MIGUEL NADAL PALAZÓN
Centro Escolar Hermanos Revueltas
Ciudad de México, México
npmiquel@servidor.unam.mx

Una metodología renovada para trabajar con textos en español o en lengua extranjera

"Terás então de ler doutra maneira, Como, Não serve a mesma para todos, cada un inventa a sua, a que lhe for própria"[1]

José Saramago, *A Caverna*.

El problema de la lectura

Estamos enseñando a **no** leer ni escribir. Nosotros, los "adultos lectores" (profesores, directivos, autoridades educativas, padres) que con tan buenas intenciones intentamos enseñar a leer y escribir, enseñamos precisamente a no hacerlo. Esto resulta obvio cuando es necesario promover la lectoescritura, organizar y financiar programas de promoción de la lectura y capacitar profesionales y voluntarios para estos programas. Saramago declara, con acierto, que "mal andan las cosas cuando se tiene que estimular la lectura, porque nadie necesita estimular el futbol" (Saramago, 2006).

Es evidente que se trata de un problema de clase, o de élites, como señala también Saramago: "la lectura siempre fue y será un hábito de minorías[2]" (Saramago, 2006). Es claro que quien no dispone de recursos (tiempo, dinero, etcétera) no podrá leer de manera habitual. Al fin y al cabo, los libros en casi todo el mundo son artículos de lujo fuera del alcance de las mayorías depauperadas; encima, el trabajador, tras largas horas de jornada laboral, no tiene más tiempo ni ánimo para leer. Todo esto cae por su propio peso. ¿O no?

Sí, resulta evidente, como la embriaguez de árboles que lo recibe a uno al entrar en la Lacandonia, o en la Amazonia. Pero, a veces, como dice el refrán, los árboles no dejan ver el bosque. ¿Puede haber algo más allá del problema de clase, que no se contraponga con esta causa, sino que exacerbe el problema? ¿Será cierto que las mayorías radicalmente no leen ni escriben?, ¿o debemos abordar el problema desde otro enfoque, es decir, como plantea Juan Domingo Argüelles: "¿qué leen los que no leen?" (Argüelles, 2000)?

Cuando observo a mis alumnos, miro a la gente en el transporte público o en la calle (no a las élites a que hace alusión Saramago, sino a los proletarios que van a sus centros de trabajo o vuelven a casa por las noches, cansados), me conecto a Internet o platico con algún vecino (de mi misma calle o del mundo que compartimos todos), lo que noto es una realidad diferente: la lectoescritura crece en todas partes, echa raíces, lo permea casi todo. En el autobús o en el Metro, la gente, mucha gente, va leyendo el diario, el periódico deportivo, alguna revista (en México se venden cientos de millones de ejemplares de revistas del corazón y de "aventuras", como *El libro vaquero*); en la calle, la gente lee los nombres inscritos en las avenidas y en las plazas; los *graffiti*, en las paredes, son escritos y leídos por anónimos; en las etiquetas de los productos en la tienda se leen rótulos, títulos y, a veces, hay quien lee los ingredientes o, incluso, las instrucciones. Y la juventud internauta lee páginas web, lee correos electrónicos, lee foros y escribe mensajes en los sistemas de boletinaje electrónico (conocidos como BBS), escribe y lee en los *chats*; por supuesto, el acceso a Internet es en realidad un privilegio, los internautas pertenecen a una élite, aunque no a la misma a que se refiere Saramago pues no son, muchos de ellos, lectores de libros.

Y es que, creo yo, aquí hemos dado con el primer problema: ¿qué es en realidad la lectoescritura? Podemos definir leer y escribir en términos generales, amplios y abarcadores, incluyendo allí la lectura y escritura de un mensaje en el teléfono móvil y del nombre de la calle, *El libro vaquero*, y las letras y números en un timbre de correos. O podemos negarle a las grandes mayorías su evidente lectura y decir que es cosa de minorías, y cuantificar la lectoescritura a partir de un enfoque cualitativo y elitista: sólo leer libros y revistas "de calidad" es leer; sólo escribir poesía o artículos técnicos es escribir. Sólo la lectoescritura "superior" (aquella que es una bella arte o que es un trabajo) merece ese nombre. Esto es lo que hace Saramago, como muchos otros autores, al decir que la lectoescritura es algo que sólo las élites realizan, porque la lectura sólo lo es si se leen textos de élite. Un tigre de papel (en más de un sentido) que se muerde la cola y se solaza o se lamenta en este círculo vicioso autoinflingido.

Por el contrario, la lectoescritura es algo mucho más amplio y cotidiano. Truman Capote lo tenía claro cuando declaró leer "Demasiado. Y cualquier cosa, incluidas las etiquetas, las recetas de cocina y los anuncios" (Capote, 1998, página 322); desafortunadamente, la mayoría de la gente ha entronizado endiabladamente bien la idea clasista de la lectura. Incluso, cuando uno revisa entrevistas a los escritores más connotados (un buen ejercicio de este tipo puede ser la lectura de *El oficio de escritor*), la mayoría responde a peguntas del estilo "¿Qué lee usted?" haciendo referencia a lecturas elitistas. Al fin y al cabo, si la lectoescritura es cosa de clase, confiere un estatus social (que, por supuesto, debe cuidarse: el tigre de papel vuelve a morderse el rabo); es casi una

[1] Tendrás entonces que leer de otra manera, Cómo, no sirve la misma para todos, cada uno inventa la suya, la que le es propia.
[2] Más precisamente, de una minoría: "ler sempre foi e sempre será coisa de uma minoria", como se reporta en la página de Internet http://www.publico.clix.pt/shownews.asp?id=1259121&idCanal=0

actividad mística y sagrada: lejos estamos en el tiempo del antiguo Egipto, donde había un dios (Thot) de la escritura que era, además, la deidad de la magia, y donde la lectoescritura era privilegio de las clases dominantes; pero no estamos tan lejos de la simbología sacra de la lectoescritura, que seguimos repitiendo y utilizando cada día.

Coincido con Argüelles en que es necesaria una desacralización del libro (Argüelles, 2003), pero voy más allá y expando el concepto; es necesaria la desacralización de la lectoescritura, arrancarla de manos de las minorías dominantes al romper su simbología de clase y entregarla a la gran mayoría de los lectores: el pueblo llano que lee el nombre de la parada del Metro, que lee la ruta del autobús, que escribe casi a escondidas (porque escribir o leer es salirse de su clase, es perder la pertenencia a su grupo) una lista para el mercado. Es mi opinión que la gente, las grandes mayorías, sí leen (Nadal Palazón, 2002), aunque no lo que quisiéramos las élites (y aquí nos incluyo a los profesores y escritores, que aunque no seamos de una clase social usualmente favorecida, sí nos hemos constituido en una "élite cultural").

El problema de la enseñanza

Por supuesto que no todos leen. El número de personas analfabetas crece a cada momento en el mundo. Como un ejemplo, sólo en México hay casi 7 millones de analfabetos (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2000). Éste es un problema aparte, que requiere un enfoque diferente: es el problema del acceso a la escolarización, netamente de clase (ahora sí), donde los pobres, los indígenas, los jornaleros, los migrantes son excluidos; se requieren soluciones políticas y económicas diferentes, que escapan a los objetivos y alcances de este trabajo (y, por supuesto, a los conocimientos y capacidades de este autor).

Quedan otros problemas, como la deserción escolar y la apatía que desarrollan los estudiantes a lo largo de su escolarización. Son dos problemas que están encadenados y que forman otro círculo vicioso. Si bien es cierto e innegable que las cuestiones de clase tienen también una fuerte influencia en la deserción escolar (hay muchas personas que abandonan sus estudios en niveles básicos para trabajar y contribuir a los ingresos familiares, o que tienen que desplazarse largas horas para asistir a la escuela o que ni siquiera tienen acceso a la educación por no haber escuelas a una distancia accesible), también hay otro aspecto distinto: ¿para qué estudiar?

Actualmente el nivel de estudios ya no implica automáticamente un mejor empleo y una mejor remuneración; para acceder al mercado laboral específico de los que estudian, se requieren cerca de dos décadas de estudios, y, entonces, ni siquiera hay certeza de obtener un empleo en algo relacionado con lo que se estudió. Todo esto favorece la deserción escolar, es verdad, pero, además, hay otro factor intrínseco (con esto quiero decir propio de la vida y la labor escolar, y no una influencia externa) que suele ser omitido de los análisis de la problemática educativa en general y de la enseñanza y promoción de la lectoescritura, pero que no es un problema menor: ¿qué y cómo enseñamos?

Hemos llegado —¡cómo no!— a la piedra angular de la enseñanza, donde se intersectan las realidades sociales, la filosofía de la educación y los planteamientos pedagógicos específicos: el punto donde existe la realidad educativa, porque de este entrecruce de factores depende el éxito o fracaso de cualquier emprendimiento escolar, y es a través de las metodologías y técnicas didácticas que se adopten que este éxito o fracaso llegará, pues son ellas las que pragmatizan y dan cuerpo a la educación, las que reflejan los valores adoptados, las que instrumentan el curso de acción pedagógica y son sancionadas de acuerdo con las orientaciones sociales. Y son estas técnicas las que hacen que los alumnos aprendan a leer o a no leer; es aquí, en este punto de la cadena, donde estamos enseñando a no leer, a considerar la lectoescritura algo tedioso, forzoso y, por supuesto, restringido a ciertos ámbitos escolares, académicos, laborales, intelectuales (diríamos esnobs): las élites. Esto se refleja por igual en la enseñanza de la lengua materna o de lenguas extranjeras pues, al margen de las estrategias adoptadas en el aula, el problema de la sacralización y obligatoriedad de la lectoescritura subyace aún los más avanzados programas de enseñanza comunicativa de la lengua. De hecho, este enfoque (el comunicativo) forma parte del problema.

En las escuelas la lectura se plantea como una obligación y, en general, en casa se hace eco de esta obligación. Leer es una actividad destinada a aprender, a obtener información que se encuentra en el texto, a superarnos a través de la sabiduría infalible de los sagrados textos. Así, en las escuelas primamos la lectura de comprensión, en la que se ponen lecturas forzosas, elegidas por un adulto censor, sobre las que, además, se cuestiona al alumno, para medir su progreso. Lo mismo hacemos con la escritura: hay que escribir en momentos determinados por el adulto, temas determinados por el adulto y pasar por el desmoralizante (al menos para un niño que está construyendo su personalidad) proceso de ver su obra sobrescrita, tachada, destruida; y con ella, su confianza en sí mismo, en sus capacidades, y su autoestima. Los profesores y padres nos erigimos en auténticos torquemadas de la lectura y la escritura: inquirimos, censuramos, corregimos, rechazamos, destruimos, prohibimos, sancionamos, castigamos. Paradójicamente, eso que estamos atacando es lo que queremos, con la mejor de las intenciones, construir: el desarrollo de lectoescritores eficientes y espontáneos.

¿Cómo queremos que alguien desarrolle auténtico gusto por ese instrumento de tortura académica que es la lectoescritura? Pretender que las personas así instruidas adopten la lectoescritura es pretender que el águila herida martiana entre sola en una jaula y cierre la puerta. No. Requerimos un cambio de orientación; la lectura y la escritura deben ser, como para Juan Ramón Jiménez, un trabajo gustoso (con la paradoja que implica este

concepto[3]), una labor placentera y lúdica que pueda permear la vida entera (Jiménez, 1961). No un mero instrumento para obtener conocimientos.

De entrada, implica reelaborar la visión de la lectoescritura más allá de solamente un medio para algo (transmitir y obtener información), sino como un fin en sí misma: la lectura por la lectura, la escritura por la escritura; dejar de lado el enfoque en la lectura de comprensión, meramente utilitaria, para adoptar un enfoque más amplio y gustoso, el de la lectura poética, de creación lúdica en sí misma (Nadal Palazón, 2002). Para ello habría que adoptar medidas de protección a la lectura, más que de promoción de la misma, como las que plantea Daniel Pennac en su decálogo del lector (Pennac, 2000).

Otro tanto habrá que hacer con la escritura: abandonar el paradigma comunicativo (tanto en lengua materna como en lengua extranjera) para acercarnos a uno más expresivo, más puramente poético, que, al fin y al cabo, es el que se encuentra predominantemente al estudiar las biografías de los escritores: se descubre generalmente una fuerte voluntad de escribir, una vocación desde temprana edad, incluso a pesar de la escuela, como en el ejemplo, nuevamente paradigmático, de Capote, quien recuerda haber comenzado a escribir "Cuando tenía diez u once años y vivía cerca de Mobile. (...) Con todo, despreciaba la escuela —o más bien las escuelas, pues me la pasaba cambiando de una a otra— y año tras año reprobaba las materias más sencillas por pura aversión y fastidio" (Capote, 1998, pp. 316-318). Estas declaraciones resultan ejemplares pues ilustran varios puntos: este escritor no considera la labor escolar cotidiana de escritura como "escribir", es decir, ha disociado su actividad de vida (y placentera indudablemente) de la actividad escolar; y muestra cómo la escolarización es causa de rechazo (por tedio y bloqueos) a las asignaturas y, a la larga, de posible deserción (aunque el niño sea forzado a continuar en otra escuela).

La desacralización que concibo implicaría cambios profundos en la enseñanza de la lectoescritura y, en general, en la organización total de la escuela y del sistema educativo, no sólo un ajuste en las técnicas usadas en el salón de clases. Nos encontramos con la necesidad de cambiar de enfoque por completo. Dejar de tratar de enseñar a leer y escribir para, en su lugar, permitir la lectura y la escritura como una actividad gozosa. Declarar esto es lo mismo que pretender abolir la pedagogía de la lectoescritura. Contra la pedagogía ya se han manifestado diversos autores, como Antón Semionovich Makarenko o Alexander Sutherland Neill, porque, al fin y al cabo, toda pedagogía es un arte de, en palabras de Célestin Freinet, hacer beber al caballo que no tiene sed (Freinet, 1996).

Nuestra propuesta

Estoy consciente de que este cambio es, por supuesto, imposible de instrumentalizar por completo en las próximas generaciones. Sin embargo, una solución temporal, para sensibilizar a la gente (profesores, directivos, padres de familia, autoridades educativas y los propios alumnos, sin olvidar a la opinión pública en general) a la vez que causar menos daños a los próximos lectores y escritores, es la generación de espacios lúdicos de lectoescritura que puedan cumplir una función remedial, para eliminar o reducir los bloqueos y rechazos hacia la lectura y la escritura causados por nuestros sistemas educativos y nuestra visión elitista del papel sagrado de la lectoescritura. Para ello hemos desarrollado una metodología, aplicada en el Centro Escolar Hermanos Revueltas durante casi 10 años ya, dedicada a la desacralización de la lectoescritura y a generar espacios lúdicos para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Nuestra metodología no presenta, en sus aspectos técnicos, ninguna innovación importante; se trata más bien de la hibridación de propuestas realizadas por Freinet y Neill en la primera mitad del Siglo XX. Sin embargo, resulta útil para el desarrollo de la lectoescritura como trabajo gustoso, al tiempo que puede servir también, en el momento apropiado, a la enseñanza tanto del español como de lenguas extranjeras. Esta metodología ha sido probada, por el autor y otros profesores, en ciclos de educación primaria y media superior, en enseñanza de la lectoescritura en lengua materna (español) y de lengua extranjera (inglés).

Esta metodología está basada en darle sentido a la lectoescritura, aún bajo una visión comunicativa, a partir del uso de textos emocional y expresivamente significativos: textos propios de los alumnos, al estilo del texto libre freineteano (Freinet, 1979), aunque no se trata de la misma técnica, pues tiene diferencias en su aplicación y objetivos. Así, cada alumno está en libertad de crear, sin ser sometido al dictado ni al tema forzado, como en algunas improvisaciones[4] que hacía Neill con sus alumnos (Neill, 1976). En algunos casos, los alumnos parecen tener problemas para elegir un tema (esto debido a bloqueos preexistentes o simple pereza en el momento), por lo que se les puede ayudar —con diversas estrategias— a elegir un tema, o se puede trabajar a partir de historias elaboradas colectivamente (o por el profesor, como hacía a veces Neill).

Sin embargo, a diferencia de la técnica Freinet, estos textos no son "corregidos" ni por el profesor ni colectivamente, lo que acerca la técnica en este punto a las improvisaciones de Neill. En primera instancia, la elaboración de estos textos sin intervención ni censura adulta puede servir para desarrollar una relación afectiva

[3] Etimológicamente, el trabajo es una tortura. La palabra trabajar (originalmente "trebajar") comenzó a utilizarse en el Siglo XIII con el significado de sufrir o esforzarse. Su origen está en el latín vulgar *tripaliare*, torturar, que, a su vez, proviene del nombre de un instrumento de tortura (del Siglo VI), el *tripalium* (Corominas, 1973, página 75).

[4] Neill no trabajaba estas improvisaciones por medio de la escritura, sino de la actuación, pero el objetivo era igualmente la libre expresión, en un entorno lúdico, de sus alumnos con una finalidad liberadora, casi terapéutica.

positiva con la lectoescritura, al contrario de lo que ocurre con la escritura obligada de temas predeterminados y enfocada a la corrección ortográfica.

Más adelante, una vez establecida esta relación afectiva (que, como hemos mencionado, puede servir para acercar a los niños a la lectoescritura o para eliminar los bloqueos que tantas veces vemos que se desarrollan en los niños durante su escolarización), y una vez favorecida la confianza del alumno en su propia expresión escrita y en el docente-facilitador, se pueden añadir, teniendo el cuidado de no violentar sus deseos y sentimientos, objetivos de índole ortográfica, gramatical y estilística, dependiendo del grado de desarrollo del alumno, tanto en el dominio de la lengua como en un plano psicoafectivo.

Estos objetivos extra tienden a aparecer por sí mismos al compartir los textos creados; una vez que el alumno tiene la suficiente confianza en su obra y permite que ésta sea leída, descubrirá la necesidad de no sólo escribir, sino hacerlo correctamente para poder compartir sus expresiones, que son sus más valiosas ideas y sentimientos. Este compartir, además, favorece el desarrollo de la lectura a partir de temas interesantes: aquellos que afectan a nuestros propios amigos, en vez de los seleccionados por un adulto ajeno a la realidad interna del alumno y su generación. Igualmente, al encontrar dificultades en la lectura de textos ajenos, ya sea de sus propios compañeros o de corresponsales (Freinet, 1979), el alumno tiende a buscar la corrección en sus textos, corrección que, de acuerdo con cada alumno, puede llevarse a cabo por el profesor o colectivamente. Hay que señalar que esta corrección debe realizarse sólo si el alumno la desea. De igual manera, al llegar a esta etapa se pueden incluir objetivos metalingüísticos y metacognitivos, tan importantes en el aprendizaje de la lengua extranjera como en el desarrollo de la corrección en la propia lengua.

Esta metodología, además, es muy flexible, pues puede ser aplicada fácilmente al uso de nuevas tecnologías (computadoras, pizarrón electrónico o Internet), en las que los alumnos pueden elaborar sus textos, compartir, presentar y, llegado el momento, corregir las obras. Pero puede de igual manera trabajarse con tecnologías más tradicionales, como los tradicionales cuadernos, lápices, pizarrones y gises; los trabajos se pueden compartir por medio de fotocopias o de imprentas “caseras”, como las utilizadas en las técnicas Freinet (Balesse y Freinet, 1979).

Finalmente, para terminar de cantar las loas a esta metodología, podemos decir que es un medio que permite y favorece la investigación educativa en distintos ámbitos, pues, al eliminar factores que pudieran intervenir (como la presión de la corrección ortográfica permanente) favorece la observación y aplicación de modelos educativos con un menor número de variables. Por ejemplo, se puede poner a prueba un enfoque enactivo (Varela, 1996), instrumentalizándolo en la enseñanza de la lengua; o un enfoque generativista para el aprendizaje de la lectura en lengua extranjera, reduciendo los temas propiamente del idioma (y favoreciendo las habilidades lingüísticas generativas). O para investigación psicológica, buscando procesos afectivos o cognitivos en los alumnos. Y puede ser, también, de utilidad psicoterapéutica para el psicodiagnóstico o como parte de una terapia, lo que tampoco resulta nada nuevo: la libre expresión, incluida la escritura, ha sido referida como un proceso terapéutico en diversas ocasiones, por ejemplo en la técnica Freinet (Berteloot y Barre, 1980) y en la escuela progesiva (Neill, 1990). Y no sólo en niños; podemos citar, por ejemplo, el caso del escritor británico Angus Wilson quien, a decir de Michael Millgate, comenzó a escribir cuentos como medida terapéutica para combatir un colapso nervioso al término de la Segunda Guerra Mundial (Millgate, 1998, página 286).

Miel sobre hojuelas... ¿o no?

Esta metodología, sin embargo, tiene sus dificultades, que no son meros inconvenientes despreciables. El primero de ellos se encuentra en el profesor: se requiere personal con ciertas capacidades y habilidades específicas, diferentes a las usadas en la enseñanza común. Para empezar, se requiere una relación diferente con la disciplina, pues al convertir el trabajo en algo lúdico se debe dar más libertades al alumno (que puede incluso llegar a no trabajar) en detrimento de la disciplina y organización de grupo; esto implica una clase menos autoritaria y, por ende, un docente menos autoritario, cosa que los profesores no siempre están dispuestos a aceptar, como señaló A. S. Neill hace bastante tiempo (Neill, 1980).

De igual manera se necesita un docente con conocimientos de psicología y habilidades (casi clínicas podríamos decir) para enfrentar los problemas surgidos de la manifestación de emociones profundas, y para el manejo de conflictos en espacios diferentes al aula tradicionalmente estructurada. También se requiere que el profesor tenga una relación adecuada con la lectoescritura, a la que haya desacralizado, al mismo tiempo que la domine (que sea competente en ella). Es decir, se requiere una capacitación específica para este trabajo, pues no siempre es fácil entender qué se está haciendo, por qué y cómo, si no se ha capacitado al docente para esta tarea concreta, tal como descubrimos, de la peor manera, hace cosa de cuatro o cinco años.

Otros problemas refieren a la organización y administración escolar. Al margen de la necesidad de capacitar o contratar docentes capacitados para esta tarea (lo que implica ciertas erogaciones), se requieren también los espacios adecuados, pues las aulas típicas no favorecen la creación y expresión en espacios lúdicos. Es recomendable trabajar en espacios diferentes al aula en que se lleva a cabo el trabajo tradicional, y acercarse a los espacios de placer; en nuestro caso, lo resolvimos trabajando directamente en el patio de juegos e intercalando las labores de lectoescritura con actividades puramente lúdicas: juegos organizados o libres.

El papel de este trabajo en la escuela también es algo que debe tomarse en cuenta, pues puede dificultar o hasta impedir el adecuado desarrollo de los procesos de nuestro “texto libre” (como lo bautizaron alumnos y maestros

del *Revueltas*), así como los de la escuela en general. Una primera decisión es si se tratará de una asignatura específica, como hemos hecho nosotros, teniendo cuidado de que jamás se califique a los alumnos en esta asignatura especial, o si será parte del trabajo cotidiano de la asignatura de lengua (cosa que también hicimos, en el caso de la enseñanza de lengua extranjera). Otra decisión crucial es qué relación debe guardar esta labor con el resto del currículo, pues puede articularse con las demás materias (nosotros experimentamos articulándola con computación, para la producción de materiales impresos, y con laboratorio, pues al ser ambas materias contiguas e impartidas por los mismos docentes, los alumnos tendían a expresar en "texto libre" las emociones y anécdotas de sus investigaciones de ciencias naturales), pero también pueden surgir interferencias cuando, por ejemplo, el docente de español interviene los textos de los alumnos para realizar correcciones sin haberse ganado la confianza del alumno para ello.

Además (y este posiblemente sea el mayor problema) existen muchas interferencias externas, por parte de profesores y padres que no entienden esta visión del trabajo, que no son capaces de desacralizar la lectoescritura y pretenden convertir estos espacios en simplemente un preámbulo de la corrección ortográfica. Si esta corrección no se convierte en la actividad principal de la clase, los adultos con estas ideas tienden a considerar que sólo se pierde el tiempo (y así se lo manifiestan a sus hijos, quienes comienzan a considerar que pierden el tiempo y, entonces, se revierte todo el proceso y los alumnos desarrollan aún más barreras contra la lectoescritura placentera que es, a final de cuentas, la verdadera lectoescritura); también suelen manifestar que se afecta la disciplina escolar y, a la larga, la construcción de valores por parte de los discentes. Esto puede convertirse en un problema muy serio; en nuestro caso, se tuvo que cancelar un programa de "texto libre" para evitar enfrentamientos y divisiones en nuestro centro de trabajo.

Sin embargo, haciendo un balance entre las ventajas y las dificultades de este método, a pesar de todos los inconvenientes que puedan surgir, considero que esta es una metodología apropiada y útil, tanto en una etapa de transición desde el sistema tradicional de enseñar a no leer ni escribir como en un nuevo sistema de enseñar a sí leer y escribir, por lo que su aplicación es factible y recomendable en estos momentos en que enseñamos lo contrario de lo que queremos promover. Sería prudente, al fin y al cabo, que dejáramos de levantar piedras para dejarlas caer sobre nuestros propios pies.

Referencias

AA. VV. (1998) *El oficio de escritor.* México, Era.

Argüelles, Juan Domingo. (2003) *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer.* México, Paidós.

Argüelles, Juan Domingo. (2004). *Leer es un camino. Los libros y la lectura: del discurso autoritario a la mitología bienintencionada*. México, Paidós.

Balesse, Lucienne, y Freinet, Célestin. (1979) *La lectura en la escuela por medio de la imprenta.* Barcelona, Laia.

Berteloot, Clem, y Barré, Michel. (1980) *Aspectos terapeúticos de la pedagogía Freinet.* Barcelona, Laia.

Capote, Truman. (1998). Entrevista publicada en AA. VV., (1998), *El oficio de escritor*, México, Era, pp 314-327.

Corominas, Joan. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana.* Madrid, Gredos.

Freinet, Célestin. (1979) *El texto libre.* Barcelona, Laia.

Freinet, Célestin. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas.* Madrid, Morata.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2000). *XII Censo de Población y Vivienda*. México, INEGI.

Jiménez, Juan Ramón. *El trabajo gustoso (Conferencias).* México, Aguilar, 1961.

Millgate, Michael. (1998). "Angus Wilson", entrevista publicada en AA. VV., (1998), *El oficio de escritor*, México, Era, pp 314-327.

Nadal Palazón, Miguel. (2002). "¿Cómo lee la *generación Internet*?" en VII Congreso Latinoamericano de Desarrollo de la Lectura y la Escritura, *Memoria*, Puebla, 2002, pp. 440-444.

Neill, Alexander Sutherland. (1976). *Autobiografía. Neill! Neill! Orange peel!*. México, Fondo de Cultura Económica.

Neill, Alexander Sutherland. (1980) *Maestros problema y los problemas del maestro*. México, Editores Mexicanos Unidos.

Neill, Alexander Sutherland. (1990). *Hijos en libertad*. Barcelona, Gedisa.

Pennac, Daniel. (2000) *Como una novela*. México, Secretaría de Educación Pública-Norma.

Saramago, José. (2006). "Lectura, hábito de minorías: Saramago", *El Universal,* 2 de junio de 2006. Versión electrónica: http://www.eluniversal.com.mx/cultura/48957.html

Varela, Francisco J. (1996). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales.* Barcelona, Gedisa.