

LC

# LA LECTURA COMO PRÁCTICA CULTURAL: CONCEPTOS PARA EL ESTUDIO DE LOS LIBROS ESCOLARES\*

ELSIE ROCKWELL / Departamento de Investigaciones Educativas, México

**E**s usual identificar a la escuela con la cultura letrada y suponer que el trabajo escolar propicia prácticas asociadas con la concepción "moderna" de la lectura: una lectura individual, silenciosa, cercana a las formas académicas de leer, centrada en el significado literal, orientada hacia la información enciclopédica. Quienes han pasado algún tiempo en una escuela primaria pueden constatar que ahí las prácticas de lectura no siempre corresponden a este modelo. En el aula, la lectura es un acto social. Los participantes suelen leer en voz alta, en medio de un continuo intercambio oral. El docente establece puentes entre los niños y los textos. Maestros y alumnos construyen

\*. Extraído de Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan/jun, 2001.

interpretaciones cruzadas por convenciones escolares y saberes cotidianos, que rinden el texto más, o menos, accesible. Al acercarnos a la práctica real en las aulas, necesitamos conceptos que permitan apresar la diversidad de formas de leer. La historia de la lectura proporciona algunas herramientas, al abrir un amplio panorama temporal y espacial acerca de esta práctica cultural.

Entre los investigadores más destacados de este campo se encuentra Roger Chartier, historiador francés cuyo pensamiento ha influido en el contexto académico y educativo latinoamericano. Chartier estudia las prácticas de lectura que se forjaron durante la modernidad europea. En el curso de su investigación, ha ofrecido reflexiones acerca del precario camino que se transita en busca de evidencia sobre prácticas culturales del pasado. Chartier resume el reto de la siguiente manera: "los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre *las maneras de leer... y los protocolos de lectura* dispuestos en el objeto leído..." (Chartier, 1993, p.80). Este punto de encuentro resulta fundamental para la comprensión de la lectura en el aula.

Completamente la aportación teórica de Chartier otras teorías utilizadas en la investigación sobre la cultura escrita. Michel de Certeau (1996) ha notado la relación particular con la cultura escrita que resulta de la forma de aprendizaje escolar. Bajtín (1982) nos alerta a la riqueza dialógica que es inherente a cualquier texto, y nos prepara para observar la *heteroglosia* en el aula, donde siempre se entrecruzan diversas voces y alusiones a fuentes del saber. Algunos investigadores en el campo educativo han empezado a abordar el uso los materiales impresos desde esta perspectiva. Entre otros, son importantes los estudios de Anne Marie Chartier y Jean Hérbrard (1989), Jenny Cook-Gumperz y Deborah Sèller-Cohen (1993), David Vicent (1999), Antonio Viñao Frago, (1999) y, en Brasil, los trabajos de Diana Gonçalves Vidal (1997) y Sandra Sawaya (2000). Una constante en estos estudios es la complejidad que media entre los contenidos de los libros y las prácticas construidas en torno al texto en la vida escolar.

Chartier mismo reconoce "la doble historización de la enseñanza escolar y de sus soportes" (1999, p.104, 107). No es suficiente hacer la historia de los manuales escolares como textos: es necesario adentrarse al difícil territorio de la reconstrucción de prácticas de lectura, que tienen su propia historia. Comprender los usos del texto escolar desde la perspectiva de Chartier, requiere partir de la materialidad de los libros impresos y luego buscar indicios de las maneras de leer que se dieron en las diferentes épocas y lugares. Las maneras de leer a su vez reflejan creencias arraigadas, y rebasan el

dominio de la escritura, al desembocar en diversos géneros del discurso oral. Las prácticas de lectura conducen a determinada relación con los materiales escritos y abren espacios para la apropiación de la cultura escrita. Sin embargo, es difícil reconstruir el entramado de una práctica cultural a partir de la documentación usual del historiador. Por lo tanto, al abordar como ejemplo la historia de los libros de texto reformados en la década de los setenta en México, en este ensayo retomo un registro etnográfico realizado en esos años que permite mostrar con mayor detalle la pertinencia del dilema expuesto por Chartier para el estudio de la lectura<sup>1</sup>.

## La lectura como práctica cultural

Chartier (1993, 1999) concibe la lectura como una *práctica cultural* realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. Si nos acercamos al uso de los libros escolares desde esta perspectiva, se abre la mirada hacia interrogantes distintos del abordaje tradicional centrado en los contenidos pedagógicos e ideológicos de los textos.

Heredera del concepto de *praxis*, la idea de *práctica cultural* recuerda la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica. El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto. Los fragmentos de textos y registros de lo cotidiano que recogemos son inteligibles sólo cuando podemos observar pautas recurrentes, e imaginar el significado que éstas podrían tener para los sujetos involucrados en su producción. Como ejemplo, considérese la práctica de narrar cuentos a niños, marcando con la voz los cambios de personaje, los momentos claves, las emociones que se desencadenan en la trama. Para ello, se han difundido técnicas, tomadas a veces de contextos familiares o teatrales, además de escolares. Las *prácticas culturales* no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo

1. La investigación de base de este trabajo se realizó en parte con apoyos Conacyt D 113-908983 y 211-085-5-1377.

escrito, de otorgarle sentido a los textos. El interés para el historiador es indagar la fuerza y sentido que han adquirido en ciertas épocas y lugares.

En el contexto escolar, las actividades de lectura han sido múltiples y cambiantes. Las prácticas no se pueden inferir directamente de las prescripciones del programa establecido o de los manuales escolares. Es necesario estudiar la distancia que existe entre estos materiales, como instrumentos normativos, y lo que sucede en las aulas. En palabras de Chartier:

*Por un lado, a través de los textos impresos se fijan y transmiten las normas pedagógicas, y por otro, los... textos manuscritos producidos por los estudiantes o alumnos vinculan la fijación impresa de la norma pedagógica a su propia producción. Esto nos permite adentrarnos en lo más complejo, que es la relación o la distancia entre la práctica pedagógica y todos los textos que intentan seleccionar, limitar o definir tales normas (1999, p. 101).*

Este punto tiene resonancia con la investigación histórica y etnográfica sobre la cultura escolar (Julia, 1985; Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 1999), que plantea como tarea pendiente comprender la relación entre una norma oficial y su traducción en el aula. En la primaria, la producción a la que se refiere Chartier no siempre da lugar a textos escritos por los alumnos. Ahí, la lectura del libro de texto está envuelta en numerosas producciones *orales*, tanto de los maestros como de los propios alumnos. Evidentemente, para épocas pasadas resulta casi imposible acceder a esas producciones orales. Es difícil documentar la heterogeneidad de usos de los libros de texto con los inventarios o peticiones de compra de textos. Si bien se encuentran descripciones y propuestas pedagógicas que muestran la lectura dentro de un guión de enseñanza, éstas suelen ser versiones idealizadas. Los registros etnográficos nos ofrecen una posibilidad de describir las maneras de leer en la cotidianeidad escolar. El registro de la producción oral durante la clase permite calibrar la distancia notada por Chartier entre norma y práctica. En esta búsqueda, la descripción etnográfica complementa la documentación de archivo para dar cuenta de las apropiaciones posibles de la lengua escrita (Boyarín, 1992).

Al buscar ese punto de encuentro entre *protocolos* de lectura y *maneras* de leer en el aula, es importante recordar ciertos ejes presentes en los planteamientos que hacen Chartier y otros historiadores de la lectura (Darton, 1989; Viñao Frago, 1999; Boyarín,

1992). Estos incluyen: el análisis de la materialidad de los impresos, las maneras de leer, las creencias acerca de la lectura y la producción oral que acompaña al acto de leer.

La *materialidad del texto*. Roger Chartier recuerda partir siempre de las características del soporte material del texto. Ello requiere examinar el aspecto físico de los libros, la disposición del texto en una página, la impresión y la encuadernación, el tamaño y la extensión del libro, su disponibilidad en determinados contextos y las huellas de su uso efectivo.

En cualquier material impreso se encuentra un perfil del "lector deseable" y un protocolo de lectura (Chartier, 1993, p.8). A veces el texto da indicaciones explícitas a ese lector ideal, aunque normalmente sólo se encuentran señales indirectas. Por ejemplo, el tamaño condiciona la posibilidad de detener el libro y de mirar el texto. La sucesión de páginas, los capitulares y subtítulos, así como los cuadros o ilustraciones, pautan y marcan cortes en la lectura. Las opciones de edición y tipografía expresan niveles de habilidad y condiciones de uso que imaginaron los autores y los editores. En el caso de los libros escolares, algunos rasgos contrastan con los que aparecen en otros materiales impresos. Por ejemplo, muchos incluyen secciones en las cuales el lector debe contestar preguntas, ya sea en el mismo lugar o bien en otro lugar. Esto forma parte de un protocolo que los distingue de otros tipos de materiales impresos.

La materialidad también incluye la disponibilidad. Uno puede preguntarse dónde se encontraban los materiales, quiénes controlaban su lectura, en qué espacio se leían normalmente. En el caso de los textos escolares, a menudo se presupone la existencia de ejemplares idénticos para todos los alumnos de un grupo, como condición para poder realizar una lectura simultánea. La existencia real en cada salón suele limitar o modificar las posibilidades de una lectura acorde con el protocolo esperado. En algunos inventarios escolares mexicanos encontramos un extraño surtido de libros de lectura, junto con una queja constante por parte de las maestras: no podían conducir las actividades de lectura con el grupo dada la diversidad de materiales. Aun en nuestros tiempos, es usual encontrar grupos en los cuales "no llegaron completos los libros", y por lo tanto los alumnos deben compartir un texto para seguir la lectura en clase. En ciertas épocas y lugares, todos los materiales escolares son propiedad de la escuela, y se utilizan sólo en clase. En otras, los alumnos poseen sus propios libros: en estos casos, pueden sacarlos del aula y llevarlos al mundo familiar y comunitario, donde son objetos de diversos usos.

Tomar en serio la materialidad como punto de partida requiere examinar características propias del libro como soporte del texto escrito. A lo largo de los años, ha variado notablemente la presentación de los materiales escolares. Los autores plasman sus teorías pedagógicas no sólo en el contenido del texto, sino también en formas discursivas, como el uso de diferentes personas y tiempos verbales, y en la inclusión de indicaciones sobre cómo trabajar con el texto. Los ilustradores e impresores agregan otros elementos -la proporción y relación entre texto e ilustración, el uso de símbolos y elementos gráficos, el tipo y tamaño de la letra, y la disposición de los ejercicios- que orientan la lectura. Todo ello está limitado por las condiciones y los recursos disponibles para la producción. Estos elementos juntos implican y comunican cierto protocolo de lectura. Sin embargo, este guión no siempre concuerda con lo que ocurre en el aula.

*Las maneras de leer.* Si bien la materialidad influye en la forma de leer, no la determina por sí sola. Para ir más allá de lo que puede decirnos un libro como objeto, es necesario buscar evidencia acerca de las *maneras de leer* que caracterizan a cada época y contexto. Para la historia de la lectura, Chartier (1993, p. 79-104) propuso buscar todo tipo de pistas acerca de las *figuras o formas* de leer, incluyendo datos sobre la disposición del cuerpo, el uso de la voz, y los tiempos y ritmos de lectura. Para ello, mostró la posibilidad de rastrear indicios indirectos en documentos de archivo, en relatos autobiográficos y en obras literarias y gráficas que representan el acto de leer. Las condiciones en que se encuentran los materiales que examina el historiador o el etnógrafo, y sobre todo las anotaciones manuscritas, revelan algo acerca de la recepción del texto. Las marcas de desgaste pueden decirnos si se usaron mucho o poco, y las dedicatorias o firmas indican si tuvieron uno o más dueños. A veces se encuentran libros en los que el lector subrayó palabras difíciles o pasajes significativos, hizo anotaciones al margen, contestó los cuestionarios: todo ello da pistas acerca de las maneras de leer e interpretar el texto.

Diversos elementos del contexto condicionan y orientan las maneras de leer. El espacio, la luz, el mobiliario y los útiles influyen en estas maneras. Para reconstruir y comparar prácticas de lectura, también es pertinente considerar las personas que se encuentran presentes: las que están autorizadas para leer, las que se disponen a escuchar o responder a la lectura, o bien a descifrar o comentar el texto. La situación escolar define ciertos parámetros: un adulto que suele dirigir la actividad y un buen número de estudiantes en proceso de "aprender a leer". Ello delimita -aunque no

determina del todo- los actos de lectura apropiados o posibles en este contexto.

Otro eje en la búsqueda es distinguir lo individual de lo colectivo en el acto de leer; hay maneras de leer privadas y silenciosas, otras más bien son públicas y orales. Un ejemplo son las veladas tradicionales en Europa y otros lugares. Aunque el punto es debatido (Charter, 1993, p. 84-87), es posible que durante estas sesiones se acostumbra la lectura en voz alta y se suscitaba cierta participación de los escuchas reunidos. De hecho, la tradición tenía alguna similitud con la práctica escolar de pedir a un alumno que lea frente al grupo. Sin embargo, en el contexto escolar, la *manera de leer* suele ser distinta, ya que a menudo se centra la atención en la corrección y la reproducción literal del texto, más que en el sentido.

No obstante, en contextos escolares las maneras de leer también pueden ser muy variadas. Entre las muchas prácticas que se han documentado en diferentes escuelas, aparte de la lectura en voz alta frente al grupo, se encuentran la memorización de textos para su posterior recitación, la copia de trozos de una lección, la busca en el texto de las respuestas a un cuestionario, y la consulta de materiales impresos de distinto orden. Las formas en que el maestro retoma el texto en la clase también son diversas, desde la práctica de narrar un cuento agregando entonación apropiada y el uso de preguntas de comprensión que se ciñen al texto, hasta los intentos por vincular la lección con las experiencias cotidianas de los alumnos. Lo interesante es explorar la disociación entre el protocolo ideal de lectura y las múltiples formas de leer que se adoptan en la clase. Cada manera de leer puede conducir a un uso diferente de un mismo material impreso. A su vez, estas maneras reflejan creencias y tradiciones arraigadas en cada contexto.

*Creencias sobre la lectura.* En cada época o ámbito, ciertas creencias y opiniones han orientado a los lectores hacia el valor potencial de la letra impresa y moldeado el acto de leer. Un ejemplo es "la creencia en la magia del libro" que examinó Daniel Fabre (1993) para el mundo rural francés. En el ámbito escolar, las creencias han cambiado a lo largo del tiempo, reflejando concepciones pedagógicas y epistemológicas difundidas en el dominio educativo, como lo han documentado Anne Marie Chartier y Jean Hébrard (1989) para el caso de Francia. Dorothy Keller-Cohen (1993) y Shirley Heath (1981), entre otros, han experimentado la influencia de otras ideas sobre la lectura escolar en momentos claves de la historia norteamericana, y Viñao Frago (1999) y Antonio Castillo Gómez (1997) siguen las vetas de la tradición hispana. Las creencias acerca de cómo se aprende a leer y cómo se evalúa la capaci-

dad lectora reflejan historias culturales que si bien se traslapan, forman tradiciones distintas, como lo ha mostrado Kathryn Anderson-Levitt (en prensa) en un estudio comparativo sobre maestros de primer grado en los Estados Unidos y Francia.

En el estado de Tlaxcala, centro de México, donde he realizado mis estudios, maestros de diferentes generaciones me han expresado ideas acerca del uso de los libros de texto que tienen ciertas raíces en la historia de la región. Una opinión difundida argumenta que el “buen maestro” no debiera basarse en el libro de texto. Carrillo, pedagogo mexicano del siglo XIX, sostuvo una posición similar: “Quiero que aprendan ustedes a servirse de la naturaleza, no de los libros...impriman a sus lecciones ese sello personal que se refleja en las palabras de cada uno...para que el niño, que ya conoce a sus maestros, los entienda, los comprenda...”<sup>2</sup>. El argumento se encuentra casi con las mismas palabras en los debates pedagógicos de los años posteriores a la revolución mexicana, en que se intentaba “enseñar para la vida”. El primer Director de Educación del estado (1923), reiteraba a sus maestros la consigna de no leer directamente a los niños, sino de transmitir y explicar el conocimiento oralmente frente a sus alumnos. Haciendo eco de esta tradición, un supervisor me comentaba (en 1986) que los padres de familia le reclamaban que los maestros sólo iban a pararse frente al grupo a “repetir” lo que trata el texto, insistiendo: “así cualquiera podía ser maestro”. Estos indicios reflejan una tradición que valora la competencia de narrar y explicar oralmente el conocimiento sin referirse al texto impreso.

Esta creencia no carece de fundamento. Está relacionada estrechamente con la materialidad y disponibilidad de los libros de texto, y, junto con estos factores, conduce a la valoración de ciertas prácticas en los ámbitos escolares. En épocas pasadas, los alumnos de primaria normalmente adquirirían cartillas y libros de lectura elementales, pero pocos poseían textos con amplia información científica o histórica. Por lo mismo, la exposición de un tema por parte del docente resultaba indispensable. Esta práctica todavía es la más común en los niveles superiores del sistema educativo. El profesor universitario suele exponer, resumir, integrar y sistematizar información escrita a la que los alumnos no tienen acceso, por ejemplo, porque se han publicado en otros países o en lenguas extranjeras. Así, tanto creencias como condiciones objetivas han contribuido a forjar la práctica de *dar cátedra* y explican la exigencia de que los profesores realmente conozcan bien lo que van a

2. Reportado por Torres Quintero, citado en C. Jiménez Alarcón, 1987, p.122.



enseñar. Entre los maestros de primaria, por lo menos, la antigua desconfianza en el uso directo del texto ayuda a explicar el lugar secundario que ocupan los libros de texto en muchas aulas.

A partir de los años 1970, si no es que antes, empezó a difundirse otra creencia entre los autores de los libros de texto oficiales de México: la esperanza de crear un texto que pudiera "llegar directamente a los niños", independientemente de lo que hiciera el docente. Se recurrió a nuevas técnicas de producción de libros, incluyendo formas discursivas y de ilustración que se utilizaban en la literatura infantil. Algunos libros de texto vigentes en las escuelas en las últimas tres décadas del siglo reflejan esta idea. El protocolo implícito de estos libros presupone una lectura individual por un alumno capaz de responder a las preguntas y realizar las actividades con poca intervención del maestro. En estos casos, como veremos adelante, cuando se leía el texto en la situación de clase sucedían cosas inesperadas, ya que los autores generalmente no contemplaban la mediación del docente.

*El texto impreso y la oralidad.* La relación entre el texto escrito y la oralidad es otro eje del análisis histórico de la lectura como práctica cultural. Chartier (1994, cap.3) explora esta dimensión en relación con las "puestas en escena" de obras dramáticas de Moliere, y los efectos que tuvieron sobre el propio texto. La presentación de una obra frente a audiencias nobles o populares alteraba el guión e influía en la edición de la versión final. Esta evidencia cancela la distinción nítida entre lo escrito y lo oral. Por siglos, el acto de leer implicaba el uso de la voz, y sólo con el tiempo se difundió la práctica de leer "en silencio". En la escuela, este curso tomó más tiempo; de hecho el aula permanece hoy como escenario de prácticas que vinculan el texto con la expresión oral, como de lectura en voz alta, la recitación y el comentario. Los maestros suelen orientar la lectura del texto de manera oral, además de invitar intervenciones de los alumnos. Por ello, es esencial abordar la contraparte oral del texto escrito para comprender el encuentro entre norma y práctica escolar.

Una primera pista es atender las marcas de la lengua oral que aparecen en el texto mismo. El lenguaje de los libros escolares generalmente se compone de enunciados alejados de las formas del habla cotidiana; no obstante ciertos textos se acercan a formas dialogadas y coloquiales. Sandra Sawaya (2000, p.76) recuerda que De Certeau resaltaba las "relaciones orales estructurantes" que se incorporan en los materiales escritos y facilitan la apropiación, por ejemplo, la repetición y la rima. Al redactar normalmente se evitan referencias implícitas a la situación de enuncia-

ción<sup>3</sup>, como pronombres en primera y segunda persona, que abundan en el discurso oral, ya que lo escrito normalmente deberá ser interpretado en un contexto distinto al de su producción. Sin embargo, algunos textos escolares se dirigen al lector con el uso de la segunda persona, como si le estuvieran hablando en el momento y lugar de la lectura. Rompen así con las convenciones del texto académico.

Si retomamos la perspectiva de Chartier sobre las obras teatrales y la oralidad, podemos explorar las lecciones del libro también como guiones para impartir clases. De hecho, en ciertas épocas los educadores escribían "guiones" de clase, en forma de diálogos que representaban una interacción verbal ideal entre maestros y alumnos. El antecedente para estos materiales de formación docente fue los *Diálogos* de Platón. El catecismo es un ejemplo extremo, con raíces en la reforma protestante y amplia diseminación posterior en los países católicos. Su uso pedagógico con diversos contenidos, en las escuelas de muchos países, puede haber contribuido a formar ciertas prácticas de lectura y de interacción que aún subsisten.

Los libros de texto actuales no presentan esta forma de diálogo: sin embargo, en algunos casos los autores redactan las lecciones imaginando una secuencia didáctica ideal. Cuando los maestros se apegan al texto, su enseñanza puede ser vista como una "puesta en escena" de la lección, una manera dramática de presentar los contenidos del libro. No obstante, debemos recordar que cualquier actuación del guión implícito de una lección deja un amplio margen para la elaboración y la transformación. Los maestros pueden seleccionar y ampliar los discursos que les tocan con un margen mayor al que normalmente tienen los actores de teatro. Los otros "actores" de las clases, los alumnos, también tienen la posibilidad -dependiendo de las estructuras de participación en clase- de inventar sus propias líneas, en lugar de repetir el texto prescrito.

La materialidad, las maneras de leer, las creencias y las prácticas orales que envuelven al texto permiten transitar desde el protocolo hacia la práctica real de la lectura. La relación entre estos cuatro ejes se puede apreciar en el siguiente ejemplo de una clase observada en una pequeña escuela rural en México.

3. Los *deícticos*, que indican lugar, tiempo, o persona (*aquí o mañana*) de manera que sólo se entiende en el contexto.

## Un ejemplo: "Descubriendo al elefante"

En México, a partir de 1960, todos los alumnos de primaria del país reciben un juego de cinco o seis libros de texto gratuitos, editados por la Secretaría de Educación Pública. Durante la reforma educativa de los años 1970, se invitó a destacados académicos y educadores a elaborar nuevos libros de texto para la primaria. El equipo para ciencias naturales diseñó lecciones que contrastaban con el enfoque informativo acostumbrado para el área. Los *protocolos de lectura* de esos textos sugerían intercalar preguntas, relatar cuentos, observar ilustraciones y realizar experimentos, entre lectura y lectura. El ejemplo muestra una de las maneras en que este tipo de lecciones escritas se introdujo en la dinámica del aula\*.

Para esa reforma, existen algunos registros de clases en que se usaron los nuevos libros. La clase que usaré de ejemplo se dio en una escuela rural de Tlaxcala, hacia finales de septiembre del año 1979, poco después del inicio del año escolar <sup>4</sup>. La maestra aún estaba negociando con el grupo los acuerdos básicos sobre las rutinas de trabajo. Atendía simultáneamente en el mismo salón a dos grupos, uno de cuarto y el otro de quinto grado, lo cual no era raro en las escuelas rurales. Primero la maestra dejó una tarea a los alumnos de quinto, que consistió en que copiaran un texto de sus libros de lectura, una de las prácticas más difundidas en la primaria. Esto le abrió un pequeño margen de tiempo para trabajar con el grupo de cuarto. Entonces pidió que sacaran su nuevo libro de ciencias naturales.

La primera lección se llama *¿Cómo estudiamos las cosas?* Es una introducción a la investigación científica, basada en la conocida leyenda hindú acerca de los ciegos que intentan descubrir lo que es un elefante. La maestra inicia la sesión con los alumnos explicándoles brevemente la palabra investigar. Les pone como ejemplo que para *investigar* lo que es "un perro", "tendrían que decir cómo nace, cómo crece, qué come, y así, todo". Luego ella empieza a leer el texto en voz alta, deteniéndose en ciertos momentos para hacer preguntas a los niños. Todos los alumnos lo examinaban con detenimiento.

La lección empieza sin mayor preámbulo con la frase clásica: "Había una vez".

4. La clase fue observada y registrada por mí, en el curso de una investigación sobre la práctica docente en varias escuelas rurales de la región.

\*. Las páginas del libro utilizado se hallan reproducidas en la página 142 de esta revista.

Presenta un cuento acerca de cuatro niños que salían de excursión con su maestro. Por la noche, escuchan un "ruido horroroso" y van todos a investigar qué cosa producía el ruido. Cada niño toca una parte distinta de la bestia, y cuando regresan al campamento, describen lo que sintieron. Uno de ellos había sentido algo como "un árbol muy grande"; otra escuchó el aleteo de una gran ave. Otra niña decía haber tocado algo parecido a una "viborota", y el cuarto alumno también sintió una víbora, pero delgadita. Todos escucharon ruidos extraños, como gritos y rugidos. Entonces el maestro les explicó que "como estaba tan oscuro, no se podían dar cuenta de todo". Al día siguiente, vieron que se trataba de un elefante. Los niños deliberan sobre la experiencia con el maestro, opinando que es necesario "juntar las observaciones" para sacar una conclusión.

El protocolo implícito de la lección presupone una lectura individual, pautada por la disposición del texto y de las ilustraciones en las páginas. El cuento es ilustrado a la manera de los cuentos infantiles que empezaban a circular en esa época. La disposición del texto introduce formas distintas a las convencionales; por ejemplo, el texto está parcialmente impreso encima de las ilustraciones. Cuando se lee por primera vez, el relato se presta al suspenso. Una ilustración muestra a los niños en la oscuridad, cada uno tentando una parte de la extraña bestia, representando toda la emoción de la aventura nocturna. Sólo al voltear la hoja aparece ilustrado el elefante; ya es de día, y los niños se divierten al darse cuenta de su error.

El relato está escrito en forma de un diálogo entre los niños y su maestro. Ahí se encuentran ciertas marcas de oralidad, que a la vez indican un estilo particular de leer el texto en voz alta. Es probable, sin embargo, que los niños tenían poca familiaridad con la manera de leer los turnos de un diálogo. La maestra optó por tratar la lección, no como un texto a leer en silencio o para copiar, sino como un guión para dar su propia clase. Intentó transformar el cuento escrito en un relato, recurriendo a un género oral difundido entre el magisterio. En este caso, la lectura resultó ser una real "puesta en escena" de la lección.

La maestra de este grupo mostró su talento narrativo, al leer el inicio del cuento, dando a su entonación toda la emoción y el suspenso que caracterizaba al relato. No se ceñía al texto, sino que ampliaba y agregaba comentarios al leer, tratando de atraer a su auditorio: "Nos ponemos en el lugar de los niños, estaban todos quitado de la pena... y de repente oyeron un ruido. (...) Ahora, se empiezan a imaginar y a contar lo que averiguaron". La maestra hacía los ademanes y gestos apropiados a las

acciones que relataba. Retomaba la información de las ilustraciones para explicar detalles: "Cuentan haciendo grande lo que oyeron, así" (mostrándolo con las manos). Enfatizaba ciertos temas: "Es decir, están imaginando lo que hizo el ruido". Luego de situarlos, preguntó: "¿Qué se pueden *imaginar* que era eso? ¿Un tronco tan grande que por más que estirara los brazos no alcanzaba a rodearlo?" Ante esta pregunta, un niño respondió, sin mayor emoción, "el pie de un elefante".

En este momento, la disponibilidad del libro de texto interfirió con el protocolo ideal de la lección. El hecho de que cada niño podía hojear su libro, mirar las ilustraciones de las páginas que aún no contaba la maestra, y así anticipar el desenlace, hacía difícil que la maestra pudiera sostener la intensidad requerida para contarles un cuento de manera oral. Como copartícipes, los alumnos se salieron del guión previsto e inventaron sus propias partes.

"Bueno", dice la maestra, y continuó tratando de que los niños se imaginaran lo que pasó, agregando ejemplos de su experiencia cercana: "Es que los niños imaginaron lo que estaban sintiendo. Hagan de cuenta que estamos tentando algo, así como el otro día... que nos echaron unos cohetes, verdad, fueron ustedes, ¿no?" Siguió el relato sobre cómo tocaban las diferentes partes del animal. "¿Qué encontrarían, Claudia?" Varios alumnos contestaron, "la oreja del elefante". La maestra retomó la pregunta, metiendo de nuevo la duda: "Puede ser su oreja, a ver ¿qué sintió? ¿cómo era?"... "Arrugada", contestó una alumna. La maestra siguió, tratando de recrear la experiencia de los niños. Preguntó: "¿Por qué dices que es un elefante?", esperando una respuesta que no logró. Luego les solicitó su opinión sobre el cuento, sin mayor éxito. Pasó a varios alumnos al frente a leer en voz alta las partes que faltaban. Al terminar, les pidió: "Ahora sí, sacamos todos la conclusión". Ya que aportaban poco oralmente, les indicó: "saquen el resumen en su cuaderno".

Durante la clase, algunos niños estaban más atentos que otros. Varios conversaban entre sí, algunos sobre detalles del relato. Por ejemplo, discutían entre risas si se debía decir "pie" o "pata" para referirse al elefante. Al final, los alumnos se juntaron en pequeños grupos para "sacar el resumen" y volvieron a leer entre ellos partes del texto.

Toda la actividad estaba sujeta a las condiciones de trabajo de la maestra. Al mismo tiempo que se realizaba, los alumnos del quinto grado estaban ocupados copiando su texto al cuaderno, pero pronto terminaron y empezaron a levantar. Algunos iban al otro lado del cuarto, y escuchaban, en silencio, el relato. Otros le pedían a la maestra que les revisara su

copia. En algún momento, una alumna de otro salón llegó a la puerta a pedir un metro. La maestra llamó la atención a los que conversaban, y reparó en el libro de un niño: "Mira cómo lo traes, lo hubieras forrado". Resulta que ese alumno había dejado su libro nuevo en casa, y encontró uno del año anterior en una caja en el salón. Finalmente, sonó la campana para el recreo y se interrumpió la actividad. Aunque parezca extraño, este es el ritmo normal de interacción en muchas clases de primaria, el contexto social dentro del cual se debe insertar la lectura de un cuento.

Este breve episodio muestra la complejidad del encuentro entre el protocolo ideal del texto y las prácticas de lectura en el aula. En el desenlace fue decisivo el aspecto *material del soporte*, particularmente la relación entre texto e imagen. La maestra puso en práctica una *manera de leer* que corresponde al uso pedagógico de un cuento. Para ello, agregó al texto entonaciones, ademanes y comentarios apropiados para un relato; lo dramatizó. La estrategia hubiera funcionado, si no fuera por el hecho de que los niños también tenían el texto en sus manos y lo podían hojear a voluntad. La manera de leer de la maestra contravino el protocolo implícito que suponía una lectura silenciosa por un lector solitario. La lección muestra *la creencia de los autores*<sup>5</sup>, quienes solían dirigirse al alumno sin pensar mucho en la situación de clase.

Durante toda la clase, el texto estaba inmerso en la *interacción oral*. La maestra trasladó el cuento a la vía oral y entreveró la narración con otros géneros orales propios del aula, como las preguntas de comprensión y las admoniciones. Estas mezclas no suelen ocurrir cuando un adulto relata un cuento a un público infantil en otros contextos. En este caso, la lección del libro sirvió como punto de partida, pero la clase no se desarrolló conforme al guión prescrito. La maestra modificó, agregó ideas e indicaciones, para poder mantener la "cadencia"<sup>6</sup> que requiere la interacción con un grupo de niños. Los alumnos se adelantaron y alteraron las partes que les correspondían. Finalmente, al perderse el suspenso del relato, ya que los niños conocían el final, le fue difícil a la maestra sostener la participación verbal. Entonces recurrió a otra manera de leer; pidió a los alumnos que hicieran un resumen en

5. Como participante en el equipo de redacción de estos libros a principios de los años 1970, recuerdo las discusiones en torno a los estilos de redacción y la apuesta por un libro que le hablara al niño. Esta lección nos parecía particularmente atinada para ese propósito. Sólo después, al empezar a observar lo que ocurre en las aulas, empezamos a cuestionarnos esta creencia.

6. Erickson (1996) ha argumentado que una dimensión importante de la interacción en el aula es el ritmo o la cadencia que mantiene un maestro con el grupo para poder contar con su participación.

sus cuadernos. Todo el incidente muestra bien el juego entre las dimensiones sociales e individuales de lectura; entre lo esperado y lo construido en una clase.

## Construyendo una relación con la cultura escrita.

El anterior ejemplo es sólo un momento a la larga experiencia escolar de los alumnos, una experiencia circunscrita por la acumulación de actividades en torno a los materiales impresos que tienen a su disposición. ¿Qué tipo de relación van construyendo los niños con el mundo de la escritura a partir de esa experiencia? La historia de la lectura sugiere algunas vías posibles. Una primera idea sobre las relaciones con lo escrito es la transición de una lectura *intensiva*, es decir, la lectura reiterada de uno o más libros fundamentales, hacia una lectura *extensiva*, caracterizada por la búsqueda de información desconocida en una amplia gama de materiales impresos (Viñao Frago, 1999, cap.10). En un comentario sobre esta distinción, Chartier (1993, p. 93) sugirió que "las maneras de leer no se reducen a los dos grandes modelos propuestos...". Los cruces posibles entre los protocolos y las prácticas de lectura podrían generar diversas relaciones con el mundo de la escritura.

Los cambios en la relación con la escritura han marcado profundamente la historia de las culturas escolares. En muchos lugares, se transitó de una alfabetización basada en el catecismo religioso y los textos morales y cívicos, hacia la "apertura de la lectura a los valores que la vinculan a una definición del individuo, de una nación o de una cultura, [y que] conduce a inventar manuales y a enriquecer sus contenidos" (Chartier, 1999, p.107). Este cambio se anunció con la aparición de libros de texto como vehículos de difusión de los contenidos curriculares. Por ello es significativo el estudio de las maneras de leer estos libros.

En México, la distribución del libro de texto gratuito probablemente propició nuevas prácticas en el aula. Cada reforma de los libros oficiales ha agregado nuevas convenciones textuales y gráficas que debían aprender a manejar tanto los maestros como los alumnos. La introducción de cuadernos de trabajo impresos con instrucciones para realizar actividades y preguntas de comprensión produjo nuevas maneras de trabajar. Los nuevos formatos, ilustraciones y géneros textuales de cada edición redefinían protocolos de lectura. La presencia de los libros en el aula modificó las dinámicas de la clase. Se reforzó la posibilidad de una lectura simultánea del

mismo texto por todo el grupo, ya sea en voz alta o en silencio. No obstante, el trabajo con los libros siempre sería mediado por maneras de leer forjadas en épocas anteriores o creadas sobre la marcha con los recursos disponibles. Las prácticas de lectura que emergían eran variables; respondían a diferentes tradiciones docentes y condiciones escolares. Las consecuencias de textos únicos para todo el país se filtraban a través de múltiples realidades culturales locales.

La presencia de estos textos también generó *nuevas relaciones* con la palabra impresa. Si bien anteriormente los alumnos contaban con textos de carácter moral, cívico o literario, los nuevos libros dieron acceso a contenidos más amplios. El recurso a los libros desplazó a los dictados que los alumnos debían apuntar en sus cuadernos; les permitió observar y leer representaciones textuales y gráficas de conocimientos usualmente transmitidos por el gis o la voz del docente. Poder estudiar un texto propiciaba una cercanía con la palabra escrita que no se da cuando los alumnos dependen de la versión del maestro. Los alumnos podían contrastar la palabra de sus maestros con la del texto y explorar contenidos no vistos en clase. Los textos incluso podían adquirir mayor "autoridad" que la voz del maestro, dada la tendencia de premiar la reproducción literal en las evaluaciones escritas.

Sin embargo, en las primarias mexicanas los libros de texto no llegaron a desplazar al maestro. Ningún texto impreso determina la manera la relación con lo escrito, ya que la lectura ocurre en contextos preexistentes, donde las prácticas y creencias usuales le otorgan un valor específico. Así, la mediación docente del conocimiento codificado en los libros orienta también la relación con el texto impreso. El maestro constantemente selecciona, amplía, replantea, relega o contradice los contenidos del libro. Los géneros discursivos privilegiados por el docente enmarcan las prácticas de lectura, por ejemplo, al solicitarse una recitación o bien al propiciar la interrogación del texto<sup>7</sup>. En este juego entre protocolos y prácticas, los niños van formando estrategias de lectura que tendrán que poner a prueba, con mayor o menor éxito, en otros contextos de vida; es decir, se irán apropiando la cultura escrita, a partir de lo objetivado en el horizonte escolar.

7. Muestro dos ejemplos de este proceso en Rockwell (1991, 1995 y 2000).



## La apropiación como eje de prácticas culturales.

*Apropiación* es un concepto central de la obra de Chartier: "He utilizado el término en el sentido de la pluralidad de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos..." (Chartier, 1999, p. 9) ha subrayado los usos e interpretaciones plurales de los modelos y los discursos culturales, situados en prácticas específicas que los producen. Afirma, "la apropiación del lector tiene sus límites pero, al mismo tiempo, es una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva de sentido..." (Chartier, 1999, p. 249). Sin embargo, no le interesa sólo la diversidad de usos y sentidos, sino la manera en que la apropiación social entra en juego en procesos que "jerarquizan, consagran o desacreditan" los bienes culturales (Chartier, 1991, p.19).

El pensamiento de Michel de Certeau acerca de la *economía escrituraria* abonó la perspectiva de Chartier. En las variadas invenciones cotidianas frente al discurso dominante, de Certeau (1995) encontraba evidencia de una transformación popular del sentido y de la experiencia. Enriqueció la noción de apropiación al hacer explícita la diferencia entre *estrategia y táctica* en contextos de dominación (de Certeau 1996). Como lo señala Gonçalves Vidal en su estudio de las prácticas de lectura en escuelas del Brasil:

*La táctica apuntaría hacia las mil maneras de hacer con los materiales puestos en circulación en la escuela: Libros, cuadernos, láminas, etcétera... al indagarse la manera en que alumnos y alumnas, profesores y profesoras se apropian de esos objetos, qué usos les atribuyen, cómo subvierten los dispositivos que les estaban inscritos y, al mismo tiempo cómo fueron modelados por y modelan la lectura que les fue enseñada. El estudio de las tácticas, así, permitiría la comprensión del espacio escolar en su interior." (1997, p.100, mi traducción; Cf. Sawaya, 2000).*

La concepción de táctica explica la diversidad de apropiaciones de los bienes culturales comunes en situaciones asimétricas.

Al insistir en la *apropiación*, Chartier nos previene contra una lectura unidimensional de libros escolares. Una multiplicidad de maneras de leer los textos subvierte la aparente uniformidad de sus contenidos y formas. La apropiación de los libros de texto genera usos muy diversos, por parte de los maestros, de los niños y aún de los padres de familia. En México, los libros de texto únicos llegan a medios híbridos, donde la heterogeneidad de saberes que subyace a cualquier lectura los dota de

significados particulares difíciles de prever y de estudiar.

Los niños y las niñas emplean sus propias tácticas para lidiar con lo que encuentran en los libros de texto, y para usarlo en cualquier contexto. A veces responden efectivamente a las interrogantes planteadas por el texto: en otros momentos, los planteamientos del texto pasan desapercibidos o incomprensidos. Algunas tácticas de los lectores infantiles están encaminadas a facilitar la reproducción textual que se les solicita en determinados ejercicios escolares; otras están destinadas a incorporar elementos del texto a su propio mundo de significados. Estas diferentes maneras de leer y de interpretar los textos son constancia del margen de libertad que posee el lector frente al protocolo ideal que suponen los autores y los editores.

Este margen se reduce, sin embargo, por prácticas que alejan a los niños de la lectura. Las maneras de leer en el aula no siempre propician la inclusión del niño lector en el mundo de la escritura. A menudo acentúan la distancia entre lo escrito y su propia experiencia vital. Ciertas prácticas logran acostumbrarlos a no leer, a no buscar el sentido de lo que leen. La presión hacia la individualización del acto de leer socava los necesarios apoyos sociales de cualquier proceso de aprendizaje real y ahonda la competencia excluyente. Particularmente en comunidades donde predomina una lengua indígena, y los libros están en español, la lectura escolar muchas veces no rebasa el hábil desciframiento de renglones de palabras inconexas.

El texto puede permanecer oscuro, el sentido construido pobre. Por ello, conocer la diversidad de prácticas escolares permite también precisar el umbral entre los procesos de inclusión y de exclusión que ocurren en educación formal.

Las herramientas que Roger Chartier ofrece para estudiar la lectura apoyan la búsqueda del sentido que puede tener la experiencia escolar con la cultura escrita dentro de diversos contextos socioculturales. Lo fundamental es concebir las actividades del aula como prácticas culturales que integran no sólo maneras de leer construidas para los propósitos de la enseñanza escolar, sino también aquellas derivadas de otros ámbitos sociales. La cultura escolar está atravesada por procesos sociales y políticos originados fuera de la escuela. También es esencial reconocer que en todo momento queda abierta la posibilidad de la invención cotidiana de nuevos usos y sentidos de los textos recibidos<sup>8</sup>.

8. En otro artículo he planteado la necesidad de integrar el análisis histórico y el análisis de la cotidianidad escolar, ver Rockwell (2000b).

---

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Anderson Levitt, Kathryn. *Teaching cultures: knowledge for teaching first grade in France and the United States*. Cresskill: New Jersey Hampton Press. No prelo.
- Bajtín, Mijael. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- Boyarin, Jonathan (Ed.). *The ethnography of reading*. Berkeley: University of California Press, 1982.
- Castillo Gómez, Antonio. *Escrituras y escribientes: prácticas de la cultura escrita en una ciudad del renacimiento*. Madrid: Fundación de Enseñanza Superior a Distancia y Gobierno de Canarias, 1997.
- Certeau, Michel de. *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana, 1996. v. 1.  
———. *La toma de la palabra y otros estudios políticos*. México: Universidad Iberoamericana, 1995.
- Chartier, Anne Marie; Hébrard, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. París: Centre G. Pompidou, 1989. (Traducción al español publicado como *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- Chartier, Roger. *The cultural origins of the french revolution*. Durham: Duke University Press, 1991.  
———. *Du livre au lire*. In: Chartier, Roger (Dir.). *Pratiques de la lecture*. Marsella: Payot et Rivages, 1993.
- . Entrevistas. In: *Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- . *Forms and meanings*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1994.
- Cook Gumperz, Jenny; Keller Cohen, Deborah. Alternative literacies in school and beyond: multiple literacies of speaking and writing. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 24, n. 4, p. 283-287, 1993.
- Darnton, Robert. What is the history of books? In: Davidson, Cathy N. (Ed.). *Reading in America: literature and social history*. Baltimore. Johns Hopkins University Press, 1989.
- Erickson, Frederick. Going for the zone. In: Hicks, Deborah (Ed.). *Discourse, leaning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Fabre, Daniel. Le livre et sa magie. In: Chartier, Roger (Dir.). *Pratiques de la lecture*. Marsella: Payot et Rivages, 1993.

- Grosvenor, Ian; Lawn, Martin; Rousmaniere, Kate (Eds.). *Silences and images: the social history of the classroom*. New York: Peter Lang, 1999.
  - Heath, Shirley B. Toward an ethnohistory of writing in American education. In: Whiteman, Marcia F. (Ed.). *Variation in writing: functional and linguistic cultural differences*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1981.
  - Keller Cohen, Deborah. The web of literacy: speaking, reading and writing in 17th and 18th century America. In: Keller Cohen, Deborah (Ed.). *Literacy: interdisciplinary conversations*. Cresskill, New Jersey: Hampton, 1993.
  - Jiménez Alarcón, Concepción. *La Escuela Nacional de Maestros: sus orígenes*. México: Secretaría de Educación Pública, 1987.
  - Julia, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: Nóvoa, Antonio; Depaepe, Marc; Jonanningmeier, Erwin V. (Eds.). *The colonial experience in education: historical issues and perspectives*. Gante: PedagogicaHistórica, CSHP, 1995.
  - Rockwell, Elsie. En torno al texto. In: Rockwell, Elsie (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
  - . Palabra escrita, interpretación oral: el libro de texto en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, v.55, p.29-43, 1991.
  - . Recuperando la historia: tres planos en el estudio de las culturas escolares. *Interações*, v.5, n.9, p. 11-25, 2000b.
  - . Teachinggenres: a Bakhtinianapproach. *Anthropology and Education Quarterly*, v.31, n.3, p.260-28, 2000a.
  - Sawaya, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa*. Sao Paulo, v.26, n.1, p. 67-81, 2000.
  - Vidal, Diana G. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: Faria Filho, L. M. DE (Org.), *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.
  - Vincent, David. Reading made strange: context and method in becoming literate in eighteenth and nineteenth century England. In: Grosvenor, Ian; Lawn, Martin; Rousmaniere, Kate (Eds.). *Silences and images: the social history of the classroom*. New York: Peter Lang, 1999.
  - Viñao Frago, Antonio. *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. México: Educación, voces y vuelos. IAP, 1999.
-