

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Interpretaciones y prácticas docentes de promoción a la
lectura, en el marco del plan lector, en una institución
educativa pública primaria

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Antropología
que presenta:

César Daniel Rodríguez Bellido

Asesora:

Patricia Paola Ames Ramello

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Patricia Paola Ames Ramello, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado "Interpretaciones y prácticas docentes de promoción a la lectura, en el marco del plan lector, en una institución educativa pública primaria", del/de la autor Cesar Daniel Rodríguez Bellido,dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 03/10/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lima, 3 de octubre 2023:

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Ames Ramello Patricia Paola</u>	
DNI: 25706394	Firma: 
ORCID: 0000-0002-3098-8780	

¡Cuántos libros, Dios, y que poco tiempo y a veces qué pocas ganas de leerlos!

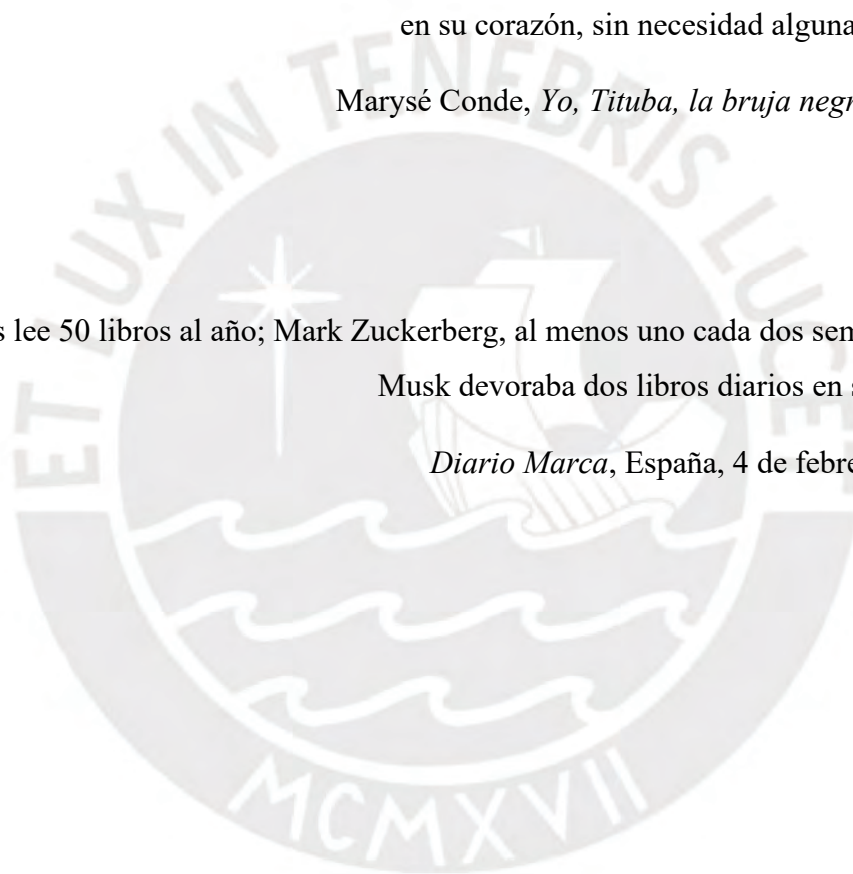
Julio Ramón Ribeyro, *Prosas apátridas*

No pertenezco a la civilización del libro y del odio. Los míos conservarán mi recuerdo
en su corazón, sin necesidad alguna de grafías.

Marysé Conde, *Yo, Tituba, la bruja negra de Salem*

Bill Gates lee 50 libros al año; Mark Zuckerberg, al menos uno cada dos semanas; Elon
Musk devoraba dos libros diarios en su infancia.

Diario Marca, España, 4 de febrero de 2021



Resumen

La tesis indaga prácticas de promoción a la lectura realizadas en el marco del plan lector en una institución educativa pública primaria de Lima. Creado en el 2006, este plan, debido a su obligatoriedad en las instituciones educativas de todo el país y a su amplio reconocimiento, puede considerarse la más importante política de fomento a la lectura del presente siglo en el sector educativo a nivel nacional. La investigación, de carácter cualitativo, revela que el plan lector es reconocido por los docentes y funcionarios del sector educación como una política valiosa pero aún insuficiente. A nivel normativo, en las leyes de promoción al libro y la lectura y las directivas sobre el plan lector, las definiciones sobre la lectura no son uniformes y se le otorga mayor importancia a la industria del libro. En las actividades de mediación lectora, existe una diferencia de las interpretaciones docentes acerca de la lectura, que se traduce en prácticas disímiles: mientras que, en un caso analizado, la docente propone un uso de la lectura para despertar el interés de los alumnos por esta práctica y desarrollar un pensamiento crítico, involucrando a la comunidad educativa; en el otro, la docente motiva el uso la lectura como una práctica competitiva, resaltando el valor del libro por sobre su contenido. Se evidencia, finalmente, el interés de la sociedad civil en la promoción a la lectura, a través de la participación de organizaciones o asociaciones, que complementan la acción del Estado.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Marco de la investigación.....	6
1.1. Marco contextual.....	6
1.1.1. Sector educativo en emergencia a inicios de siglo.....	6
1.1.2. Plan lector como política para la promoción a la lectura.....	9
1.1.3. El plan lector.....	12
1.2. Marco teórico.....	15
1.2.1. Nuevos estudios de literacidad (NEL).....	15
1.2.2. La lectura no puede reducirse solo a lo que se lee.....	18
1.2.3. Promoción a la lectura.....	20
1.2.4. Políticas públicas de promoción a la lectura.....	23
1.3. Estado del arte.....	27
Capítulo 2. Metodología.....	34
Capítulo 3. La promoción a la lectura desde el plan lector.....	38
3.1. De la librodeterminación a la lectura por placer.....	38
3.2. Interpretaciones sobre la estrategia y la política.....	49
Capítulo 4. Prácticas de promoción a la lectura en la escuela.....	56
4.1. Un concurso de lectura.....	61
4.2. Una lectura animada.....	66
Capítulo 5. Otros actores de la promoción a la lectura en la escuela.....	71
Conclusiones y reflexiones finales.....	79
Bibliografía.....	83

Introducción

La preocupación por el consumo de libros y el hábito de la lectura en nuestro país es recurrente, aunque intermitente, desde hace varias décadas. “En el Perú se lee demasiado poco”, sentenciaba José Carlos Mariátegui en 1927, refiriéndose al consumo de libros, a la falta de librerías y editores, y a las insuficientes políticas del Estado. Sin embargo, recién casi 80 años después se promulgó la primera ley del libro y la lectura, en 2003; y 20 años más tarde, en 2022, se firmó la primera política nacional del libro, la lectura y las bibliotecas, mediante la cual se pretende articular el trabajo de los sectores educación, cultura y bibliotecas en favor de la lectura. En este lapso temporal, también se puede encontrar algunos esfuerzos aislados: en 1961 una ley que permite exoneraciones tributarias a los libros y revistas y, a inicios de la década de 1980, algunos debates y proyectos a favor de la lectura en la entonces cámara de diputados, aunque nada que se haya concretado.

A principios del siglo XXI, la discusión sobre la importancia de la lectura en el país se reveló como materia de preocupación a partir de los bajos niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes peruanos en las pruebas censales nacionales y en las evaluaciones internacionales; por el escaso consumo de libros de la población, revelado por las encuestas realizadas para tal fin; y debido a la carencia de un plan nacional de lectura. Ante ello, una de las medidas del Estado peruano, desde el Ministerio de Educación (Minedu), fue diseñar una estrategia de promoción a la lectura en las instituciones educativas públicas y privadas, que denominó “plan lector”.

Con un sistema educativo declarado en emergencia, la misión de fomentar la lectura en la escuela parecía sustentarse más en las capacidades de los docentes y el ímpetu de la comunidad educativa que en un plan articulado con otros actores e instituciones públicas. Ello debido, entre otras razones, a la poca relación del plan lector con otras leyes de promoción a la lectura de alcance nacional y a la prevalencia de una normativa que favorecía en mayor medida a la industria del libro y poco a la lectura, lo que se respalda, por ejemplo, cuando la ley del libro del 2003 define términos como “editor” o “impresor”, pero no hace lo mismo con “lectura”.

Tomando como referencia este contexto, la presente investigación se enfoca en las prácticas de promoción a la lectura realizadas en el marco del plan lector, pues si bien

nominalmente se trata de una estrategia educativa de promoción a la lectura, su recordación a nivel local y nacional y su impacto en alumnos y docentes ha sido profundo, además de ser la primera de sus características en nuestro país. En consecuencia, el plan lector puede considerarse una política de promoción a la lectura, en tanto su ejecución, según sus objetivos, buscó contrarrestar el problema de los bajos índices de comprensión lectora en un grupo social y tuvo un alcance a nivel nacional.

Ahora, comprender los fines de una política de promoción a la lectura implica conocer qué tipo de lectura se propone; a quién está dirigida; qué tipo de acciones se van a ejecutar; quiénes son los responsables y cuáles son sus responsabilidades; cómo se van a medir los resultados y cuál es su plazo temporal. Investigadores como Costa et al. (2015), señalan algunos puntos importantes en el diseño de planes de lectura de alcance nacional: la claridad de los objetivos, la capacitación de los docentes, el involucramiento de la comunidad educativa y de otros actores, la construcción de redes de trabajo con las bibliotecas y la evaluación de los resultados. En esta línea de trabajo, en nuestro país, destaca el caso del programa *Leer es estar adelante*, una iniciativa privada realizada en convenio con el Minedu en un grupo de colegios públicos, a partir de la cual se planteó un plan de promoción a la lectura que contó con capacitación docente sobre prácticas letradas, materiales que mostraban la diversidad local o regional y con indicadores de medición de resultados (Boccio & Gildemeister, 2016; Eguren et al., 2012; Leandro, 2017; J. Ramírez & Quevedo, 2017). Estos puntos, se señala, contribuyeron notablemente a su éxito. El plan lector aún no ha cumplido con todas estas precisiones, aunque no por ello ha dejado de ser implementado en la mayoría de las escuelas. La última modificación de la norma del plan lector, del año 2021, acertadamente, ha incidido en algunos de los ítems mencionados.

La investigación que se presenta a continuación se enmarca en los nuevos estudios de literacidad, entendiendo el aprendizaje de la lectoescritura como una práctica inserta en un contexto y en relaciones de poder (B. Street, 2004). En esta línea, se concibe la lectura, siguiendo a Cassany (2009), además de un proceso de decodificación de signos y de su comprensión, como una práctica social. El uso de la lectura en la escuela contemporánea (y en la vida diaria) deviene en una herramienta para la adquisición de conocimientos e información, para la construcción de una ciudadanía crítica y para el disfrute personal, a partir del desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos. Siendo así, ¿qué tipo de lectura se propone desde las políticas de promoción del libro y la lectura

y desde el plan lector? De igual modo, cabe preguntarse si el plan lector o las políticas de promoción a la lectura en el país están diseñadas para cubrir estos usos y necesidades de lectura de los estudiantes. Así también, si se propone una mirada social de la lectura, surgen otras interrogantes: ¿se están incorporando las diversas literacidades?, ¿se privilegia la perspectiva de los lectores?, ¿cuáles son las brechas entre los aprendizajes de la lectura en la escuela y el hogar? En nuestro país, desde las ciencias sociales y humanas existen distintas investigaciones que analizan las prácticas vinculadas a la enseñanza y uso de la lectura en las escuelas, en el ámbito urbano. Destacan algunos documentos recientes sobre el uso de la lectura por parte de los docentes en instituciones educativas (J. Ramírez, 2018; Vargas Ugalde, 2016). Este trabajo busca también contribuir en esta línea.

El objetivo de la investigación es, en este sentido, describir y analizar, desde el estudio de un caso, cómo se interpreta y llevan a cabo prácticas de promoción a la lectura como parte del plan lector en una institución educativa pública primaria. La investigación buscó responder la siguiente pregunta: ¿De qué manera interpretan el plan lector, la lectura y las políticas de promoción a la lectura los docentes de una institución educativa pública primaria del distrito de Pueblo Libre, en Lima, y cómo incide ello en las prácticas letradas de promoción a la lectura? O, dicho de otra manera, buscó comprender la forma en qué los docentes de una escuela interpretan los objetivos de una política de promoción a la lectura.

A partir de esta interrogante, para el desarrollo de la investigación, presenté tres preguntas específicas: 1. ¿Cómo se interpreta la noción de lectura o de qué manera se define la lectura en el plan lector y en las demás políticas y estrategias de promoción a la lectura en el sector educativo? 2. ¿Cómo usan la lectura los docentes de una institución educativa en sus prácticas de promoción a la lectura? Y 3. ¿Qué actores inciden o participan en la ejecución del plan lector u otras prácticas de promoción a la lectura en las instituciones educativas y cómo articulan su accionar con la normativa?

El presente trabajo se enfoca como una antropología o etnografía de la política pública. Para Shore (2010) abordar la investigación sobre las políticas desde una perspectiva antropológica cabe percibir las de la siguiente manera: las políticas pueden reflejar racionalidades del gobierno, o las maneras de pensar sobre el mundo y actuar en este; son inherentemente instrumentales, es decir son herramientas de intervención para regular y cambiar la sociedad; y sirven para ampliar el alcance del gobierno en la sociedad

civil, pero también son instrumentos para analizar cómo funciona el gobierno (o estudiarlo).

Siguiendo este planteamiento, considero importante analizar qué problema público se busca resolver o regular desde las políticas de promoción a la lectura, en particular el plan lector, y qué efectos se están logrando y a partir de qué acciones. La metodología de esta investigación fue cualitativa, abordó un análisis de los conceptos sobre la lectura inscritos en las diversas directivas, resoluciones y leyes promulgadas desde el año 2003, fecha de la primera ley del libro registrada en el país; asimismo, se consideró la realización de entrevistas semiestructuradas para conocer las interpretaciones sobre la lectura, el plan lector y la promoción a la lectura, de los funcionarios públicos, principalmente los docentes que las llevan a cabo; y, además, la observación y examen de prácticas de promoción a la lectura desarrolladas en el aula.

Una aproximación etnográfica a la promoción a la lectura puede permitir conocer cómo es recibida esta política en sus destinatarios o cuál es el sentido que le dan los funcionarios y los docentes. Asimismo, es notorio que el plan lector ha generado el diseño de distintos tipos de prácticas de promoción a la lectura, así como el involucramiento de muchos actores e instituciones. Esto, sin embargo, puede plantearse como exitoso parcialmente, en tanto ha permitido el surgimiento de propuestas editoriales de todo tipo o la presencia de actores no contemplados que inciden en las prácticas de mediación lectora, pero no ha caminado de la mano de un plan para la compra o edición de libros adaptados a cada contexto, una inversión significativa para la creación de bibliotecas o la capacitación docente en la mediación lectora.

La investigación se divide en cinco capítulos. El primero brinda el marco de la investigación. En este, presento el contexto de las políticas públicas de promoción a la lectura en el país y la situación del sector educativo en el que surge el plan lector y su rápida inserción en las escuelas públicas y privadas del país como una importante política de promoción a la lectura. Además, este capítulo plantea el marco teórico, en el cual se discute, a partir de los nuevos estudios de literacidad, la noción de la lectura como práctica social y la escolarización de la lectura; así como también el enfoque de la promoción a la lectura como política pública y el margen de acción de los actores involucrados. El capítulo finaliza con un análisis del estado de las investigaciones sobre literacidad y lectura, planes de lectura y el rol de los docentes como intermediarios entre la comunidad y las políticas educativas en el Perú.

El capítulo segundo señala la metodología empleada en la investigación, que implicó un análisis documental, la observación de prácticas de promoción a la lectura en una institución educativa y entrevistas a docentes y funcionarios del Ministerio de Educación, así como a otros especialistas.

Los capítulos 3, 4 y 5 presentan los resultados de la investigación y responden, cada uno, a las preguntas específicas que guiaron este trabajo. En el tercer capítulo se hace un análisis del marco normativo de las políticas y estrategias de promoción a la lectura en el sector educativo y de otras leyes sobre la lectura de alcance nacional, buscando encontrar puntos en común, enfoques similares o diferencias significativas. Asimismo, en este apartado se brindan distintas interpretaciones de los conceptos que emanan de estas directivas por parte de los docentes y otros especialistas.

El capítulo cuarto describe los usos de la lectura en las prácticas letradas que los docentes realizan como parte del plan lector y de la promoción a la lectura. Una de estas consistió en un concurso de lectura, con todo lo que implica hacer competir a los alumnos; mientras que la otra fue un cuentacuentos realizado por madres de familia. Ambas prácticas, con sus particularidades, revelaron algunas necesidades de lectura de los alumnos, pero también las carencias siempre reiteradas de la escuela pública. Cabe señalar, además, que la pandemia del Covid 19 repercutió significativamente en la configuración del horario de clases de la escuela en la que se realizó la investigación. Por lo que las prácticas de promoción a la lectura fueron actividades que se realizaron con poca frecuencia a lo largo del año. El quinto capítulo expone un análisis de cómo participan diversos actores y cómo inciden en las prácticas de promoción a la lectura que se realizan en la institución educativa. Por último, el capítulo sexto plantea las conclusiones y las reflexiones finales.

Finalmente, debo mencionar unas líneas sobre la institución educativa en la que realicé el trabajo de campo. La dirección del plantel y las docentes respondieron con sinceridad, a pesar del tiempo escaso que tenían para dar a las entrevistas, bajo la condición de mantener el anonimato de su identidad y el nombre de la escuela. De igual modo, los funcionarios públicos con quienes conversé prefirieron no salir con su nombre y apellido en la investigación. Un agradecimiento especial para todos ellos.

Capítulo 1. Marco de la investigación

1.1. Marco contextual

En esta sección describiré brevemente el contexto de la educación peruana a inicios del siglo XXI, resaltando algunos puntos relevantes: la constitución de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa en el Ministerio de Educación y la aplicación de las pruebas censales; los resultados de la evaluación PISA y la difusión de sus resultados; y la declaratoria de emergencia de la educación peruana en 2004; todo lo cual dio un marco para la creación del plan lector, una importante estrategia para la promoción a la lectura en el año 2006, aunque ejecutada al margen de las normas relativas al libro y la lectura vigentes.

1.1.1. Sector educativo en emergencia a inicios de siglo

A inicios del 2000, el Perú salía de un régimen autoritario que había implementado fuertes reformas económicas buscando reducir el rol del Estado en todos los campos. El sistema educativo, durante los últimos años del siglo XX, se había alineado a los postulados ideados desde el Banco Mundial, privilegiando una mirada utilitaria de la educación como oportunidad para el desarrollo. Empero, decisiones políticas por afanes electorales como la construcción de colegios y universidades o la creación desmedida de centros de formación docente, a la par de la promoción desmedida de la inversión privada en la educación, ahondaron durante este periodo una crisis educativa que el país arrastraba por varias décadas. A ello se sumó la falta de atención a los programas educativos, especialmente en zonas alejadas de las ciudades; el constante cambio de ministros de educación; la falta de transparencia de la gestión; los profesores mal pagados y la siempre insuficiente inversión pública por estudiante (Arregui, 2000; Cuenca, 2013; Oliart, 2011).

En el marco de la propuesta del Banco Mundial, el Ministerio de Educación impulsó distintos proyectos de reforma¹. Un proyecto significativo de fines de siglo fue

1. Como señala Eguren et al. (2017): “Los dos pilares de la reforma pedagógica se ubicaron, por un lado, en el currículo y, por otro, en los sistemas de evaluación, los cuales se han generalizado como instrumento determinante de políticas públicas” (p. 43). Una reforma primordial al currículo consistió en cambiar la metodología en función de competencias en lugar de aprendizajes.

el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), en el marco del cual se ejecutó el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) –cuyo objetivo está descrito en su nombre– y se creó, en 1996, de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) en el Ministerio de Educación. Otros programas de la época, además, estuvieron relacionados con la dotación de materiales educativos, la capacitación docente y la descentralización. De igual manera, en este periodo, se promovió la carrera docente (Eguren et al., 2012, p. 70; Oliart, 2011, p. 81).

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa, desde su creación y a lo largo de las dos primeras décadas del nuevo siglo, ha generado información relevante para la toma de decisiones en el sistema educativo. El año 2001, aplicó la primera prueba estandarizada muestral a alumnos con representatividad nacional²; tres años después fue la segunda (2004), cuyos resultados se hicieron públicos por primera vez. En ambas evaluaciones los niveles de desempeño en comunicación mostraron un amplio porcentaje de estudiantes debajo del nivel básico (Cueto, 2007, p. 418; Eguren et al., 2019, p. 58)³.

De igual manera, en el 2001, el Perú participó en la prueba internacional de rendimiento escolar conocida como PISA, realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁴. La evaluación mostró que la mayoría de los estudiantes peruanos estaba en el nivel más bajo de comprensión de lectura, dejando al país en el último lugar entre los países evaluados (lo cual fue publicitado ingratamente en los medios de comunicación). Los resultados poco positivos de todos estos exámenes orientaron la idea de que los estudiantes peruanos tenían un muy mal nivel educativo (Cueto, 2007; Montero, 2009, p. 24)⁵. Ello habría determinado que el

2. Las pruebas Crecer de 1996 y 1998 no incluyeron a la población rural (Cueto 2007).

3. A partir del año 2007, la UMC realiza evaluaciones censales anuales; desde entonces se observa un progreso en habilidad lectora (en estudiantes de segundo grado de primaria) (Boccio y Gildemeister, 2016).

4. Perú participó previamente en la evaluación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de 1997, cuyos resultados, publicados en el país recién en el 2000, ubicaron al Perú en el grupo de cola de 12 países latinoamericanos (Cueto, 2007, p. 420; Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas 2017, p. 214).

5. Las pruebas PISA han recibido también críticas (Zavala, 2005; Oliart 2009, p. 87), pues este tipo de análisis cuantitativo puede revelar las ineficiencias de los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en nuestro país, aunque, en el fondo, tiende a homogenizar el sistema escolar (Ames 2002, p. 95). Esto no haría más que ampliar las diferencias existentes entre las distintas realidades educativas.

Perú se retire de las evaluaciones posteriores al 2001 y recién en 2009 se aplique nuevamente la prueba (también con énfasis en la comprensión de lectura)⁶; nuestro país ocupó aquel año otra vez el último lugar entre los países evaluados, a pesar de mejorar considerablemente su media promedio (Boccio & Gildemeister, 2016, pp. 10-11).

Tomando en cuenta estos resultados negativos (en mediciones nacionales e internacionales) y el contexto del sistema educativo desde la década de 1990, el Estado declaró en emergencia la educación peruana en el año 2003. Como un instrumento de respuesta, creó el Programa Nacional de Emergencia Educativa (PNEE 2004), con el fin de paliar los efectos infructuosos del sector. No obstante, se trató de un programa “trabado”, sin financiamiento, sin metas claras ni prioridades y sin perspectiva a largo plazo, que luego se diluyó en el entramado burocrático del Ministerio de Educación, sin alcanzar sus objetivos (Benavides, 2007, p. 471; Montero, 2009, p. 21). Otros documentos importantes fueron el Pacto social de compromisos recíprocos por la educación (2004), el Plan Nacional de Educación para Todos (2005) y el Proyecto Educativo Nacional (2007) –todos redactados bajo el marco de la Ley General de Educación del año 2003–, cuyas estrategias para mejorar los aprendizajes, entre otros puntos importantes, hacían referencia al cambio de currículo (Eguren et al., 2019, p. 46). El énfasis de algunas de las estrategias más mediáticas del PNEE estuvo en lograr mayores resultados en la comprensión lectora y sirvió de base para posteriores propuestas del currículo escolar (Benavides & Rodríguez, 2006, pp. 10-11). El documento “Un Perú que lee, un país que cambia, movilización social por los aprendizajes fundamentales” (2004), elaborado en el marco de este plan de emergencia, fue más adelante “una de las actividades sugeridas por el plan lector para motivar e incentivar la lectura en la escuela” (Montero, 2009, p. 117).

En el marco del PNEE, en el 2006, el Ministerio de Educación emitió la resolución ministerial 0386-2006-ED del 4 de julio del 2006, que creó el plan lector, como una “estrategia” que consistía (inicialmente) en la lectura de 12 títulos por aula definidos por cada institución educativa, en función de los intereses y necesidades de los alumnos, con el objetivo de desarrollar hábitos lectores y mejorar las capacidades comunicativas los estudiantes. Desde aquella fecha, se ha aplicado obligatoriamente en la mayoría de las instituciones educativas del país, públicas y privadas. En este marco temporal, han estado

6. Perú no participó en las pruebas de 2003 ni 2006.

vigentes tres currículos nacionales educativos⁷ y la ley general de educación 28044, del año 2003.

1.1.2. Plan lector como política para la promoción a la lectura

El Perú, en cuanto a la promoción a la lectura, no está a la vanguardia en el diseño y ejecución de políticas públicas con este objetivo. De los 21 países iberoamericanos, Perú es uno de los pocos que, a la fecha, no cuenta con un plan nacional de fomento a la lectura (Cerlalc, 2017). Países como Colombia o Venezuela, por ejemplo, llevan adelante planes de lectura desde hace varias décadas. Empero, la mayoría de los países de la región iniciaron el proceso de creación de planes nacionales de lectura recién a inicios de la década del 2000, probablemente, como señalan Peña & Isaza (2005), reaccionando a sus deficientes resultados en competencia lectora en las pruebas internacionales estandarizadas de estudiantes (PISA). Al año 2007, también, prácticamente todos los países latinoamericanos habían diseñado su propio sistema de evaluación del rendimiento escolar (Cueto, 2007, p. 406). Siguiendo a Peña & Isaza (2005), estos diagnósticos nacionales e internacionales “dispararon alarmas [que] contribuyeron a que los gobiernos y la opinión pública tomaran conciencia de la gravedad del problema y pensarán en la necesidad de iniciar acciones urgentes y de largo plazo” (2005, p. 16).

En el Perú, sin embargo, no es sino hasta el año 2022 que se formula la primera Política Nacional del Libro, la Lectura y las Bibliotecas en el país; no obstante, aún está pendiente el diseño del plan nacional de lectura. La mencionada política nació a partir de la Ley 30853, que establece la formulación de la Política y el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas, del año 2018; y de la Ley 31053, que reconoce y fomenta el derecho a la lectura y promueve el libro, promulgada en octubre de 2020 y reglamentada en la segunda mitad del año 2021.

Hasta entonces, estuvo vigente la Ley 28086, de democratización del libro y fomento de la lectura (promulgada en 2003 y actualmente derogada). Esta ley proponía la elaboración final de un Plan Nacional de Democratización del Libro y Fomento de la Lectura –que ejecutaría el Ministerio de Educación–, para lo cual creaba el Consejo

7. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, Proceso de Articulación (RM 667-2005-ED), Diseño de Educación Básica Regular (RM 440-2008-ED) y Currículo Nacional de la Educación Básica (RM 281-2016-MINEDU).

Nacional de Democratización del Libro y de Fomento de la Lectura (Promolibro), una comisión que se encargaría de diseñar este programa. El proyecto del Plan Nacional del Libro y la Lectura (PNLL) 2006-2021 nunca fue ejecutado (o aprobado), por lo que solo circuló su versión preliminar⁸. Lamentablemente, Promolibro cumplió un rol poco protagónico en la promoción a la lectura y desapareció con la creación del Ministerio de Cultura (Mincu) en el 2011.

Actualmente, la entidad estatal que se encarga de la promoción a la lectura y la industria editorial es el Ministerio de Cultura, desde la Dirección del Libro y la Lectura. En el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Básica Regular tiene entre sus funciones proponer las políticas educativas, entre ellas la relacionada a la promoción a la lectura. Por último, la Biblioteca Nacional del Perú tiene también la competencia de promover acciones de fomento y difusión del hábito de la lectura.

En aquellos años de principios del siglo XXI, no existía gran variedad de análisis, estadísticas o indicadores sobre la promoción a la lectura en el país. En el 2004, dos años antes de que entrara en vigor el plan lector, la Biblioteca Nacional del Perú encargó una Encuesta Nacional sobre Hábitos de Lectura y Ciudadanía Informada en Lima metropolitana y el Callao. Esta reveló que en promedio cada persona dedicaba poco tiempo a leer y que la mayoría de los lectores lo hacía por estudios. Estas conclusiones (difundidas en 2005) fueron muy mediáticas. A pesar de las críticas realizadas a la encuesta, esta fue una de las primeras en su estilo y dio una idea de la cultura asociada a la lectura⁹.

8. Esta versión preliminar presentaba puntos importantes: el fomento de la lectura ligado a la creación de bibliotecas y el impulso de la producción editorial, así como la defensa de los derechos de autor. Contemplaba, igualmente, la escuela como espacio estratégico, además de la familia y la comunidad, y mencionaba brevemente el desarrollo de un plan lector en la escuela.

9. El borrador del PNLL del año 2006 menciona esta encuesta como un fundamento en su introducción. En 2015, el Instituto de Opinión Pública de la Universidad Católica del Perú reveló a partir de un estudio de alcance nacional un panorama similar al detallado por la encuesta de la Biblioteca Nacional del Perú. Sin embargo, ninguna de estas evaluaciones ha sido periódica y, por ello, no reflejaron un camino de los hábitos de lectura o consumo de libros en el país. Según especialistas, otros indicadores que también podrían complementar el estudio del desarrollo de la lectura y hábitos de consumo de libros son: el número de bibliotecas, la edición y compra de libros, la compra de libros del Estado, la existencia de planes

En síntesis, en los primeros años del siglo XXI, el Perú carecía, en la práctica, de políticas o planes de promoción a la lectura. La ley del libro vigente tenía un alcance limitado. La declaratoria de la educación peruana en emergencia en 2003, unida a los bajos porcentajes de aprendizaje en comprensión lectora y pensamiento lógico matemático de los estudiantes peruanos, revelados por las evaluaciones estudiantiles nacionales, realizadas a partir de la creación de la UMC en el Ministerio de Educación, e internacionales, como la prueba PISA, dispusieron en la sociedad un pesimismo sobre la calidad de la educación peruana. Más aún, este escenario reveló un problema público que el país arrastraba en el sector educativo, en general, y en la adquisición de competencias lectoras, en particular. Para la opinión pública y para los especialistas del Minedu, este problema requería de una política que lo solucionara. Esta situación permitió que una iniciativa como el plan lector, creada en 2006 en las oficinas de la Dirección de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación, fuera ampliamente acogida por la ciudadanía y asimilada como una solución (¿satisfactoria?) al problema de la mala formación de los estudiantes en comprensión de lectura y ante la falta de otros programas mejor preparados, de mayor alcance o profundidad (o el desconocimiento de estos). Ello, unido a la respuesta comercial de editores y medios de comunicación, así como al discurso en contra del “analfabetismo funcional”, permitió su rápida popularidad e instrumentalización¹⁰. Desde su publicación, ha sido acatado en la mayoría de las instituciones educativas públicas y privadas de todo el país (de forma heterogénea).

El plan lector logró la participación de grandes grupos editoriales y otras empresas, así como de pequeñas editoriales independientes de diversas tendencias y calidades, en

municipales o regionales de libro y el número de programas de estudios sobre el libro o la formación de mediadores.

10. Por ejemplo, en la presentación de una serie de libros para el plan lector, un escritor usa el término “analfabetos funcionales” refiriéndose a las personas con baja comprensión lectora y hacia quienes deben ir las iniciativas de lectura (ver: <http://archivo.peru21.pe/noticia/16090/se-inicia-campana-llevar-libro-al-mes-escolares-peruanos>). Bajo la misma óptica, otros especialistas señalan, sobre la base de indicadores de consumo de libros, a estas mismas personas como no-lectores (ver: <https://www.trahtemberg.com/articulos/800-emergencia-lectora-un-pais-no-lector.html>). Este tipo de etiquetas ha sido criticado desde varios lados. Como señala Revesz (2004) “Que la lectura «culta» [...] no haya estado al alcance de otros o no se relacione con sus necesidades, no constituye una razón válida para menospreciar la habilidad de lectura y escritura de estos. Más bien, este afán de jerarquizar a la gente es uno de los obstáculos al desarrollo de una cultura escrita y democrática en los países de Iberoamérica” (p. 55).

casi todas las regiones del país (sin mencionar las ediciones ilegales); por ejemplo, muchas casas editoriales nacionales y transnacionales empezaron a publicar libros exclusivamente para el plan lector de autores “legitimados” y jóvenes, promocionándolos en colegios; grupos periodísticos lanzaron también libros con este fin; o distintas librerías dispusieron espacios especiales para estos libros. De esta manera, el plan lector, sin mencionar ni articularse de manera coherente las leyes de alcance nacional con relación a la lectura y la industria del libro, devino en la principal política de promoción a la lectura (y gran impulsor de la industria editorial), aunque muchas veces controvertido y criticado desde diversos sectores.

1.1.3. El plan lector

Presento a continuación las principales características del diseño del plan lector, refiriéndome principalmente al plan del 2007, cuya prolongada vigencia permite considerarlo aún en práctica.

El plan lector del Ministerio de Educación ha sido el plan de fomento a la lectura de mayor impacto desde hace más de 15 años en el país. Aunque planes similares se han aplicado desde hace décadas en distintos colegios, su promulgación implicó su obligatoriedad. Tiene como base legal diversas leyes y decretos supremos del sector educación; sin embargo, y a pesar de su alcance, no contempló en su marco legal la ley más amplia de promoción del libro y la lectura “ejecutada” en el país: la Ley del Libro 28086 y su Reglamento D.S. 008-2004-ED, vigentes a la fecha de la creación del plan lector.

El plan lector fue recientemente modificado. Su configuración contempla, entonces, tres momentos: 2006, 2007 y 2021. La norma del 2006 fue rápidamente modificada por la del 2007, que estuvo vigente por casi 15 años. La del 2021¹¹, refrendada en tiempos de pandemia, está vigente desde el 2022, aunque probablemente no todas las instituciones educativas la hayan puesto en marcha plenamente, debido a lo accidentado del año escolar 2022.

11. Resolución Viceministerial N.º 062-2021-Minedu.

El plan lector fomenta principalmente la lectura libre o por placer. La primera versión creada en 2006¹², tuvo tres objetivos centrales:

1. “Promover la ejecución de acciones para desarrollar la capacidad de leer [...]”;
2. Impulsar el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes para el aprendizaje continuo [...]; y
3. Incentivar la participación de las Instituciones Educativas y la Comunidad en su conjunto [...].”

Esta primera versión del plan, según la estrategia pedagógica, consistió en la lectura de un título por mes, elegido por la propia comunidad educativa, de manera consensuada, “en función de las intenciones educativas, los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes sobre la base del diagnóstico institucional”. Estos títulos, transversales al currículum, podían ser textos literarios o no literarios, escolares o no escolares. El plan, de alcance nacional, asimismo, debía poner énfasis en los autores propios de la comunidad, la región y el país.

Apenas iniciado el año escolar del periodo 2007, el Ministerio de Educación publicó unas normas complementarias¹³. Estas últimas ampliaron los objetivos; asimismo, modificaron las disposiciones generales y específicas, además de complementar la directiva aprobada el año anterior, pero mantuvieron el alcance de la norma y diversos aspectos importantes.

El primer nuevo objetivo fue: “Desarrollar hábitos lectores a partir del fomento de la lectura *libre, recreativa y placentera* en todas las instituciones educativas y en la comunidad”. Es decir, la directiva, que anteriormente estaba enfocada desde un plano comunicativo, pasó a ser una norma orientada al fomento de la lectura como una actividad propia. Así también, la resolución del 2007 varió la perspectiva de los títulos seleccionados, pues los textos elegidos para el plan no debían ser primordialmente transversales al currículum, sino que podían resultar de un ejercicio libre de elección.

12. Mediante Resolución Ministerial N.º 0386-2006-ED del Ministerio de Educación, “Directiva sobre normas para la organización y aplicación del Plan Lector en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular”, del 4 de julio de 2006.

13. “Normas complementarias para la adecuada organización, aplicación y consolidación del plan lector en las instituciones educativas básica regular”, del 10 de abril de 2007.

El “nuevo” plan lector, del año 2021, según las disposiciones generales de la modificación, define mayores disposiciones específicas, diferenciando las prácticas por niveles: inicial, primaria y secundaria. Por ejemplo, a nivel inicial y en primeros grados de primaria, la nueva norma propone la lectura por parte del profesor de un cuento semanal; o que el tiempo de lectura se realice dentro del horario de clases. El objetivo del plan lector, según esta directiva, es “generar condiciones para el desarrollo de la trayectoria lectora de los alumnos [...], con la finalidad de desarrollar sus competencias comunicativas [...] para el ejercicio de su ciudadanía y su participación en la vida social”. Contiene un glosario de términos y define qué se entiende por lectura en el marco del plan lector. Igualmente, brinda nuevas responsabilidades a los agentes involucrados. En suma, es una norma de muchos mejores alcances que sus antecesoras y plantea un trabajo más minucioso de promoción a la lectura.

La directiva del año 2007, por otro lado, tenía una única referencia al trabajo ligado entre biblioteca, escuela, comunidad e industria editorial:

“el incremento de libros para las bibliotecas de la Institución Educativa debe realizarse mediante gestiones, convenios y acuerdos con empresas privadas o públicas, organizaciones no gubernamentales, municipales, artísticas, culturales, religiosas y de padres de familia de la comunidad educativa. Cada padre tiene la libertad de hacer suyo el objetivo del Plan Lector y participa, con la comunidad educativa, para que su hijo alcance el estándar de un libro por mes”.

Este acápite resulta, por lo menos, controversial, pues, en la práctica promovió que libros muy diversos (de calidad dudosa, en algunos casos, o contenidos inapropiados, en otros), entren en un programa educativo avalados principalmente por instituciones o asociaciones, como empresas editoriales o grupos periodísticos, o por los propios autores-editores. Ello, además, implicaba admitir que el Estado no poseía los recursos para conformar bibliotecas en todas las instituciones educativas, piezas fundamentales para la promoción a la lectura (Costa et al., 2015).

El plan del 2007 sugería la lectura de 12 títulos que debían “guardar correspondencia, en primer lugar, con los intereses, características personales, gustos, necesidades, imaginario y desarrollo madurativo de los estudiantes; en segundo lugar, con las áreas de aprendizaje curriculares”. Se trataba, pues de lectura por placer, pero al mismo tiempo alineada a objetivos curriculares. Según la norma actualmente vigente

(2021), el plan lector consiste en la lectura de títulos establecidos “en relación con las experiencias de lectura que son propuestas por el docente a nivel de aula, en las cuales se pueden considerar textos de distinta extensión y complejidad, de acuerdo con cada nivel y modalidad educativa”.

El plan lector es una importante política de promoción a la lectura, a partir de la cual se desarrollan innumerables prácticas letradas en la escuela.

1.2. Marco teórico

En esta sección presento los conceptos teóricos que guían la investigación. El trabajo aborda la noción de lectura a partir de los nuevos estudios de literacidad. Asimismo, en el marco teórico defino cómo se concibe la promoción a la lectura, centrándome en las necesidades y usos de la lectura; igualmente, preciso qué es una política pública de promoción a la lectura y cómo participan los docentes, bajo el rol de funcionarios del Estado, y otros actores, en su desarrollo y ejecución.

1.2.1. Nuevos estudios de literacidad (NEL)

Los NEL enfocaron los significados y usos de la lectura y la escritura desde una mirada etnográfica. Según los NEL, la literacidad, entendida como la adquisición y uso de la lectura y la escritura, es una práctica social que varía de un contexto a otro; y no es solamente una “tecnología” o habilidad cognitiva individual (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 2004; Scribner & Cole, 2004; B. Street, 2004, 2008). Estos estudios surgieron en la década de 1980 como rechazo a las teorías de la gran división, según las cuales la literacidad se concebía como una técnica determinante por sí misma para el cambio en el sistema de pensamiento y comunicación, el desarrollo y la evolución de sociedades. De igual manera, los NEL replicaron la idea de que la literacidad promueve habilidades mentales generales que conllevan “reestructuraciones cognitivas fundamentales” para un desenvolvimiento intelectual en todos los campos; por el contrario, según autores como Scribner y Cole, la literacidad en sí no marca diferencias conceptuales o lógicas entre letrados y no letrados (Barton, 2007, p. 52; Scribner & Cole, 2004, p. 75).

Asimismo, los NEL explican que la literacidad es una práctica que no solo encierra un conjunto de habilidades para ser aprendidas, sino que “se localiza en la interacción interpersonal” (Barton & Hamilton, 2004, p. 109; B. Street, 2008, p. 44). Por su propio

aspecto sociocultural, los NEL señalan que la literacidad está inmersa en relaciones de poder que afectan su naturaleza, por lo que Street aporta el concepto de modelo “ideológico” de la literacidad, contrario a la conceptualización de la literacidad como una habilidad técnica, neutral, universal e independiente del contexto social, del modelo “autónomo” de Goody & Watt (1963). Para Street:

“El modelo ideológico no trata de negar las habilidades técnicas o los aspectos cognitivos de la lectura y la escritura, pero las entiende más bien como encapsuladas en totalidades culturales y dentro de estructuras de poder. En ese sentido es que el modelo ideológico incluye, no excluye, el trabajo hecho usando el modelo autónomo” (B. Street, 2004, p. 90).

Esto quiere decir que la literacidad no es una actividad ideológicamente neutra, pues está situada en un contexto, desde una mirada específica. Como práctica social, la literacidad envuelve, por definición, la idea de que la lectura y la escritura se adquieren en diversas prácticas culturales asociadas a contextos diferentes (B. Street, 2004, p. 88)¹⁴, por lo que no se puede hablar de una sola literacidad que “operaría igual en cualquier parte”, sino de múltiples literacidades (J. Street & Street, 2004, p. 181).

De igual manera, esta definición de diferentes literacidades, que se adquieren en variados contextos e interacciones, permite comprender que las personas aprenden y reproducen de distintas formas la lectura y la escritura, según su entorno, sus propósitos y concepciones previas¹⁵. Así también, siguiendo a Kalman, este aprendizaje implica “el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente validadas” (Kalman, 2004, p. 20).

En las sociedades contemporáneas se ha normalizado la idea de que la literacidad se produce en la escuela, asentada además en el común de que estos aprendizajes promueven el desarrollo intelectual e informativo de los estudiantes. Ciertamente, la

14. Según Collin (2013), el modelo sociocultural de la literacidad es “limitado”, pues no considera suficientemente las influencias globales en los contextos locales para la adquisición de la lectura y la escritura. Street (2008), a su vez, responde que “los encuentros globales-locales alrededor de la literacidad dan como resultado un nuevo producto híbrido [...] Los NEL se centran en estas prácticas híbridas, más que hacer romántico lo local o ceder espacio a lo global” (2008, p. 46).

15. En distintas investigaciones, se usan los términos “alfabetización”, “cultura escrita”, “escrituralidad” o “literacidad” para referirse al mismo concepto. Kalman prefiere el término “alfabetización” (2004, p. 20).

escuela es el principal lugar para acceder a la lectura y la escritura, vinculándola como una necesidad social para desenvolverse en una sociedad letrada (Barton, 2007, p. 4). Este tipo de aprendizaje, que Street & Street (2004) denominan “pedagogización de la literacidad” o “escolarización de la literacidad” es predominante y también es reproducido normalmente en el entorno hogareño. Este modelo, no obstante, se acerca mucho a la concepción de la escritura y la lectura como un conjunto de competencias neutrales independientes del contexto social, lo cual empuja el rechazo (o margina) otras alternativas de literacidad. La literacidad escolar se impone, así, a otras formas: más aún, se ubica en un espacio demarcado por el docente en prácticas específicas (privilegiándose además el lenguaje escrito sobre el oral) (Street & Street, 2004 [1991]).

Los NEL aportan también los conceptos de *prácticas letradas* y *eventos letrados* para describir la lectura y la escritura como práctica cultural además de proceso pedagógico (o para “analizar la literacidad como actividad social”). Estos conceptos son útiles en tanto permiten examinar de qué manera se usa la lectura en distintas situaciones.

Así, Barton señala que la “literacidad es una actividad social que puede ser descrita en términos de las prácticas letradas que las personas usan en eventos letrados” (2007, p. 35). Los eventos letrados son “todas las situaciones en la vida cotidiana donde la palabra escrita tiene un rol (Barton, 2007, p. 35) o, dicho de distinto modo, donde está presente la literacidad (por ejemplo, cuando un adulto le lee un cuento a un niño antes de dormir) (Ames, 2001; Zavala, 2009). Por otro lado, las prácticas letradas, según el mismo autor, son la forma cultural generalizada en que la gente actúa en los eventos letrados, es decir, lo que hacen o como usan las personas la literacidad (Barton, 2007, p. 37). Estas prácticas varían de persona a persona, pues cada uno procede según su propia historia personal, contexto cultural y social, lo cual reúne los valores, actitudes y sentimientos individuales, así como relaciones sociales (Barton & Hamilton, 2004, p. 112).

Las prácticas letradas, entonces, son las conceptualizaciones y comportamientos de las personas ante la literacidad; es decir, los significados y valoraciones que las personas le dan a la lectura y a la escritura (B. Street, 2004, p. 94)¹⁶ —o también, la forma

16. Street (2008) define los eventos letrados como interacciones en las que la escritura o lectura están presentes; y las prácticas letradas como la configuración de significados, valores y comportamientos sociales asociados a la escritura.

en que se usa la lectura y escritura—. Para Zavala (2009), las prácticas letradas son las “*maneras* regulares en que la gente actúa los eventos letrados dentro de contextos culturales específicos” (2009, p. 27). Estas *maneras*, señala, involucran tanto actitudes individuales y relaciones sociales particulares que tienen sentido en las propias prácticas. Las personas usan la lectura y la escritura según sus propios objetivos. “[...] uno no lee o escribe para leer y escribir. [...] uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad [...]” (2009, p. 23).

En resumen, la literacidad (o la adquisición y uso de la lectoescritura) se produce principalmente en la escuela hoy en día, a pesar de que la forma de hacerlo ha variado grandemente a lo largo del tiempo. Así, las prácticas letradas se dan con mayor frecuencia por medio de procesos de aprendizaje formal¹⁷. En el contexto educativo, el desarrollo de las prácticas letradas es permanente.

1.2.2. La lectura no puede reducirse solo a lo que se lee

Siguiendo la línea de los nuevos estudios de literacidad, diversas investigaciones sobre la lectura apuntan que esta es más que solo la decodificación de un texto o la comprensión de este. La lectura también es una práctica social inmersa en un contexto y no puede, por tanto, reducirse solo a lo que se lee, sin mediar un espacio (Bourdieu & Chartier, 2010; Cassany, 2006; Kalman, 2004, 2008; Peris, 2009).

Bourdieu & Chartier (2010 [1985]) señalan que la lectura debe ser “entendida como un espacio de apropiación jamás reducible [solamente] a lo que se lee” (2010, p. 264). No puede concebirse, por tanto, como una práctica aislada desprovista de un contexto en el cual se realiza; pues incorpora *saberes previos* que persisten y “no se transmiten por la lectura pero que, sin embargo, la orientan” (2010, p. 268). Es decir, la lectura “es producto de condiciones” que moldean la forma de leer e interpretar (2010, p. 255), ya que en la lectura de un texto participa la lectura de otros textos. Los autores proponen que las lecturas son siempre plurales, no actos privados, secretos o

17. Como señala Ames (2001): “La palabra escrita en general no está dissociada de aspectos políticos, históricos y culturales de la sociedad en que se produce, adquiere o consume. Más aún, está imbricada en las relaciones de poder y prácticas culturales que se establecen en cada sociedad y que se forman (y cambian) históricamente. Está teñida de los valores que los grupos e individuos le otorgan, valores que no han sido los mismos en todas las épocas ni en todas las sociedades” (2001, p. 66).

individualistas, desechando además la idea de la interpretación única o *legítima* de los libros –o los textos (o la imposición de buenas o malas lecturas)–.

Cassany (2006) señala, asimismo, que “aprender a leer requiere no solo desarrollar [...] procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura” (2006, p. 23). Por ejemplo, propone que no es lo mismo leer un poema que una sentencia judicial, pues cada una de estas prácticas demanda saberes previamente adquiridos. La lectura requiere conocimientos lingüísticos, destrezas cognitivas y prácticas sociales.

“En resumen, para la orientación sociocultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc.” (Cassany, 2006, p. 43).

De igual forma, Peris (2009) apunta: “no basta con descodificar las palabras de un texto o con inferir los implícitos y recuperar su significado; también tenemos que saber para qué sirve ese texto, cómo se utiliza, qué deben hacer los lectores y los autores, qué se hace después de leerlo, cómo conviene reaccionar”. Es decir, la gente lee para usar la información que obtiene en situaciones reales; así, aprender a leer no solo es desarrollar la comprensión, sino relacionar una lectura con el contexto y usar adecuadamente la información.

Entonces, la lectura como práctica social es entendida como un procedimiento activo de decodificación y comprensión, así como de interacción con el entorno social y cultural (Cassany 2006). Estas concepciones no se excluyen ni se aprenden de manera aislada. La lectura, de esta forma, se conecta con otros textos, con otros discursos, con el entorno, que permiten una mirada crítica ante lo leído. Una persona usa la lectura según

sus necesidades o para cubrir sus necesidades relacionadas a la adquisición de información, de educación o de disfrute personal.

1.2.3. Promoción a la lectura

Investigaciones sobre la aplicación de planes de promoción o fomento a la lectura han demostrado que gran parte del éxito de estos programas radica en transformar la lectura, entendida como una práctica social, en una experiencia individual y social (Lluch et al., 2017, p. 123). La promoción a la lectura puede entenderse, de esta forma, como “un trabajo de intervención sociocultural que busca impulsar la reflexión, revalorización, transformación y construcción de nuevos sentidos, idearios y prácticas lectoras, para así generar cambios en las personas, en sus contextos y en sus interacciones” (Álvarez & Naranjo, 2003, p. 17).

La promoción a la lectura abarca un conjunto acciones o estrategias de intervención, como la formulación de políticas públicas, el desarrollo de planes y programas dirigidos a estimular o mejorar la lectura o para garantizar y ampliar el acceso a la lectura o a materiales de lectura; lo cual tiene como objetivo que las personas puedan ejercer libremente su derecho a escribir y leer. Entre estas estrategias, algunas recurrentes son la animación o la mediación a la lectura. Para Álvarez y Naranjo (2003), la animación a la lectura, como práctica educativa, no se reduce a lo metodológico, sino que puede entenderse como actividades para acercar el uso de la lectura en las personas. Estas acciones, más allá de “valorar positivamente la lectura”, “incitar los deseos de leer” o “formar hábitos”, van dirigidas a cubrir las necesidades de lectura de un grupo específico en un determinado contexto sociocultural. Por su lado, Munita (2020, p. 41) señala que una noción actual que abarca de mejor manera cómo usar la lectura para “ayudar a otros a disfrutar leyendo” es “mediación lectora”. Según este autor, “el concepto de *mediación* ayudó a desplazar el centro de interés desde los textos hacia las personas” (2020, p. 36); es decir, sitúa la importancia de una práctica de lectura en los lectores, siendo los mediadores responsables de la “formación lectora” de aquellos.

La escuela es el principal espacio donde se adquiere la literacidad en las sociedades contemporáneas, siendo en la actualidad obligatoria la asistencia de los menores a estas instituciones. La expansión de la escuela durante el siglo XX, ha convertido la lectura y la escritura en una necesidad para el desenvolvimiento de los estudiantes no solo en las aulas sino también, posteriormente, como ciudadanos en una

sociedad letrada; la literacidad, así, se ha constituido en un derecho, a diferencia de épocas pasadas, en que era considerada un privilegio solo de élites que podían acceder a la educación (Rodríguez, 2015). Esto ha implicado, en las sociedades contemporáneas, la toma de acciones concretas desde el Estado para la implementación de múltiples políticas educativas, dentro de estas la promoción a la lectura.

A partir de ello, como Revesz (2004) apunta,

“el ‘fomento de la lectura’ en la agenda política específica de cada Estado se inscribe ipso facto [...] en favor del avance de la democracia: la promoción de los *derechos civiles y socioculturales* y la promoción de una *educación de calidad* para todos. Es un elemento referencial de los cambios educativos, sociales, económicos y culturales de muy largo plazo que la promoción de una sociedad lectora exige” (2004, p. 50).

De ahí que se le asignen a la lectura, además, funciones o propósitos más allá de lo pedagógico. La promoción a la lectura, así, toma como referencia algunos propósitos de la lectura que se desprenden del discurso escolar. Algunos “sentidos usuales presentes en el discurso sobre promoción a la lectura son”: la lectura como componente importante para la formación del sujeto (para la ética, por ejemplo); la lectura como instrumento para acceder a información y desarrollar prácticas discursivas (vinculadas a la escolaridad) y ejercer su ciudadanía en la ciudad letrada; la lectura como herramienta que contribuye a la construcción de la subjetividad y a la formación de la identidad; y la lectura vinculada con el placer y el disfrute (para acercarnos a la dimensión estética del lenguaje) (Bombini, 2008, p. 23). Esta última acepción es la que se propone, por ejemplo, desde las campañas mediáticas de promoción a la lectura.

Mullis et al. (2006), de igual modo, en el marco de un estudio sobre la competencia lectora y los factores asociados a la adquisición de la misma, señalan tres propósitos de la lectura: para el “uso y disfrute personal” (o como experiencia literaria, usualmente asociada a lectura de ficción); para “la participación en sociedad” (o “como instrumento para el desarrollo de una mentalidad crítica y para la sociabilización de los ciudadanos”); y para el aprendizaje (o para la adquisición y uso de la información, es decir “como herramienta de acceso a la información” y usualmente asociada a textos informativos o instructivos) (2006, p. 17).

Entonces, la lectura suele asociarse a estos tres propósitos, no obstante, algunas actividades de mediación o animación a la lectura privilegian o elevan solo uno de los fines: más allá del uso de la lectura para el aprendizaje y el ejercicio de los derechos ciudadanos, el discurso más extendido de la promoción a la lectura es para “el uso y disfrute personal”. Lo cual se refuerza permanentemente en las prácticas de lectura.

Ahora, distintos trabajos sobre políticas de promoción a la lectura señalan la importancia de la medición de la competencia lectora como uno de los indicadores más relevantes para evaluar la evolución de la lectura en un determinado espacio y contexto (Boccio & Gildemeister, 2016; Costa et al., 2015; Lluch et al., 2017; Mullis et al., 2006). Este indicador es usado pedagógicamente para valorar los avances de los estudiantes en la adquisición de información y conocimientos. Según el Grupo de Expertos en Lectura de PIRLS 2001, la competencia lectora se define como:

“la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores [de corta edad] son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal” (Mullis et al., 2006, p. 3)¹⁸.

Mullis et al. (2006) señalan también que la competencia lectora es un proceso constructivo e interactivo; los estudiantes aprenden de distintos tipos de lectura, en diferentes soportes. “Los niños adquieren la competencia lectora a través de una variedad de actividades y experiencias enmarcadas en contextos diferentes” (p. 21), de prácticas letradas, en otras palabras. Así, indican que el significado de una lectura se produce a partir de una interacción entre el texto y el lector en un determinado contexto.

En resumen, la promoción a la lectura consiste en el diseño de un plan y un conjunto de estrategias de intervención para transformar esta práctica en una experiencia personal y social que cubra las necesidades de lectura de las personas. La lectura, así, se

18. En la evaluación del programa *Leer es estar adelante*, promovido por la Fundación BBVA y el IEP en diferentes instituciones educativas, se define la comprensión lectora de manera similar: “un proceso cognitivo, lingüístico y social en el que el lector construye significado en diversos tipos de texto y en diferentes situaciones comunicativas considerando sus experiencias y saberes previos” (Boccio & Gildemeister, 2016, p. 18).

suele enfocar a partir de sus funciones o usos: para la adquisición de información y ejercer una ciudadanía plena, así como medio para el disfrute. La adquisición de la lectura se produce principalmente en la escuela y un indicador para medir la evolución de esta práctica en la escuela es a través de evaluaciones de comprensión lectora.

1.2.4. Políticas públicas de promoción a la lectura

Luego de abordar la noción de promoción a la lectura, me centraré en cómo se entiende una política pública de promoción a la lectura. Primero, me referiré brevemente a la noción de política pública; y después presentaré cómo se usa desde los estudios que abarcan la promoción a la lectura.

Para Shore (2010), las políticas públicas tienen un “rol dominante” en dos aspectos: “a la hora de regular y organizar las sociedades contemporáneas, [y] a la hora de dar forma a las identidades de las personas y en cuanto a su sentido sobre sí mismas [...] [Por lo que,] han terminado por afectar todo lo que hacemos de tal manera que se vuelve virtualmente imposible ignorar su influencia o escapar de ésta” (p. 36). En la misma línea, como señala Wedel et al. (2005),

“Casi todos los aspectos de la vida contemporánea están sujetos a la implementación de políticas o se han convertido en un objetivo u “target” de los formuladores de políticas: desde la edad en que uno puede votar, conducir un auto, jubilarse o tener relaciones sexuales legales, hasta la cuidado y escolarización de los niños, la conducta de los padres y profesionales y el diseño de los hogares” (Wedel et al., 2005, p. 37)¹⁹.

De esta forma, las políticas públicas “clasifican problemas y personas”, creando categorías distintas para identificar grupos o individuos (como “edad escolar” o “empleado público”, por ejemplo) e imponiendo además una idea de lo que se consideraría “normal” (Wedel et al., 2005, p. 37). Más allá de lo que implica la normalidad, el diseño e implementación de una política, entonces, apuntan a regular los problemas de la sociedad. Como señalan Valenti & Flores (2009), las políticas públicas son un componente importante de la vida actual, pues “se ocupan de estudiar y dilucidar las mejores estrategias para resolver problemas públicos”, por esto mismo “deben buscar

19. Traducción propia.

ser eficientes y pertinentes en el ámbito social” (Valenti & Flores, 2009). Estas políticas son diseñadas por la clase gobernante y llegan a la sociedad en general como programas particulares, impactando de múltiples maneras en los diversos niveles de la sociedad (Cabrera, 2010, p. 1001).

En este marco, una política de lectura busca responder la problemática en torno a la adquisición de esta práctica en la sociedad. Pero, además, como señala Cerlalc en sus conclusiones y recomendaciones por una agenda de políticas públicas de lectura (2004), “desde una perspectiva de política pública, la lectura y la escritura deben considerarse no solo un problema pedagógico o una práctica individual, sino, ante todo, una práctica profundamente socializada”, atravesada por motivaciones o representaciones determinadas por distintos factores sociales, culturales, económicos o tecnológicos. Por lo que una política de lectura no puede adoptar una definición incuestionable de esta práctica (o un uso único de la lectura). De igual modo, se señala que “las políticas de lectura deben reconocer el papel clave que tienen las instituciones, las fundaciones, los organismos internacionales y las organizaciones de la sociedad civil en el desarrollo de una cultura escrita” (Cerlalc, 2004, p. 14).

En este sentido, las políticas de promoción a la lectura deben considerar en su formulación y ejecución las realidades sociales y culturales hacia donde están dirigidas; y al mismo tiempo reconocer los actores que participan en su realización. Como señala Bombini (2008, p. 20): “la construcción de políticas públicas de lectura supone dar cuenta no solo de aspectos específicamente técnico-políticos vinculados con la gestión, la planificación y la evaluación de este tipo de acciones, sino también poner de relieve algunas dimensiones teóricas, culturales, pedagógicas y metodológicas que operarán, sin duda, como presupuestos de trabajo de los aspectos antes mencionados”. Considerando la lectura como práctica social, señala el autor, se debe tener en cuenta en la construcción de una política pública “qué lecturas, qué prácticas, qué sujetos, qué estrategias, qué concepciones formarán parte de un posible programa de acción a desarrollar” (Bombini, 2008, p. 22)

Para Cerlalc (2004), las prioridades de una agenda de políticas públicas de lectura están en relación con la normativa y financiación desde el Estado; el acceso de la población a la cultura escrita; la participación de la ciudadanía; el rol de la educación pública; la carencia de bibliotecas y otros espacios de lectura; la poca formación docente

y de mediadores de lectura; la falta de programas y estrategias de promoción a la lectura; y la preservación de las culturas y tradiciones orales.

Pero, la puesta en marcha de una política pública de lectura no es solo la ejecución de acciones, la imposición de actores y su medición de avance en números o porcentajes. Como señala Shore (2010), “las políticas pueden ser interpretadas en cuanto a sus efectos (lo que producen), las relaciones que crean y los sistemas de pensamientos más amplios en medio de los cuales están inmersas”, por lo que plantea que estas, “desde su creación ingresan en una compleja red de relaciones, agentes, actores e instituciones y que a menudo generan consecuencias no contempladas”. Siguiendo esta línea, Mihal (2009), en su estudio sobre un plan de lectura de Argentina, plantea que las políticas públicas de lectura son elementos en permanente construcción social, por cuanto están sujetas a actores en contextos específicos, con ideologías y agencia, siendo el Estado el principal protagonista (2009, p. 8).

Entonces, en resumen, una política de promoción a la lectura debe partir de conocer la problemática asociada a las prácticas de lectura o a cómo adquieren y usan la lectura los distintos grupos sociales hacia donde se dirigen los planes, sus estrategias y sus acciones; al tiempo de reconocer los actores e instituciones que participan en su ejecución. Con relación a aquellos, es importante referir cuál es su rol como creadores e intérpretes de las políticas públicas.

Gupta (2005) señala que la imagen del Estado se construye a partir de los funcionarios que interpretan las políticas públicas. Hacer una “etnografía del Estado” implica “tanto el análisis de las prácticas cotidianas de las burocracias locales como la construcción discursiva del Estado en la cultura pública”; o, dicho de otro modo, entender cómo se construye y representa al Estado. Al estudiar etnográficamente al Estado, se busca “comprender el funcionamiento de una institución translocal que se hace visible en prácticas localizadas”; enfocándose en “lo que, en nombre del Estado, hacen los funcionarios del nivel más bajo” y sus “prácticas cotidianas”, más que en las estructuras y personajes “más trascendentales”. En esta línea, el Estado es representado a partir “de las prácticas públicas de diferentes agentes e instituciones estatales”. Siguiendo a Gupta, podemos señalar que las políticas públicas pueden reconocerse como una forma de “*construcción* cultural del Estado que tiene un impacto directo en los ciudadanos y en la sociedad en general”; *construcción* que se plasma a través de agentes e instituciones en

prácticas cotidianas, entendiendo que el estado “se difunde y construye en diferentes niveles y ámbitos de la sociedad” (Cabrera, 2010, p. 1001).

Así mismo, como apuntan Wedel et al. (2005),

“Una antropología de la política pública no se preocupa simplemente por representar las ‘culturas’ locales, indígenas o marginadas ante los responsables de la formulación de políticas, las agencias gubernamentales o las ONG interesadas. Al contrario, su enfoque es a la vez amplio y estrecho: más amplio en la medida en que su objetivo es explorar cómo el Estado (o, para ser más exactos, los responsables de la formulación de políticas y los profesionales autorizados para actuar en nombre del Estado) se relaciona con las poblaciones locales; y más estrecho en la medida en que su enfoque etnográfico tiende a privilegiar el objetivo de comprender cómo las políticas estatales y los procesos de gobierno son experimentados e interpretados por las personas a nivel local” (Wedel et al., 2005, p. 34)²⁰.

Este enfoque, por tanto, rescata el importante papel que juegan los funcionarios que deben implementar las políticas. Ciertamente, las instituciones, los planificadores, los funcionarios son parte de la política pública. En el caso de las políticas de promoción a la lectura, desde la escuela, son los docentes los principales mediadores e intérpretes de estas políticas. Los funcionarios y sus prácticas cotidianas son los intermediarios entre las políticas públicas y la ciudadanía (Gupta, 2006). Son aquellos quienes tratan directamente con las personas, ocupando una posición privilegiada en las relaciones entre el Estado y la sociedad.

Ahora, como menciona Wedel et al. (2005, p. 31), las políticas públicas conectan distintos actores en relaciones complejas de poderes y recursos. Coburn (2005) amplía aún más esta idea, apuntando que “las políticas no existen aisladamente” y estudia la presencia de otros actores, a los que denomina “actores ajenos al sistema” (non-system actors); estos pueden ser profesionales independientes, proveedores, vendedores, asociaciones, organizaciones no gubernamentales u otros; a quienes define como personajes que promueven, traducen e incluso transforman las ideas de una política pública “as they carry them to teachers” (2005, p. 23). La acción de estos actores no debe

20. Traducción propia.

estar fuera del enfoque a la hora de planificar una política, pues participan, mediante acciones específicas, en la implementación, y generan, como señala Shore (2010), consecuencias no planificadas. Lo importante, como señala Coburn, es comprender la naturaleza de los vínculos entre los actores a los que alcanza la norma y aquellos fuera de este sistema y cómo todos estos dan forma a la manera en que los docentes reciben e interpretan una política de lectura (2005, p. 25).

En resumen, las políticas públicas se ocupan de orientar acciones para regular problemas públicos, como los bajos niveles de comprensión lectora de los estudiantes o la falta de hábitos lectores. Los funcionarios estatales que implementan las políticas, con sus interpretaciones y prácticas cotidianas, construyen una imagen del Estado. Los docentes, en el caso que concierne esta investigación, actúan como intermediarios entre el Estado y la ciudadanía; no obstante, no son los únicos actores que intervienen en la ejecución de una política de promoción a la lectura, pues desde su promulgación, esta entra en una red de decisiones y agentes que complejizan su desarrollo.

1.3. Estado del arte

En esta sección, me enfocaré en la literatura que, desde las ciencias sociales en nuestro país, se centra en la literacidad, en la aplicación de planes de lectura y en el rol de los docentes como intermediarios de políticas públicas. Así, existen investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura y escritura como proceso sociocultural y sobre las diferencias entre realidades educativas o contextos escolares (Ames, 2001, 2002, 2013; Zavala, 2002). De igual manera, es importante el aporte de los estudios sobre el uso de libros de texto para el aprendizaje de lectura y la escritura (Eguren et al., 2004, 2005). Son pertinentes las investigaciones que abordan la lectura como práctica social (J. Ramírez, 2018; Vargas Ugalde, 2016) y las relativas a las prácticas de enseñanza y cómo adaptan los maestros las políticas educativas (Eguren et al., 2017, 2019). Así mismo, una serie relevante de investigación la constituye el análisis de los planes de lectura desde distintos componentes (Boccio & Gildemeister, 2016; Eguren et al., 2012; Leandro, 2017; Ministerio de Educación, 2016; J. Ramírez & Quevedo, 2017). Por último, existen tesis universitarias que analizan el caso del plan lector como estrategia educativa y como política de promoción a la lectura y analizan casos a partir de indicadores como la comprensión de lectura. Presentamos algunos de estos trabajos.

Sobre la adquisición de la lectura y la escritura y el uso de libros, Ames (2001) aborda el empleo de materiales educativos repartidos por el Ministerio de Educación en escuelas rurales. Señala que, a pesar del interés de los alumnos, estos libros no eran utilizados cotidianamente por los maestros, aparentemente por desconocimiento de su beneficio para el trabajo en aula y la falta de capacitación a los profesores. Así, aunque la dotación de materiales fue “una de las estrategias prioritarias para elevar la calidad de la educación básica”, no estuvo acompañada de otras reformas, como la adecuación de los libros al contexto cultural propio de las escuelas rurales o la capacitación de los docentes (2001, p. 74). Asimismo, Ames (2002) y Zavala (2002) presentan casos en escuelas de zonas rurales del país y analizan la “literacidad” bajo aproximaciones que hacen énfasis en los contextos sociales, históricos y culturales. En una línea similar, Eguren, De Belaúnde y González (2004, 2005, 2012) investigan el papel que cumplen los textos escolares, distribuidos por el Ministerio de Educación, en escuelas urbanas. En este caso, las autoras plantean que los libros “son usados en el aula con cierta regularidad, mas no de forma sistemática”. Ello no contribuye a mejorar los aprendizajes en las escuelas del Perú, principalmente, “debido a la ausencia de estrategias de capacitación docente integradas a dichos procesos de dotación” (2004, p. 20). Así, reseñan, “los textos son utilizados de forma muy restringida por la limitada capacitación de los maestros y la ausencia de reflexión sobre el tema, que caracteriza tanto su formación como su trabajo cotidiano en las aulas” (2012, p. 72). En estos casos, se muestra que la poca capacitación a los docentes para el uso adecuado de los recursos entregados por el Ministerio incide en los aprendizajes de los alumnos.

En el caso de investigaciones sobre el uso de la lectura en el aula, Vargas (2016) presenta una interesante aproximación desde el caso de una escuela pública de educación básica alternativa en Lima. Identifica que distintas prácticas lectoras funcionan como medidas disciplinarias hacia los estudiantes, que instalan reglas, amenazan y establecen un control; y como práctica clasificatoria o de valoración sobre los alumnos y su lugar de origen. Estas prácticas, concluye el autor, ayudan a que pervivan distintas estigmatizaciones contra un sector de la población de escasa movilidad social (2016, pp. 145-146). Otra aproximación al uso de la lectura corresponde al trabajo de Ramírez (2018), quien analiza cómo dos maestros definen la enseñanza de la lectura en una escuela pública de Lambayeque y “hacen política” en torno a esta desde sus realidades cotidianas y sus condiciones materiales y contextuales (2018, p. 33). La investigadora encontró que

cada docente usó de distinta manera la lectura: en un caso como instrumento de memorización, para que los estudiantes aprueben un examen, y en el otro, para desarrollar una visión crítica de la realidad social. Concluye que los docentes son agentes centrales en el proceso de construcción de políticas educativas; reinterpretan constantemente las políticas oficiales acerca de los usos de la lectura según sus propias motivaciones, conocimientos y experiencias pedagógicas, así como también a partir de la negociación con otros actores, como los padres y los directores del plantel.

Por su parte, sobre el rol del docente en el aula, destaca el trabajo de Eguren et al. (2019), que plantea la figura de los docentes como mediadores entre las políticas educativas y la ciudadanía; son quienes hacen legibles, para ellos mismos, el discurso del Estado y lo traducen para la comunidad educativa. Su investigación se centra en cómo se han insertado los constantes cambios del currículo educativo en las prácticas de docentes, a partir de un trabajo de campo de abarcó más de 10 años. Las prácticas docentes, señalan las autoras, se adaptan a las demandas del currículo, de los buenos resultados y de los padres de familia, según la discrecionalidad del docente, en la que influyen sus propias creencias, posibilidades y limitaciones, así como los insumos con los que cuenta, la burocracia del sector y sus concepciones sobre los estudiantes o sus familias. Como resultado, encuentran que los docentes toman solo algunos aspectos de las reformas curriculares y pedagógicas de los últimos 20 años, siguiendo la lógica de que los continuos cambios curriculares seguirán ocurriendo y que su posición de poder en el aula les permite cierto nivel de autonomía en sus prácticas. Su desempeño encuentra un aval en las evaluaciones estandarizadas que toma el Ministerio de Educación, pues reflejan concretamente, ante ellos mismos y ante la comunidad educativa, los resultados de su labor.

Sobre programas de fomento a la lectura y el rol desempeñado por los docentes en nuestro país, específicamente, encontramos las investigaciones relacionadas con el programa *Leer es estar adelante*, promovido por la Fundación BBVA Continental y diseñado en 2007 e implementado desde el 2008 por el Instituto de Estudios Peruanos en convenio con el Ministerio de Educación. El programa *Leer es estar adelante* fue una propuesta para mejorar la comprensión lectora. Se implementó en escuelas públicas de diez regiones del país en estudiantes de 3° a 6° grado de primaria. Contempló tres componentes: la elaboración de materiales específicos con contenidos temáticos locales, la capacitación a los docentes y la medición de aprendizajes a través de la aplicación de

pruebas de evaluación de comprensión lectora a los estudiantes. Uno de los ejes centrales que planteó el programa fue que “la mejora de los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de escuelas públicas puede darse a partir de un sistema articulado que coloque el uso del material educativo como eje del trabajo del docente en el aula” (Eguren et al., 2012, p. 73).

Eguren et al. (2012) enfatizan la importancia de elaborar material educativo específico para el programa. Resaltan, al respecto, la necesidad de que la dotación de libros de textos vaya de la mano con capacitaciones a los maestros para su correcto uso y para impactar positivamente en los aprendizajes (p. 67). Gracias al uso de los materiales, a la par de la propuesta pedagógica, para las autoras, el programa evidencia mejoras en los aprendizajes de los estudiantes. El programa, como se señaló, hizo hincapié en las características del material educativo (libros con temática original y novedosa, con información académica y científica actualizada, que reflejan la diversidad del país). Como conclusión, indican que “el uso del texto escolar es sumamente relevante tanto para mejorar el desempeño de los docentes como para incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes”; además, “es absolutamente crucial que cualquier material educativo contemple procesos de capacitación y acompañamiento a los docentes para que conozcan el material, se apropien de él y lo usen de tal manera que los aprendizajes de los estudiantes sean su objetivo principal” (p. 78).

El programa ha publicado asimismo documentos de trabajo que muestran sus metodologías y sistematizan sus resultados. Entre estos, destaca el realizado por Leandro (2017), que busca “conocer las percepciones de los docentes sobre las condiciones asociadas a la implementación exitosa del programa de lectura” (p. 7). En este, el autor describe la importancia de la percepción y participación de los profesores a la hora de implementar un programa educativo, resaltando su capacidad de ser agentes de cambio. Los maestros entrevistados destacaron distintos aspectos del programa, como los materiales y herramientas que proveía, su involucramiento con la propuesta desde el inicio, en mayor medida; y la capacitación y monitoreo constante, en menor medida. Según la investigación, el balance del proceso de implementación del programa, desde la perspectiva de los profesores, fue positivo (2017, p. 32).

Boccio y Gildemeister (2016), por su parte, realizan un análisis del progreso de la comprensión lectora de los estudiantes en el marco del mismo proyecto; sintetizan los resultados de las evaluaciones de comprensión lectora a los alumnos del programa entre

2011 y 2015 de 4 regiones; de igual forma presentan el modelo de evaluación, precisando la rigurosa metodología empleada. Como resultado del programa, tomando de línea de base las pruebas de evaluación censal de estudiantes del Minedu de 2010, las autoras señalan que los alumnos muestran un desarrollo progresivo en sus habilidades lectoras. Así también, Ramírez y Quevedo (2017) se centran en el análisis del “componente de capacitación y acompañamiento del programa a lo largo de diez años” a partir de diversas fuentes documentales y etnográficas. El programa consideró la práctica docente como “uno de los factores fundamentales para generar cambios positivos en el aprendizaje de los estudiantes” (2017, p. 8) y diseñó varios tipos de intervención en las capacitaciones: jornadas pedagógicas, acompañamiento pedagógico, acompañamiento a acompañantes, clases demostrativas, consultorio pedagógico, talleres de interaprendizaje, verificación del uso del material educativo y reunión con padres de familia. Este trabajo recoge los testimonios de varios docentes y constata una valoración positiva sobre el acompañamiento pedagógico y los materiales. Finalmente, señala que lo efectivo del programa recayó en “la adaptación de las actividades y contenidos a las iniciativas del Ministerio de Educación, la trayectoria de los docentes en el programa y la interdisciplinariedad del equipo pedagógico” (2017, p. 39).

Finalmente, sobre el plan lector, aún no existen muchos diagnósticos integrales. Desde el Estado, el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Básica Regular y la Casa de la Literatura, realizó una evaluación del plan lector a raíz de los diez años del programa. Este análisis formó parte de un diagnóstico mayor, que incluyó mesas de trabajo, estudios y consultorías, para reformular la política. Los documentos de trabajo de esta evaluación presentan información de primera mano sobre la ejecución del plan lector, así como conceptos clave y reconsideraciones sobre los actores importantes para la ejecución del plan. Como parte de su análisis, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 30 docentes de colegios de Lima sobre cómo han sido aplicados (o no) los conceptos que guían el plan lector (Nobleza, 2017). En estas entrevistas se mencionan diversas prácticas letradas que realizan los docentes; de igual modo, los profesores manifiestan sus interpretaciones sobre el plan lector, su importancia, su implementación y las debilidades que le encuentran. Estas entrevistas ofrecen un buen testimonio sobre la aplicación del programa (no obstante, las entrevistas fueron usadas solo parcialmente en la evaluación final que llevó a cabo el Ministerio de Educación).

El Minedu, a través de la Casa de la Literatura (2016) recoge en una publicación las características más significativas del plan lector y se propone una serie de reflexiones sobre las orientaciones normativas que debe adoptar el plan (que en aquel momento se estaba reestructurado). Entre estas, se cuestiona la cantidad de libros que se deben leer; se plantea una reformulación del enfoque de la práctica lectora en lugar de solo considerarla como “un placer”; se propone hacer un diagnóstico actualizado; se enfatiza la creación de espacios y bibliotecas para la elección y selección de bibliografía para leer; se insta a aclarar los criterios de selección de textos del plan; y finalmente, se incide en la necesidad de asignar roles a los distintos actores, como las direcciones del ministerio y las UGEL (Unidades de Gestión Educativa Local), las instituciones educativas, los directores y los docentes, y las familias y la sociedad. Menciona, también, la importancia de construir indicadores para medir cómo se desarrolla el plan en cada institución educativa.

A modo de resumen, la literatura sobre la promoción a la lectura desde las ciencias sociales en nuestro país es aún insuficiente. Las investigaciones y resultados del programa *Leer es estar adelante* (Boccio & Gildemeister, 2016; Eguren et al., 2017; Leandro, 2017; J. Ramírez & Quevedo, 2017) brindan una mirada importante sobre la ejecución de un plan de lectura para mejorar la comprensión lectora en el entorno educativo, asimismo presentan herramientas metodológicas para su estudio, lo cual constituye un valioso aporte en nuestro contexto, carente de planes de lectura y sus análisis. Como puntos centrales, estas investigaciones resaltan la necesidad de capacitar y acompañar a docentes en las prácticas de promoción a la lectura, el uso de materiales de calidad, adecuados y pertinentes a los entornos socioculturales en donde se aplica el plan y la evaluación de los resultados. Este programa tuvo un aval financiero de la Fundación BBVA y un seguimiento constante del Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Cabe preguntarse si es replicable a nivel nacional en un Estado con permanentes necesidades educativas sin cubrir o con constantes cambios curriculares y normativos. Asimismo, las investigaciones de Ramírez (2018) y Vargas (2016), que analizan las prácticas letradas en las aulas escolares y describen los usos que los docentes le dan a la lectura, constituyen una acertada mirada a las formas de literacidad que parecen dominantes en el entorno escolar. Es necesario realizar más estudios en esta línea y además enfocarse también en las literacidades que se producen fuera de la escuela y examinar cómo incorporarlas al entorno educativo. Finalmente, resulta interesante el trabajo de Eguren et al. (2019), que

se centra en cómo los docentes interpretan las políticas educativas, pues resaltan su rol como intermediarios entre el Estado y la ciudadanía, enfocándose en su importancia como funcionarios primordiales para la aplicación de políticas educativas y la necesidad de involucrar sus interpretaciones, sus necesidades y las demandas a las que responden para la toma de decisiones.



Capítulo 2. Metodología

Partimos de señalar que consideramos el plan lector como una política pública de promoción a la lectura. Distintas investigaciones han puesto en evidencia que una forma válida de estudiar una política de lectura es mediante un análisis multidisciplinario, cuantitativo y cualitativo, poniendo énfasis en los actores que ejecutan el plan (Costa et al., 2015). Una aproximación antropológica al estudio de las políticas públicas “pasa por comprender por qué funcionan o no las políticas, [y por] saber algo sobre cómo son recibidas y experimentadas por las personas afectadas” (Shore, 2010, p. 29). En esta línea, la presente investigación también toma como referencia el trabajo etnográfico que propone Gupta (2006): “Estudiar el Estado etnográficamente implica tanto el análisis de las prácticas cotidianas de las burocracias locales como la construcción discursiva del Estado en la cultura pública” (2006, p. 230)²¹.

La presente investigación, en consecuencia, comprendió un análisis documental de las normas referidas a la promoción a la lectura y la comparación de conceptos clave; una breve etnografía de prácticas de promoción a la lectura en una escuela pública de educación primaria en distrito de Pueblo Libre, en Lima, y entrevistas semiestructuradas a docentes, a funcionarios del Minedu y especialistas de promoción a la lectura. El diseño de la investigación fue cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo.

1. Análisis documental. Se inició el recuento de las normas en el 2003, en tanto ese año se promulgó la primera ley del libro y la lectura en el país. Se hizo una revisión cruzada de los conceptos referidos a la lectura en las leyes vigentes y derogadas, así como en las directivas del plan lector y otras normas que están relacionadas a esta. El plan lector se creó en el año 2006, se modificó en 2007 y en 2021 se decretó su última versión. La norma del año 2007 es la que ha tenido mayor vigencia y mantiene recordación en los docentes. La resolución del plan lector del 2021, por otro lado, entró en vigor en el 2022, en un año escolar complicado, acorralado por la pandemia del Covid 19, que ocasionó, durante la primera mitad del año, un desarrollo anormal de clases, con horarios partidos, estudiantes intermitentes y con atrasos académicos y prácticas pedagógicas fuera de lo usual. Situación que recién pudo modificarse en la segunda mitad del año, cuando se

21. Traducción propia.

determinó que los estudiantes asistan todos los días de la semana. La norma del 2021, por tanto, en la práctica, ha sido poco implementada.

La ley más importante para el desarrollo del fomento a la lectura y la industria del libro fue, desde el año 2003 hasta el año 2020, la ley 28098, actualmente derogada. La vigente ley del libro, del año 2020, tiene muy pocos años de promulgada, no obstante, en los años de creación que posee, la pandemia ha opacado sus acciones en el ámbito educativo y recién en 2022 se fue normalizando su operatividad, al punto que ese año, enmarcada en esta norma, se decretó la primera Política Nacional del Libro, la Lectura y las Bibliotecas en el país.

Se consideró en el análisis documental también otras directivas o normas, resoluciones ministeriales o viceministeriales y el diseño curricular promulgadas desde el año 2003 hasta la actualidad.

2. *Observación de eventos y prácticas letradas.* Para el trabajo de campo, focalicé el recojo de datos en una escuela pública primaria del distrito de Pueblo Libre, en Lima. En este espacio, pude analizar algunos materiales de enseñanza, observé actividades de promoción a la lectura en el aula en varias secciones, específicamente en cuatro, de primer, segundo y tercer grado, que se llevaron a cabo entre los meses de julio y setiembre de 2022.

Sobre esta institución educativa, es necesario apuntar algunas de sus características: es de nivel primaria, está ubicada en Pueblo Libre, en un distrito situado en la denominada Lima centro o Lima moderna. En este distrito hay siete colegios públicos de educación primaria y más de veinte de educación privada. Es una institución mixta y es catalogada como inclusiva por los docentes. Cuenta con cerca de 500 alumnos matriculados en dos turnos. Tiene tres secciones por grado, dos funcionan en la mañana y una durante la tarde. Cada sección posee un docente que enseña todos los cursos. Hasta el año 2019 solo funcionaban dos secciones por grado. Ello varió por el estado de emergencia sanitaria por el Covid 19, pues se le requirió al colegio abrir un aula más, lo cual no representó un “gran” problema, según la directora, pues las clases fueron virtuales durante 2020 y 2021. No obstante, en 2022 la escuela tuvo que acomodar una sección más en el turno de la tarde, que usa las mismas aulas de los salones del turno de la mañana. El horario de ingreso en las mañanas es 8:00 am y la salida es a las 12:30 pm, con menos

tiempo de clases con relación al año 2019. En las tardes, el horario de clases va de 1:00 a 5:30 pm.

La institución está dividida en dos bloques de aulas, posee una sala de cómputo, un patio multiusos y una biblioteca. Sobre esta última: fue construida en 2014 y cuenta con una persona a cargo, con plaza estable. Es un aula grande que posee mesas, sillas y estantería. Lamentablemente, el espacio de la biblioteca no estuvo usándose entre el año 2020-2021. Este año, que se abrió el colegio nuevamente, se decidió llevar un grueso de los libros custodiados por la biblioteca a cada aula como parte de las estrategias pedagógicas y en cumplimiento del distanciamiento social que planteó la escuela. Según me indicó la directora, el año 2023 volvería a usarse con normalidad. Los libros que se utilizan en las clases tienen como origen los libros que reparte el ministerio, además de donaciones. La biblioteca era también un espacio muy activo, según referencia de los docentes.

Según datos del portal Escala del Ministerio de Educación, la población escolar de esta institución no ha variado significativamente: en 2004 tenían 498 alumnos matriculados y en 2021 cuentan con 536. El número de docentes se incrementó en 2020 debido a las nuevas aulas abiertas durante la emergencia sanitaria. Desde 2004 hasta 2019, el número de docentes fue en promedio 15. En todas las aulas del plantel están matriculados niños con habilidades especiales. En comparación con otras instituciones educativas estatales en Pueblo Libre, la población escolar y el número de docentes no es muy distinto (existen siete instituciones educativas estatales en el distrito que atienden a estudiantes de primaria, la mayoría de estas con más de 500 alumnos). El colegio reparte alimentos del programa Qali Warma, pues fue seleccionado por el Ministerio de Inclusión Social como un punto focal.

3. *Entrevistas semiestructuradas a docentes.* Realicé entrevistas semiestructuradas a docentes y a la directora del colegio. En algunos casos, más de una vez. Para las consultas a los docentes, se usó como instrumento una guía de entrevista semiestructurada, que versó sobre: 1. La lectura y las prácticas de promoción a la lectura; y 2. El diseño y las estrategias de implementación del plan lector en el aula. En el caso de la dirección de la institución, la guía incluyó: 1. La lectura y las prácticas de promoción a la lectura; 2. El diseño y las estrategias de implementación del plan lector en el aula; 3. Las capacitaciones a docentes; y 4. La biblioteca escolar.

Se realizaron entrevistas a 8 docentes en los meses de trabajo de observación. La mayoría de los docentes entrevistados llevan pocos años en la escuela, pero más de una década como profesores, y tienen contrato indefinido (son nombrados). Seis de ellos ha trabajado casi siempre en instituciones públicas, dos tuvieron experiencia reciente en instituciones educativas privadas.

4. Consultas a especialistas y funcionarios del Minedu. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a especialistas sobre la promoción a la lectura y sobre bibliotecas, las preguntas se relacionaron a su especialidad. Llevé a cabo entrevistas a dos funcionarios del Ministerio de Educación, una de la Biblioteca Nacional del Perú, uno del Ministerio de Cultura y una docente especialista en comunicación y promoción a la lectura.

Usé como insumo complementario entrevistas hechas a docentes de 30 escuelas en Lima metropolitana en el año 2017 (Noblega, 2017), realizadas por una consultora como parte de una caracterización sobre el plan lector elaborado por el Ministerio de Educación, documento no publicado que me fue proporcionado con fines de análisis. Utilicé además entrevistas a especialistas (del Minedu u otros) en medios de comunicación y en eventos sobre promoción a la lectura.

Finalmente, la mayoría de las profesoras se mostró cordial, no obstante, una minoría señaló que no tenía tiempo para ser entrevistadas. El tiempo que le pueden dedicar actualmente las profesoras a la promoción a la lectura o al plan lector es menor en relación con otros años, pues muchos alumnos requieren fortalecimientos en sus aprendizajes debido a la pérdida de clases por la crisis del Covid 19, además, el horario del colegio se ha reducido, lo que les quita horas pedagógicas. Por ejemplo, me invitaron a presenciar prácticas de promoción a la lectura, pero lamentablemente estas no se produjeron durante los meses de trabajo de campo.

Capítulo 3. La promoción a la lectura desde el plan lector

En este capítulo analizo el concepto de lectura en la normativa nacional ligada al libro y la lectura. Primero, reviso el marco legal de promoción a la lectura en el país y cómo se ha insertado en este el plan lector; segundo, describo la forma en que se usan términos como libro y lectura en las normas; y tercero, presento cómo las nociones de lectura y plan lector son interpretadas por un grupo de docentes y funcionarios entrevistados.

3.1. De la librodeterminación a la lectura por placer

Durante los últimos 20 años se han promulgados distintas leyes, resoluciones, directivas y otras normas referidas a la promoción a la lectura en nuestro país. De igual modo, en el sector educación se han diseñado tres currículos nacionales y se ha decretado una ley general. He agrupado parte de este cúmulo de normas de dos formas: sobre la industria del libro y la promoción a la lectura a nivel nacional²²; y sobre el plan lector y la lectura en las instituciones educativas²³.

22. *Políticas de alcance nacional sobre la industria del libro y la promoción a la lectura*: 1. Ley 28086 (2003). Ley de democratización del libro y de fomento de la lectura (y su reglamento); 2. Ley 31053 (2020). Ley que reconoce y fomenta el derecho a la lectura y promueve el libro (y su reglamento); 3. Política Nacional del libro, la lectura y las bibliotecas al 2030.

23. *Normas sobre el plan lector o que se enmarcan en el plan lector o que mencionan al plan lector*: 1. RM 386-2006-ED (2006). Normas para la aplicación y organización del plan lector en las II.EE. de EBR; 2. RM 0014-2007-ED (2007). Normas complementarias para la adecuada organización, aplicación y consolidación del Plan Lector en las II.EE. de EBR; 3. RM 0025-2007-ED (2007). Implementación de la hora lectiva adicional diaria en las II.EE. de gestión pública de educación secundaria de un solo turno, a nivel nacional (* Menciona al plan lector como una actividad de comunicación que puede realizarse en la hora lectiva adicional); 4. RD 0295-2007-ED (2007). Orientaciones para la organización y aplicación del plan lector en la EBA; 5. RVM 0058-2010-ED (2010). Promover el conocimiento y valoración de la vida y obra de escritor peruano MVLL galardonado como Premio Nobel de Literatura 2010 en II.EE. de EBR (* Leer su obra como parte del plan lector); 6. RVM 005-2011-ED (2011). Disposiciones para conocimiento y valoración de la vida y obra de José María Arguedas (* Leer su obra como parte del plan lector); 7. RVM

Sobre el primer grupo. Se trata de normas de alcance nacional. Es decir, trascienden la escuela. Son leyes que giran alrededor de dos áreas importantes: la industria cultural del libro y la promoción a la lectura. Un punto que sobresale de este marco normativo es el impulso de la industria editorial, es decir, la prevalencia del libro como objeto por sobre la lectura como práctica.

En efecto, la Ley 28086 del año 2003 (ya derogada, pero vigente por casi 20 años, durante los cuales se implementó el plan lector) tuvo como uno de sus objetivos “democratizar el acceso al libro y fomentar el hábito de la lectura”. Aunque las instituciones involucradas en el desarrollo de la norma eran el Ministerio de Educación y la Biblioteca Nacional del Perú, la ley no versó en torno a la lectura en el marco educativo o de la promoción a la lectura en este sector, sino que se centró (sobre manera) en la industria cultural del libro. La norma se refiere a la lectura como un derecho ciudadano, mas no precisa qué se entiende por lectura y lo más cercano a una conceptualización de esta práctica es la definición de “lector”, como aquel que “usa el libro para informarse o deleitarse con lo que lee”. Además, en el glosario de términos, de los 33 conceptos enumerados, 30 tenían que ver con la producción y distribución de libros.

De igual modo, gran parte de la ley y su reglamentación se refería a temas económicos o de trámites para exoneraciones de impuestos. La ley fue positiva en varios puntos, pero según Casas (2015), quien realizó un amplio análisis de los beneficios tributarios en la producción de libros en diez años, favoreció solo parcialmente al sector editorial en el plano financiero, con reintegros, exoneraciones, créditos y tarifas postales preferenciales. Antonioli (s/f) señala, igualmente, que las acciones orientadas por esta ley beneficiaron a los autores, traductores, editores, imprentas, librerías y distribuidoras de libros, dejando de lado a los lectores y a las bibliotecas. Se puede decir, entonces, que tuvo un alcance limitado en la promoción a la lectura. Para una muestra de su poco

062-2021 (2021). Disposiciones para la organización e implementación del plan lector en las IIEE. y programas educativos de la EBR

Otras normas sobre la promoción del libro y la lectura en la escuela: 1. RM 0401-2008-ED (2008). Normas y procedimientos para la gestión del banco del libro de EBR; 2. RM 0044-2009-ED (2009). Movilización nacional por la comprensión lectora; 3. RM 0035-2010-ED (2010). Normas para la implementación de la movilización nacional por la comprensión lectora en las IIEE de gestión pública de nivel secundario; 4. RVM 0041-2011 (2011). Normas para la continuidad y fortalecimiento de la movilización nacional para la comprensión lectora de las IIEE de gestión pública de nivel secundario.

impacto, basta decir que Promolibro, el consejo creado como parte de la ley, fue un órgano poco protagónico en la promoción a la lectura y no logró constituir uno de sus principales propósitos: crear un plan nacional del libro y la lectura, que quedó en una versión preliminar. Promolibro fue blanco de críticas desde la sociedad civil por su accionar, que aterrizaron incluso como “denuncias” en el Congreso de la República de entonces.

Un punto importante para resaltar en la ya citada definición de “lector” de la ley 28098 es que podría haberse usado el término “libro” en lugar de “lectura”. Esta aparente imprecisión de términos no es exclusiva de las leyes en nuestro país. Lluch (2017), en un análisis comparativo de documentos legislativos sobre la lectura en España realizado por la autora en 2013, resalta la confusión entre libro y lectura en gran parte de la normativa (y en la cabeza de los funcionarios); libro y lectura se usan, pues, como sinónimos, en muchos casos; y se le otorga al libro un valor cultural per se, sin hacer referencias a su contenido ni a las necesidades que cubre. Ello, señala Lluch, se ha normalizado porque “mayoritariamente las políticas se piensan desde la óptica del productor y no del lector”, es decir, desde una mirada “librodeterminista (que centra la lectura exclusivamente en el formato tradicional de papel)” (Lluch et al., 2017, p. 123).

En el caso de la reglamentación de la ley 28098, se sigue aquel patrón. Se usa libro y lectura también como sinónimos en varios casos, lo que refuerza la mayor preocupación que recayó en el desarrollo de la industria editorial, lo cual, por supuesto no fue negativo, pero advierte un gran sesgo mercantilista. Por último, más de un tercio de los artículos de la reglamentación de la ley tienen que ver con beneficios tributarios. (Vale preguntarse: ¿Cómo se traslada esta confusión libro-lectura a los funcionarios? ¿Esta prevalencia de la industria editorial por sobre el derecho a la lectura se encuentra en el discurso de los funcionarios y en el de los docentes? Veré ello más adelante).

En resumen, la ley del libro del 2003, que tuvo vigencia por casi 20 años, puso énfasis en los incentivos a la industria editorial y tuvo poca incidencia en la promoción a la lectura (ni siquiera se usó en el marco legal del plan lector), por lo que resulta comprensible que términos como libro y lectura sean usados como sinónimos.

La norma del 2003 fue derogada por la ley 31053, del año 2020, cuyos efectos a largo plazo (tributarios, financieros o de promoción del acceso al libro) aún son inciertos. La nueva ley, al igual que la anterior, permite exoneraciones impositivas y reintegros

tributarios a la venta e importación de libros y la realización de proyectos editoriales. El Ministerio de Economía y Finanzas propuso en 2019 que se deje sin efecto este tipo de medidas que, en su opinión, no acarrearán mayores beneficios al Estado²⁴. Los posibles beneficios financieros aún no han sido analizados cabalmente (aún no se ha reglamentado el reintegro tributario), pero algunos de estos solo estarán vigentes hasta fines del 2023.

Las instituciones involucradas en la aplicación de la ley son el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación y la Biblioteca Nacional del Perú. Algunos objetivos resaltantes de la ley 31053 vinculados a la promoción a la lectura son: “promover e impulsar la formación de hábitos de lectura y garantizar el acceso a la lectura” y “articular la política de fomento de la lectura y del libro con la educativa”, entre otros. Sin embargo, de sus ocho objetivos, cuatro están relacionados la industria del libro, dos con la promoción a la lectura, uno con el incentivo de la ¿escritura? (o la creatividad) y uno con el desarrollo de las bibliotecas. De igual manera, en el glosario de términos no se define qué es la lectura, pero sí qué es un libro y qué es un lector (“persona natural que ejerce la lectura”); la mayoría de los conceptos reseñados está relacionado con la industria editorial, al igual que en la norma predecesora derogada.

La ley también sitúa la lectura como un derecho, es decir, para acceder a información y ejercer una ciudadanía plena; y señala, en el artículo 5, que el acceso a la lectura debe ser garantizado por Estado; define igualmente el fomento a la lectura como una estrategia y apunta cuál entidad estatal se encargará específicamente de hacer los lineamientos y qué alcance tendrán.

Constituye evidentemente un avance en relación con la anterior ley, tanto en objetivos, alcances, conceptualización y uso de términos, como en disposiciones más precisas para la industria del libro y la promoción a la lectura. Ello no quita que siga siendo una norma más ligada al sector editorial o pensada desde la “óptica del productor”. A pesar de ello, uno de los principales “logros” tangibles hoy de la ley es el diseño de la

24. Tal vez, por ello, las exoneraciones del IGV a los libros solo sean temporales (por 3 años). Ver: Bambarén, Renzo (2019) Ley del Libro: No existe estadística sobre el costo económico de la exoneración, advierte MEF. *Diario Gestión*, 26 de junio. <https://gestion.pe/economia/ley-libro-existe-estadistica-costoeconomico-norma-advierte-mef-271296-noticia/>

Política Nacional de Lectura al 2030, la primera de su estilo en el país²⁵. Del mismo modo, desde el 2020, gracias a un decreto de urgencia, se asignaron recursos al Mincu para la compra y entrega de libros a diversas bibliotecas; y para la ejecución periódica de encuestas de índices de lectura de alcance nacional (la primera se realizó en 2022).

Resumiendo, la ley vigente desde el 2020, al igual que su antecesora, está orientada al mercado del libro, aunque propone mayores acciones en favor de la lectura. Tiene como primeros resultados la creación de una política orientada a la lectura y sus objetivos se orientan a la realización de acciones relacionadas a promover la práctica de la lectura.

Un segundo grupo de normas está asociado al plan lector y a la lectura en la escuela. Como mencioné previamente, la directiva del plan lector del 2007 no define claramente qué entiende por lectura o libro (a partir de un glosario), pero deja claro que la lectura es una práctica que se debe “promover, organizar y orientar”. Propone dos tipos de lectura: una “libre, recreativa y placentera” (de 12 “títulos” o “textos” durante un año, a razón de uno por mes), a partir de la cual se priorizará “el acercamiento libre a los libros” y que sirve para desarrollar hábitos lectores. Por otro lado, también precisa otro tipo de lectura “dirigida o de estudio” con el objetivo de desarrollar “capacidades comunicativas

25. La recientemente promulgada Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas al 2030 (DS 007-2022-MC) señala que el acceso a la lectura es un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Define así “la lectura: (...) La lectura consiste en el proceso de extraer y construir significado y sentido, simultáneamente, a través de la interacción [y la participación con el lenguaje escrito]”. Esta definición es tomada de la web de la International Literacy Association, pero omite una parte fundamental: “Se usan las palabras extraer y construir para enfatizar la importancia e insuficiencia del texto como un determinante de la comprensión lectora. [We use the words extracting and constructing to emphasize both the importance and the insufficiency of the text as a determinant of reading comprehension]”. El diseño de la política parte del reconocimiento explícito de un problema público: “Limitado ejercicio del derecho a la lectura por parte de la población”, sustentado en tres causas, que provocan efectos negativos como el bajo desarrollo académico y laboral, la baja alfabetización, y la baja cultura ciudadana. Menciona la literacidad como “cultura escrita”. Por lo pronto, ha sido acogida mediáticamente como una norma positiva y los funcionarios entrevistados valoraron su promulgación, aunque expresaron disonancias en algunas secciones. La política asume una relación directa entre hábito lector y consumo de libros.

A pesar de ello, fue sintomático que en la presentación de la política en la feria internacional del libro 2022, solo asistiera una de las máximas autoridades de las instituciones involucradas en su diseño e implementación (Mincu, Minedu y BNP).

relacionadas con la comprensión lectora”, para lo cual se deben seleccionar “libros”. En la norma, se usa “título”, “texto” o “libro” para referirse a lo mismo, aunque no en todos los casos.

El plan lector no nació en el marco de la ley del libro y fomento a la lectura, como consta en su base legal, sino como una estrategia educativa, teniendo como sostén el diseño del currículo nacional (que veré más adelante) pero fue adoptada masivamente a nivel nacional y ha trascendido a cambios curriculares.

Un número menor de normas relacionadas al plan lector o para promocionar la lectura en la escuela se centran en la evaluación de la comprensión lectora. Entre estas, figuran aquellas que celebran la obra de un autor y proponen la lectura de sus títulos como parte del plan lector, sin otras consideraciones.

El siguiente cuadro resume las normas y si cuentan con una definición de lectura:

Tabla 1. Definiciones de lectura en la normativa peruana sobre promoción a la lectura 2003-2022

Normas sobre el libro y la lectura (últimos 20 años)	Rango	Año	Define “Lectura”	Definición	Observaciones
Ley 28086 (2003). Ley de democratización del libro y de fomento de la lectura (y su reglamento)	Ley	2003	No	-	Define “lector”: “El que usa el libro para informarse o deleitarse con lo que lee”
Ley 31053 (2020). Ley que reconoce y fomenta el derecho a la lectura y promueve el libro (y su reglamento)	Ley	2020	No	-	Define “lector”: “Persona natural que ejerce la lectura a través del libro o producto editorial afín, en soportes conocidos o por conocerse”
Política Nacional del libro, la lectura y las bibliotecas al 2030	Política	2022	Si	“Lectura. Consiste en el proceso de extraer y construir significado y sentido, simultáneamente, a través de la interacción”. (Glosario)	La definición aparece en la introducción y en el glosario. La definición citada no está completa en ningún caso: “The process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. We use the words extracting and constructing to emphasize both the importance and the insufficiency of the text as a determinant of reading comprehension ” (Fuente: International Literacy Association: https://www.literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary).
RM 386-2006-ED. Normas para la aplicación y	Resolución ministerial	2006	No	-	

organización del plan lector en las I.I.EE. de EBR					
RM 0014-2007-ED. Normas complementarias para la adecuada organización, aplicación y consolidación del Plan Lector en las I.I.EE. de EBR	Resolución ministerial	2007	No	-	Hace una diferencia entre lectura libre y lectura educativa.
RVM 062-2021 (2021). Disposiciones para la organización e implementación del plan lector en las I.I.EE. y programas educativos de la EBR	Resolución viceministerial	2021	Si	“Lectura: Práctica social en la que se genera una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales-sociolingüísticos que enmarcan la lectura. Es un proceso activo y cognitivo de carácter complejo, de construcción del sentido, significado e interpretación del texto a partir de su conocimiento y del contexto para establecer una posición en relación a este”. (Glosario)	
RM 0025-2007-ED. Implementación de la hora lectiva adicional diaria en las I.I.EE. de gestión pública de educación secundaria de un solo turno, a nivel nacional	Resolución ministerial	2007	No		Menciona al plan lector como una actividad de comunicación que debe realizarse en la hora lectiva adicional
RD 0295-2007-ED. Orientaciones para la organización y aplicación del plan lector en la EBA	Resolución viceministerial	2007	No		Relaciona hábitos lectores y comprensión de textos
5. RVM 0058-2010-ED. Promover el conocimiento y valoración de la vida de Mario Vargas Llosa	Resolución viceministerial	2010	No		
RVM 005-2011-ED. Disposiciones para conocimiento y valoración de la vida y obra de José María Arguedas	Resolución viceministerial	2011	No		
RM 0044-2009-ED. Movilización nacional por la comprensión lectora	Resolución ministerial	2009	No		Define la comprensión lectora como una herramienta para mejorar la capacidad para aprender autónomamente. Según norma, el Plan lector y la Movilización Nacional por la Comprensión Lectora se complementan

Elaboración propia

En otra línea, aunque no se trata de normas sobre la promoción a la lectura, exclusivamente, son pertinentes las definiciones de lectura que se dan desde el currículo

nacional²⁶. Este documento base para la elaboración de las herramientas curriculares establece los aprendizajes que se espera que logren los estudiantes y presenta una noción de lectura en la línea de las investigaciones desde las ciencias sociales (ver Cassany 2009, Peris 2009, Kalman 2008), enmarcadas en los nuevos estudios de literacidad.

Según el Currículo Nacional del año 2016, actualmente vigente²⁷, la lectura es “una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales” (p. 72). A partir de esta práctica, señala la norma, el estudiante puede construir los sentidos de los textos que lee, contribuyendo a su desarrollo personal y de su comunidad, lo que le permite también conocer e interactuar con otros entornos sociales y culturales. La lectura, siguiendo el currículo, “supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos” (p. 72). La competencia lectora, así, le permite al estudiante usar “saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea”; lo que implica “tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos” (p.72)²⁸.

El Diseño Curricular Nacional anterior, del año 2008, no definía de igual manera la lectura, pero hacía una mención algo similar a “leer comprensivamente”: “para aprender a comunicarse correctamente en este idioma en distintas situaciones y contextos, tanto socio-culturales como económico-productivos del país y para acceder a los diversos campos del conocimiento”, como uno de los propósitos de la educación básica regular al 2021: “dominio del castellano para promover la comunicación entre todos los peruanos”. En el programa curricular, se señalaba en una fundamentación para el área de

26. El currículo nacional considera la formación de ciudadanos que puedan desenvolverse exitosamente en el futuro como tarea fundamental de la educación escolar.

27. Del año 2016, vigente desde el 2017, diseñada durante el gobierno de Ollanta Humala, siendo ministra de Educación, Marilú Martens. El anterior fue promulgado el año 2008, vigente desde el 2009, durante el gobierno de Alan García, siendo ministro de Educación José Antonio Chang. El previo se promulgó en 2005. Estuvo vigente mientras se creaba el plan lector.

28. Esta definición posee términos que encontramos en la normativa 2021 del plan lector, como “trayectoria lectora”.

comunicación, la “comprensión de textos” para organizar la metodología. Además, el currículo, como parte de las competencias, valoraba el texto como fuente de información, conocimiento y disfrute; además de las actitudes crítica y reflexiva frente a los textos que lee; el disfrute de la lectura; y la organización de un horario de lectura. Un dato curioso del currículo 2008 es que menciona una única vez el plan lector como parte de las estrategias para el área de comunicación en la parte de orientaciones metodológicas, pero solo en el segundo ciclo de educación inicial. No queda claro por qué no está en ningún otro lado del documento o por qué aparece solo ahí.

El diseño curricular del 2005 es previo al diseño del plan lector. En este se propone una noción de lectura como una actividad de “comprensión y construcción de significados”, pero también se deja claro que “cuando los niños trabajan sólo con letras, sílabas o palabras sueltas, muestran dificultades para entender el sentido del lenguaje escrito; por eso es indispensable que la escuela asuma las mismas dimensiones de uso que otorga la vida cotidiana a la lectura y escritura”. Representa, en este sentido, un acercamiento a la lectura como una práctica inserta en un contexto social y cultural.

Entonces, se pueden encontrar al menos tres tipos de significados sobre la lectura en la normativa:

- El primer grupo de normas legales (ley 28086 y ley 31053) no define lectura, pero la señala como un derecho ciudadano, aunque usa como sinónimos lectura y libro en varios casos;

- Un segundo grupo, sobre el plan lector, que no define lectura, pero le da una funcionalidad de “disfrute” y de “estudio”; la integra con la comprensión lectora; se fundamenta tácitamente en el diseño curricular nacional;

- Un tercer concepto está en la política nacional de la lectura, en la norma del plan lector del año 2021 y en los diseños curriculares nacionales, que definen lectura como una práctica social, para comprensión y construcción de significados, que contribuye al desarrollo del estudiante; aunque no la definen de igual modo en ningún caso.

En ninguna de las normas se deslegitima alguna definición. Pero esta desconexión de nociones (u omisiones) revela la poca articulación entre direcciones ministeriales o los constantes cambios que se realizan en las instancias (o personas) que planean las normas.

De igual modo, las normas más recientes incorporan conceptos acordes con las investigaciones en las ciencias sociales que las normas más antiguas.

En las entrevistas realizadas como parte de esta investigación, se pudo comprobar que la lectura, en el marco de la promoción a la lectura, se entiende de diversas maneras, haciendo hincapié en su importancia para la educación, así como en su necesidad para desarrollar otras competencias.

En el discurso de los funcionarios públicos especialistas del Minedu, algunos de los conceptos referidos están en concordancia con el currículo nacional; en el caso de los docentes, la lectura es concebida como una herramienta pedagógica y su definición se acerca más al enfoque que se plantea desde la normativa del plan lector y a las omisiones de las leyes de alcance nacional.

La mención de la lectura como práctica social (aunque de manera confusa) está presente en el discurso oficial de los funcionarios del Minedu:

“[...] la apuesta principal [de los planes de lectura] es contribuir a [superar el limitado] ejercicio del derecho a la lectura [...], porque, además de ser una *práctica social*, [la lectura] también es algo de lo cual debemos dar cuenta como país desde los servicios públicos y privados que tenemos. [...] [En el plan multianual para la implementación de bibliotecas escolares] también hay que hacer incidencia fuerte en la difusión y sensibilización; tenemos que valorar nuevamente el libro y a la lectura como una *práctica social*, porque los peruanos solo leen en promedio dos libros al año” (Evelyn Mabel Huarcaya, especialista de la DIGEBR del Ministerio de Educación²⁹).

En esta intervención, la funcionaria del Minedu apunta a la lectura como práctica social. No desarrolla esta idea en su presentación, a diferencia de cómo aparece en el currículo nacional. Su exposición propone una interpretación utilitaria de la lectura como herramienta para construir ciudadanos que puedan ejercer todos sus derechos. Investigaciones como la de Eguren et al. (2019) ya han apuntado la distancia entre los documentos curriculares y las prácticas de aula, es decir, “las desconexiones de los

29. Exposición en RedPlanes: políticas y planes de lectura y bibliotecas en educación, evento organizado por Cerlalc, 11 de agosto de 2022 (ver: <https://youtu.be/HEwCin7zO0o>)

decisores de políticas en el ámbito central del Estado con las realidades locales” (p. 47), por lo que muchos planteamientos curriculares quedan, lamentablemente, en algunos casos, en enunciados de documentos oficiales (o en exposiciones oficiales).

Por otro lado, en las entrevistas a los docentes de la escuela en la que se llevó a cabo la investigación, las interpretaciones sobre la lectura aterrizan en su misión pedagógica. La lectura es valorada positivamente, claro está, desde dos aristas: su funcionalidad para la escuela y los aprendizajes (y su uso en el aula) y como medio de disfrute (desde las obras literarias, por ejemplo). Su importancia desde las prácticas en clases está ligada más a la comprensión lectora y menos al desarrollo de hábitos lectores y a la necesidad de la lectura por disfrute, como señala el plan lector.

“[La lectura] sirve para que los estudiantes comprendan lo que están leyendo, esto los ayuda en todas las áreas” (profesora R., entrevista personal, setiembre 2022).

“La lectura sirve para desarrollar no solo la parte cognitiva, sino el pensamiento crítico, moral, la ciudadanía y la convivencia. Sirve también para desarrollar los tres niveles de pensamiento [literal, inferencial y crítico]” (profesor M., entrevista personal, setiembre 2022)

“La lectura es lo que nos va a llevar a tener mejor vocabulario, también a poder entablar mejores conversaciones cuando sean adultos, porque han leído y comprendido sus lecturas” (profesora C., entrevista personal, setiembre 2022).

Sobre los tres niveles mencionados, cabe apuntar que este concepto de lectura fue muy usado por los docentes entrevistados. En el plano pedagógico, los docentes, por ejemplo, enseñan a los estudiantes a ejercitar distintos niveles de pensamiento a través de la lectura: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica (o “tres planos: líneas, entre líneas y detrás de las líneas”), buscando que los alumnos desarrollen su capacidad de leer críticamente un texto. También, los métodos de enseñanza de la lectura (o modelos de lectura) son conocidos como “ascendente” o “descendente”; el primero prioriza “una sola dirección en el procesamiento del lenguaje escrito”: fonemas, sílabas, palabras, oraciones, párrafos, textos; poniendo poco énfasis en el “conocimiento del mundo del lector” o el contexto; al contrario, el modelo “descendente” de la lectura y la comprensión empiezan en la mente del lector, es decir, este ya tiene algunas ideas de lo que el texto podría decir. Ahora, las investigaciones contemporáneas señalan que ambos modelos se encuentran

presentes en la comprensión de un texto, de forma interactiva o compensatoria (Pinzás, 2012).

Como se ve, algunos docentes comparten una interpretación sobre la lectura centrada en los beneficios que trae para el pensamiento lógico (lo cual es positivo). ¿Qué demuestra esto? ¿Los docentes entrevistados privilegian lo aprendido durante sus estudios superiores antes que las nociones que se presentan en las normativas educativas y leyes nacionales? ¿Los docentes asumen una postura sobre la lectura desde sus concepciones previas (así como desde el discurso oficial de las normas y también desde los medios de comunicación masivos pueden brindar)? Una revisión de la normativa y la malla curricular de las escuelas superiores de pedagogía podría aclarar de mejor forma este tema.

A modo de resumen, las definiciones de lectura no son homogéneas a lo largo de los últimos 20 años en las políticas de promoción a la lectura. Las leyes de alcance nacional no definen explícitamente qué es la lectura, más allá de señalarla oficialmente como un “derecho” ciudadano. La política nacional de lectura, por ejemplo, busca solucionar su “limitado ejercicio” en la población a través de un mayor consumo de libros (equiparando lectura y libro), sin abocarse a otros tipos de lecturas, según las necesidades propias de cada individuo o colectividad. El currículo nacional vigente, por su lado, señala la lectura como práctica social. El plan lector, por otro parte, se enfoca en las funciones que se pueden cubrir con la lectura, con una lógica de incluir la diversidad cultural (al incorporar autores o escritores locales, por ejemplo), pero sin definir claramente cómo. Estos conceptos son nombrados especialmente por los funcionarios del Ministerio de Educación, no obstante, no son interiorizados ni expresados por las docentes de aula entrevistadas en la cotidianidad de su trabajo; ninguna maestra mencionó específicamente una definición de lectura que se dicta en la normativa, sino que resaltaron su importancia para la comprensión de un texto o materia, haciendo insistencia también en los niveles de pensamiento que produce la lectura, es decir, vieron cómo influye la lectura a nivel cognitivo, principalmente.

3.2. Interpretaciones sobre la estrategia y la política

Cómo se mencionó anteriormente, el plan lector se fortaleció ante la falta de otras políticas de promoción a la lectura y como respuesta a los bajos índices de comprensión lectora “descubiertos” por las pruebas nacionales e internacionales. Sin indicadores claros

(o explícitos), el plan lector escolar buscó revertir el bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes; ello, lamentablemente, no se trasladó, desde el Ministerio de Educación, a un plan a largo plazo que incorpore lecturas pertinentes para cada comunidad o a la distribución masiva de libros en las escuelas o a mayores y mejores bibliotecas escolares en todo el país. En lugar de esto, aparentemente se dejó el éxito del plan lector al entusiasmo de los docentes, a la interpretación que tienen de esta política y sus prácticas desarrolladas para el fomento de la lectura. Y desde la opinión pública y los medios se privilegió un enfoque de la lectura como una actividad individual, descontextualizada, una herramienta (valiosa por sí misma) contra el analfabetismo, el atraso económico o la ignorancia.

A continuación, presentaré las interpretaciones que tienen algunos funcionarios y docentes entrevistados sobre el plan lector como política de promoción a la lectura; veré también a partir de las declaraciones de algunos especialistas, ejemplos que señalan cómo el problema de los bajos niveles de comprensión lectora se puede solucionar desde la promoción a la lectura, lo cual conduce a interpretar la lectura no como una práctica social compleja, sino desde la importancia del libro o librodeterminación, como un instrumento que no considera su contenido o contexto.

Si bien técnicamente el plan lector nació como una estrategia pedagógica, impulsada a partir de una directiva del Minedu, su impacto no ha quedado solo en el ámbito escolar. Sus objetivos y lineamientos han orientado múltiples acciones y decisiones e involucrado a distintos actores de la sociedad civil, el mercado y ciertamente el Estado. Afirmando esta importancia, desde el Minedu, el plan lector está signado como un hito en la promoción a la lectura.

“Desde el sector educación, en el año 2021, a pesar del periodo de emergencia sanitaria que nos ha golpeado y sigue golpeando a nivel del mundial, se publicó una [nueva] norma que da cuenta de la implementación del plan lector. Esta recoge las iniciativas que se realizaron desde el año 2006 [fecha de creación del plan lector]. Porque para el país este año marcó un hito importante dado que teníamos

una alerta sobre el desarrollo de la lectura dentro de la educación básica” (Evelyn Mabel Huarcaya, especialista de la DIGEBR del Ministerio de Educación³⁰).

De la misma manera, los docentes entrevistados como parte de esta investigación, algunos de ellos con más de 20 años de experiencia, destacan la importancia del plan lector desde sus orígenes y la necesidad de la promoción a la lectura como práctica pedagógica.

“El plan lector ha sido positivo, porque a los niños les está interesando la lectura. Están leyendo más cada día y aprenden más” (profesora C., entrevista personal, setiembre 2022).

“El plan lector ha hecho que los niños se interesen en la lectura. Creo que ha sido positivo, pero se les tiene que dar a los niños libros que sean de su interés” (profesora M., entrevista personal, setiembre 2022).

“El objetivo del plan lector es que el niño comprenda lo que está leyendo y sobre esa base pueda trabajar en todas las áreas” (profesora R., entrevista personal, setiembre 2022).

Para estos docentes entrevistados, el plan lector ha sido una herramienta positiva desde su promulgación, pues permite a los estudiantes acercarse a la lectura y a los libros. Ahora, los docentes, en su rol de intermediarios de políticas educativas, deben desentrañar desde las directivas y los discursos oficiales, que plantean un concepto teórico de la lectura, hasta los juicios mediáticos que hacen hincapié en la necesidad de combatir el analfabetismo funcional y generar lectores cultos. En su papel de representante del Estado y miembros de la comunidad educativa, los docentes también interpretan las normas con sus nociones particulares y sus saberes previos. Como señala Eguren et al. (2019),

“En el caso de la escuela, hay que considerar que se trata de una institución con prácticas locales muy marcadas que podrían correr paralelamente a (o incluso contra de) los objetivos del Estado. [...] lo que llevaría a que las prácticas de enseñanza existentes en las aulas resulten de la tensión permanente que vive el docente entre las demandas del Estado y las de la comunidad, pasando, por

30. Exposición en RedPlanes: políticas y planes de lectura y bibliotecas en educación, evento organizado por Cerlalc, 11 de agosto de 2022 (ver: <https://youtu.be/HEwCin7zO0o>)

supuesto, por sus propias capacidades como maestro, sus percepciones acerca de la educación y su personal experiencia” (2019, p. 18).

Para los docentes entrevistados, el plan lector es efectivo y ha sido funcional al desarrollo de las capacidades comunicativas. Su objetivo, según refieren, está ligado a la comprensión lectora o a la adquisición de la información o al desarrollo del pensamiento lógico y, en menor medida, al fomento de la lectura de disfrute o placer.

“El plan lector sirve para desarrollar el pensamiento crítico de los niños [...] Lees más y cada vez más se te abre el panorama [...] Agrandas tu vocabulario [...] Eso te va a ayudar toda la vida” (directora F., entrevista personal, setiembre 2022).

“Con el plan lector, yo trabajo la comprensión de textos [...] Y los tres niveles de lectura” (profesora M., entrevista personal, setiembre 2022).

“Trabajamos el plan lector con libros de la biblioteca y también con lecturas de internet [...] Todos los alumnos leen su lectura, subrayan las ideas principales para responder preguntas de comprensión. Primero trabajamos preguntas literales y ahora preguntas para que hagan inferencias” (profesora C., entrevista personal, setiembre 2022).

En resumen, el plan lector es interpretado de manera positiva por los docentes, pues contribuye a desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes.

A continuación, veré cómo conciben la promoción a la lectura desde el plan lector algunos editores, escritores y especialistas; y cómo se busca cubrir las necesidades de lecturas solo con libros (principalmente). Esto último se puede unir a la mayor importancia de la industria editorial sobre la lectura que se desliza en la normativa. El plan lector, además de ser una propuesta enmarcada en el plan nacional de emergencia educativa, tuvo un gran impulso mediático luego de su promulgación, al ser avalado por escritores, editores y otros personajes ligados al ecosistema del libro. Fue publicitado positivamente en varios medios de comunicación. Estuvo ligado a los varios escritores, quienes, en entrevistas de la época³¹, destacaban la iniciativa como una respuesta a los

31. Los escritores Javier Arévalo y Gustavo Rodríguez, por ejemplo, fueron muy entusiastas con la creación del plan lector. Arévalo, aunque no era funcionario público, en sus entrevistas y en otros testimonios recogidos, señala que dio aportes para el diseño del plan. En un evento de febrero del año 2007, Arévalo y

malos hábitos lectores de los estudiantes, al “analfabetismo funcional”³² y a la falta del fomento de la lectura por placer, como en la siguiente declaración:

“No queremos perder otra generación de niños de secundaria que terminan la escuela, incapaces de insertarse en el mercado porque no han desarrollado sus capacidades intelectuales para poder sobrevivir en el mundo” (escritor Javier Arévalo, promotor del plan lector)³³.

Más que incidir en la necesidad de lecturas para contribuir al aprendizaje de los estudiantes o cubrir sus requerimientos de información, diversos especialistas propusieron el plan lector como una especie de respuesta al atraso económico o a la falta de profesionales capacitados ante las exigencias del mundo moderno. Asimismo, las categorías de “analfabeto funcional”, “analfabeto ilustrado”, “lector unidimensional”, “personas no lectoras” u otras parecidas, muy difundidas y usadas sobremanera y coloquialmente para nombrar ciertas personas y actitudes, asumen una función preponderante de un tipo de literacidad (y lectura), valorándola (histórica, social y culturalmente) sobre otras y menospreciando su funcionalidad. Como acertadamente señala Revesz (2004), “¿Por qué reducir al estatus de analfabeto ilustrado a una persona que lee reglamentos o manuales o *best sellers*? ¿Eso lo hace menos lector? ¿No está usando la lectura para satisfacer las necesidades sociales que se presentan en su entorno? ¿No está entonces respondiendo a las múltiples dimensiones de su ser social en el mundo?” (2004, p. 54). Podríamos señalar lo mismo cuando se usa el discurso de “lectura culta”, “correcta” (o “legítima”, en palabras de Bourdieu).

Rodríguez presentaron el proyecto ReCreo, editorial que publicaba libros para el plan lector. Para esta presentación convocaron a otros escritores, así como académicos y políticos que avalaron la propuesta (<http://archivo.peru21.pe/noticia/16090/se-inicia-campana-llevar-libro-al-mes-escolares-peruanos>).

32. El “analfabeto funcional”, aunque inciertamente definido como aquel que sabiendo leer, no comprende lo que lee, detona un sesgo elitista que busca legitimar solo un tipo de lectura (o forma de leer). Este tipo de discurso es usual en la opinión pública; por ejemplo, en la presentación del proyecto ReCreo, mencionado líneas arriba, y en menor medida, en las referencias a los no-lectores como personas que leen menos de un libro al año y necesitan educarse más (ver: Un país no lector, Diario Correo, 2 abril 2004 <https://www.trahtemberg.com/articulos/799-un-pais-no-lector-.html>).

33. Entrevista en programa de televisión Prensa Libre, 7 de julio de 2008. Ver: <https://youtu.be/zwJcm3XmtQ>

Esto último ha llevado a que no solo el público general, sino también especialistas del sector librero o editorial, incidan en la lógica mencionada anteriormente de confundir libros con lectura; es decir, cubrir la falta de lectura primordialmente con la dotación de libros, muchas veces desprovistos de contextos o sin la mediación requerida. Lo cual conduce, como se verá en uno de los casos analizados en el siguiente capítulo, a que se interprete la lectura también como una práctica solo ligada al acceso a los libros.

Naturalmente, el libro durante cientos de años ha sido el soporte más usado para la transmisión de información, de historias, de lecturas. Ello no implica que sea el único medio. El plan lector estuvo y está asociado al consumo de libros (o a la falta de libros), en el ideario de los docentes entrevistados, tanto o más que al incremento de hábitos lectores. De igual modo, la falta de libros en la escuela, en la casa y en general en la comunidad (a través de bibliotecas públicas o municipales), se asocia a la falta de hábitos lectores.

En Pueblo Libre, lugar donde se ubica la escuela en la que se realizó la investigación, según el sistema nacional de bibliotecas de la Biblioteca Nacional del Perú, solo hay una biblioteca pública. Al respecto, según una especialista en lectura y bibliotecas:

“El desarrollo de un plan de lectura necesita no solo materiales, sino acceso permanente y fácil al material; una infraestructura, como espacio físico; la organización y gestión de servicios; y especialmente personal capacitado en técnicas bibliotecarias y de vocación de servicio, reflexivo, que sepa de mediación de lectura y conozca a la comunidad a la que se dirige, entendiendo, así como intervenir en sus requerimientos de lecturas” (bibliotecóloga F., especialista de la BNP, entrevista personal, octubre 2022).

La carencia de libros que cubran las necesidades de la comunidad de lectores (o los estudiantes de la escuela) es una brecha cubierta parcialmente por el Estado. Con relación a ello, una de las docentes entrevistadas, señaló: “En el colegio hay biblioteca, pero el Ministerio no nos da libros” (profesora M., entrevista personal, setiembre 2022).

Desde el Ministerio de Educación existe preocupación por la carencia de materiales, no obstante, el presupuesto destinado a la compra de libros no llega a cubrir todas las necesidades de lectura de las escuelas.

“Este año hemos invertido 9 millones para que lleguen cerca de *10 títulos* a las bibliotecas de aula, no los cuadernos y los textos; y para el siguiente año estamos triplicando el presupuesto, más de 38 millones de inversión en bibliotecas de aula, para promover la lectura por placer, no solamente cuadernos y libros, sino que nuestros niños tengan la posibilidad de contar con literatura infantil y desarrollar el gusto por la lectura que es tan importante para nuestros ejercicios ciudadanos” (Flor Pablo, exministra de educación³⁴).

En resumen, el plan lector está presente en el discurso de los funcionarios entrevistados y es reseñado como una política importante, que ha sido útil y positiva desde su implementación, incluso figura en el horario escolar como una actividad diaria. Los funcionarios del Minedu lo reconocen como una práctica icónica en la promoción a la lectura. Desde su época de creación (y antes), ha existido un discurso de promoción a la lectura como “lucha” contra el “analfabetismo funcional” o contra los no-lectores. Este planteamiento ha privilegiado la adquisición o compra de libros (y su lectura) como componente indispensable para combatir la falta de hábitos lectores, pero haciendo poco énfasis en qué tipos de lecturas necesitan los alumnos. La promoción a la lectura no debería ser únicamente la promoción del libro, pues un objetivo de la promoción a la lectura es cubrir las necesidades de lecturas de la ciudadanía o grupo social al que se dirigen, sin mediar o importar el soporte. O, dicho de otro modo, se debería aprovechar los nuevos soportes y tecnologías e incluir las prácticas de lectura en esta “evolución”.

34. Mensaje por el día de la maratón de lectura, setiembre de 2019. Ver: https://youtu.be/m_E5e1CZPQs

Capítulo 4. Prácticas de promoción a la lectura en la escuela

En este capítulo me enfoco en las prácticas letradas de la escuela en la que centré la investigación, realizadas por los docentes en el marco de la promoción a la lectura y del plan lector. Presento cómo interpretan los profesores el plan lector y qué énfasis ponen en sus actividades de mediación lectora. Analizo, para ello, dos tipos de prácticas. En la primera, la docente impone un tipo de lectura centrada en su importancia como herramienta para el desarrollo personal, haciendo relevancia del libro como objeto, aunque sin mediar cabalmente el contenido; y en la segunda, las docentes proponen a través de una práctica letrada formar un gusto por la lectura e incrementar un pensamiento crítico. En este segundo caso, se busca involucrar a la comunidad y, además, promover la lectura como goce estético, estimular la comprensión lectora y las competencias de comunicación. De todos modos, ambas prácticas responden a momentos específicos y no serían eventos constantes.

La escuela en la que realicé el trabajo de campo se localiza en el distrito de Pueblo Libre, también conocido como “Magdalena vieja”; que se ubica en lo que algunos estudios denominan “Lima centro” o “Lima moderna”, en una zona tradicional de Lima, con una ocupación de varios cientos de años. Es una de las siete instituciones educativas estatales de educación primaria ubicadas en este distrito (de un total de 29). En Lima centro se localiza el menor porcentaje de escuelas públicas de la ciudad. Las escuelas públicas de educación primaria del distrito de Pueblo Libre tienen en promedio entre 23 y 31 alumnos por sección; y la mayoría supera los 450 alumnos solo en primaria.

Al igual que otras escuelas públicas primarias en Lima metropolitana, este colegio se clasifica como polidocente completo, es decir, tiene un docente encargado de impartir clases en una sola sección y grado. Así, los profesores distribuyen su tiempo de la mejor manera posible para desarrollar los aprendizajes de las distintas áreas. Entre las actividades que llevan adelante figura la promoción a la lectura como parte del plan lector y del curso de comunicación.

El año 2022, esta institución educativa tuvo un horario de clases reducido. Debido a la pandemia del Covid 19, la escuela abrió un salón más en algunos grados, que desde que se reiniciaron las clases presenciales el año 2022, funcionan en el turno tarde. Por ello, desde la Ugel (Unidad de Gestión Educativa Local) se dispuso que las clases se

inicien a las 8:00 am y culminen a las 12:30 pm en todo el plantel. Ello representa una reducción de 30 minutos con relación al horario escolar prepandémico. Esta pérdida de tiempo de clases, aunque pareciera menor, ha representado un gran contratiempo para la enseñanza pues, como es de suponer y tal como señalan los docentes entrevistados, no permiten abarcar bien todas las unidades temáticas propuestas.

Nuestro país, como se sabe, mantuvo las escuelas cerradas prácticamente durante dos años por la pandemia, tiempo durante el cual los servicios educativos pasaron a realizarse de manera virtual. La educación a distancia representó múltiples desafíos pedagógicos, además de resultar limitada en un país con bajos índices de conexión a internet, poco acceso a dispositivos tecnológicos e insuficiente alfabetización digital. El cierre de las instituciones educativas perjudicó de varias maneras los aprendizajes de lectoescritura y otras materias, así como la salud emocional de los estudiantes, tanto en el Perú como en toda Latinoamérica, aunque nuestro país fue el que cerró las escuelas más tiempo (Huepe et al., 2020).

La reapertura de colegios se dio a inicios del año escolar 2022, siendo gradual o intermitente la asistencia a clases, sobre todo durante el primer semestre del año. En este contexto, resulta verosímil que los docentes se enfocaran, durante el segundo semestre, en las competencias y capacidades que sus estudiantes requerían con mayor urgencia, en desmedro de otras que consideraron menos importantes. En esta línea, varios docentes entrevistados en la escuela donde se realizó el estudio señalaron que es complejo realizar actividades de mediación o animación a la lectura en el marco del plan lector, por la situación actual:

“A partir de la pandemia es difícil trabajar [el plan lector] [...] Es muy trabajoso sobre todo por el refuerzo que se necesita este año [en otras competencias]” (profesora R, entrevista personal, setiembre 2022).

“El plan lector es una herramienta muy poderosa, pero este año no tiene el peso que podría tener” (profesor M., entrevista personal, setiembre 2022).

“El plan lector no se desarrolla al 100%, pues se ha priorizado comunicación y matemática. Antes se hacía todos los días, por la dinámica de la pandemia, no se ha trabajado igual. Hoy es una vez por semana” (profesora M., entrevista personal, setiembre 2022).

La promoción a la lectura desde el plan lector es una actividad obligatoria, de acuerdo con las directivas del Minedu y según consta en el diseño curricular institucional. No obstante, como la misma directiva señala, es una práctica cuya evaluación es flexible. Según una docente especialista en comunicación, “el plan lector podría evaluarse como parte de una nota en el área de comunicación, a partir de distintos tipos de actividades, desde pruebas de comprensión lectora ‘concretas’ con preguntas sobre personajes y temas, hasta debates sobre la lectura o la elaboración de ensayos u otros tipos de trabajos, más creativos, que hagan referencia a lo que la lectura provoca a los estudiantes” (profesora C., especialista en comunicación, octubre de 2022). En todo caso, lo que refleja esta cita, es que no existe un método estandarizado de evaluación ni un requerimiento de evaluación específico, pero también podría indicar que puede no existir ningún tipo de evaluación, más aún si se considera el plan lector como una práctica para desarrollar el placer de la lectura (no la obligación de leer). Una forma de evaluar, por ejemplo, podría ser propiciar un debate sobre la lectura realizada o simplemente hacer preguntas orales. Entonces, en un contexto de pandemia y de clases recortadas, los docentes pueden dedicarle menos tiempo a este tipo de prácticas que no requieren evaluación constante y enfocarse en la enseñanza de otras materias que su alumnado requiere, según su consideración.

Ello no implica necesariamente que no se realice ningún tipo de práctica de mediación o animación a la lectura. En la escuela donde llevé a cabo la investigación, según los testimonios de las docentes, el plan lector tiene un espacio ganado en el horario de clases escolares, como consta en los horarios de varios salones:

DEL 03 AL 07 DE OCTUBRE					
HORA	LUNES 03	MARTE 04	MIÉRCOLES 05	JUEVES 06	VIERNES 07
7:45 - 8:00	PLAN LECTOR				
8:00 a 8:45	COMUNICACIÓN "Leemos la historia de nuestro colegio"	ARTE Y CULTURA "Dibujo alusivo a nuestro aniversario"	COMUNICACIÓN "Leemos un poema" Libro pág. 123 al 128	RELIGIÓN "Historia de la virgen del Rosario"	<ul style="list-style-type: none"> Paraliturgia: Procesión de ganadores de declamación. Balletón. Compartir en el aula (celebración en el patio)
8:45 a 9:30	MATEMÁTICA "Organizamos datos en tablas y gráficos de barras sobre desastres"	COMUNICACIÓN "Canción alusiva a nuestro colegio"	PERSONAL SOCIAL "Resgos de los desastres naturales"	COMUNICACIÓN "Escribimos un poema" libro. Pág. 129 al 131.	
9:30 a 10:00	CONFERIA (MEDIACIÓN)				
10:00 a 10:15					
10:15 a 10:30	MATEMÁTICA (continuación)	COMUNICACIÓN (continuación)	COMUNICACIÓN (continuación)	COMUNICACIÓN (continuación)	FELIZ ANIVERSARIO
10:35 a 11:20					
11:20 a 11:55					

Horario de clases con el plan lector de 7:45 a 8:00 am.

Como se señaló, llevar adelante el plan lector en la escuela pospandemia ha representado una dificultad en comparación con años anteriores. Pero, esta práctica debe realizarse y visibilizarse permanentemente.

“Es difícil [...]. Lo trabajamos una vez a la semana. Y de lunes a viernes 15 minutos, antes de la hora de entrada, 8 am. A los que llegan tarde, se les adiciona como actividad extra” (profesora R., entrevista personal, setiembre 2022).

“Cuando el niño llega en la mañana, ¿qué debe hacer?, escoger un libro y leer, en lugar de estar correteando en el patio o con juguetes. Qué mejor que se siente y lea [...]. Con la lectura se calman” (profesora C., entrevista personal, setiembre 2022).

“El plan lector está planificado en el horario. Cuando los niños llegan [cuando ingresan] cogen una lectura o cuento, el que más le gusta y cuando yo llego lo guardan [para comenzar las clases]” (profesora Rx, entrevista personal, setiembre 2022).

En la mayoría de los salones, todos los días antes de iniciar las clases (al menos así figura en el horario), se realiza una práctica de lectura en el marco del plan lector. No obstante, la observación de esta actividad en un salón parecía cumplir parcialmente con su objetivo, no solo por la falta de mediación de la docente, sino también por la insuficiencia de recursos libresco adecuados. La realización de esta actividad, antes de las 8:00 am, sirve, en palabras de las docentes, para calmar a los niños y que estos puedan atender mejor sus materias de estudio antes del inicio del horario escolar. Las indicaciones para la actividad no se dan todos los días. Los alumnos llegan muy pocos minutos antes de las 8:00 am. Salvo un muy pequeño grupo de alumnos que se sientan y esperan el inicio de clases en sus carpetas, el grueso de los niños juega o conversa esperando a la docente. Aquellos que cogen un libro y leen con atención son pocos y probablemente hubieran hecho lo mismo sin necesidad de que aparezca en la lista de actividades diarias. Los libros de la biblioteca de aula o banco de libros son los mismos durante casi todo el año, lo que resulta poco atractivo para aquellos alumnos interesados. Se puede decir que se trata de una actividad con un fin no tan claramente definido, pero con un horario establecido.

¿Es una actividad efectiva para la promoción a la lectura en este contexto? Las estrategias para promover la lectura, como señala Álvarez & Naranjo (2009) “no funcionan como una máquina, es decir, no pueden ser repetidas porque se alteran sus efectos y motivaciones”. En resumen, insertar en un horario una actividad sobre la cual no existe una supervisión constante, puede funcionar parcialmente como una práctica de mediación de lectura. Como señala Munita (2020, p. 65), el docente como mediador de lectura actúa también “como un facilitador en el proceso de aprendizaje” de los alumnos.

Las actividades de mediación a la lectura en la escuela requieren más que libros o un determinado tiempo definido, necesitan también un docente (en el rol de mediador de lectura), pues es quien debe responder a las necesidades de sus alumnos, conoce los materiales disponibles y está capacitado con los medios o herramientas pedagógicas para realizar la actividad (Álvarez & Naranjo, 2009, p. 30). El mediador escolar de lectura, así, debe saber cómo “orientar sus esfuerzos hacia la formación de lectores literarios que se sientan implicados en la lectura y que además puedan poner en juego formas variadas de comprensión y fruición sobre los textos” (Munita, 2020, p. 66).

El tiempo que le pueden dedicar los docentes a las prácticas de promoción a la lectura es importante; sin embargo, se requieren otras herramientas. El plan lector, a decir de las maestras entrevistadas, también es una política limitada en tanto no es posible implementarla “totalmente” en la escuela; entre otras razones, porque no hay presupuesto para la compra de libros para todos los alumnos. Si todos los alumnos leen el mismo libro, es posible evaluar al mismo tiempo su progreso o hacer actividades en conjunto referidas a la lectura; de otra manera, no es imposible, pero se torna más difícil, según testimonio de maestras y especialistas; y por ello es también una práctica usual recurrir a lecturas que incluyan fichas para resolver.

Sobre este punto, algunos testimonios resaltan la importancia de que todos los alumnos usen el mismo libro para mediar la lectura.

“[Ante pregunta sobre qué están leyendo los alumnos] Leen las distintas lecturas que les damos, pero no el mismo libro u obra literaria [al mismo tiempo]” (profesor M., entrevista personal, setiembre 2022).

“En algunas aulas sí pueden leer todos los alumnos el mismo cuento, gracias a una empresa aseguradora [que nos donó] historietas. Con un mismo título para todos

los chicos, se realiza el plan [...] El plan lector está enfocado en que todos leamos el mismo texto” (directora F., entrevista personal, setiembre 2022)

“[Ante la pregunta de si todos los estudiantes leen el mismo libro] Los niños no leen los mismos textos. Los niños leen textos variados” (profesora R., entrevista personal, setiembre 2022)

La lectura de una misma obra, libro, texto, documento u otra narración es una práctica común en actividades de mediación a la lectura, como la tertulia literaria o los clubes de lectura, en la escuela o fuera de la escuela, pues permite a un grupo realizar una dinámica simple: escoger una lectura, determinar un plazo y reunirse para comentarla. En suma, en la escuela, estas acciones contribuyen al desarrollo de la lectura entre los alumnos, pues fomentan el pensamiento crítico desde la interacción y cumplen un rol especial de integración social (especialmente en espacios socioculturales complejos). De igual modo, leer una misma obra en el aula permite a los alumnos, ante su debate o evaluación, comprender mejor la trama, profundizar el tema y ampliar la lectura conectando sus contenidos con otros temas; lo que conlleva una mejora en su comprensión lectora y sus hábitos lectores (Álvarez Álvarez & Pascual-Díez, 2014).

La falta de materiales adecuados (en principio, un mismo libro para todo un grupo de alumnos) es un problema que arrastra el sector educativo desde hace décadas. Actualmente, la adquisición de libros de texto o la compra de libros para las bibliotecas de aula o para el plan lector forma parte de las acciones que realiza el Ministerio de Educación.

4.1. Un concurso de lectura

En este subcapítulo describo y analizo una práctica denominada “lectura con lectómetro”, que consiste básicamente en un concurso de leer más “libros” en menos tiempo. Esta actividad se enmarcó en una actividad mayor denominada “maratón de lectura”. ¿Cómo se interpreta la lectura en una práctica denominada “maratón de lectura”? ¿Si el término “maratón” representa un certamen, la lectura es también un concurso? ¿Qué tipo de modelo de lectura se “produce” desde este enfoque?

La “lectura con lectómetro” se realizó en un aula de tercer grado de primaria. Antes de iniciar la actividad, la docente dio unas palabras sobre la importancia de la

lectura para un mejor desempeño escolar y mejores oportunidades en un futuro (aún lejano). Los alumnos recibieron la indicación de la docente de utilizar el lectómetro para medir la cantidad de libros que pueden leer en una hora. Este instrumento es una cartilla con un espacio para el nombre del alumno y un gráfico con una estantería de libros en vertical. Los alumnos pegaron sus cartillas en la pizarra. Algunos estudiantes trajeron sus propios libros, pero quienes no lo hicieron, debían escoger uno de la biblioteca de aula y leerlo; al terminarlo, debían pintar uno de los libros de la estantería de su cartilla, dejar el libro en la biblioteca de aula y escoger otro. Y continuar con el mismo proceso, hasta llenar su cartilla, si es que lo lograban. El tiempo de la actividad fue de casi una hora. Ello podría haber implicado que nadie pueda llenar todos los recuadros de su cartilla; no obstante, varios estudiantes, durante la práctica, lo lograron y mencionaron que ya no había más libros que podían leer; ante lo cual la docente les entregaba un nuevo libro, incluso los que se usan para el curso de comunicación. La actividad concluyó con el timbre de cambio de hora.

Durante la práctica, las lecturas que hacían los alumnos podían incluir literatura de ficción (cuentos, poemas, comic, etc.), pero también temas de ciencias naturales, historia o comunicación, pues la docente dejó abierta la opción para que cada niño traiga sus propios libros; y en caso no los trajeran, usaran los de la biblioteca de aula. En esta práctica, la lectura se usa para ganar un concurso, para lograr ser un buen lector. El contenido de cada lectura no era mediado por el docente ni se sometía a crítica o era debatido. No era el objetivo de la práctica. El alumno que “leía” más libros podía ser visto como el más rápido, más efectivo o atento. Ello asocia la lectura con éxito en la escuela, que se puede trasladar a la vida personal, tanto académica como profesional. Aunque la docente no señala explícitamente que es un concurso, el uso y llenado de una ficha que todos pueden ver, anima a los niños a completarla de forma veloz y ganar. Ello, unido a las indicaciones iniciales de la docente valorando positivamente leer con rapidez, provoca naturalmente que los niños quieran realizar la mayor cantidad de lecturas y ser vistos como los mejores.

La lectura, entonces, se usó como una forma de promover un desarrollo individual, acorde con una mirada de la sociedad moderna que requiere personas capaces de desenvolverse eficazmente en entornos letrados y no “analfabetos funcionales”. Ello se enmarca en lo que señalan Street y Street (2004) sobre la escolarización de la literacidad: “el papel jugado por las perspectivas desarrollistas en la educación, por ejemplo, hace que

la adquisición de la literalidad sea isomórfica con el desarrollo de identidades y posiciones sociales específicas en el niño: su poder en la sociedad se asocia con el tipo y el nivel de literacidad que se ha adquirido” (J. Street & Street, 2004, p. 185). El mejor lector será más valorado por los demás.

Esta actividad recayó también en el uso del libro como medio de soporte de la lectura, sin importar si la lectura correspondía a literatura o matemática. Es decir, el objetivo de la práctica situó el libro-objeto por encima de las necesidades de los estudiantes. El catálogo de libros del aula, sin embargo, no es muy grande ni variado, por lo que es fácil que los alumnos se topen rápidamente con el impedimento de leer obras nuevas que les resulten placenteras o motivadoras (enorme contratiempo sobre todo en una actividad enmarcada en un programa que busca fomentar la lectura por disfrute).

La importancia de tener más y mejores libros es mencionada por los docentes como una buena forma de motivar el gusto por la lectura. Lamentablemente, el catálogo de libros del colegio no resulta muy amplio. Como se señaló, esta escuela, al igual que la mayoría de las instituciones educativas públicas del país, no se caracteriza por poseer o mantener una biblioteca escolar como espacio idóneo de aprendizaje y de promoción a la investigación y la lectura, con una colección ideal para acompañar el desenvolvimiento estudiantil (ciertamente, no me refiero a las bibliotecas de aula o banco de libros)³⁵.

La institución sí cuenta con una biblioteca que, como indiqué, no ha sido usada permanentemente este año y cuya colección aún está en construcción. Varios testimonios de los docentes entrevistados dan cuenta de la importancia de la biblioteca del plantel como espacio para desarrollar actividades de mediación a la lectura, así como espacio para el estudio.

“La biblioteca funcionaba por horarios, en donde se hacían actividades para promocionar la lectura, vinculando, por ejemplo, cine con literatura. Era también un espacio para tertulias. [...] La cantidad de libros que tenemos es insuficiente

35. Para la Federación Internacional de Bibliotecas (IFLA, 2021), “una biblioteca escolar es el espacio de aprendizaje físico y digital de una escuela donde la lectura, la indagación, la investigación, el pensamiento, la imaginación y la creatividad son fundamentales en el viaje de la información al conocimiento de los estudiantes y para su crecimiento personal, social y cultural” (p. 17).

[...] Cuando no hay acceso a libros, no se puede sostener una propuesta así [el plan lector]” (directora F., entrevista personal, setiembre 2022).

“Todos los salones del colegio tenían un horario para ir a la biblioteca [...] Ahí estaba el bibliotecario. Ahora está cerrada” (profesora C., entrevista personal, setiembre 2022).

La adquisición de libros para la biblioteca es un proceso complejo, pues la institución en donde realicé la investigación carece de recursos para ello y los libros que brinda el Ministerio mayoritariamente son para las asignaturas (o “libros de texto”). La falta de libros, por tanto, es una falencia que podría contribuir a que se realicen pocas actividades vinculadas a la lectura. Como comenté en la caracterización de la institución educativa, este colegio es un punto focal del programa social Qali Warma, lo que da una idea de la realidad social y económica de la mayoría de las familias que asisten, a pesar de ubicarse en la denominada “Lima centro”. Asimismo, la escuela no puede exigir obligatoriamente a los padres de familia la adquisición de libros, por lo que las actividades del plan lector deben realizarse con pocos libros y una ingente cantidad de creatividad.

Ahora, los docentes, además de asociar la falta de libros a la efectividad del plan lector, es decir, que el plan sería mucho más exitoso si hubiera más y mejores libros en el plantel; también señalan que los hábitos lectores provienen del entorno hogareño y desde allí se insertan en la escuela. Como es de suponer, estas prácticas de lecturas por placer se relacionan solo con un reducido grupo de estudiantes. Esta idea de asociar la lectura al disfrute puede llevar a ver la lectura como una práctica de elites o grupos privilegiados. En las entrevistas, varios docentes asocian no leer a no disponer de tiempo, a trabajar mucho, a vivir en entornos difíciles y a dificultades económicas. Cabe señalar que, efectivamente, la lectura, cuando se fomenta desde el entorno familiar, tiene mayor impacto en los aprendizajes y habilidades lectoras del alumno (Costa et al. 2015, p. 121).

“[La promoción a la lectura] es exitosa cuando se sostiene en tiempo. Cuando los padres adquieren los libros [...] Pero no hay economía para los libros, es lo que menos compran [...] Leer es atractivo para quien le han dado ese gusto de leer en casa” (directora F., entrevista personal, setiembre 2022).

“[Para que funcione la promoción a la lectura] se necesita sobre todo el apoyo de los padres. Ellos no se comprometen. El tiempo que tienen [no es suficiente]” (profesora R., entrevista personal, setiembre 2022).

“El problema [de la falta de lectura] es que en muchos hogares los padres no tienen el hábito de la lectura” (profesora C., entrevista personal, setiembre 2022).

Como se ve, es fácil cruzar una línea invisible que señala que la lectura (o las artes en general) está destinada a grupos minoritarios, muchas veces asociados a personas no solo con capital cultural sino también social y económico. La mención a los no-lectores, a los analfabetos funcionales, a la lectura como “bandera” contra la exclusión, podría reflejar una consigna que precisamente se pretende “solucionar” con la lectura: crear un grupo cultural y socialmente superior que puede usar la lectura o legitimar su práctica ante otros (Rodríguez, 2008).

Como apuntan Bourdieu & Chartier (2010, p. 167), “es probable que se lea cuando se tiene un mercado respecto del cual tienen valor los discursos relacionados con la lectura y con los libros. [...] Uno termina por olvidar que en muchos medios sociales no es posible hablar de lecturas y de textos sin adquirir un aire pretencioso”³⁶.

Por último, menciono una reflexión de Jorge Eslava, reconocido escritor, docente e investigador de prácticas lectoras, sobre el plan lector:

“El libro y la lectura, en nuestro país, ha sido siempre un objeto y una práctica de minorías. Ahora que empuñamos la bandera del plan lector como una actividad plural y urgente, es cuando se hacen evidentes las enormes grietas de nuestra democracia” (Eslava, 2016, p. 154).

La propuesta del plan lector, del año 2007, como política de promoción a la lectura, hizo incidencia en el uso de la lectura como herramienta para generar competencias comunicativas, pero más como instrumento para el disfrute personal. En la práctica señalada en este subcapítulo surgieron dos temas: 1. El uso parcial de la lectura, como práctica positiva desde una perspectiva desarrollista de la educación, pero destinada a quienes más competencias poseen, motivado tanto por el contexto de la escuela como por

36. Aún más, Bourdieu apunta: “Pienso que el sistema escolar desalienta esta expectativa [la lectura como necesidad de información, el libro como depositario de información, saberes, secretos] y al mismo tiempo destruye una cierta forma de lectura. Pienso que uno de los efectos del contacto medio con la literatura erudita es el de destruir la experiencia popular, para dejar a la gente formidablemente desposeída, es decir, entre dos culturas, entre una cultura originaria abolida y una cultura erudita que se ha frecuentado lo suficiente [pero con la cual no se puede dialogar cotidianamente]” (p. 262).

una subyacente idea de que la lectura es una práctica que requiere mucho capital social y económico; 2. El escaso acceso a materiales de lectura adecuados, por la falta de una biblioteca con mayor y mejor catálogo, debido a la insuficiente capacidad de dotación de libros. En el siguiente subcapítulo analizaré otro tipo de práctica asociada a la lectura.

4.2. Una lectura animada

En esta parte describo una práctica letrada en la que se usa la lectura para despertar un pensamiento crítico y motivar su disfrute.

La lectura se considera una de las bases de los aprendizajes escolares. En la escuela cumple, además, otros propósitos: como fuente para alcanzar una conciencia crítica y como medio para el disfrute o placer (Mullis et al., 2006). En esta línea, la lectura asociada al plan lector debería cumplir esta finalidad, como señala su normativa.

En la institución visitada, como se señaló previamente, los profesores perciben el plan lector positivamente, aunque de limitada ejecución; los objetivos que cada docente le asigna a la promoción a la lectura o al plan lector se alinean con sus metodologías, o con el desarrollo curricular (siendo una actividad transversal en varios casos o solo del área de comunicación, en otros), por lo que las actividades de mediación a la lectura que inciden en el plan, siendo parecidas, no son similares en todas las ocasiones ni en duración ni en intensidad ni en periodicidad.

Durante el trabajo de campo pude apreciar una práctica denominada “hora del cuento”, dirigida a niños de segundo grado de primaria, en dos aulas distintas. En un salón, se invitó a una madre de familia para llevarla a cabo. Antes de iniciar, la profesora explicó la actividad a los estudiantes y les dio indicaciones de comportamiento, tales como: escuchar en silencio, sentados, sin distraerse y con respeto por la madre de familia que iba a leer el libro. El cuento trató de un garabato que se sentía mal por ser así, pero que luego, gracias a sus amigos descubrió que sus particularidades físicas no son lo importante sino su corazón (o sus sentimientos). Los alumnos prestaron atención durante todo el cuento, que duró alrededor de cuatro a cinco minutos. La narradora usó unos títeres que ella misma fabricó y leyó pausadamente, asumiendo una actitud alegre pero solemne. Al término de la lectura, la docente repasó con sus alumnos el cuento y luego hizo preguntas

sobre qué entendieron con relación a la historia o qué mensaje les dejó, construyendo con los alumnos una respuesta.

La lectura de cuentos en voz alta es una actividad de mediación a la lectura recurrente en diversos espacios. En este caso, se notaron sus objetivos específicos; motivó a los estudiantes a participar activamente, brindando opiniones sobre la historia; integró a otros miembros de la comunidad educativa, como la madre lectora, en el desarrollo de prácticas lectoras; incentivó una reflexión en torno a un tema y propició un ambiente acogedor en el salón de clases. La lectura, en este caso, se usó para promover un pensamiento reflexivo en los niños y alentar su interés por conocerse y aceptarse como iguales.

La actividad fue valorada positivamente tanto por la docente como por los alumnos y demás asistentes. Una estrategia de mediación a la lectura como esta es apreciada, pero requiere continuidad y una buena selección de textos; además de intercalarse con otras estrategias. Como señalan Álvarez & Naranjo, no se debe ver la práctica de promoción a la lectura como un proceso lineal, tradicional, casi mecánico y predecible (Álvarez & Naranjo, 2003).

En una práctica parecida, en otra aula, la docente invitó también a un grupo de madres a leer varios cuentos cortos en el salón, luego de lo cual, los propios alumnos leyeron en voz alta partes de otros cuentos. La dinámica, en este caso, aunque similar, tuvo otras particularidades, pues algunos alumnos prestaron menos atención cuando las adultas le dieron la posta de la lectura a los niños. La docente acompañó la lectura de cada niño y al terminar, hizo que los propios alumnos realizaran preguntas a sus compañeros que otros respondían. Las lecturas iban al ritmo de cada niño, por lo que la concentración de sus compañeros bajó levemente conforme avanzaba la hora. Al final de la actividad, un niño, espontáneamente, pidió permiso y se puso a cantar una canción creada por él mismo sobre un cuento que le gustó.

En este caso, aunque la motivación decayó ligeramente a medida que la hora del cuento llegaba a su fin, pues la lectura se tornaba menos dinámica y la historia era difícil de seguir, se buscó, al igual que en el primer ejemplo, propiciar la integración de la comunidad en torno a la lectura invitando a las madres de algunos niños y se procuró iniciar un debate sobre el cuento, con varias pausas. Además, la actividad que realizó la docente logró motivar una novedosa práctica (musical) a partir de la lectura, que la

docente puede usar posteriormente con los demás niños para actividades de mediación. La intervención oral de un niño no fue planificada, por lo que en ese instante solo fue seguido de felicitaciones al estudiante.

Esta última práctica del niño cantante, fuera del programa, puede servir para señalar el potencial pedagógico que poseen otros tipos de usos de la literacidad en el contexto educativo. En efecto, el niño fue motivado por la lectura que escuchó y decidió expresarlo oral y creativamente a través de una canción improvisada, que sus compañeros escucharon en silencio. Con la hora del cuento, la docente buscó usar la lectura para fomentar el pensamiento reflexivo de los niños y profundizar la crítica sobre un tema. La cantidad de lecturas realizadas probablemente no ayudó a conseguir ese objetivo en todos los alumnos. Pero, propició un uso diverso de la literacidad, hecho que la docente manejó parcialmente. El ejemplo podría incentivar el desarrollo de otro tipo de prácticas lectoras en el aula, según la atención que le brinde la docente. Mas, no son usuales los usos de la lectura fuera de lo “normalizado”, de las prácticas que Street describe como parte de una “pedagogización o escolarización de la literacidad”.

Estas prácticas “normalizadas” en la escuela, según Street & Street (2004), corresponden a procesos de construcción de un modelo “autónomo” de literacidad. Por ejemplo, privilegiar el lenguaje escrito implica otorgarle “un estatus frente al discurso oral como si intrínsecamente fuera superior y por lo tanto brindara a sus poseedores una superioridad” (Street & Street, 2004, p. 189). En muchas prácticas docentes, según Street, se usa el lenguaje como si tuviera cualidades autónomas y fuera ajeno a los estudiantes, asociándolo única y exclusivamente al desarrollo de la conciencia metalingüística.

En este sentido, como ya se ha apuntado anteriormente, la escuela privilegia un tipo de aprendizaje. Según Hernández-Zamora (2009), siguiendo a Heath (1986), es verosímil interpretar que, entre múltiples tipos de literacidad, algunos poseen mayor poder. Históricamente, se ha privilegiado, por los grupos de élite principalmente o por las instituciones más poderosas, ciertas prácticas de aprendizaje de la lectura y la escritura, en menosprecio de literacidades de grupos tradicionalmente excluidos. Así, “[no] todas las literacidades tienen el mismo valor cultural y la misma significación social, pues las prácticas culturales son siempre moldeadas por fuerzas como el mercado económico, el

poder político, la manipulación mediática, e incluso por las estrechas concepciones y prácticas que predominan en el sistema educativo” (Hernández-Zamora, 2019, p. 368)³⁷.

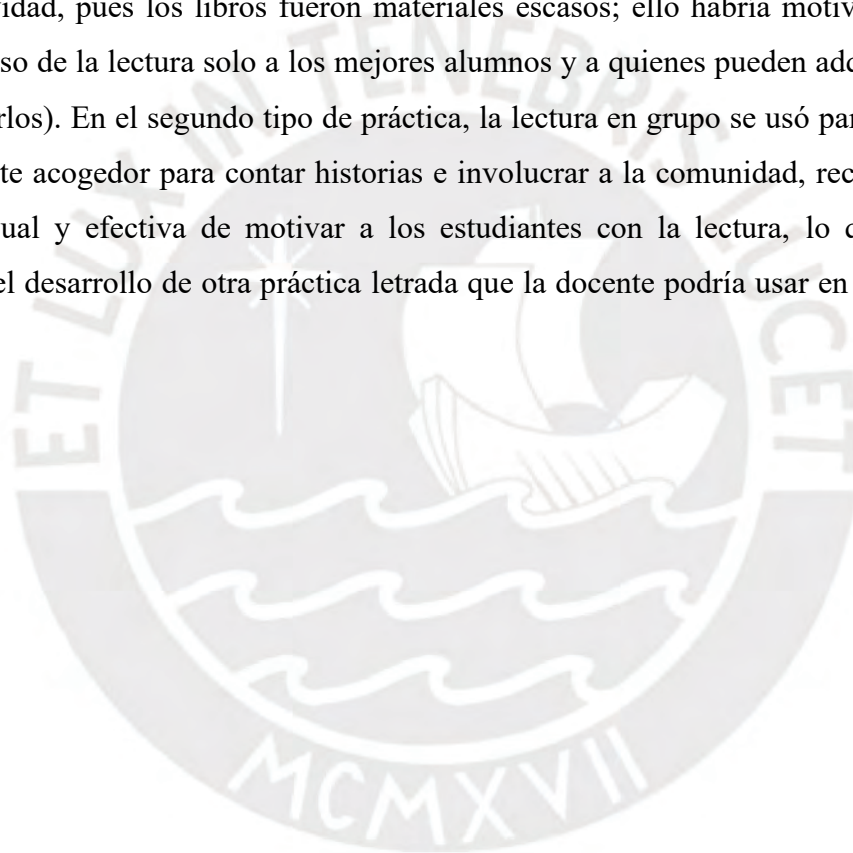
En el caso de nuestra realidad-país, “un problema radica en la falta de atención que la diversidad ha recibido en la práctica educativa” (Ames 2001, p. 66). Como también señala Zavala (2009), aún existen brechas entre lo que se aprende en la escuela y cómo se produce la adquisición de la literacidad fuera de esta; ubicar esas formas de literacidad e incorporarlas a la escuela debería ser parte permanente en las políticas educativas. No obstante, ello no debe consistir en ver superficialmente la diversidad o festejar las diferencias. En esta misma línea, para Bombini (2008), “propiciar una mirada sociocultural sobre las prácticas de lectura no significa meramente incorporar a modo de celebración de la diversidad el dato contextual en el que esa práctica se produce. Se trata de poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos” (2008, p. 27).

A un nivel más amplio, siguiendo con Bombini (2008), la discusión de las políticas de lectura se debe dar en dos planos: sobre los estándares e instrumentos de evaluación y de qué modo se incorpora la diversidad; y sobre las consecuencias de la difusión de los resultados en la construcción de las representaciones (siempre negativas) de la lectura y la escritura y hacia los lectores en situación de aprendizaje. Es decir, la interpretación de los funcionarios y los docentes debe estar alineada a no sobreestimar las evaluaciones de comprensión lectora y considerar los resultados sobre la base de la diversidad de realidades que conviven en la escuela. Y añade, “esta mirada sobre la lectura comprendida como una diversidad supone la necesidad de indagar en los modos en que esa diversidad se manifiesta” (Bombini, 2008, p. 29). Es necesario, también, avanzar en investigaciones sobre las prácticas de lectura y escritura “en la variedad de los

37. Para Hernández-Zamora, el estudio de la literacidad a partir de los NEL en Latinoamérica ha servido principalmente para documentar prácticas de literacidad, pero no para cuestionar, desde una postura decolonial, los procesos sociohistóricos y políticos que explican estas prácticas o los privilegios en el acceso de ciertos grupos sociales a algunas prácticas por sobre otros (p. 370). A juicio del autor, la pluralidad de literacidades, sobre todo de clases populares o grupos sociales excluidos, fue construida a partir de una larga historia de dominación cultural, económica y social (p. 382); motivo por el que considera que el reto en la investigación de los NEL es analizar las prácticas que reproducen las diferencias en la sociedad y tienden a homogenizar a la ciudadanía, a antes que celebrar las diferencias.

escenarios en los que se producen”, para lograr “una nueva perspectiva sobre los lectores y sus modos de leer” (p. 30). Entonces, un objetivo de la promoción a la lectura de los docentes debe ser también reconocer permanentemente la diversidad de su contexto (y su cambio) e incorporarla en sus actividades.

Las dos prácticas letradas asociadas a la promoción a la lectura que observé en la institución educativa fueron distintas tanto en objetivos como en usos de la lectura. En el primer caso, la lectura se usó como una competencia para encontrar al “mayor lector” y se basó en el uso de libros por sobre la mediación de las lecturas (equiparando libro-lectura) y en la utilización de la biblioteca del aula, lo cual dificultó un mejor desarrollo de la actividad, pues los libros fueron materiales escasos; ello habría motivado que se asocie el uso de la lectura solo a los mejores alumnos y a quienes pueden adquirir libros (o comprarlos). En el segundo tipo de práctica, la lectura en grupo se usó para propiciar un ambiente acogedor para contar historias e involucrar a la comunidad, recreando una manera usual y efectiva de motivar a los estudiantes con la lectura, lo que incluso incentivó el desarrollo de otra práctica letrada que la docente podría usar en posteriores ocasiones.



Capítulo 5. Otros actores de la promoción a la lectura en la escuela

En este capítulo me centro en la participación de distintos actores en la ejecución del plan lector. No me refiero a la comunidad educativa, entendida esta como docentes, trabajadores del colegio, estudiantes y padres de familia, sino a empresas, asociaciones y organizaciones no gubernamentales. Describo de qué manera actúan y cuáles serían sus motivaciones. Se trata de instituciones que, a partir de sus acciones presentes o pasadas, han logrado insertarse en las prácticas que promoción a la lectura que se llevan a cabo en la escuela.

Como señala Mihal (2009), a la hora de analizar una política de lectura, es importante ver el accionar de los distintos actores involucrados. Aunque existan múltiples actores, el Estado posee el rol más importante en el desarrollo de un plan, por cuanto instaaura “elementos de consenso y participación de amplios sectores de la población”. En esta línea, la norma del plan lector del año 2007 contempla en las responsabilidades de las instancias del Ministerio de Educación, el establecimiento de alianzas y convenios, así como el voluntariado y la participación de la comunidad educativa en general. Así, la Dirección Nacional de Educación Básica Regular del Minedu, podría establecer convenios con editoriales para la circulación nacional de libros a precios populares; las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local podrían realizar alianzas con diversas entidades públicas o privadas para “ampliar el plan lector”; y las instituciones educativas podrían (y deberían) fortalecer su biblioteca institucional y crear vínculos con otras bibliotecas de la comunidad. De igual modo, en sus disposiciones complementarias, la norma mencionaba que el incremento de libros de la biblioteca institucional debería realizarse mediante “gestiones, convenios y acuerdos” con otras instituciones. Por último, establecía que no se debería obligar a los padres de familia a comprar libros para el plan lector.

La presencia de empresas, instituciones y asociaciones no estatales, entonces, no debería ser ajena en la implementación del plan lector y la promoción a la lectura. Ello ha sido permanente a lo largo de varios años y es fácil de demostrar. No obstante, esta presencia siempre ha sido copada por las editoriales o autores-editores (que-se-autopublican). Y en menor medida por otras instancias de la sociedad civil organizada. Así, por ejemplo, como he podido conocer, en algunas instituciones educativas se

presentan autores-editores que ofrecen libros de obras “de la literatura universal” con una ficha de preguntas para desarrollar; o libros de su propia autoría; e incluso libros “piratas” de autores contemporáneos reconocidos. Se puede plantear que esta participación incide en las prácticas de promoción a la lectura, si se llega a un acuerdo con el autor-editor, y es validada por los docentes y directivos de los colegios.

A pesar de que se mencionan en la norma del plan lector, la presencia de diversos actores no puede definirse como regulada. El gran alcance del plan lector durante más de 15 años responde en cierta medida a la presencia de editores, autores y empresas de gran tamaño que implementaron sus propias estrategias comerciales-culturales e impusieron (o indujeron) ciertas lecturas que se dieron por obligatorias en las instituciones educativas (por ejemplo, el proyecto ReCreo, mencionado en el punto 3.2). No me enfocaré en este tipo de empresas, sino en otros actores, algunos insospechados, que permiten, consciente o inconscientemente, que se desarrollen estrategias de mediación o animación a la lectura en las instituciones educativas. Pero que, al mismo tiempo, demuestran algunas brechas aún por cerrar en el sistema educativo, y llenan con su presencia ciertos vacíos que deja el Estado.

Coburn (2005), al analizar el caso de una política de lectura en California en la década de 1980-1990, encontró que: además de los actores mencionados en la política, “los docentes adquieren ideas de una amplia gama de otros actores que no son formalmente parte de ese sistema”, quienes actúan ante la incapacidad estatal de cubrir todos los espacios de instrucción de la política (2005, p. 24). De igual modo, señala que, en su investigación, “los mensajes de los actores ajenos al sistema tendían a influir más en la práctica docente en el aula” (p. 23).

Asimismo, Coburn (2005) apunta que las directivas, bases legales, currículo educativo y otro sinnúmero de documentos muchas veces contienen ideas o nociones que son difíciles de traducir en acciones concretas; pero que tienen que implementarse en clase. En este punto, es posible que se inserten actores ajenos al sistema que pueden influenciar en las decisiones de los docentes, mediando entre las políticas educativas y las prácticas de clases, sobre todo, como en el caso de nuestro país, a falta de mecanismos atractivos de capacitación docente o un rol fiscalizador constante desde el Estado, por ejemplo. De esta manera, Coburn encuentra que estos actores ajenos al sistema (que denomina “nonsystem actors”) en muchas ocasiones dan forma a los conceptos planteados por las políticas y apoyan a los docentes a responder puntos específicos de

estas. Aunque pareciera que su presencia puede perturbar el desarrollo de las políticas de lectura, Coburn apunta que esta no es mala, como pudiera parecer:

“Los maestros con diferentes conexiones a menudo tenían acceso a conjuntos de ideas, herramientas y enfoques de instrucción sustancialmente diferentes, ya que los mensajes no solo se transmitían, sino que también se reinterpretaban y, en ocasiones, se transformaban a medida que se trasladaban a las escuelas” (p. 31)³⁸.

Así, Coburn, en su análisis, compara las “respuestas” de los maestros ante las políticas y señala que: “los contactos de los profesores con actores ajenos al sistema tuvieron gratas consecuencias en sus clases” (p.34), pues estos actores se presentaron cercanos a las realidades del aula y plantearon intensidad, profundidad y voluntarismo en sus acciones.

En el caso de la escuela en la que realicé el trabajo de campo, además de los funcionarios estatales y la comunidad educativa, varios actores incidieron en las prácticas de promoción a la lectura, siendo los más importantes, según los testimonios, una empresa aseguradora, una asociación sin fines de lucro y una fundación internacional. A continuación, describo cada una y las acciones que ejecutaron en favor de la promoción a la lectura.

Asociación Peruana de Lectura-APELEC. Se trata de una asociación sin fines de lucro con más de 30 años de creación. Su fundadora fue la educadora Irma Camargo. Desde hace más de una década organiza un evento que denomina maratón de lectura. Según las palabras de una expresidenta:

“[la maratón de lectura tiene el] propósito en primer lugar de poner en valor la importancia del hábito lector y la comprensión lectora en los niños, niñas, jóvenes y adultos [...]. Esta maratón se convoca también para que nos podamos relajar [disfrutar], entretenernos, estimular nuestro pensamiento, incitar a la reflexión para compartir, conectarnos con otros y formar parte de una comunidad lectora.

38. Traducción propia.

[La lectura] es fundamental para aprender [...] para ejercer nuestros derechos, para aprender a elegir” (Raquel Villaseca, expresidenta Apelec)³⁹.

En 2022, hacia finales de agosto, la Ugel 03 (Unidad de Gestión Educativa Local) envió un oficio múltiple a las instituciones públicas, privadas y de convenio de su jurisdicción invitándolas a participar en la IX Maratón Latinoamericana de Lectura y XI Maratón Peruana de Lectura, evento organizado por la Asociación Peruana de Lectura-Apelec⁴⁰. En el documento, solicita a los encargados del plan lector y a la comisión de gestión pedagógica y al encargado de biblioteca, “organicen y garanticen la participación de todos los estudiantes, padres y comunidad educativa” en esta actividad. La Ugel envió también una guía de actividades preparada por Apelec, bajo el lema “leer activa la imaginación”⁴¹.

El documento, de más de 50 páginas, contiene datos sobre la historia y los objetivos de la maratón de lectura. Según Apelec, la lectura es “una piedra angular que permite participar, activa y críticamente, en un mundo cambiante, que fortalece el desarrollo humano y el acceso a la diversidad sociocultural, además de permitir la participación de las distintas comunidades en la sociedad”. La maratón, según el documento, tiene por propósito “orientar sobre cómo fomentar el hábito de la lectura” (la lectura por placer). Señala, además que “la Maratón de la Lectura es tan significativa para los niños, jóvenes y adultos que, luego de ella, se encontrarán entusiasmados por seguir leyendo”.

En la presentación de la maratón del año 2020, los organizadores indicaron que 15 mil escuelas (o docentes) se habían inscrito y llegarían a 2 millones de estudiantes.

39. Ceremonia de inauguración de maratón de lectura 2020, 8 de setiembre 2020 (ver: https://youtu.be/J1H_r3Nfkqc)

40. Según el portal de noticias de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), la maratón de lectura 2022 fue organizada por la Asociación Peruana de Lectura (APELEC), el comité Latinoamericano de Desarrollo de la Lectura y Escritura y la Unidad de Investigación en Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica de la Facultad de Educación de la UPCH (UPCH, 2022).

41. Otras Ugel también invitaron a las escuelas a participar en la maratón de lectura, compartiendo una guía para “celebrar” la maratón (UGEL 01, 2022).

Además, el documento de Apelec plantea diversas estrategias y actividades para llevar a cabo durante la maratón de lectura. La institución educativa que visité, participó activa y entusiastamente en la actividad. Se pegaron carteles en los pasadizos y durante dos horas se realizaron actividades de mediación o animación a la lectura en todos los salones. Al respecto, la directora del plantel señala:

“La estrategia de mayor realce [de promoción a la lectura] desde el ministerio es la maratón de lectura. Es una fecha especial. [...] Es como una fiesta. Lo bueno es que Apelec te da una guía” (directora F., entrevista personal, setiembre 2022).



Maratón de lectura 2022

Antes de la actividad, los docentes deben inscribirse y luego de la actividad, compartir las imágenes y experiencias de sus actividades en el Facebook de Apelec. Cada docente planeó su propia actividad. En los grados con niños menores (primero y segundo de primaria), las actividades involucraron a los padres de familia. En los demás grados, las dinámicas fueron distintas, pues solo participaron los estudiantes y los docentes.

El discurso de la lectura en las campañas de promoción a la lectura o en diversas prácticas lectoras, como la propuesta por Apelec, tiende a preponderar un solo aspecto o sentido: el placer o disfrute. Lo cual no es negativo, pero debe ser trabajado con cierto cuidado. Así, “la idea de que la lectura es un viaje porque nos permite el acceso a otros mundos, o que leer proporciona una cierta forma del placer, puede dar lugar a enunciados sin sentido para quienes no participan de cierta esfera de uso del lenguaje o de cierta

puesta en valor en el mercado lingüístico y de los bienes simbólicos” (Bombini, 2008, p. 24). En este sentido, estas campañas motivadoras deben proponer objetivos claros; presentar propuestas que cubran las necesidades de lectura de toda la comunidad educativa y no ser eventos únicos. La campaña de Apelec, a pesar del entusiasmo que genera, se realiza una sola vez al año.

Organización Rotary Club. Se trata de una fundación internacional que agrupa a empresarios, líderes y profesionales de manera voluntaria con el objetivo de brindar ayuda en distintas áreas a comunidades, poblaciones u colectivos con necesidades. Como parte de su visión, promueven y fomentan acciones para el desarrollo de la sociedad. Entre estas, proyectos de alfabetización, acceso a la salud, educación, entre otros, según su web internacional. En el distrito de Pueblo Libre, cumplieron 63 años de presencia. Mantienen vínculos con la escuela en la que realicé la investigación desde hace varias décadas.

El Rotary Club de Pueblo Libre brindó los recursos para la construcción de la escuela en el año 1986, e incidió políticamente ante las autoridades de la municipalidad para ayudar a conseguir el local; en conjunto con la dirección del plantel, coordinó todo lo referente a la instalación de la escuela. Desde entonces, la institución educativa mantiene una relación estrecha con los directivos y sus miembros son invitados con regularidad a actividades que realiza el plantel. En el año 2014, la fundación gestionó parte importante de los recursos económicos para la construcción de la biblioteca y ayudó a armar la colección bibliográfica. Ello permitió que la Ugel concediera una “plaza estable” para un auxiliar de biblioteca.

¿De qué manera incide en la promoción a la lectura? Primero, no existiría aún la biblioteca y no sería posible contar con un auxiliar de biblioteca, quien es reconocido como un mediador de lectura en la escuela. En la biblioteca se realizaban, hasta antes de pandemia, diversas actividades de promoción a la lectura. Aunque actualmente permanece cerrada, es un espacio importante en el discurso de los alumnos y el personal docente.

“En el 2015 se hizo una biblioteca con el apoyo directo del Rotary. [...] También donaron libros” (directora F., entrevista personal, setiembre 2022).

Según testimonios, la biblioteca funcionará normalmente en 2023.

Seguros Rímac. Se trata de una empresa aseguradora de alcance nacional cuyo rubro de negocios está lejos de la educación y de la promoción a la lectura. No obstante, mediante una campaña titulada “Yo me cuido”, se presentaron en diversas escuelas con una iniciativa para “formar ciudadanos comprometidos con una cultura de la prevención”. Como parte de su mensaje, resaltaron: “Es el deseo de Rímac que los estudiantes, docentes y padres de familia cuenten con material de calidad sobre temas de prevención, de tal manera que sepan identificar los riesgos, estén preparados para enfrentar emergencias, y eviten accidentes y enfermedades, forjando así ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno” (Seguros Rímac, s/f)

Su campaña incluía folletos con historias gráficas sobre salud, primeros auxilios, medio ambiente, entre otros similares. Lo interesante de esta campaña para el caso de la promoción a la lectura radica en que los folletos repartidos se han convertido en parte de las lecturas por disfrute que consumen frecuentemente los alumnos del colegio, según es mencionado por los docentes. Ello revela no solo que son productos interesantes en contenido, sino la apertura de los alumnos a materiales novedosos para la lectura. Lamentablemente, la escuela no puede adquirir materiales parecidos y el Minedu no les brinda los suficientes libros para cubrir estas necesidades de lectura:

“Algunas aulas sí pueden leer todos los alumnos el mismo cuento, gracias a Rímac seguros, leen historietas, el mismo título para todos los chicos, así realizan el plan” (directora F., entrevista personal, setiembre 2022).

“[Ante pregunta del uso del mismo libro] Sí hay algunos libros que tenemos para todos los alumnos. Como Yo me cuido. Hay 30. [...] También tienen un video. [...] A los niños les gusta porque tiene muchas imágenes” (profesora C. entrevista personal, setiembre 2022).

Esta incidencia sobre materiales de lectura donados no parece ser aislada, en tanto según el testimonio de docentes de otras escuelas, recogidos en el marco de una caracterización sobre el plan lector realizada por el Minedu, empresas fuera del rubro editorial suelen donar libros a las instituciones educativas (Noblega, 2017).

Ello revela, nuevamente, la importancia de adquirir material que pueda cubrir las necesidades de lectura en las instituciones educativas. No solo ello, sino que esta acción debe ir de la mano con la comprensión, de parte de los docentes y padres de familia, de qué tipos de lecturas consumen los estudiantes y la adaptación a estos estilos de consumo,

sin caracterizaciones o juzgamientos. La siguiente cita de Rodríguez (2008) resume esta idea:

“Preocupados por engrosar las filas de los lectores, intentamos orientar los deseos o, mejor, direccionar los deseos de aquellos que pensamos que no leen porque se mueven entre revistas de farándula o fanzines, best seller o comics rosas, internet o los videos. En otras palabras, desconocemos sus prácticas de lectura: trabajamos imbuidos por las imágenes convencionales sobre la lectura y los lectores, ignorando, por ejemplo, que esas lecturas también remiten a un contexto y generan interpretación” (Rodríguez, 2008, p. 79)

Finalmente, siguiendo a Shore (2010), una política pública, desde su promulgación, es interpretada por diferentes actores, quienes le dan sentido y generan consecuencias no previstas. Este grupo heterogéneo de agentes descritos en este capítulo puede influir de diversas formas y a distintos niveles en las prácticas escolares. En el caso de Apelec, desde la gestión de una campaña de promoción a la lectura de alcance nacional; en el caso de la Fundación Rotary, mediante la construcción de la biblioteca escolar como espacio para el desarrollo de prácticas de mediación de lectura; y en el caso de seguros Rímac, con la donación de materiales de lectura con contenido vistoso y atractivo para los alumnos. Cada uno con su interpretación particular sobre la lectura, influye en las decisiones que la dirección y los docentes toman a la hora de planificar sus actividades de mediación o animación a la lectura.

Conclusiones y reflexiones finales

La lectura se adquiere hoy en día en procesos de aprendizaje formal en instituciones educativas. Es una de las bases sobre las que se sostiene la enseñanza. Además de su funcionalidad para la educación, es un medio para adquirir información, formar ciudadanía, así como para el disfrute personal. Su importancia en la sociedad letrada contemporánea requiere el diseño e implementación de políticas que se ocupen de su promoción, para que todas las personas la adquieran y usen según sus necesidades.

Bajo este marco, me centré en el caso del plan lector, entendido como la política de promoción a la lectura del país más reconocida durante los últimos veinte años. El desarrollo del plan lector, sin embargo, mantuvo por años ciertos problemas de origen, como la poca articulación con otras políticas de promoción al libro y la lectura o la carencia de indicadores de medición de resultados. Las leyes de promoción a la lectura en el país durante este siglo han tenido un alcance limitado. La normativa relacionada no es muy amplia: dos leyes en los últimos 20 años, que están muy orientadas al impulso de la industria editorial; un plan nacional de libro del 2006, diseñado, pero nunca ejecutado; y una política nacional aún en etapa inicial. En ambas leyes, además, no se establece un concepto claro de qué se entiende por lectura; hecho que se corrige en la política nacional, aunque no tan claramente. En este vacío, un programa como el plan lector logró constituirse como una estrategia de amplio alcance, efectividad y aplicación; siendo asimilado y legitimado rápidamente por la comunidad educativa, así como por otros actores del ecosistema del libro.

El plan lector y la promoción a la lectura padecen de otros problemas, como la insuficiente cantidad de libros y lecturas propias para cada contexto, la poca capacitación docente en mediación lectora o la escasez de bibliotecas escolares. Como señalan distintos estudios, un plan de promoción a la lectura en la escuela, de alcance nacional o local, debe considerar en sus líneas de acción estos puntos mencionados, además del monitoreo y la evaluación de los resultados, siendo este un indicador más para contribuir a la mejora de las prácticas lectoras. Del mismo modo, debe vincular sus actividades con actores importantes en la cadena de la lectura y el libro, como las bibliotecas y las editoriales locales y regionales, sin descuidar sus objetivos principales.

Como se sabe, la educación pública en nuestro país es un servicio público con limitaciones, tanto a nivel de infraestructura como de servicios educativos. Su funcionamiento estos tres últimos años estuvo marcado por la pandemia del Covid 19. En este ambiente atípico, el plan lector continuó siendo realizado en la mayoría de las instituciones educativas, con las carencias materiales que lo caracterizaron desde su surgimiento.

Los testimonios de los docentes, funcionarios y especialistas revelaron la importancia de la lectura para sus alumnos y la necesidad de aplicar un plan de promoción a la lectura en las instituciones educativas, y también señalaron la relevancia de articular este con la familia y con otros actores del ecosistema del libro. Estas apreciaciones, además de las indicadas sobre la definición e implementación del plan lector, así como sus debilidades, resultaron similares con diversos testimonios recogidos en el marco de una caracterización sobre el plan lector realizada por el Minedu en 2017.

Las prácticas letradas analizadas pueden ejemplificar cómo se usa la lectura en las actividades de promoción a la lectura hoy en día en la escuela. En uno de los casos, la lectura es utilizada como un recurso para motivar la superioridad individual, desde una perspectiva desarrollista de la educación. Ello se puede unir al uso de lecturas correctas o legítimas y principalmente a la adquisición de libros (o a la prevalencia de los libros sobre la lectura, lo cual se denota en las leyes sobre el libro y la lectura). Es decir, la lectura como una práctica para mejorar personalmente y tener mayores posibilidades en el futuro, pero enfocada casi exclusivamente desde la utilización de libros. En la otra práctica, la lectura se usó para motivar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico; se buscó también que la lectura fuera vista como una práctica de disfrute y no una obligación; se intentó mirar la lectura como una experiencia estética, en la que puede participar la comunidad en su conjunto.

Ambas prácticas buscaron ser positivas para los alumnos, pero su desarrollo fue disímil: la lectura con lectómetro no incentivaba la lectura como herramienta de aprendizaje o de disfrute, sino que proponía un acercamiento a los libros por sí mismos, sin mediar el contenido. Ello, sin embargo, terminó revelando la poca cantidad y calidad del material para incentivar la lectura en la escuela. Por otro lado, el cuentacuentos propuso usar la lectura de una manera mediada, percibiéndola como un instrumento para leer críticamente el texto; la realización de esta práctica provocó mejores resultados,

además impulsó una práctica (el niño que creó y entonó una canción) que la docente podría usar en otras ocasiones pedagógicamente.

Si se consideran las evaluaciones muestrales de estudiantes en comprensión lectora realizadas por el Ministerio de Educación desde hace una década como un referente para interpretar los resultados del plan lector como política de promoción a la lectura, se podría decir que este ha contribuido a los aprendizajes de los alumnos, lo que refuerza la interpretación positiva que le otorgan los docentes al plan. Los resultados de comprensión lectora mostraron mejoría continua hasta el 2015, un ligero estancamiento hasta el 2019 y una muy ligera baja hacia el 2022 (en pandemia), a nivel general (Ministerio de Educación, 2022). Aparentemente, la pandemia no socavó mucho la educación y los aprendizajes. Ello, sin embargo, contradice algunos testimonios recogidos en esta investigación.

Los docentes, como representantes del Estado ante la ciudadanía, deben descifrar, interpretar y transmitir las políticas educativas. Igualmente, deben responder a las demandas de sus alumnos y de los demás miembros de la comunidad educativa. Cada docente, a lo largo de la investigación, nos explicó su interpretación sobre la lectura, sobre la promoción a la lectura y sobre el plan lector; interpretación influida por un contexto y por actores internos y externos a la comunidad educativa, a partir de lo cual debe proponer prácticas y planificar sus actividades, según las necesidades de sus alumnos. En un escenario en el que las leyes nacionales sobre promoción al libro y a la lectura se centran en la industria editorial y en el que la normativa sobre el plan lector omite qué entiende por lectura; es comprensible que algunas prácticas docentes se centren en mayor medida en el libro como objeto. En este punto, los docentes también resaltaron la importancia de contar con instituciones y asociaciones aliadas para promover la lectura.

La promoción a la lectura desde la escuela pública requiere de múltiples actores. En la escuela visitada, tres actores externos incidieron de manera valiosa en las prácticas de mediación lectora, brindando infraestructura y materiales importantes para la promoción a la lectura y complementando (en el mejor de los casos) directamente en la labor que corresponde realizar al Estado: uno, la fundación Rotary, agilizó la construcción de una biblioteca escolar, lo que permitió la contratación de personal para la biblioteca; el segundo, la empresa de seguros Rímac, sin ser una editorial, aportó libros muy requeridos y usados por los alumnos de la escuela; y otro, la asociación Apelec, desde un lado más cercano a lo administrativo, hizo incidencia desde el Ministerio de Educación y

contribuyó enormemente a visibilizar la importancia de la lectura para los alumnos, en un contexto posCovid 19 en el que muchas de estas prácticas letradas dejaron de realizarse.

En la escuela, según la nueva normativa sobre el plan lector, vigente desde el 2021 (en plena pandemia), se debe elaborar un diagnóstico, diseñar e implementar el plan y finalmente monitorearlo y evaluarlo. ¿Cómo se diseña un plan de lectura con insuficientes recursos o libros para todos los alumnos o siquiera una biblioteca escolar? Siendo así, surgirán buenas y menos-buenas prácticas de mediación lectora, como se ha visto en esta investigación. Algunos pasos en busca de una mejora en la promoción a la lectura podrían situarse en la permanente capacitación docente en mediación lectora, un sinceramiento de la cantidad de lecturas que pueden realizar los alumnos según las condiciones de cada escuela y la carga de trabajo de los docentes; y, desde el Minedu o la Ugel, en la supervisión constante del desarrollo del plan lector o de las prácticas de mediación lectora y el reconocimiento de los mejores diseños o prácticas, para que sean replicados en los espacios geográficos y contextos que correspondan.

El plan lector, o cualquier plan de promoción a la lectura, debe ir de la mano con leyes y políticas sobre bibliotecas escolares y promoción del libro que dialoguen entre sí. No puede proponerse como un programa aislado, pues en este necesariamente deben intervenir otras instituciones públicas y actores privados. El análisis de las leyes sobre la promoción del libro y la lectura, así como de las resoluciones ministeriales sobre el plan lector, deja ver que estas, a pesar de su desarticulación, han planteado mejoras con el transcurrir del tiempo, aunque a paso lento, incorporado nuevos conceptos, roles y objetivos de mayor alcance. Ello es significativo pues denota que existe una preocupación de funcionarios y especialistas del sector. La lectura es un tema que puede situarse en la agenda pública y los planes o programas que se realicen serán acogidos positivamente por la ciudadanía. Corresponde a los funcionarios estatales articular mejor y más claramente su accionar en todos los entornos, y hacerlo visible a través de la normativa. En este caso, es importante que la reciente Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas al 2030 sea implementada según sus lineamientos y corregida o ampliada cuando sea necesario.

Bibliografía

Álvarez Álvarez, M. del C., & Pascual-Díez, J. (2014). Aportaciones de un club de lectura escolar a la lectura por placer. *El Profesional de la información*, 23(6), 625-631.

Álvarez, D., & Naranjo, E. (2003). *La animación a la lectura: Manual de acción y reflexión*. Universidad de Antioquia, Escuela Interamericana de Bibliotecología.

Ames, P. (2001). *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. IEP, CIES.

Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. IEP.

Ames, P. (2013). Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural-un caserío mestizo de la Amazonía: Organización local, identidad y estatus. *Scripta*, 17(32), 113-136.

Antonioli, D. (s/f). *Análisis de la Ley del Libro del Perú y de su Reglamento*. <https://www.librosperuanos.com/librosylectura/detalle/00000000021>

Arregui, P. (2000). Las políticas educativas durante los noventa en el Perú. *Tarea. Revista de Educación y Cultura*, 46, 7-11.

Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell Publishing.

Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En P. Ames, M. Niño-Murcia, & V. Zavala, *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú Lima.

Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457-483). Grade.

Benavides, M., & Neira, P. (Eds.). (2010). *Cambio y continuidad en la escuela primaria. Una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos*. Grade.

Benavides, M., & Rodríguez, J. (2006). *Investigación y política educativa en el Perú: Lecciones de los estudios promovidos por el CIES*. CIES, GRADE, PUCP.

Boccio, K., & Gildemeister, R. (2016). *Programa "Leer es estar adelante": Evaluación de la comprensión lectora a través de un estudio longitudinal*. IEP, Fundación BBVA.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 19-36. <https://doi.org/10.35362/rie460714>

Bourdieu, P., & Chartier, R. (2010). La lectura: Una práctica social. En *Bourdieu, Pierre. El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* (pp. 253-273). Siglo XXI.

Cabrera, F. de la M. (2010). Aportes de la etnografía del estado para el estudio de las interacciones interculturales locales, Región de la Araucanía. *VII Congreso Chileno de Antropología*.

Carrillo, S., Salazar, V., & Leandro, S. (2019). *Jóvenes y educación en Lima Metropolitana y Callao*. IEP.

Casas, C., Medina, R., & Pérez, N. (2015). *Evaluación económica del Proyecto de Ley de Fomento de la Lectura, del Libro y de la Creación Literaria, Artística y Científica*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. <http://infolibros.cpl.org.pe/wp-content/uploads/2018/09/Evaluacio%CC%81n-econo%CC%81mica-del-Proyecto-de-Ley-de-Fomento-de-la-Lectura-del-Libro-y-de-la-Creacio%CC%81n-Literaria-Arti%CC%81stica-y-Cienti%CC%81fica.pdf>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (Ed.). (2009). *Para ser letrados*. Paidós.

Cerlalc. (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Cerlalc, OEI.

Cerlalc. (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: Objetivos, logros y dificultades*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe-Cerlalc.

Coburn, C. (2005). The role of nonsystem actors in the relationship between policy and practice: The case of reading instruction in California. *Educational evaluation and policy analysis*, 27(1), 23-52.

Collin, R. (2013). Revisiting Jack Goody to rethink determinisms in literacy studies. *Reading research quarterly*, 48(1), 27-38.

Costa, A., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. (2015). Evaluating the Portuguese National Reading Plan: Teachers' perceptions on the impact in schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, 119-138. <https://doi.org/10.1007/s10671-014-9171-y>

Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 73-98.

Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: Balance y perspectivas. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 405-455). Grade.

Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: Su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 12, 107-116.

Eguren, M., De Belaunde, C., & González, N. (2004). *Repensando el texto escolar desde su uso: Un diagnóstico para la escuela urbana*. IEP, CIES.

Eguren, M., De Belaunde, C., & González, N. (2005). *Recursos desarticulados. El uso de textos en la escuela*. IEP.

Eguren, M., González, N., & De Belaunde, C. (2012). Articulando recursos: Mejorando el desempeño docente y la comprensión lectora a través de una intervención centrada en el uso de materiales educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 64-80.

Eguren, M., González, N., & De Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: Una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. IEP.

Eguren, M., González, N., & De Belaunde, C. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula: Maestros, pedagogía y ciudadanía*. IEP.

Eslava, J. (2016). *Un placer ausente. Apuntes de un profesor sobre la lectura escolar*. Universidad de Lima.

Goody, J., & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative studies in society and history*, 5(3), 304-345.

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. Grade.

Gupta, A. (2006). Blurred boundaries: The discourse of corruption, the culture of politics, and the imagined state. En A. Gupta & A. Sharma (Eds.), *The Anthropology of the State. A reader* (pp. 211-242). Blackwell Publishing.

Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386.

Huepe, M., Palma, A., & Trucco, D. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19, una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. CEPAL, ONU.

IFLA. (2021). *Directrices de la IFLA para la Biblioteca Escolar*. International Federation of Library Associations and Institutions. <https://repository.ifla.org/bitstream/123456789/1096/1/ifla-school-library-guidelines-es.pdf>

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46(2008), 107-134.

Leandro, S. (2017). *¿Quién no quiere que sus niños aprendan a leer?: Percepciones docentes sobre la implementación exitosa de un programa de lectura*. IEP.

Lluch, G., Escandell, D., Francés, M. À., & others. (2017). Políticas públicas de lectura e investigación: El diseño del Plan Valenciano de Lectura. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*.

Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: Un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista española de documentación científica*, 40(4), e192.

Mariátegui, J. C. (1927, marzo 4). El índice libro. *Mundial*. https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/el%20indice%20libro.htm

Mihal, I. (2009). Plan Nacional de Lectura: Notas sobre una política de promoción de la lectura. *Revista Pilquen*, 11.

Ministerio de Educación. (2016). *10 años del plan lector: Experiencias en la escuela. Jornadas de reflexión*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2022). *Evaluación muestral de estudiantes (EM) 2022. Resultados*. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/04/PPT-Presentaci%C3%B3n-de-Resultados-EM-2022.pdf>

Monar van Vliet, M. (2012). Promoción de la lectura en el marco educativo. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 8, 67-74.

Montero, C. (2009). La emergencia educativa 2003-2006 Andanzas y ninguneos de un programa estatal. En C. Montero, N. González, C. De Belaunde, M. Eguren, & F. Uccelli, *El Estado de la educación: Estudios sobre políticas, programas y burocracias del sector* (pp. 17-162). IEP.

Mullis, I. V., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006). *Assessment Framework and Specifications. PIRLS 2006*. ERIC.

Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia. Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.

Noblega, M. (2017). *Servicio de elaboración del análisis de resultados del recojo de información. Información obtenida de los docentes*. Ministerio de Educación.

Olaya, J. C. (2001). *La producción del libro en el Perú en el periodo 1950-1999* [Tesis de licenciatura en Bibliotecología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/1717/Olaya_gj.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. IEP, Tarea.

Peña, L. B., & Isaza, B. H. (2005). *Una región de lectores: Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Cerlalc.

Peris, E. (2009). Tareas para aprender a leer. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 63-80). Paidós.

Pinzás, J. (2012). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial de la PUCP.

Ramírez, J. (2018). De la planeación a la apropiación: Un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura en una escuela pública de Lambayeque. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(10), 31-58.

Ramírez, J., & Quevedo, A. (2017). *Cambio e interdisciplinariedad: 10 años del componente de capacitación y acompañamiento del Programa Leer es estar adelante*. IEP.

Ramírez, M. C. (2010). La antropología de la política pública. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 10, 13-17.

Reeser, T. W., & Spalding, S. D. (2002). Reading Literature/Culture: A translation of "Reading as a cultural practice". *Style*, 36(4), 659-675.

Revesz, B. (2004). ¿Qué significa pensar la lectura como un asunto de política pública? En *Agenda de políticas públicas de lectura* (pp. 35-64). Cerlalc, OEI.

Rodriguez, C. (2008). La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿Se puede cambiar el diseño?). *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 4, 77-81.

Rodríguez, P. G. (2015). ¿Política nacional de lectura? Meditación en torno a sus límites y condicionamientos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 119-150.

Scribner, S., & Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En P. Ames, M. Niño-Murcia, & V. Zavala, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-79). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Seguros Rimac. (s/f). *Yo me cuido* [Yo me cuido]. <https://yomecuido.com.pe/sobre-el-programa>

Serna, M., Rodríguez, A., & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16(1), 18-49.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas. *Antipoda. Revista de antropología y arqueología*, 10, 21-49.

Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En P. Ames, M. Niño-Murcia, & V. Zavala, *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú Lima.

Street, B. (2008). Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(2), 41-69.

Street, J., & Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En P. Ames, M. Niño-Murcia, & V. Zavala, *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 181-210). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú Lima.

UGEL 01. (2022, septiembre 8). IX Maratón latinoamericana de lectura y XI Maratón peruana de lectura [Unidad de Gestión Educativa Local 01-Minedu]. *Noticias*. <https://www.ugel01.gob.pe/noticia/ix-maraton-latinoamericana-de-lectura-y-xi-maraton-peruana-de-lectura-este-8-de-setiembre-2022/>

UPCH. (2022, septiembre 12). XI Maratón Peruana de Lectura 2022 “La lectura activa la imaginación” [Universidad Peruana Cayetano Heredia]. *Noticias*. <https://faedu.cayetano.edu.pe/noticias/2520-xi-marat%C3%B3n-peruana-de-lectura-2022-%E2%80%9C-la-lectura-activa-la-imaginaci%C3%B3n%E2%80%9D.html>

Valenti, G., & Flores, U. (2009). Ciencias sociales y políticas públicas. *Revista mexicana de sociología*, 71(SPE), 167-191.

Vargas Ugalde, N. (2016). Disciplinar y clasificar: Prácticas de lectura en la Educación Básica Alternativa en Lima. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8(8), 125-148.

Wedel, J. R., Shore, C., Feldman, G., & Lathrop, S. (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 600, 30-51.

Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V. (2005). Un Perú que lee, ¿un país que cambia? Una mirada a los mitos de la lectoescritura. *Boletín de Foro Educativo*, 6(2).

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados* (pp. 25-35). Paidós.