

¿Se lee o no se lee en México?

Entrevista (virtual) al doctor Gregorio Hernández Zamora*

Tania Jiménez Macedo

Uno de los temas de índole cultural que desataron una guerra de declaraciones en los medios masivos es, sin duda, el asunto de la lectura en México. Un secretario de Estado afirmaba que en este país casi no se leía, con excepción de material semipornográfico; las estadísticas –instrumento de información poco confiable, después de todo, por su fácil manipulación– todavía nos colocan entre las naciones que leen poco: 2.8 libros por año, contra países como Inglaterra, por ejemplo, que leen 36. Como respuesta a demandas y críticas acumuladas sobre el desdén del gobierno foxista hacia la cultura y la educación nacionales, se puso en marcha también el año pasado la campaña “Hacia un país de lectores”, con la intención de “formar lectores” entre la población que “por costumbre no lee”. ¿Pero qué tan cierto es que los mexicanos no leamos o casi no leamos? ¿Cómo debe abordarse este asunto? Con la intención de profundizar en este delicado tema, pedimos la opinión del doctor Gregorio Hernández Zamora, especialista en lenguaje, comunicación escrita y cultura, quien ha trabajado con un sector de la población que de ordinario se descalifica como “buen lector”: los adolescentes de los barrios populares. He aquí el cuestionario que solicitamos respondiera el doctor Hernández a través del correo electrónico.

Tania Jimenez Macedo (TJM): Seguramente tuvo usted conocimiento del estudio que realizó la UNESCO entre estudiantes de primaria de doce países latinoamericanos, y en el cual los alumnos mexicanos quedaron en penúltimo lugar en el rubro de comprensión de textos. ¿Qué opinión tiene de los resultados?

* Gregorio Hernández Zamora es candidato a doctor en Lenguaje, Comunicación Escrita y Cultura por la Universidad de California, en Berkeley. Está por concluir su investigación doctoral con el tema: *Identity and Literacy Development. Life Histories of Urban Adults in Mexico City*. Becario del Conacyt-Fulbright; Universidad de California, y fundación McArthur-Ford-Hewlett. Entre otros trabajos, ha publicado *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza: ¿más turbados que nunca?* México, DIE/CINVESTAV, 1996, y *¿Qué leen y escriben los adolescentes en la escuela secundaria?* México, SEP/Conacyt, 1997.

Gregorio Hernández Zamora (GHZ): [El diario] *La Jornada* publicó esta noticia sobre el estudio de la UNESCO, pero la propia UNESCO no reconoce haber realizado dicho estudio. En cambio, es bien conocido el estudio PISA (*Program for International Students Assessment*) de la OCDE, en el cual México queda en penúltimo lugar de los 31 miembros de la OCDE en el área de habilidad lectora, sólo por encima de Brasil. Sobre esto, tengo tres comentarios. 1. PISA realizó un examen estandarizado que evalúa tareas de lectura tales como comprensión global, recuperación de información específica, elaboración de una interpretación, y reflexión sobre el contenido o la forma del texto. Aunque los resultados son políticamente escandalosos, no podríamos esperar otra cosa, pues ni el tipo de textos ni el tipo de tareas de lectura planeados en el examen PISA son objeto de enseñanza ni de evaluación en las escuelas mexicanas, en las que predomina –en la práctica– la solicitud de “controles de lectura” y los cuestionarios de preguntas de información literal y local, no de inferencia, comprensión global, interpretación, reflexión ni comparación. 2. Los exámenes estandarizados de lo que sea (español, matemáticas, inglés, etcétera) son instrumentos que evalúan en gran medida la habilidad de los estudiantes para tomar exámenes estandarizados. Tanto las empresas que diseñan estos exámenes (por ejemplo, ETS en Estados Unidos), como quienes los hemos tomado, sabemos muy bien esto, por lo que la mejor preparación para obtener puntuaciones altas en ellos es tomar el mayor número posible de exámenes del mismo tipo como ensayo; resulta claro que en el examen PISA los estudiantes mexicanos se enfrentaron a un tipo de examen que no les era familiar. 3. Ningún examen es ideológica o culturalmente neutro, por lo que en países multiculturales, como Estados Unidos o Australia, los grupos minoritarios (por ejemplo, negros, latinos, sudasiáticos) han obtenido históricamente los resultados más bajos; esto se debe a que los exámenes utilizan temas, lenguaje o géneros textuales culturalmente más cercanos a los grupos dominantes (por ejemplo, blancos de clase media). Por estas razones, los exámenes estandarizados son seriamente cuestionados hoy en día como instrumentos “objetivos” para evaluar, promover y/o admitir estudiantes en países donde las diferencias lingüísticas, étnicas y de clase se reconocen abiertamente y se toman en cuenta. En Estados Unidos, por ejemplo, en años recientes varios estados y universidades han eliminado exámenes como el SAT o el GRE como requisito de ingreso y/o promoción de estudiantes.

TJM: Hoy por hoy las deficiencias en los hábitos de lectura de la población mexicana continúan siendo objeto de debates entre académicos, investigadores, secretarios de Estado, legisladores, comunicadores de los medios masivos, etcétera. Entre los numerosos artículos que últimamente se han escrito sobre el asunto destaca el que usted publicó en el diario *La Jornada*, el 1 de septiembre de 2002: “¿Quién define lo que es leer?”. En este trabajo ex-

plica que, según sus investigaciones realizadas con estudiantes de secundaria –habitantes de los municipios mexiquenses de Ecatepec, Nezahualcóyotl y Cuautitlán–, los jóvenes pobres, ese sector de la población que tanto gobierno como intelectuales consideran al margen de la lectura y del consumo de libros, no sólo leen sino que comprenden el material que llega a sus manos. ¿Podría ampliar esta declaración?

GHZ: Aún no entiendo por qué esa obstinación de hablar de la lectura como un “hábito”. En el debate (o no-debate) sobre la lectura en México nos ocurre lo mismo que en el terreno tecnológico: padecemos de un retraso de décadas. Mientras nosotros seguimos planteando el asunto en términos de “deficiencias en los hábitos de lectura” (lo que implica un diagnóstico *a priori*: “hay malos hábitos”, y una solución: “mejorar los hábitos”), en el ámbito internacional la investigación sobre las prácticas de lectura desde los años ochentas (por ejemplo: Heath, 1983; Street, 1984, 1993; Gee, 1991; Barton, 1994; Barton y Hamilton, 1998; Olson, 1995; Gee, Hull y Lankshear, 1997; Dyson, 1995) ha insistido en reconocer el carácter de la lectura como una práctica social diversa –en géneros, propósitos, contextos, modos–, inseparable de prácticas sociales más amplias: trabajo, comercio, religión, política, derecho, periodismo, arte, ocio, educación. En este sentido, el ejercicio de ciertas prácticas de lectura –lo mismo que de escritura o comunicación oral– no depende de hábitos puramente psicológicos e individuales, sino del lugar que las personas (“los lectores”) ocupan en las relaciones sociales, institucionales y culturales, que son las que hacen accesibles o restringen ciertas prácticas de leer, escribir, hablar y pensar. Por ejemplo, una trabajadora doméstica y una profesora universitaria, en tanto lectoras, no se distinguen tanto por sus “hábitos”, sino por las demandas y oportunidades radicalmente distintas que tienen para leer y pensar.

Me parece entonces que la manera de plantear el problema (“los mexicanos –o los estudiantes– tienen hábitos deficientes de lectura”) implica adoptar como diagnóstico un mito popular, del que se deriva una solución simplista: “fomentar el hábito de la lectura”. Lo que yo intenté discutir en el artículo “¿Quién define lo que es leer? Un debate inexistente en México” fue justamente que este esquema de diagnóstico-solución, repetido hasta la saciedad en los medios, y asumido como verdad por las instituciones públicas encargadas de la promoción de la lectura, y algunos sectores de intelectuales, se basa en una definición muy estrecha, etnocéntrica y marcadamente elitista y clasista de la lectura, que pretende elevar a lo universal las prácticas de leer particulares de las clases medias letradas, cuyo gusto por la “buena literatura” excluye todo aquello que suene a *comercial* o *vulgar* o “no por gusto, sino por necesidad”. Paradójicamente, esta definición prescriptiva de la “verdadera lectura” (por “hábito y placer”; y de “buena literatura”) proviene de sectores

que practican la lectura como actividad profesional; por ejemplo: escritores, periodistas, funcionarios públicos, profesores universitarios y maestros, que son personas que reciben un sueldo por leer (y escribir). Deberíamos preguntarnos si estos sectores en verdad leen por “hábito” y “puro gusto”.

Por el contrario, lo que yo observo en mi investigación es que existen entre los jóvenes y adultos marginados (que supuestamente no leen) una serie de prácticas de leer que escapan a tan estrecha definición. Son prácticas que involucran materiales diversos: libros, revistas, periódicos, folletos, fotocopias, hojas, volantes, etcétera), que forman parte de actividades políticas, religiosas, laborales, de cuidado de la salud, de educación formal e informal, y hasta de evasión; se trata de prácticas que tienen funciones y significados mucho más diversos que “leer por gusto”.

112

En mi opinión, estas prácticas también son lectura; pero son formas de leer que difieren de las de las clases medias escolarizadas por la sencilla razón de que se trata de prácticas de gente que ocupa demasiadas horas, días y años de su vida a la poco culta tarea de ganarse la vida, manejando microbuses, trapeando pisos, vendiendo jugos o, en el mejor de los casos, sujeta a condiciones de trabajo esclavizantes y alienantes. Pero aún bajo estas condiciones, se dan también prácticas de lectura que involucran la circulación y uso práctico, creativo y crítico de textos diversos, incluso material esotérico o literatura comercial.

Creo que el horror que causa la lectura de material “no culto” es, en parte, reflejo del tremendo elitismo y clasismo que aún domina el horizonte social, cultural, artístico y educativo mexicano. Debemos recordar que, en tanto sociedad ex colonial, somos un país profundamente clasista y discriminatorio, en el que la función de la educación (y junto con ella la cultura y la lectura) no ha sido la de formar productores de cultura, sino la de “llevar la cultura” a los grupos “atrasados”, o sea a los subordinados del país: indígenas, pobres del campo y de la ciudad, analfabetas, rezagados educativos, etcétera. Y así como los conocimientos y prácticas culturales de estos grupos se descalifican de antemano, los de las elites se legitiman automáticamente como “verdadera cultura”. Cuando se habla de fomentar la lectura, a los marginados ni siquiera se les mira como potenciales agentes *productores* de cultura, sino, en el mejor de los casos, como potenciales *consumidores* de la cultura.

Para entender la afirmación de que los jóvenes “que no leen”, sí leen y lo hacen con comprensión, es indispensable partir de esto: no existe tal cosa como una habilidad abstracta y transferible de “comprensión de lectura”; es decir, una habilidad mental que una vez poseída puede usarse para *comprender* la lectura de cualquier texto, de cualquier tema, en cualquier circunstancia. Esta idea escolarizada y psicologista de la comprensión como una habilidad portátil, transferible y evaluable mediante exámenes, ha sido muy

cuestionada en la literatura internacional. La llamada “habilidad de lectura” viene siendo un equivalente intelectual de la harina multiusos, que sirve para hacer pasteles, *hot cakes*, tamales, panquecitos, atole, etcétera. Pero resulta que leer no es una habilidad multiusos. No existe la comprensión en abstracto, tampoco existe el lector que comprende todo lo que lee. Por el contrario, todos comprendemos *sólo* ciertos textos y no otros. ¿Es posible entonces que estudiantes que la escuela descalifica porque no comprenden lo que leen (por ejemplo, un texto muy simple llamado “examen”), puedan comprender –y muy bien– novelas complejas o revistas que leen por su cuenta? Perfectamente. Ni más ni menos que un profesor universitario de literatura, que tal vez comprende un complejo libro de teoría literaria, puede comprender muy poco –o nada– un simple formato de declaración fiscal.

¿Es posible que un estudiante de secundaria comprenda *Juventud en éxtasis* y no comprenda *El cantar del Mío Cid*? Sí. Porque leer un texto –el que sea– exige conocimiento cultural y lingüístico relevante para cada caso en particular. Dar acceso a la lectura (comprensión) de obras literarias o científicas significa entonces dar acceso al conocimiento previo (marcos conceptuales, históricos, lingüísticos) y su conexión con las experiencias vitales de alumnos cuyos temas vitales, lenguaje y referentes culturales tienen poca relación con los de los libros que se les asignan.

TJM: En su artículo expone que los adolescentes de los barrios populares eligen leer voluntariamente, sobre todo, material que les ofrece la industria comercial, como historietas, revistas de espectáculos, *best sellers*, etcétera, y que ellos prefieren este tipo de lecturas porque las reconocen más cercanas a sus necesidades sociales y descubren en ellas elementos con los cuales se identifican: “uno se busca a sí mismo en lo que lee y uno se construye a sí mismo por lo que lee”.¹ Esto significa que los textos de creación no parecen “tocar” a los jóvenes. Acaso se deba a las lecturas obligatorias de la escuela, literatura que no los hace reconocerse en su realidad social, ni les habla de sus problemas e inquietudes. ¿Habría entonces que adecuar el tipo de textos literarios a las expectativas de los jóvenes? ¿Qué obras, qué autores recomendaría?

GHZ: Aquí hay varias cuestiones. Primero, pienso que algunas de las categorías que se usan para clasificar los textos, desde el campo de la práctica literaria (por ejemplo: “de creación” *versus* de “no-creación”) son poco afortunadas. Muchísimos textos no literarios (científicos, periodísticos, religiosos, políticos, hasta publicitarios) son bastante creativos; del mismo modo que muchos textos literarios son poco creativos.

¹ Gregorio Hernández Zamora, “¿Quién decide lo que es leer?”, en *La Jornada*, 1 de septiembre de 2002, p. 6.

Segundo, la distancia sociolingüística, temática e ideológica entre un texto (hablado, escrito o audiovisual) y sus lectores es un factor crucial en la posibilidad de leer. Para los hijos de las clases populares, que son socializados en contextos familiares donde no se lee “buena literatura” ni se hablan variantes *cultas* de la lengua, proponerles leer libros de autores *trascendentes* sin más (o sea, sin ayudarles a *entrar a la conversación*) significa ponerlos frente a demandas que los sobrepasan. No pienso, sin embargo, que haya que adecuar el tipo de textos literarios a las expectativas de los jóvenes. Sí creo que es indispensable ser sensibles tanto a los temas, el lenguaje y los géneros que interesan a los jóvenes. No podemos invitar a los chavos a leer ofreciéndoles (cuando no imponiéndoles) sólo o principalmente literatura cuyos temas y lenguaje les son tan lejanos. En principio se trata de que ellos (justamente quienes no han tenido acceso a prácticas de lectura científica o literaria en sus hogares) sientan, vivan, experimenten que es posible leer.

Sobre esto quisiera comentar que algunas experiencias pedagógicas muy interesantes y exitosas que he conocido en Estados Unidos, sobre todo en secundaria y preparatoria, no buscan eliminar del curriculum la lectura de autores y géneros clásicos (por ejemplo Shakespeare), sino incorporar al curriculum los géneros y temas que son más familiares y gustados por los chavos (por ejemplo, canciones, poesía, rap, videoclips), y utilizarlos para entenderlos en sí mismos, pero también como puente para entender los textos canónicos de la academia. Esto es posible porque tanto los textos comerciales como los canónicos comparten temas comunes como: amor, celos, sexo, injusticia, rebelión, etcétera, y estructuras de género similares: lenguaje figurado, rima, trama, voz, etcétera. En esto comparto plenamente lo que señalan Jeff Duncan-Andrade y Ernest Morrell, profesores de preparatoria que trabajan con estudiantes negros y mexicanos en California: “si nosotros excluimos del curriculum escolar lo que para los estudiantes es importante, estamos reconociendo que eso no importa, que no es digno hablar de eso en la escuela, lo que genera un natural rechazo hacia lo escolar”.

En este sentido, cuando escribí en el artículo que “los libros –sean pocos o muchos; literarios o científicos– no generan por sí mismos la interacción humana, sin la cual no es posible el acceso al mundo del lenguaje, hablado o escrito”, decía justamente que uno puede leer una novela o un libro científico con los niños, a condición de apoyar o *andamiar* su lectura: establecer una conversación previa o paralela que genere interés y motivación para leer dicho libro; anticipar el argumento o temas del mismo; leer *junto con ellos*, explicando pacientemente lo que haya que explicar, para involucrarlos en la historia o en el tema (palabras desconocidas, frases complicadas, pasajes oscuros; referencias históricas, culturales o textuales indispensables para entender de qué se habla y por qué); hacer recapitulaciones; relacionar lo que se

lee con textos, historias, temas o situaciones familiares para ellos, etcétera. Este trabajo pedagógico, indispensable para *acceder* no sólo a la lectura, sino al conocimiento y al pensamiento conceptual y crítico, es lo que los libros no proporcionan por sí mismos. Precisamente por eso muchos necesitamos ir a la universidad: los libros ahí están, disponibles en bibliotecas y librerías, pero necesitamos sentirnos parte de una comunidad de lectores, donde haya guías intelectuales que nos enseñen cuáles libros es importante leer, cómo interpretarlos, qué se necesita saber para entenderlos, cómo utilizar el conocimiento que se deriva de ellos, y algo aún más crucial: cómo producir ideas y textos propios utilizando como modelo el lenguaje y las ideas de los textos que otros han escrito antes. Un pintor no se forma mirando cuadros, tiene que producir los suyos. Un músico no se forma escuchando música, tiene que componer la suya. Dar acceso a la lectura implica conversar, explicar, relacionar, pensar, pero también producir, escribir, encontrar la voz propia. No arrojar libros para ser leídos quién sabe cómo y nadie sabe para qué (¿tal vez para “formar el hábito”?).

TJM: ¿Cuál es su opinión sobre la campaña “Hacia un país de lectores” que ha echado a andar el gobierno en el año en curso? ¿Ha percibido ya algún resultado?

GHZ: Desconozco las acciones particulares que se están llevando a cabo. De cualquier manera no creo que los resultados de una campaña puedan observarse en tan corto plazo.

TJM: Dentro de esta campaña gubernamental, la Secretaría de Educación Pública dotará de libros las aulas de las escuelas de educación básica, y para ello elaboró una polémica lista de los títulos que se destinarán, grado por grado, a las escuelas preescolares, a las primarias y a las secundarias. A partir de este índice de obras, y en lo que concierne al acervo para preescolar y primaria, ¿qué opina de la predominancia de títulos que son elementales traducciones del inglés y la escasez de trabajos mexicanos?

GHZ: Es lamentable, pero no lo atribuyo a una mala fe o incapacidad del comité de selección. Es un reflejo inevitable de la dependencia económica, tecnológica y también cultural de un país ex colonial como México, que durante todo el siglo XX siguió un modelo de no-desarrollo basado en la importación de mercancías y productos culturales elaborados, y en la exportación de materias primas y mano de obra barata. Jamás dejaremos de importar y traducir libros (literarios y científicos) de Europa y Norteamérica si pensamos sólo en términos de “formar lectores”; necesitamos formar escritores, y desde muy temprana edad, que es lo que justamente hacen los países llamados desarrollados. Canadá, Francia, Australia, Estados Unidos, Japón, Alemania, Gran Bretaña, etcétera, no son “países de lectores”, sino países de pensadores y, por lo tanto, de escritores; países en los que la escuela básica

ocupa muchas horas al trabajo de reflexión, discusión, y producción de ideas. Por ello, si algo los caracteriza, es su impresionante producción literaria, tanto general como infantil (incluidos libros de ficción y no-ficción), tanto en cantidad como en calidad. No es casual que algunos reportajes recientes sobre la lectura en Cuba o Francia no hablan de campañas para “fomentar el hábito” sino del aumento impresionante de sus escritores activos y su producción editorial.

116

Hay que entender también que producir escritores no es asunto exclusivo de la escuela básica. La producción intelectual (o sea editorial), de los países industrializados es indisoluble de sus amplios y poderosos sistemas de investigación y educación superior, que es donde se produce conocimiento original y sofisticado, mentes pensantes, y, por lo tanto, profesores que, a su vez, enseñan o muestran a los niños y jóvenes cómo hablar y pensar, es decir cómo escribir.

En cuanto a la selección de libros para las aulas, pienso que algunas de las obras propuestas (por ejemplo, *La historia interminable*, de Michael Ende, o *Matilda*, de Roal Dahl), a pesar de ser extranjeras, son de una excelente calidad, y debieran ser lectura obligatoria incluso para maestros y funcionarios de la SEP; son además libros inaccesibles para la mayoría de los niños, tanto por su costo, como por la dificultad de hallarlos fuera de las librerías del sur del Distrito Federal.

TJM: En cuanto a los libros para secundaria, ¿qué piensa de esta preferencia por la literatura pragmática sobre la de creación?

GHZ: En primer lugar, los textos en sí mismos no dictan ni su uso ni su significación. Dividirlos en pragmáticos y no-pragmáticos me parece desafortunado. Uno puede leer por ocio o placer un libro científico; lo mismo que se puede leer una novela para aprender.

Por otro lado, es indispensable saber que existen buenas razones para incluir textos de diverso tipo en las aulas, y no sólo obras literarias. Yo no participé en la selección de estos libros, pero en cambio soy coautor de los planes de estudio actuales y de algunos libros de texto gratuitos de español para educación básica, y como tal afirmo que no hay una preferencia por las obras no literarias. Lo que hay es una redefinición de los propósitos de la enseñanza de la lengua, con base en investigación y experiencias educativas nacionales e internacionales. Explico: en primer lugar, la lengua, tanto hablada como se aprende, no se enseña sólo en la asignatura de Español, sino en todas las áreas del currículum. Por lo tanto, un aspecto crucial del desarrollo intelectual y del éxito escolar es el acceso a la variedad de textos, de géneros, y de temas que circulan en el medio escolar y extraescolar. Por ello, el propósito general de los nuevos programas de estudio de Español en educación básica es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños; es decir, que

sean capaces de utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse y para aprender en situaciones académicas y sociales diversas. En este sentido la inclusión de materiales diversos en las bibliotecas de aula es congruente con dicho propósito. Cabe señalar, además, que estos pequeños acervos de aula no pretenden en verdad ser una biblioteca, sino una muestra de la variedad de textos y temas que los estudiantes pueden encontrar en las bibliotecas públicas y fuera de la escuela en general. En este sentido, aunque la biblioteca de aula es pequeña, también contribuye a romper con la desafortunada identificación entre lectura y literatura, que ha dominado el panorama pedagógico mexicano durante décadas. Creo que las obras literarias son indispensables, pero para participar en el mundo y entenderlo hace falta que nuestros niños y jóvenes sepan manejarse justamente en el mundo de la lengua escrita, que incluye periódicos, revistas y libros de muy diverso tipo.

117

TJM: ¿Usted cree que la elección de buena literatura en español sería un mejor instrumento para fortalecer el conocimiento de la lengua que los textos traducidos?

GHZ: Personalmente discrepo de la noción misma de “buena literatura”, del mismo modo que de la de “buen lenguaje”, pues se trata de proyecciones, cuando no imposiciones, etnocéntricas o de clase. Ahora bien, estoy convencido de que la mejor manera de fortalecer la lengua no es conociéndola (escuchándola, leyéndola, estudiándola), sino produciéndola y usándola para explicar, narrar, discutir, persuadir o argumentar. Es decir, la mejor forma de fortalecer una lengua es hablándola y escribiéndola, lo que supone pensar con la propia cabeza y tener algo que decir; desgraciadamente, tanto en las escuelas como en las instituciones de este país parece que pensar y decir (en forma oral o escrita) no son comportamientos bien vistos. De paso digo que no se trata de fortalecer la lengua, sino a los hablantes, especialmente a los sectores excluidos, cuyo principal problema no es el uso incorrecto de la lengua, sino la marginación de espacios públicos de comunicación hablada y escrita.

TJM: Respecto a la (todavía no comenzada) Campaña por las Bibliotecas Mexicanas, que encabezarán el futbolista Jorge Campos, la actriz Salma Hayek y el conductor de televisión Adal Ramones a través de los medios masivos, ¿considera que es una estrategia eficaz recurrir a figuras populares para invitar a leer, aun cuando nunca hayan demostrado interesarse ni conocer del asunto? Por otro lado, ¿sería más efectiva una campaña directa, no exhortativa, con la participación de los maestros para atraer a los niños y a los jóvenes a la lectura?

En el pasado hubo una campaña ambiental televisiva con la participación de intelectuales que fracasó contundentemente, en buena medida debido a la actitud soberbia y pedante de los personajes convocados. Los intelectuales no pa-

recerían ser candidatos idóneos para hacer exhortaciones por televisión, a causa de su lejanía social, estética, y aun gestual y léxica, del resto de la población.

¿Qué opinaría usted de una campaña hecha por maestros? ¿Cómo valorar la cultura escrita? ¿Cómo revertir el desinterés por los libros en una sociedad dominada por los medios?

118 GHZ: Sobre las tres últimas series de preguntas: Me parece que la incorporación de la lectura en las prácticas culturales de los sectores marginales de la sociedad mexicana no se va a lograr mediante exhortaciones a través de los medios, no importa si los anunciantes son estrellas de televisión, intelectuales o maestros. No conozco ningún país desarrollado donde esto haya sido así. La cultura escrita en esas sociedades no se ha desarrollado al margen del desarrollo de sus aparatos científicos y tecnológicos, de sus economías y de sus amplísimos sistemas de educación superior. Si los periódicos japoneses tienen tirajes diarios de seis millones de ejemplares, no es debido a campañas de lectura en los medios, sino a que un altísimo sector de la población tiene acceso a la educación superior, a la participación económica y política.

Los medios en México tienen ciertamente un poder impresionante, ante la debilidad de nuestro sistema educativo. Pero más que el dominio de los medios en sí, me parece que ésta es una sociedad cuyas clases gobernantes están dominadas por una mentalidad colonizada, según la cual nuestro papel como país no es desarrollar –y mucho menos exportar– conocimiento, ciencia y cultura, sino incorporarnos como vagón de tercera al tren tirado por la “locomotora-vanguardia” de Estados Unidos, como lo expresa literalmente el presidente Fox. Esta estrategia de no-desarrollo nacional se traduce en el terreno educativo precisamente en políticas encaminadas a “llevarles la cultura” a las masas; o sea mandarles libros, computadoras y programas educativos cada vez más estandarizados y rígidos para que aprendan a ser trabajadores más productivos y dóciles. No es una estrategia para enseñarles a pensar, a generar y a comunicar conocimiento, que es lo que está en la base del *interés por los libros*, no los libros en sí mismos.

Bibliografía

BARTON, D., *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, Blackwell, 1994.

BARTON, D. y M. Hamilton, *Local Literacies: Reading and Writing in one Community*. Londres, Routledge, 1998.

DUNCAN-Andrade, Jeff y Ernest Morrell, “Using Hip-Hop Culture as a Bridge to Canonical Poetry Texts in a Secondary Class”, ponencia presentada ante la AERA. Nueva Orleans, 2000.

DYSON, Anne H., "Writing Children. Reinventing the Development of Childhood Literacy", en *Written Communication*, vol. 12, núm. 1, enero, 1995, pp. 4-46.

GEE, J., G. Hull y C. Lankshear, *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Boulder, Westview, 1996.

GEE, James Paul, "What is Literacy?", en C. Mitchell y K. Weiler, eds., *Rewriting Literacy. Culture and the Discourse of the Other*. Nueva York, Bergin y Garvey, 1991.

HEATH, Shirley B., *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

OLSON, David R., "La cultura escrita como actividad metalingüística", en David R. Olson y Nancy Torrance, eds., *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, Gedisa, 1995.

STREET, B., *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, B., "Introduction: The New Literacy Studies", en *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge [Inglaterra], Nueva York, Cambridge University Press, 1993.