGARTUA, E. Debate en torno al multiculturalismo. Ciudadanía y pluralidad cultural. **Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, v. 13, n. 26, p. 46–67, 2011.

ANTUNES, C. S. **Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros**. Ed. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BANELL, R. I.; VILANOVA PRATA, R.; FENERICH, C. (EDS.). **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CASSANY, D. **Tras la líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASTEDO, M.; ZUAZO, N. Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 56, n. 4, p. 2–14, 15 nov. 2011.

CHARRIA, M. E.; PÉREZ-BUENDÍA, R. **Manual del asesor acompañante: estrategia nacional de acompañamiento a las escuelas públicas para la instalación y uso de bibliotecas escolares**. México: SEP, 2007.

COELHO, M. Qualidade argumentativa: uma competência política na esfera pública. In: **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CONCHEIRO BÓRQUEZ, E. **El gran acuerdo**. Gobierno y empresarios en la modernización Salinista. México: Era, 1996.

ECO, U. **Los límites de la interpretación**. Barcelona: Lumen, 1992.

FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: FCE, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FISH, S. E. **Is there a text in this class?:** the authority of interpretative communities. Harvard: Harvard University Press, 1994.

FLEURY, S. **Estado sem cidadãos:** seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

FREIRE, P. **La importancia del acto de leer y el proceso de liberación.** México: Siglo XXI, 1994.

GARCIA RUBIO, M. Una introducción al comunitarismo desde la perspectiva del derecho político. **Aposta: revista de ciencias sociales**, n. 34, p. 1–14, 2007.

GORDON R. S. Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? In: GORDON R. S. **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía:** Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

HABERMAS, J. Ciudadanía e identidad nacional: Reflexiones sobre el futuro europeo. In: HABERMAS, J. **Facticidad y validez.** Madrid: Trotta, 1998.

HABERMAS, J. **Direito e Democracia: entre facticidade e validade.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, J. **A inclusão do outro: estudos de teoria política.** São Paulo: Loyola, 2004.

HEATER, D. **Ciudadanía: una breve historia.** Madrid: Alianza, 2007.

HORRACH, J. A. Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. **Factotum Revista de Filosofía**, n. 6, p. 1–22, 2009.

INSP. **Leyes Federales.** Ciudad de México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2011.

ISER, W. **O ato da leitura.** São Paulo: 34, 1996.

JOLY, M. **Introducción al análisis de la imagen.** Buenos Aires: La Marca, 2009.

JUÁREZ, R. S. El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. **Revista Mexicana de Derecho Constitucional**, n. 23, 2010.

KONDER, L. Socialismo: ideias que romperam fronteiras. In: PINSKY, J.; BASSANEZI PINSKY, C. (Eds.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

KONDER, L. **O que é a dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

KONDER, L. O Filósofo Marx e seus Seguidores. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, n. 10, p. 84–96, 2012.

KYMLICKA, W. **Ciudadanía multicultural.** Barcelona: Paidós, 1996a.

KYMLICKA, W. Federalismo, nacionalismo y culturalismo. **Revista internacional de filosofía política** XXX, n. 7, p. 45-56, 1996b.

LERNER, D. **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. México: SEP/FCE, 2001.

LÖWY, M.; BROSSAT, A. **Sobre el método marxista**. México: Grijalbo, 1986.

MARSHALL, T. H. **Ciudadanía y clase social**. Madrid: Alianza, 1998.

MARTINS, M. H. **O que é a leitura?**São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARX, K. **Introducción general a la crítica de la Economía Política**. México: Cuadernos Pasado y Presente, 1974.

MARX, K.; ENGEL, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ONG, W. **Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra**. México: FCE, 1996.

ORNELAS, C. **El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo**. México: Fondo de Cultura Económica, 2013.

PEÑA, J. **La ciudadanía de hoy: problemas y propuestas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PÉREZ-BUENDÍA, R. Criação e desenvolvimento de coleções para bibliotecas escolares no México: a seleção de livros como uma estratégia formativa do Programa Nacional de Leitura no México. Monografia - Rio de Janeiro: PUC -Rio Departamento de Letras, 2012.

RAWLS, J. **O liberalismo político**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAWLS, J. **El derecho de gentes y “una revisión de la idea de razón pública”**. Barcelona: Paidós, 2001.

RODRIGUES, R. L.; STAUFFER, A. Marxismo, cidadania e educação. In: RODRIGUES, R. L.; STAUFFER, A. **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

RUSSO, K.; BANNELL, R. I. A educação público no Rio de Janeiro: limites do modelo de democracia deliberativa ou fragilidade democrática? In: BANNELL, R.; VILANOVA PRATA, R.; FENERICH, C. (Eds.). **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

SALABERRIA, R. Entrevista con Marta Acevedo: Rincones de lectura: Otro lugar desde donde leer. **Educación y biblioteca**, v. 62, p. 50–51, 1995.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

SEP. **Programa Nacional de Educación 2001-2006**. México: Secretaría de Educación Pública, 2001.

SEP. **Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica y Normal**. México: Secretaría de Educación Pública, 2002.

SEP. **Programa de educación preescolar 2004**. México: Secretaría de Educación Pública, 2004.

SEP. **Plan de estudios para la educación secundaria 2006**: Español. México: SEP, 2006.

SEP. **Programa de educación secundaria 2011**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011a.

SEP. **Plan de estudios para la educación básica 2011**. México: Secretaría de Educación Pública, 2011b.

STAUFFER, A.; RODRIGUES, R. L. O liberalismo político de Rawls e a educação: qual a perspectiva para a formação do cidadão? In: BANNELL, R. I.; VILANOVA PRATA, R.; FENERICH, C. (Eds.). **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

TAYLOR, C. **La ética de la autenticidad**. Barcelona: Paidós, 1994.

TAYLOR, C. A Política do reconhecimento. In: **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

TECLA, A. **Metodología en la Ciencias sociales**. 3. ed. México: Taller Abierto, 1995.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Unjuí, 2005.

VILANOVA PRATA, R.; BANNELL, R. I. Discursos contemporâneos da cidadania e o ensino de ciências naturais. In: BANNELL, R. I.; VILANOVA PRATA, R.; FENERICH, C. (Eds.). **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

VILANOVA PRATA, R.; FENERICH, C.; RUSSO, K. O reconhecimento de direitos de minorias e a educação escolar indígena: tensões e desafios. In: BANNELL, R.; VILANOVA PRATA; FENERICH, C. (Eds.). **Educação para a cidadania e os limites do liberalismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

YUNES, E. **La presencia del otro en la intimidad del yo**: aprendiendo con la lectura. México: CONACULTA, 2004.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: **Pensar a leitura:** complexidade. São Paulo: Loyola, 2005a.

YUNES, E. Dados para uma história da leitura. In: YUNES, E. **Pensar a leitura:** complexidade. São Paulo: Loyola, 2005b.

YUNES, E. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados.** Curitiba: Aymar, 2009.

ZAPATA, F. **Tiempos neoliberales en México.** México: El colegio de México, 2005.