

DÍA A DÍA DE UNA ESCUELA QUE SE OLVIDÓ DE LA LECTURA

Aurora Alonso de Ramírez

RESUMEN

En la cotidianidad de la escuela tienen lugar prácticas institucionales, rituales, códigos de conducta e interrelaciones diversas que exhiben una simbología y un mundo de significados, que frecuentemente permanece oculto para quienes hacen vida en el centro escolar. Aulas, biblioteca, cantina, laboratorios, oficinas, pasillos, patio y hasta el salón de profesores se convierten, sin darse cuenta de ello, en el escenario donde se despliegan textos antagónicos y se desarrollan situaciones disímiles que terminan por caracterizar a la institución escolar en su conjunto. Analizar lo cotidiano, descubrir significados compartidos, desocultar lo que intencionalmente o no se mantiene a la sombra, es una de las tareas de quien se acerca a la escuela con la intención de comprender lo que en ella sucede. En el presente trabajo se intenta desocultar-describir-analizar- algunos episodios vividos en la biblioteca de una escuela de la ciudad de Caracas. Experiencias comunes, casi ordinarias, que dibujan una biblioteca-enfermería, también una biblioteca guardarropía y, por ende, una bibliotecaria-enfermera, una bibliotecaria-costurera que, lejos de presentar *la magia de los libros* a los niños y jóvenes que a ella acuden o de demostrar, praxis mediante, la potencialidad de la lectura para el aprendizaje, la formación y el goce de quienes por ella transitan, se muestra como administradora-gendarme-sanadora-todera. Experiencias que dejan entrever la cultura escolar que se respira en la escuela, también la incidencia de ésta en la experiencia lectora que se da o, peor aún, deja de darse en su seno.

Palabras clave: cultura escolar, experiencia lectora, lectura.

DAY AFTER DAY OF A SCHOOL THAT ONE FORGOT OF THE READING

In the everyday of the school, takes place institutional practices, rituals, conduct codes and relations that shows a symbolism that often remains hidden for whom at the educational environment. Classrooms, libraries, laboratories, cafeterias, offices, hallways, patios and even the professors lounges, turns into a scenario where are displayed antagonist text and dissimilar situations are developed that characterize the educational institution as a conjunct. To analyze the everyday, discover shared meaning, uncover that intentionally or not was kept in shade, is one of the tasks of those who approach the school with the intention of understanding what happens within. This paper attempts to uncover, describe, analyze, some episodes experienced in a school library in the city of Caracas. Common experiences, almost ordinary, which draws a library-nursing office, also a library-cloakroom and thus, a librarian-nurse, a librarian seamstress who, far from presenting the magic of books to children and young people that comes, not even demonstrate by practice, the potential of reading for the learning process, nor the enjoyment of the formation thru reading, is shown as the minister-healer-the “do it all”. Unwilling experiences that shows the educational culture that permeates the school, also the incidence of this in the reading experience that is given or, worse, no longer provided.

Keywords: educational culture, reading experience, reading.

IDEAS PRELIMINARES ACERCA DE LA LECTURA

En Venezuela la lectura como área problemática ha sido atendida no sólo por las universidades nacionales, entre las que destacan la Universidad de Los Andes, la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, sino también por distintas instituciones gubernamentales y no gubernamentales interesadas en el comportamiento lector del venezolano. La Conferencia Nacional Sobre Derechos del Niño, organizada por el Ministerio de la Familia en 1991; la Subcomisión Operativa encargada de elaborar la Agenda para la Reforma Educativa de 1992; el IX Plan de la Nación, presentado por Cordiplan en 1995; el Plan de Acción del Ministerio de Educación de 1995 y el Plan Todos por la Lectura 2002 – 2012 también del Ministerio de Educación; el Banco del Libro; el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE); el Centro Nacional para el Estudio de las Ciencias (CENAMEC) y el Taller de Educación Básica (TEBAS), son algunos de los testigos de la discusión pública que sobre la lectura se ha dado en las últimas décadas en nuestro país.

Una de las cuestiones que presenta la lectura como área de estudio es la variedad de puntos de vista que giran entorno a ella.

Autores de épocas históricas y realidades socioculturales diversas, reconocidas instituciones sociales, disciplinas como la antropología cultural, la lingüística, la psicología cognitiva, la semiótica y la teoría literaria la han examinado desde sus particulares prismas. De allí, que la información atesorada a lo largo de los años haya terminado por configurar un puzle por la amplitud, la pluralidad y la abundancia de opiniones.

Dionisio de Halicarnaso (fallecido hacia el 7 aC), historiador y crítico literario de la antigua Grecia, es uno de los primeros pensadores que se ocupa del tema. Juan Amos Comenio (1592-1670), reformador pedagógico y líder religioso checo, también hace lo propio en el siglo XVII.

Después, en la alta edad media, las iglesias católicas y protestantes se ocupan de la lectura al comprender que ya no es posible seguir escribiendo el catecismo en la memoria de los niños (Paredes, s.f.). Desde entonces, catequesis y alfabetización van de la mano en virtud que, para acceder a la *palabra*, resulta imperativo aprender a leer.

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX la alfabetización (y con ella la lectura) se convierte en el objetivo número uno de la educación estatal en el mundo. De esta manera, la escuela se transforma en la protagonista de una gesta libertaria que un siglo y tanto después sigue inacabada: la erradicación del analfabetismo. En 1976, las estadísticas oficiales de la UNESCO estimaban en 800 millones el número de adultos analfabetos en el mundo (Ferreiro y Teberoski, 1986, p.14). En 2007, el Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo que adelanta la UNESCO tasaba en 781 millones el número de adultos analfabetos. Esto quiere decir que una de cada cinco personas mayores de 18 años de edad que puebla La Tierra carece de competencias mínimas en lectura, escritura y aritmética elemental (UNESCO, 2007, p. 5).

Ahora bien, la multiplicidad de la lectura no se debe únicamente a la diversidad de ópticas que la cruzan, sino también a la profusión de definiciones que la entretejen.

Para unos, la lectura es un conjunto de habilidades; para otros, transferencia de información. Hay quienes la conciben como modalidad de la comunicación, y quienes la ven como travesía en busca de nuevas significaciones. Algunos autores se refieren a ella como forma de recreación, como proceso interactivo; y hay quien afirma que la lectura es un proceso constructivo, estratégico e integrador.

Como muestra de la variedad de definiciones que existen sobre la lectura se exponen tres voces explicativas de las muchas que Fowler (s.f.) recoge en su libro *La lectura, ese poliedro*.

“La lectura no es otra cosa que la correlación de la imagen sonora con su correspondiente imagen visual” (Leonard Bloomfield).

“La lectura es una interacción entre el lector y el lenguaje escrito, a cuyo través el que lee trata de reconstruir el mensaje del que escribe” (Kenneth Goodman).

“La lectura es un encuentro dialéctico y mutuamente enriquecedor entre el lector y el texto (...) Un remedo de los juegos infantiles, un acto

lúdico cuyo sentido último es de generar una cantidad de placer que el lector consume” (V. Fowler).

A ellas se agrega la definición de Larrosa (2003), quien concibe la lectura como una misteriosa actividad de formación.

Pensar la lectura *como formación* implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos (p.26).

La lectura, es pues, conversión de signos escritos en signos fonéticos, exploración-selección-interpretación, seguimiento de rutinas, reconstrucción, reciprocidad entre imágenes, encuentro de significados entre el lector y el texto, proceso interactivo, diálogo implícito, viaje hacia el interior de la experiencia creadora y a través de los libros, acto lúdico, comprensión, un algo inasible que tiene que ver con aquello que nos hacer ser lo que somos, y más.

Modos de mirar la lectura

Existen dos grandes grupos de teorías que explican la naturaleza de la lectura. Uno está constituido por la teoría de las subdestrezas y el otro por las teorías holísticas.

La teoría de las subdestrezas “concibe la lectura como una destreza unitaria, compleja, conformada por subdestrezas identificables y susceptibles de ser aprendidas mediante la acción deliberada, directa y sistemática del docente u otro agente externo” (Ordaz, 2004, p. 58).

Los supuestos básicos que caracterizan esta explicación se resumen en que toda destreza puede enseñarse, y en que el aprendizaje e integración de las subdestrezas subordinadas permiten el desarrollo de la destreza compleja.

Alliende y Condemarin (citados por Ordaz, 2004) sugieren un procedimiento general para trabajar en base a esta teoría: se hace una descomposición del lenguaje y del texto en subdestrezas observables y entrenables, como por ejemplo, destrezas para la decodificación, para la comprensión o para el estudio. Se trabajan las destrezas secuencialmente de acuerdo a su complejidad. Se proporciona práctica suficiente para su adquisición.

En contraposición, las teorías holísticas consideran la lectura como un proceso comprensivo, unitario e indivisible de lenguaje (ob. cit.). De acuerdo con esta perspectiva, el aprendizaje de la lectura se alcanza mediante la exposición de los aprendices a un ambiente estimulante desde el punto de vista lingüístico. Los lectores, lejos de ser pasivos receptores de un saber estático, son entes activos en la construcción de significados y, lo más importante, en el descubrimiento de las reglas del lenguaje escrito de su propia cultura.

Desde el punto de vista didáctico se considera el desarrollo del lenguaje oral como un pre-requisito de la lectura, se estimula la participación del educando en experiencias de lenguaje abundantes y comunicativamente reveladoras, y se trabaja con unidades significativas del lenguaje (palabras, oraciones, textos) en su contexto natural de significación.

Dentro de las teorías holísticas convergen tres tendencias en la formulación de propuestas pedagógicas. La primera, se apoya en los aportes de la psicolingüística y el constructivismo piagetiano. En ella el conocimiento se percibe como una actividad social y socializadora; aprender es construir desde experiencias y conocimientos previos; el docente es un facilitador, un guía, un investigador de los procesos de aula; el estudiante es un ser activo y participativo en la elaboración e interpretación de los aprendizajes (Fuentes, 1998). La segunda, se nutre de las contribuciones de la filosofía del lenguaje, la sociolingüística y la lingüística del texto (cuya bandera es el desarrollo de las habilidades comunicativas mediante el uso de la lengua). Y la tercera se centra en la lingüística del texto y tiene como grandes exponentes a Parodi (*Discurso cognitivo y educación*, 1999) y a Van Dijk (*Texto y contexto*, 1980).

Queda claro entonces que las explicaciones del proceso de la lectura apuntan en dos direcciones. Una, que mira hacia la adquisición de

subdestrezas y que atribuye gran importancia a la acción deliberada y directa del docente. Otra, que entiende la lectura como totalidad indivisible, concibe al docente como un facilitador o un guía y piensa al lector como un sujeto activo en la construcción de significados.

La escuela como mundo de posibilidades

Hablar de la lectura y de las teorías que intentan explicar su naturaleza es forzosamente hablar de escuela. De una institución concebida como promesa (Rubiano, 2006; Castorina, 2000; Follari, 1996), de un constructo pensado para impartir la primera instrucción, para acceder a la calidad de ciudadano, también para la generación y administración de conocimiento. Una escuela a la que paradójicamente “le corresponde simultáneamente reproducir y transformar la cultura; transmitir saberes, patrimonio de la humanidad y contribuir a crear nuevos conocimientos y opciones” (García Delgado, 2005, p.58).

Ha sido así antes y lo sigue siendo ahora.

En el pasado, cuando la cultura giraba alrededor del libro y lo impreso, el dispositivo escolar (dirigido a reducidísimas élites primero y masificado después) era el encargado de alfabetizar a las nuevas generaciones. En su seno era donde niños y jóvenes conocían las letras y sus combinaciones, entraban en contacto con los autores clásicos, se empapaban de las corrientes en boga y se aproximaban a la erudición.

Hoy, cuando la cultura se nutre de multiplicidad de fuentes de información y de soportes; cuando ya no es posible pensar en *un* texto, *un* relato, *una* escritura, *una* lectura (Larrosa, 2005); cuando las tecnologías de información y comunicación despliegan nuevas formas de relacionarse, aprender, trabajar, ser; la escuela sigue siendo el lugar de encuentro, si no con las primeras letras, sí con cierto modo de entender la lectura y la difusión del conocimiento.

Es en el recinto escolar donde los niños, sobre todo los niños de escasos recursos, inician el recorrido que les permite aprehender las características, el valor y la función de la escritura, donde entran en contacto con los libros y el saber, donde descubren las grandes verdades universales y

donde a fuerza de dialogar, experimentar y consensuar construyen sus propias verdades (Ferreiro y Teberoski, 1986).

Todavía más: es precisamente en el espacio escolar donde la lectura cobra especial sentido. Así lo sugiere Lerner (2001) cuando sostiene que leer (junto con el escribir) es una función esencial de la escolaridad obligatoria, está estrechamente vinculado con el aprender, representa una herramienta para cumplir con las actividades diarias y constituye garantía de logro.

En ese ámbito de lápices de colores, libretas y textos; en ese recinto de amplísimos pasillos, salones rigurosamente dispuestos, jolgorios inolvidables a la hora del receso; en esa plaza de todos los días habitada por rostros amigables y otros no tanto, por maestras lindas a pesar de los pesares, por compañeros-amigos que con el tiempo se aprenden a amar, que es a fin de cuentas la escuela, se sientan las bases para que todo un mundo de posibilidades (el aprendizaje, el descubrimiento, el futuro, el ascenso social, etc.) se vuelva realidad.

Mundo que cristaliza en buena medida, según la atmósfera que envuelva a la escuela, las prácticas que entretejan la cotidianidad dentro y fuera del aula, los valores y los disvalores que motiven o adormezcan, según sea el caso, los espíritus que en ella se congregan.

Y es aquí donde la cultura escolar, entendida como el estilo de vida compartido por los miembros de una comunidad educativa, juega un papel de primer orden. ¿Por qué? Porque los significados que se comparten, los principios que diferencian lo aceptable de lo inaceptable, las creencias que determinan comportamientos, las actitudes que condicionan el ver, los discursos que se pronuncian y se hacen escuchar, así como las relaciones que se dan entre unos y otros (alumnos, maestros, personal administrativo, personal obrero), enmarcan la cotidianidad de la escuela y fijan las prácticas institucionales que llevan a cabo los protagonistas del hecho educativo.

Así lo sostienen Martínez y Cambrón (2007) al relacionar el quehacer en la escuela y las conductas de los estudiantes.

Podemos constatar que los elementos que conforman la cultura son un fuerte punto de vista que ha afectado el quehacer en la escuela y que

los nuevos valores que ésta trabaja en las aulas son en definitiva un punto crucial en las conductas de los estudiantes (...) La dinámica estudiantil se encuentra en dependencia de los principios que la escuela enseña (p.11).

La cotidianidad de una escuela que se olvidó de la lectura

Si bien la escuela está llamada a ser el escenario natural para el encuentro del niño con el asombro de la palabra escrita. Aunque desde su incorporación a los primeros grados los estudiantes se pasen el día trajinando con libretas de notas y libros. La verdad es que la lectura es una actividad devaluada, despreciada y puesta a menos en la escuela.

Al menos en una, con cincuenta y cuatro años de trayectoria, ubicada en el municipio Libertador del Distrito Capital, que incomprensiblemente “aspira a ser un centro de irradiación, de encuentro, de estímulo y animación de valores y personalidades” (Glassman, 1994, p.2), y donde a diario acuden unos quinientos muchachos y una treintena de docentes de distintas especialidades. En sus aulas únicamente se lee con el propósito de resolver *cuestiones importantes* como identificar ideas principales y secundarias de un texto, buscar el significado de alguna palabra en el diccionario, resolver unas actividades de refuerzo o responder un cuestionario que más tarde será evaluado. En sus escaleras, pasillos y rincones sólo se leen con apuro los apuntes que unos minutos más tarde serán examinados. En su patio y cobertizo apenas se lee algún discurso oficioso, cuando la ocasión así lo amerita. En su biblioteca- depósito-guardarropía- sala de primeros auxilios-vestuario sólo se hojea algún libro hasta encontrar la frase correcta, el ejercicio oportuno, el extracto de un texto que se desea fotocopiar. De resto, nada.

Tal vez una breve descripción de algunos episodios permita entrever el problema.

En una mañana de febrero, vísperas de carnaval, la biblioteca de *la escuela que se olvidó de la lectura* está vacía. Sus dos mesones y ocho sillas aguardan impacientes la llegada de algún visitante. Hasta ella llegan los ecos casi dormidos de un radio sintonizado en una emisora popular, también los gritos y las risas de los niños de primero, segundo y tercer nivel. A las 9:00 a.m. entra un profesor de mediana edad visiblemente contrariado, arrastra

ruidosamente una de las sillas y se sienta frente a la bibliotecaria. Discuten acerca de un pago recibido. Ella le dice que no se preocupe y saca de una de las gavetas de su escritorio una carpeta de manila, juntos revisan unos papeles, rehacen una cuenta. Unos veinte minutos después, la encargada de la biblioteca se excusa porque debe salir un momento, “tengo que ir al patio a echarle un ojo a los niños”, dice. A las 11:15 a.m. entra una maestra que busca aguja e hilo: necesita coser la cremallera de un disfraz de leopardo. Mientras la bibliotecaria revisa en las gavetas de su escritorio otra maestra se acerca. Ésta última necesita una pomada muy especial para sanar la mano de un mosquetero real, que se quemó al tocar el carrito de perros calientes que, como suceso extraordinario, hoy visita la escuela.

Quizás el retrato de otros episodios ayude a comprender el problema.

En una mañana de marzo la biblioteca de *la escuela que se olvidó de la lectura* recibe una visita inusual: dos alumnos de sexto grado en busca de sendos diccionarios. La bibliotecaria les pregunta: “¿Dónde están sus diccionarios?”. Y ellos a coro responden: “Se me quedó en la casa”. Una vez con los diccionarios en la mano los muchachos salen corriendo sin decir palabra, cualquiera pensaría que la biblioteca es el último lugar donde quisieran estar. A las 7:50 a.m. llegan dos maestras con libros en las manos, dan los buenos días y se sientan en uno de los mesones a trabajar: discuten acerca de unos trabajos de investigación que le asignarán a los alumnos del ciclo diversificado: uno sobre el Festival Internacional de Teatro de Caracas y el otro sobre los velorios de Cruz de Mayo. Al rato, entra otra maestra, saluda con desgano y después se dirige hacia el área del fondo de la biblioteca. Allí, revisa con cuidado varios libros de texto, señala con trozos de papel las páginas que le interesan y luego le pide a la bibliotecaria que le saque unas copias. Ésta se pone manos a la obra. A las 8:49 a.m. entran dos alumnos de los últimos años (visten camisa beige) y solicitan un libro de física, apenas aguardan unos segundos y se van sin ningún libro. La encargada de la biblioteca explica que, con frecuencia, los alumnos del ciclo diversificado aprovechan los cambios de aula y se llegan a la biblioteca con cualquier excusa, para así retardar su llegada a la siguiente clase. “Vienen a pasear, vienen a perder el tiempo”, dice e imprime un tono de triste certidumbre a sus palabras. Diez minutos más tarde entra una maestra con dos de sus pequeñas discípulas: trae una bolsa con la colaboración que segundo grado dará para la campaña de recolección de ropa usada destinada a los niños pobres. Alrededor de las 11:00 a.m. la encargada de la biblioteca se excusa porque

tiene que salir al patio. Está por empezar un desfile conmemorativo del Día de la Bandera y “usted sabe, debo echar una mano con los niños”.

Una biblioteca escolar que permanece a solas las más de las veces, y que cuando se ocupa se hace por maestras y personal directivo del plantel que necesita privacidad (el personal docente que visita la biblioteca lo hace con la intención de preparar carpetas que deben ser llevadas al Ministerio de Educación, de organizar boletas antes de su entrega, de planificar asignaciones para el siguiente momento pedagógico o de preparar alguna actividad de evaluación). Una biblioteca que no adelanta ninguna actividad de animación y promoción de la lectura; pero que sin embargo, funciona como centro de acopio durante las campañas de recolección de ropa, juguetes o alimentos para los niños pobres; que es depósito seguro para estérciles, extensiones, medicamentos, papel absorbente, papel higiénico, radio-reproductores, trapos para la limpieza, vasos plásticos y otros; que funciona como sala de primeros auxilios; que sirve de sede a las jornadas de vacunación; que hace las veces de vestuario-probador-guardarropía de los trajes que se usarán en los actos escolares; es una biblioteca que parece sugerir que la lectura es una actividad devaluada.

Así mismo, una bibliotecaria que no acerca los libros a los niños, tampoco los niños a los libros. Pero que en cambio aplica con maestría spray mentolado; coordina con destreza envidiable los preparativos de los escasos actos escolares que se dan en la institución (asambleas, Día de la Bandera, Día de la Familia, Primera Comunión); cubre una suplencia aquí y otra allá; lleva registro pormenorizado de los pagos extraordinarios o no que se dan a sus colegas; saca copias (muchas copias); piensa que las idas y venidas a la biblioteca es una estrategia que distrae y hace perder el tiempo; y que se desmiembra mientras vigila en los recesos o en la ruta del transporte escolar, es una responsable de biblioteca que parece considerar a la lectura como una actividad de menor importancia.

Al menos ése es el mensaje que, discursos ocasionales aparte, se está transmitiendo y está calando en los actores del dispositivo escolar.

APUNTES PARA UNA CONCLUSIÓN INACABADA

No hay duda, el sistema escolar cumple con el rol de enseñante de las técnicas descodificadoras. Se siente cómodo con el descifrado del texto y el aprendizaje mecánico. No obstante, se queda a medias en su papel de formador de lectores autónomos, competentes y críticos (Paredes, s.f.).

Al situarse en un nivel que podría calificarse de básico, la escuela concibe la lectura como instrumento que ayuda a resolver otras cosas más importantes, como asignación, como fuente de información y/o actividad, pero no como vivencia. Y es justamente hacia allá donde sería interesante apuntar. Solamente una escuela que no se olvide de la lectura puede brindar una enseñanza de calidad.

La función utilitaria de la lectura revela un modo más bien miope de entender o, mejor dicho, de desconocer la experiencia lectora. Esto en virtud de que leer es bastante más que descifrar un determinado tipo de texto. Leer es aceptar un desafío, aprender, cuestionarse y cuestionar, dejarse llevar para luego regresar, descubrir, embarcarse en una aventura, entablar diálogo consigo mismo y con otros, formarse, trans-formarse, transitar entre realidades y ficciones, re-crearse, soñar, viajar...

Experiencias que sólo son posibles en la medida que se lee y se recorren las potencialidades de la lectura. Porque únicamente la lectura nos enseña a ser genuinos lectores.

Finalmente, la lectura no puede ser vista únicamente como un objeto de enseñanza, un instrumento que favorece los aprendizajes o una opción para el divertimento. La lectura es más. Es una experiencia que nos abre las puertas de la cultura escrita, que nos acerca al mundo de lo conocido y lo por conocer, que aviva la fantasía, que enriquece y le otorga sentido a la vida. Y esto la convierte en una experiencia profundamente conmovedora.

REFERENCIAS

- Castorina, J.A., Goldin, D. y Torres, R. (2000). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberoski, A. (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (7ª. Ed.). México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la Escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Fowler, V. (s.f.). *La lectura, ese poliedro* [Libro en línea]. Biblioteca Nacional José Martí. Disponible: <http://www.bnjm.cu/bnjm/espanol/publicaciones/inicial.htm> [Consulta: 2006, Febrero 21]
- Fuentes, M. (1998). *El constructivismo de jean piaget. el método y sus implicaciones educativas*. Trabajo no publicado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.
- García Delgado, G. (2005). *El mundo del maestro y la sociedad del aprendizaje permanente*. Caracas: Miguel Ángel García e Hijo.
- Glassman, T. (1994). 40 Aniversario del colegio. *Anuario Colegio Inmaculada Concepción, 2*.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (Lector de los lectores). (2005). *Ensuciarse la lengua. Ideas para una película* [Película]. Caracas: Celarg.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. y Cambrón, A. (2007, Noviembre). *Cultura escolar desde una perspectiva psicosocial* [Documento en línea]. Ponencia presentada

en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa de México, Mérida. Disponible:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178322247.pdf> [Consulta: 2008, Mayo 22]

Ordaz, J. (2004). *El docente y la lectura: un estudio interpretativo de la relación teoría-práctica en el ejercicio de la profesión*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas.

Paredes, J. (s.f.). *La lectura. De la decodificación al hábito lector* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.monografias.com/trabajos16/habito-lector/habito-lector.shtml> [Consulta: 2006, Febrero 19]

Rubiano, E. (2006). Viejos y nuevos diarios de la cultura escolar. *Educere, Revista Venezolana de Educación* [Revista en Línea], Disponible: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35603205.pdf> [Consulta: 2008, Mayo 22]

UNESCO (2007). *Informe de Seguimiento EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas. Atención y Educación de la Primera Infancia* [Documento en línea]. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147785s.pdf> [Consulta: 2008, Mayo 23]