Juan Carlos Yáñez V.

¿Es posible educarse sin lectura?

La pregunta que titula esta ponencia podría parecer un absurdo. La lectura, junto a los alumnos, un profesor y el aula, son elementos sin los cuales no es posible entender la historia del aparato escolar.

Para algunos podría ser un elemento de segunda importancia, detrás de los actores del proceso educativo, pero está allí, en los métodos y estrategias que usan los profesores, en los contenidos que conforman el currículum, en las actividades que pretender alcanzar los objetivos curriculares, en las formas disciplinarias que imponen las escuelas. ¿Por qué entonces la pregunta? Nada sería tan deseable como pasarla por alto, pero podríamos correr el riesgo de no percatarnos de una sutil, pero progresiva y considerable transformación de la escuela y del sentido que parece tener para estudiantes y profesores. Preguntarnos por el lugar de la lectura en la escuela, en los procesos y prácticas educativas, es una línea que proponemos para indagar la naturaleza de las transformaciones que experimentan, y por la vitalidad de un dispositivo sin el cual es impensable la educación.

Para analizar tan complejo tema, ofrecemos un conjunto de datos empíricos, principalmente recogidos en la Universidad de Colima, con base en los cuales proponemos algunas reflexiones que pretenden llamar la atención sobre las implicaciones de la desaparición de la lectura en el espacio escolar y las actividades o mecanismos que estarían ganando el terreno que deja la actividad lectora, en silencio o verbal, individual o en grupos. No es tema central de este trabajo, pero insinuamos apenas la vigorosa presencia de las tecnologías, específicamente de internet y de la televisión, así como las responsabilidades que serían atribuibles al profesorado, en un contexto donde la lectura no parece

tener un espacio propio y sí un sinnúmero de complicaciones vitales, de subsistencia, antes que pedagógicas.

La intención de las líneas que siguen se aleja de la crítica despiadada a la escuela o el exhorto para su disolución. Exactamente es lo contrario: observar la escuela, intentar hacerlo desde adentro sin perder de vista el contexto, para comprenderla y elaborar alegatos a favor, no de la escuela caduca y obsoleta, sino de la importancia de una escuela vital en la que, como nos enseñó Paulo Freire, la lectura de la palabra sea la lectura de la realidad, condición esencial para la educación, es decir, para la formación de los ciudadanos.

Comprender las prácticas escolares

Mario Rueda, Alejandro Canales y Martha Hernández publicaron el libro *Las prácticas pedagógicas en la universidad. Un testimonio* (1995), que contiene el reporte de una investigación sobre las prácticas pedagógicas en la Facultad de Psicología de la UNAM. La perspectiva de análisis fue la investigación cualitativa; en particular, el enfoque etnográfico inspirado en las ideas de Peter Woods (1989). Los autores utilizaron observación participante durante un semestre en un grupo de primer ingreso de la carrera de psicología y observaron a profesores de cinco materias en diversos aspectos: comportamiento de maestros y alumnos, formas de impartir las clases, la forma y uso de la evaluación, así como el manejo de los programas de cada asignatura. Al final del semestre, al grupo de estudiantes se le aplicó un cuestionario para obtener información complementaria y disponer de elementos para efectuar la triangulación. El instrumento tiene 35 reactivos e inquiere sobre aspectos sociodemográficos, ambiente cultural, condiciones de estudio y relación educativa[1].

El cuestionario aplicado a los estudiantes de psicología en la UNAM arrojó los siguientes resultados: la mitad del grupo practicó ocasional o sistemáticamente deportes, mientras que la participación en activida-

[1] El mismo instrumento, con adaptaciones y menor número de preguntas, fue utilizado para desarrollar dos proyectos de investigación sobre las prácticas escolares en la Facultad de Pedagogía y en los bachilleratos de la Universidad de Colima.

des artísticas fue poco frecuente, pues 8 de 10 contestaron las opciones «nunca» y «rara vez.» En general, fue escasa la asistencia al cine, teatro, danza, conciertos, exposiciones y museos. «Salvo la lectura de libros, que 7 de cada 10 estudiantes declaran hacerla "constantemente", los periódicos se leen "algunas veces" por un poco más de la mitad del grupo. Las revistas científicas, comerciales y los cuentos, son leídos "algunas veces" más o menos en la misma proporción, por un poco menos de la mitad de los estudiantes» (Rueda, 1995: 12). La mitad de los estudiantes dedicaron a estudiar fuera de clase entre una hora y dos, el resto; más de dos horas.

Respecto a la relación educativa, la manera usual de impartir la clase fue la exposición verbal del profesor y, con menor frecuencia, el dictado de apuntes. La mayor parte del tiempo los alumnos tomaron notas en clase y fueron evaluados exclusivamente con exámenes. La forma predominante de impartir la clase fue la exposición verbal, apoyada en ocasiones en el pizarrón.

Los actores desconocidos

Con el patrocinio de la anuies, Adrián de Garay realizó, entre 1998 y 2000, una investigación que tomó a los estudiantes de educación superior como objeto de estudio. Consistió en la aplicación de una encuesta a 9,811 estudiantes de educación superior en ocho ciudades: Distrito Federal, Monterrey, Oaxaca, Mérida, Tijuana, Colima, Veracruz e Hidalgo. En cada entidad fueron encuestados estudiantes de los tres principales subsistemas: universidades públicas, tecnológicos públicos y escuelas privadas. Las dimensiones analizadas fueron 10: origen y situación social de los estudiantes, condiciones de estudio en casa, factores que intervinieron para decidir la carrera, perspectivas de desarrollo, cambios efectuados al ingresar en la licenciatura, hábitos de estudio y prácticas escolares, organización de las sesiones de clase, prácticas docentes, infraestructura y servicios institucionales y prácticas de consumo cultural.

Respecto al origen y situación social del estudiantado, 32 de cada 100 jóvenes tenían responsabilidades laborales, en mayor proporción en las universidades públicas que en los otros subsistemas, con diferencias notables (seis puntos porcentuales) en relación con los jóvenes de las instituciones particulares. Cerca del 40% de los estudiantes-trabajadores laboran entre 21 y 40 horas por semana; como es de suponerse, el segmento de quienes trabajan más tiempo corresponde a los estudiantes de los tecnológicos (43%) y las universidades públicas (38%), contra el 30% de los jóvenes trabajadores de las instituciones particulares.

«Hábitos de estudio y prácticas escolares» es un capítulo que permite conocer lo que ocurre en los salones de clase, según la percepción de los estudiantes. El panorama no es halagüeño: 44.9% de los estudiantes de la muestra reconocen que nunca o casi nunca preparan clases; 48.4% dedica entre una y cinco horas a la semana a la lectura de textos escolares; en cambio, 15.9% de los estudiantes en las universidades públicas, 15.2% de los alumnos de las instituciones particulares y 9.7% de los estudiantes de los tecnológicos públicos dedican más de 10 horas a la semana a la lectura de textos escolares.

Cuatro de cada 10 (41%) estudiantes reconocen que sus profesores dictan en clase siempre o casi siempre, 72.8% de los jóvenes afirman que siempre o casi siempre participan en las sesiones, en tanto 65.8% asegura que discute con frecuencia los puntos de vista del profesor.

El perfil de los estudiantes de Colima

A continuación, vamos a presentar una síntesis de los resultados más sobresalientes de la investigación coordinada por Adrián de Garay, de acuerdo con las opiniones de los estudiantes del estado de Colima, en algunos de los aspectos relacionados con la lectura y los hábitos. En Colima fueron aplicados 756 cuestionarios, 7.7% de la muestra nacional; de ellos, 522 fueron contestados por universitarios del campus Colima; el resto, por estudiantes de los otros subsistemas implicados.

Los alumnos que sólo estudiaban representan el 64.7%, menor al promedio nacional (68.2%). Relacionado con ese indicador tenemos el

número de horas que laboran: en Colima, 41.1% de la muestra trabaja de 21 a 40 horas a la semana, cifra mayor a la media nacional (37.7%); los estudiantes que trabajan menos de 10 horas representan el 30.6%, menor a la media nacional (31.1%); con una jornada laboral de entre 11 y 20 se ubican el 28.3% de los jóvenes colimenses, menos que la media nacional (31.2%). De los datos anteriores se puede inferir que los jóvenes colimenses son de los que más trabajan, y, además, durante más horas a la semana. No obstante las cifras anteriores, el estudio encontró que 56.2% de los jóvenes empleados consideran que hay relación entre sus estudios y el empleo, porcentaje levemente superior a la media nacional (53.6%).

Diferencias significativas se observan cuando se compara la existencia de libros especializados en casa de los alumnos, pues en las universidades públicas apenas el 57.5% de los jóvenes reconocen poseerlos, mientras que en las particulares la cifra asciende al 78.3%; los estudiantes de los tecnológicos tienen un porcentaje menor que los universitarios, apenas superior a la mitad (52%). En Colima, los estudiantes que tienen libros especializados son el 57.4%.

El 12.7% de los estudiantes colimenses afirman que preparan clases siempre, 42.3% casi siempre, 39.7% casi nunca y 5.1% nunca, cifras prácticamente semejantes al comportamiento nacional, pero sin duda preocupantes, pues cuatro de 10 estudiantes desarrollan su formación

Diferencias significativas se observan cuando se compara la existencia de libros especializados en casa de los alumnos

preponderantemente con la actividad áulica. Indagando el tiempo que dedican fuera de clase, se encontró lo siguiente: a la lectura, el 16.4% de los jóvenes colimenses dedica menos de una hora a la semana, 48.5% entre una y cinco horas, el 20.3% entre seis y 10, y más de esas horas, apenas el 14.8%. A las tareas escolares, el 4.2% dedica menos de una hora, 37.9% entre una y cinco horas, 29.3% entre seis y 10 horas, y más de 10 horas el 28.6%. El dictado también se encuentra arraigado en

las aulas superiores: 6.5% reconoce que se realiza siempre, 31.6% casi siempre, y que nunca ocurre el 19%, superior al promedio nacional en cinco puntos porcentuales.

Los estudiantes de la Universidad de Colima

A solicitud de la rectoría de la Universidad de Colima, en 2003 Adrián de Garay realizó un segundo estudio sobre los jóvenes de educación superior en la máxima casa de estudios colimense, con base en la misma metodología del proyecto nacional realizado entre 1998 y 2000. En 2003 se aplicaron 1,508 cuestionarios en las cinco delegaciones regionales; los resultados generales a que tuvimos acceso se organizan con base en su agrupamiento por delegaciones y, en el caso del campus Colima, se realizan comparaciones con los resultados de la primera encuesta. La información es amplia y muy interesante para el análisis, pero nos concentraremos en los aspectos más relacionados con el tema de esta ponencia.

En 2003 se confirmó el hecho de que los estudiantes universitarios son, al mismo tiempo, trabajadores: 33 de cada 100 estudiantes tenían alguna responsabilidad laboral; de ese grupo, 35.6% dedicaban entre 21 y 40 horas a la semana, mientras que quienes laboraban entre 11 y 20 horas representan el 32.6%, es decir, más de dos terceras partes de los estudiantes trabajadores laboran entre 11 y 40 horas a la semana. El autor de la investigación reconoce que los estudiantes de tiempo completo «viviendo para la escuela» son una «ficción».

Respecto a las condiciones disponibles para el estudio en casa, 76.2% de los encuestados respondieron que tenían una enciclopedia, mientras que sólo 53.3% declaró tener libros especializados. Además, 76.3% nunca o casi nunca compra libros. 44.6% de los estudiantes reconoció que casi nunca o nunca prepara clases, mientras que siempre lo hace el 13.8%. Respecto a las horas semanales dedicadas a la lectura, no hay diferencias sustanciales con los muchachos de bachillerato: 28.7% dedica menos de una hora a la lectura de textos escolares; de una a cinco horas, 45.2%. En el otro extremo (11 y más horas), apenas poco más del 11%.

A la preparación de tareas y trabajos escolares los estudiantes dedican más tiempo: de una a cinco horas a la semana, el 46.1% y de 6 a 10 horas, el 21.8%.

Es elevado el porcentaje de alumnos que declaran que la práctica del dictado es cotidiana: 47.4% afirma que los profesores dictan siempre o casi siempre. Sin embargo, el 23% asegura que siempre le pregunta a sus profesores y en un porcentaje alto (67.9%), señala que siempre o casi siempre discute los puntos de vista del profesor.

La cultura en México

Con otros propósitos y una población distinta, Jorge González (1996) coordinó una investigación que presenta los resultados de una encuesta nacional sobre prácticas y hábitos culturales, aplicada en 1993 a una muestra en 34 ciudades mayores de 100 mil habitantes. Quizá una expresión de los autores resulte ilustrativa de los resultados obtenidos: «La inmensa mayoría de los mexicanos son extranjeros indocumentados en la república de los libros» (p. 31). Entre otros, destacan los siguientes hallazgos: poco más de la quinta parte de los mexicanos no tiene ningún libro en casa; la mitad de los hogares mexicanos donde vive algún familiar con licenciatura tiene menos de 30 libros; esto es, el reducido sector de la población que tuvo acceso a una carrera superior no logró, por sus condiciones económicas o por los hábitos culturales, reunir una biblioteca en los 16 o más años que permaneció en el sistema escolar.

En la encuesta referida, poco más de la mitad de la población mayor de 15 años nunca había estado en un museo y 60% no había visitado una biblioteca. Tres de cada 10 personas no leía el periódico, otro tanto lo hacía diariamente y una porción similar lo consultaba una vez cada semana. Contra esas proporciones, 9 de cada 10 mexicanos escuchaba radio y veía televisión.

En 1997 ideamos un proyecto para conocer distintos aspectos de las prácticas escolares en los bachilleratos de la Universidad de Colima. La intención original se modificó con el transcurso del tiempo, aunque la esencia se mantuvo: en 1997 se llevó a cabo una primera etapa, en 2003 hicimos un segundo corte para comparar resultados entre ambos momentos, definidos de forma natural: antes y después del proyecto institucional denominado Reforma Académica del Bachillerato. En 1997 se aplicó una encuesta anónima a una muestra representativa, adaptada de la investigación antes referida, realizada en la Facultad de Psicología de la UNAM; los resultados se complementaron con un trabajo de corte etnográfico, basado en observaciones en salones de clase. En 2003 el estudio se circunscribió a la aplicación de la misma encuesta en el segmento indagado —estudiantes de cuarto y sexto semestres—, en una proporción semejante: 20% de la matrícula de esos grados.

El objeto «prácticas escolares» se analizó con base en tres categorías: «condiciones de estudio», esto es, el conjunto de elementos que permiten o no el clima propicio para que ocurran los aprendizajes; se agruparon en dos tipos: las condiciones disponibles para los estudiantes en casa y las que ofrece la institución en forma de servicios e infraestructura. Esta categoría explora más allá de lo que la Reforma Académica pretendía influir; sin embargo, no se puede aislar el conocimiento de la problemática escolar de las condiciones del contexto más amplio. La segunda categoría es «hábitos», igualmente exploratoria de la escuela y del medio. Alude a dos tipos: los de estudio y los de consumo cultural; los ámbitos que revisa son relevantes, en un momento donde cobran especial protagonismo agentes sociales que no siempre transmiten mensajes pedagógicamente edificantes, como la televisión, o la internet en un núcleo social reducido aunque creciente. La última categoría es «sistemas de enseñanza», entendida como la manera en que el profesor presenta los contenidos, los recursos usados para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje.

La primera aplicación del instrumento en los bachilleratos de la Universidad tuvo una muestra de 981 estudiantes. La proporción entre hombres y mujeres refleja la composición de la matrícula: 50.7% hom-

bres y 49.3% mujeres. Respecto a las condiciones en el hogar, apenas el 51.8% de los estudiantes se dedicaba exclusivamente a estudiar, lo que indica que un elevado porcentaje de los muchachos desempeñaron algún tipo de actividad laboral remunerada.

Como se aprecia en la tabla 1, la relación de los estudiantes con las actividades culturales y recreativas refleja escaso contacto o consumo cultural: ocho de cada 10 estudiantes (78.8%) declararon no haber asistido a funciones de teatro; 61% no asistió a exposiciones, porcentaje similar al de quienes no visitaron museos (60.6%).

Tabla 1. Asistencia a eventos culturales y recreativos

	0 veces	3 veces	4-8 veces	más de 9 veces
Cine	39.3	37	15.5	8.2
Teatro	78.8	18.1	2.7	0.4
Danza	81.4	14.4	1.9	2.3
Conciertos	68.7	26	4.6	0.7
Exposiciones	61	32.7	5.6	0.7
Museos	60.6	33.2	4.8	1.4

Los hábitos de lectura de los estudiantes se pueden observar en la tabla 2. En forma constante fueron leídos los libros (25.7%), periódicos (20.3%) y revistas de espectáculos (16.2%); algunas veces, libros y periódicos; nunca fueron consultadas por estudiantes de bachillerato las revistas políticas (48.4%), historietas (36.6%) y revistas científicas (36.4%).

Tabla 2. Frecuencia y tipos de lectura

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Constantemente
Periódicos	14.5	24	41.2	20.3
Historietas	36.6	30.7	24.7	8
Revistas de espectáculos	22.6	27.9	33.3	16.2
Revistas políticas	48.4	31.8	15.9	3.9
Revistas científicas	36.4	27.1	29.5	7
Libros	11.7	18.3	44.3	25.7

La mitad de los estudiantes (52.8%) miran la televisión en forma constante y un tercio (33.1%), algunas veces, asiduidad que no corresponde con el tiempo dedicado al estudio, pues cerca de la mitad estudian menos de una hora al día (47.2%), en tanto que 37.8% dedican entre una y dos horas; más de dos horas sólo estudian el 6.8%, menor al 8.1% que reconocen no hacerlo. La gran mayoría de los alumnos estudian en sus casas (87.3%), mientras que apenas 2.2% lo hacen en las bibliotecas disponibles. Poco más de la tercera parte (37.7%) de los estudiantes señalaron que el dictado de apuntes fue la estrategia empleada por los docentes[2], seguida de la exposición del profesor (35.5%). En lugares secundarios aparecieron la asignación de temas para ser investigados (5.3%) y la exposición de los alumnos (3.8%). Congruente con los datos anteriores, más de la mitad de los encuestados (58.3%) reconocieron que en clase principalmente se tomaba nota, y que el pizarrón era el recurso didáctico más usado (78.2%). La evaluación de los aprendizajes se efectuó con exámenes (62.3%), trabajos escritos (8.7%) y exposiciones (3.8%).

[2] Para responder a las preguntas de este apartado, los estudiantes debieron elegir a uno de sus profesores del semestre anterior, aquel que a su juicio impartió la materia más importante para su formación; con base en esa asignatura, respondieron el cuestionario.

Una segunda aproximación a los bachilleres

En el ciclo febrero-julio de 2003 se encuestaron 1,183 alumnos de los cuartos y sextos semestres: 51.3% del sexo femenino y 48.7% del masculino. La mayor parte de los encuestados se dedicó únicamente a estudiar (54.2%); el resto desempeñó algún tipo de actividad laboral: 22.5% trabajó eventualmente, 17.5% media jornada y 5.2% jornada completa. En suma, 45.2% de los encuestados trabajó durante el semestre anterior a la aplicación del instrumento. La asistencia a eventos presuntamente culturales fue escasa, tal como se observa en la tabla 3. La mayoría de los alumnos no fueron a teatro, danza y exposiciones. En relación con la visita a museos, 6 de cada 10 universitarios mencionaron haber asistido tres veces o más, lo cual se podría explicar fácilmente, dado que es una de las vías más cómodas para acreditar las «actividades culturales y deportivas», obligatorias para todos los estudiantes. Por otro lado, en cine se registró la presencia del 68.1% de los bachilleres, por lo menos tres veces.

Tabla 3. Asistencia a eventos culturales y recreativos

	0 veces	3 veces	4-8 veces	más de 9 veces	n/c
Cine	27.4	37.7	23.1	7.4	4.5
Teatro	57.5	26.4	7.5	0.9	7.7
Danza	67.5	17.1	3	3	9.4
Conciertos	40.4	38.4	12.7	1.7	6.8
Exposiciones	53	30.1	7.6	0.6	8.7
Museos	34.3	38	20.5	1.3	6

De los alumnos encuestados, 57.2% dijo haber visto televisión constantemente, mientras que 31% algunas veces. Respecto al hábito de lectura, 43.3% de los encuestados respondieron leer el periódico algunas veces y 26.12% rara vez. De los diferentes géneros de revistas se muestra que la más consultada fue la de espectáculos (algunas veces y constantemente: 46.8%). En segundo lugar, las revistas científicas (36%) y por último las políticas (19.3%). De los diversos materiales, el libro fue el más leído: 70.5% afirmó haberlo hecho algunas veces y constantemente. Por otra parte, 45.3% de la muestra dedicó de una a dos horas diarias para estudiar fuera de clases; otro porcentaje considerable (40.7%) dedicó menos de una hora.

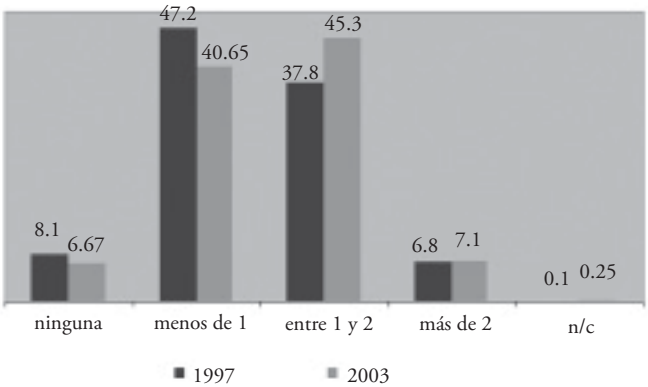
El profesor al impartir las clases recurrió con mayor frecuencia a la exposición verbal (50.21%), seguida del dictado (24.09%). La actividad principal del estudiantado fue tomar notas (57.14%), con menor frecuencia trabajaron en equipos, elaboraron tareas individuales y realizaron lecturas, entre otras.

A continuación, se exponen algunas conclusiones que se desprenden del análisis de las prácticas escolares en los bachilleratos, entre 1997 y 2003, con especial énfasis en los aspectos de interés para esta ponencia.

Estudiantes-trabajadores

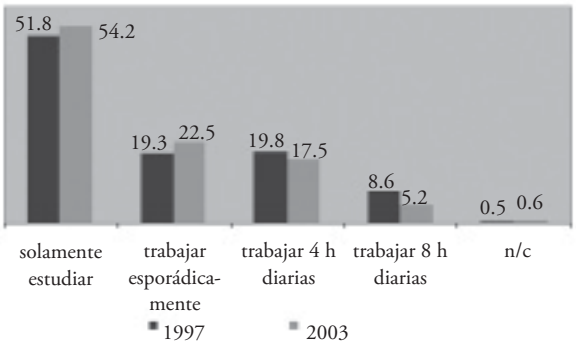
La condición de estudiante y trabajador es uno de los signos característicos de la actualidad. En la investigación de Adrián de Garay se encontraron elevados porcentajes de estudiantes que deben dedicar una parte de la jornada cotidiana a trabajar. En el caso de los bachilleres de la Universidad de Colima, más del 40% de los estudiantes deben combinar la escuela y el empleo. A ambas, deben dedicar una parte de su tiempo y eso puede ser una de las importantes razones para que, un alto porcentaje, no dedique a su educación más allá de los tiempos escolares: cerca de la mitad de los alumnos dedican a las tareas extraescolares menos de una hora al día, esto es, menos de 10 minutos por cada una de sus materias. Quienes dedican más de dos horas representan una proporción poco considerable, como se puede observar en la gráfica 1.

Gráfica 1. Horas al día para estudiar fuera de clase



La gráfica 2 revela que disminuyó levemente, entre 1997 y 2003, el porcentaje de estudiantes que trabajan 8 o 4 horas, en tanto que se incrementó en forma poco significativa la proporción de aquellos que sólo estudian.

Gráfica 2. Actividades escolares y laborales

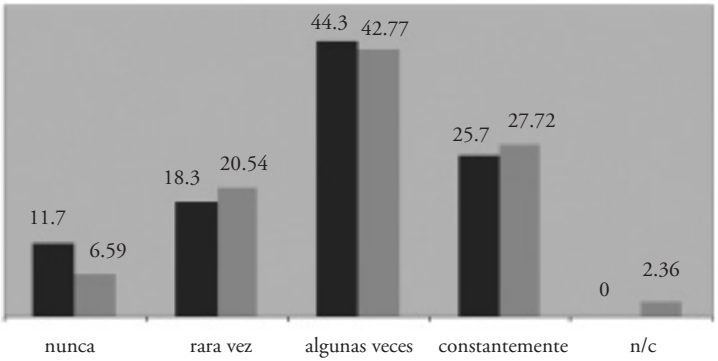


Sobre la lectura

Una idea de Gimeno Sacristán (2000) ilustra la trascendencia de la lectura para un estudiante universitario: «Un ser humano, un grupo social, una sociedad que no lea no puede participar en el mundo, ni entenderlo, ni tener verdadera autonomía de pensamiento en sociedades comple-

jas» (p. 110). Así, la lectura es una tarea pedagógica fundamental para penetrar en el mundo y sus culturas; sin embargo, hay dificultades en la relación de los estudiantes con la lectura, especialmente de libros, como se puede apreciar en la gráfica 3. Tampoco hay mejores resultados en la relación de los estudiantes con los periódicos y revistas políticas, condición que parecería indispensable para el ejercicio informado de una ciudadanía responsable.

Gráfica 3. ¿Leen libros?



En los estudios de la anuies, la unam y de la Universidad de Colima encontramos una preocupante falta de hábitos de lectura en una porción considerable de los estudiantes. Sergio Serrón (2004), en una revisión de distintos autores y estudios en Venezuela, encontró que «la lectura no acompañaba a, por lo menos, el 50% de aquellos que por su formación y su profesión, debieron ser lectores habituales» (p. 80). Situación similar parece ocurrir en España: «Una reciente encuesta (Teichler y Schonburg, 2004) realizada a graduados universitarios europeos y españoles muestra el parecer que estos graduados tienen sobre el tipo de formación que han recibido en la universidad. La encuesta se realizó en el año 1999 a personas que habían terminado sus estudios cuatro años antes. Por tanto, se trataba de opiniones de graduados que habían asistido a la universidad en la década de los 90, es decir, durante la época de las reformas educativas que tuvieron lugar a principios de ese periodo en España. Los graduados creen que la universidad hace hincapié en la transmisión de teorías y conceptos, mientras que el aprendizaje independiente, el conocimiento

instrumental, el aprendizaje basado en problemas y en proyectos, las actitudes y habilidades sociales y comunicativas, la adquisición directa de experiencia laboral no superan el valor central del 5 —en una escala de 0 a 10—. Además de teorías y conceptos, el sistema concede importancia a la asistencia a clase y al consiguiente valor del profesor como fuente fundamental de información. Podríamos sintetizar la situación, caricaturizándola algo, afirmando que el modelo pedagógico de la universidad española consiste ante todo en un profesor contando teorías y conceptos a alumnos sentados con regularidad en el aula» (Ginés, 2004).

¿Es un problema generalizado, tanto como la indiferencia ante la ausencia de lectura? Distintas evidencias revelan que la formación universitaria transcurre supeditada a los profesores en el salón de clase. Tal afirmación se refuerza con los materiales que toman los alumnos para estudiar y el tiempo que dedican fuera de la escuela a las tareas y actividades escolares. Así pues, estudiar aparece como una actividad aislada respecto a otras influencias pretendidamente favorables, pero fuertemente centrada en lo que ocurre en los salones de clase.

La lectura es un campo propicio para evaluar el estado de salud del sistema educativo. Antonio Gramsci afirmaba que en Italia se estaba formando una clase media culta que leía más, pero también una más grande y creciente clase baja que cada vez leía menos. Seis décadas más tarde, Fernando Savater no tenía opiniones más optimistas sobre el nivel de lectura de los estudiantes españoles. En coincidencia con lo expuesto por Antonio Gramsci, en las investigaciones realizadas en México se aprecia una leve diferencia entre los estudiantes de las escuelas privadas y los de las escuelas públicas a favor de los primeros, que leerían un poco más, situación explicable sólo en parte por una mayor capacidad de compra.

Por otro lado, los resultados del estudio internacional conocido como PISA 2000[3] son útiles para comprender aspectos del funcionamiento de los sistemas educativos. En el prefacio del reporte, publicado con el título «Conocimientos y aptitudes para la vida» (2001), se pregunta: ¿están los estudiantes preparados para enfrentar los retos del futuro? ¿Son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas con eficacia? ¿Tienen la ca-

[3] PISA son las siglas del Programme for International Student Assesment (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes). Fue aplicado por primera vez en 2000, por ello se conoce como PISA 2000. Es un examen internacional coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Aludimos a ese reporte porque enfatizó en la lectura, mientras los dos siguientes se centraron en ciencias y matemáticas.

pacidad de continuar aprendiendo a través de la vida? Para acercarse al tema, la OCDE promovió un estudio internacional, en el cual participaron 28 países miembros y otros cuatro no pertenecientes al organismo multinacional. Se aplicó un examen a personas de 15 años, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, para evaluar conocimientos, capacidad de reflexión y su aplicación a casos en el mundo real, a través de reactivos de opción múltiple y preguntas para construir la respuesta (el 45% del total), con distintos niveles de complejidad. Se aplicó en el año 2000 a 250 mil estudiantes de una población de 17 millones.

Esta primera edición del estudio dedicó dos terceras partes a evaluar las aptitudes para la lectura, definidas como la capacidad de comprender, emplear y reflexionar textos escritos con el fin de lograr las metas individuales, desarrollar el conocimiento potencial y participar eficazmente en la sociedad. Inicialmente ubicaría los resultados de los alumnos en tres escalas de aptitud (obtención de información, interpretación de textos y reflexión y evaluación) y 5 niveles de dominio: el nivel 1 corresponde a las operaciones más sencillas y el 5 a las complejas; ante los resultados, tuvieron que abrir un sexto, el nivel menos 1, para quienes no alcanzaran la puntuación mínima. Los resultados de los adolescentes mexicanos revelaron deficiencias notables: en la escala combinada de aptitud para lectura, el 44.2% de los mexicanos calificó entre el nivel 1 y menos 1, en tanto que en el nivel cinco, apenas el 0.9%. En el primer caso, el promedio en los países de la OCDE fue de 6.0, y en el segundo de 9.5.

Resultados poco alentadores evidencian las ineficiencias del sistema escolar y la poderosa influencia de los medios de comunicación en las nuevas creencias y hábitos en las sociedades de principios del siglo XXI. El *homo sapiens* dejó su lugar al *homo videns*, dice Giovanni Sartori (1998), y la consecuencia de la mutación es la conformación de «adultos infantiloides», incapaces de apreciar más allá de los valores estéticos y morales que ofrecen los medios de comunicación de masas. Frente a la vertiginosidad de los modernos medios, la escuela débilmente opone una propuesta insuficiente: contra el escaso porcentaje de estudiantes que reconocen leer constantemente, encontramos una elevada cantidad de quienes asegurar ver la televisión frecuentemente.

En momentos en que se insiste discursivamente en modelos centrados en el aprendizaje, resulta paradójico apreciar la vitalidad de las prácticas más ligadas a lo que peyorativamente se conoce como la «didáctica

tradicional»: en nuestro estudio, el porcentaje de alumnos que denuncia el predomino del dictado se redujo entre 1997 y 2003 (de 37.7% a 24.1%); sin embargo, se elevó el de quienes afirman que las sesiones se desarrollan con base en la exposición magistral (de 35.5% a 50.2%). En suma, si los alumnos dedican poco tiempo a estudiar fuera de clases, y al hacerlo se apoyan en las notas y libros pedidos por los docentes (esto es, «repasan las clases»), y en el salón la actividad principal consiste en tomar nota (entre 58.3 y 57.1%), podemos inferir el tipo de relación educativa que se establece entre alumnos, profesores y contenidos: aquella en la cual la posibilidad de aprender reside fundamentalmente en la palabra del docente.

El uso del dictado es un gran problema que se revela de forma muy clara, pues también en el estudio de Adrián de Garay aparece una elevada incidencia de profesores que dictan «siempre» o «casi siempre». Estamos ante un fenómeno aparentemente estructural, inherente al sistema educativo o a las formas que se recorren para convertirse en profesor de los niveles medio superior y superior.

Reflexiones finales

Si la universidad es la oportunidad de insertarse en otras culturas y en otras expresiones de la creación y la inteligencia humanas, quienes allí laboran deben ser capaces de abrir los horizontes de los jóvenes para ensancharlos efectivamente. Alfredo Furlán asegura que, en el acto educativo, para ser tal, tiene que existir una complicidad entre profesores y estudiantes. Como en la metáfora medieval, los profesores deben ser los andamios sobre lo que se monten los jóvenes, para mirar más allá de lo que han observado los propios profesores, y eso sólo es posible en una relación permanente con la inteligencia y la cultura, con la lectura y los libros y, por supuesto, más allá del salón de clase.

La universidad tiene que enseñar a pensar y ejercer el pensamiento crítico. Kant decía: «No debe —la escuela— enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar. Al alumno no hay que transportarlo sino dirigirlo, si es que tenemos la intención de que en el futuro sea capaz de caminar por sí mismo» (Lledó, 1995: 63). Razonamiento semejante expresaba

Rousseau: «Palabras, sólo palabras, siempre palabras… un catálogo de palabras que no significan nada para ellos». Mucho tiempo después, Gramsci pregunta y refuerza la crítica: «¿En la universidad se debe estudiar o estudiar para saber estudiar? ¿Deben estudiarse "hechos" o el método para estudiar los "hechos"?».

Por eso, en las reflexiones que aquí se exponen, se intenta trascender el recuento numérico de comportamientos y problemas: «Al preguntar "qué fabrica la escuela", nos gustaría saber qué tipos de actor social y de sujeto se forman en el transcurso de largas horas y numerosos años pasados en las aulas, dando por supuesto que la escuela no se reduce solamente a la clase —también hecha de mil relaciones entre maestros y alumnos—, sino que además es uno de los espacios esenciales de la vida infantil y juvenil. Sin ignorar nada de sus funciones de reproducción social, debemos concebirla como un aparato de producción. La escuela no produce sólo calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias: produce también individuos con una cierta cantidad de actitudes y de disposiciones. Pero esta definición no basta porque la escuela fabrica sujetos que tienen, más o menos y según diversas modalidades, el dominio de su vida y de su propia educación. En la medida en que posee esta capacidad, la escuela tiene el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicios que los invalidan; desde el punto de vista de los alumnos, la educación puede tener sentido… y puede asimismo estar privada de él» (Dubet y Martuccelli, 1998: 11).

La idea es sugerente. La escuela no solamente reproduce, copia, modela, clona a los estudiantes; también es una puerta de acceso a lo incontrolable, al amplio universo de la invención humana. La escuela es productora de sentidos, es cruce de culturas y espacios de conflictos y luchas de poder. En esa perspectiva, aun con el currículum más rígido y autoritario, siempre hay resquicios que posibilitan su transformación en espacios para la deliberación y la libertad. La escuela reproduce, sí, pero también produce sentidos, favorables e inadecuados; por tanto, es un territorio de disputas de poder, que pueden ser desconocidas por ignorancia o desde la ingenuidad, la falsa neutralidad o al amparo de las visiones pseudo pedagógicas emparentadas con la mercadotecnia.

¿Qué clase de sujetos se están formando en la escuela?, ¿con qué actitudes frente a la escuela y ante la vida? Por eso, más que formular el número de veces que los estudiantes asistieron al teatro o la actividad

que desempeñaron en el aula, queremos preguntar y preguntarnos: ¿qué sucede en la disposición de los alumnos hacia la escuela, cuando todos los días viven sujetos de la explicación —la cátedra magistral— o el dictado de apuntes, lejos de la lectura y cada vez más frente a la pantalla de la computadora? Estas preguntas son más pertinentes cuando reconocemos que no se educa sumando conocimientos en un sujeto, o al «hacer que un alumno apile saberes» (Meirieu, 2003: 18). Es justo poner en su dimensión la complejidad del acto de educar, pues pareciera una tarea nimia, de menor relevancia[4].

En términos semejantes se expresa Edgar Morin (1999):

> Hoy, los problemas de la educación tienden a reducirse en términos cuantitativos: «más créditos», «más docentes», «menos restricciones», «menos materias en el programa», «menos cargas» (p. 103). Todo esto es necesario, por supuesto. Se necesitan más créditos, más docentes. Hay que respetar un mínimo demográfico en los cursos para que el docente pueda conocer individualmente a cada alumno y ayudarlo en sus necesidades singulares. Se necesitan reformas en cuanto a la flexibilidad, a la aligeración, a las instalaciones, pero estas modificaciones, si es lo único que se hace, son «pequeñas reformas» que ocultan aún más la necesidad de la reforma del pensamiento.Va incluso mucho más allá de lo que una institución puede pretender en un corto lapso, pero sin la cual no hay posibilidades de reforma: «la enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea de salvación pública, en una misión» (Morin, 1999: 105).

¿Es posible concebir un estudiante universitario sin una relación frecuente con los libros? La relación de los estudiantes con la lectura parece coactiva más que gozosa, más utilitaria que imaginativa. Probablemente, hallazgos como los aquí expuestos ofrezcan pistas para indagar el papel que juegan los libros en la formación de los estudiantes universitarios. Parece, con base en las evidencias de que disponemos, que el libro no es una herramienta indispensable, que es sustituible por la fotocopia o por otros mecanismos o medios, lo cual significaría, además, que se leen sólo trozos de libros y no obras completas.

[4] «Hemos "hecho" un niño y queremos "hacer de él un hombre libre"… ¡como si eso fuese fácil! Porque, si se le "hace", no será libre, o al menos no lo será de veras; y, si es libre, escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador» (Meirieu, 2003: 17).

Hay, en las líneas anteriores, una perspectiva crítica que podría ser tachada de pesimista. Puede ser; sin embargo, el autor sostiene la necesidad de una posición que contribuya a desmontar el nuevo sentido común que progresiva, pero poderosamente, se impone, con el cual cobran notable vigor conceptos como calidad, evaluación, certificación, pero que, en su conjunto, desplazan a la educación del sitio estelar que debe tener, y al docente lo reducen a un engrane en la maquinaria productora de mercancías educativas. El llamado es otro, el mensaje es que el profesor debe ser un habitante del salón de clases y no sólo el temporal pasajero de un aula, desarrollando una actividad que le permitirá tener acceso a ciertos privilegios. En esa visión del quehacer educativo y docente, se perdió buena parte de la centralidad de la educación, entre ello, la necesidad de la lectura y de la escritura como magníficos procesos para aprender a leer textos y contextos.

Bibliografía

Apple, M.W., *Educación y poder*, Paidós/mec, Barcelona, 1987

____, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidós/mec, Barcelona, 1989

De Garay Sánchez, A., *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, anuies, México, 2001

____, *Los jóvenes universitarios de la Universidad de Colima, 2003 (Características socioeconómicas, culturales, hábitos de estudio, opinión sobre el profesorado, satisfacción con la oferta de servicios)*, Universidad de Colima, Colima, 2003

Dubet, F., y D. Martuccelli, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, España, 1998

Gimeno Sacristán, J., *Esquemas de racionalización en una práctica compartida. Volver a pensar la educación* (vol. ii); *Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica), Fundación Paideia/Morata, España, 1995

____, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Morata, Madrid, 2000

____, *El alumno como invención*, Morata, Madrid, 2003

Ginés, J., «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, 2004

Giroux, H. *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*, Morata, Madrid, 2003

González, J.A., y M.G. Chávez, *La cultura en México i. Cifras clave*, Conaculta/Universidad de Colima, México, 1996

Gramsci, A., *La alternativa pedagógica*, Fontanamara, México, 1998

Lledó, E., *Notas históricas sobre un modelo universitario. Volver a pensar la educación* (vol. 1); *Política, educación y sociedad* (Congreso Internacional de Didáctica), Morata, Madrid, 1995

Meirieu, P., *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 2003

Morin, E., *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*, Nueva Visión, Argentina, 1999

Morin, E., *et al.*, *Educar en la era planetaria*, Gedisa, España, 2003

ocde, *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (pisa) 2000 de la ocde*, ocde/Santillana, México, 2001

Rueda, M., *et al.*, *Las prácticas pedagógicas en la universidad. Un testimonio*, cise/unam, México, 1996

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

Serrón, S., «Algunas reflexiones críticas acerca de la problemática de la enseñanza de la lengua materna en educación superior», *Acción Pedagógica*, vol.13, 1, Venezuela, 2004

Woods, P., *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós, Barcelona, 1989

Yáñez, J.C., *Prácticas escolares: el impacto de la Reforma Académica*, Universidad de Colima, Colima, 2005

Juan Carlos Yáñez Velasco es director general de educación superior de la Universidad de Colima; candidato al grado de doctor en pedagogía por la unam (*jcyanez@ucol.mx*)

(Recepción: 17-06-07. Aceptación: 07-08-07)