

CUADERNOS REDPLANES

Evaluación de los planes o programas de lectura: por qué, para qué, cómo y con quién



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



*Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe*

Bajo los auspicios de la UNESCO

*Centro Regional para o Fomento do Livro
na América Latina e Caribe*

Sob os auspícios da UNESCO



© 2011. Mirta Castedo, Eliana Yunes,
Silvia Castrillón, Manuel Fernando Velasco,
Elisa Bonilla Rius, Norma González Viloria

© 2012. CERLALC-UNESCO

Edición, marzo 2012

ISSN 2256-2893

Coordinación editorial

Juan Pablo Mojica

Corrección

Diana López de Mesa

Diseño y diagramación

Marca Registrada Diseño Gráfico, Ltda.



Calle 70 No. 9-52
Tel. (57 1) 5402071
libro@cerlalc.org
www.cerlalc.org
Bogotá-Colombia

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra citando la fuente respectiva y respetando la integridad de la misma.

Las opiniones expresadas por los autores de esta obra no son necesariamente las del CERLALC.

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, CERLALC-UNESCO

Galeno Amorim

Presidente del Consejo

Consuelo Sáizar Guerrero

Presidenta del Comité Ejecutivo

Fernando Zapata López

Director

Alba Dolores López Hoyos

Secretaria General

Fabiano dos Santos

Subdirector de Lectura, Escritura y Bibliotecas

Bernardo Jaramillo Hoyos

Subdirector de Producción y Circulación del Libro

Mónica Torres Cadena

Subdirectora de Derecho de Autor

Lina María Aristizabal Durán

Subdirectora de Estudios y Formación

Colección Lectura y Escritura

Bajo este sello se publicarán libros, así como materiales impresos y digitales, enfocados al fomento de las prácticas más diversas de lectura y escritura, tanto en bibliotecas como en otros espacios de gran importancia para el desarrollo personal y de integración social.

Con el apoyo de:



Presentación

Con el objetivo de apoyar la continuidad y calificación de los planes y programas de lectura ya existentes en la región, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) hizo un llamado para realizar un trabajo articulado en torno a la compleja tarea de formar lectores y garantizar el desarrollo de habilidades y capacidades lectoras y escritoras para toda la población.

Desde 2004 y junto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Plan Iberoamericano de lectura (Ilímita), se han creado espacios de discusión y reflexión en torno al tema de la lectura y su fomento, que han dado como fruto los documentos: *Agenda de políticas públicas de lectura* en 2004 y *Una región de lectores: estudio comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica* en 2005. Además, se estructuraron, a través de la participación de expertos, las bases para la formulación de planes consignadas en el documento *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura*, publicado en 2007.

Gracias a las anteriores dinámicas, en 2006, se crea la *Red regional de responsables de políticas y planes nacionales de lectura* (REDPLANES), colectivo de entidades y personas que comparten el interés

de consolidar sociedades lectoras a través de la dinamización en la formulación y puesta en marcha de políticas a favor de la cultura escrita.

Para dinamizar las actividades de dicha red y convertirla en un importante espacio de cooperación regional, nacen los Cuadernos REDPLANES, publicaciones que recogen los resultados, conclusiones y recomendaciones de los espacios de diálogo y reflexión de la Red, como foros, encuentros y reuniones. Ya se han realizado dos publicaciones: *La formación de mediadores en el contexto educativo* y *Las bibliotecas en las comunidades indígenas*.

Durante el foro de 2011, llevado a cabo en dos momentos –una primera fase escrita y otra virtual realizada en septiembre– expertos de Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador y México discutieron el tema de la evaluación de los planes y programas de lectura; los textos finales están consignados en esta tercera entrega de Cuadernos REDPLANES.

Fernando Zapata López
DIRECTOR



Reflexiones

Los planes y programas de lectura se han multiplicado en la región en este siglo. Si bien algunas naciones desarrollaron planes y programas de lectura en la década de 1990, a partir del año 2000 encontramos un reporte de acciones que tienen estatus de planes de lectura en diez países de la región¹.

El CERLALC se ha venido ocupando del tema, de acuerdo con el interés manifestado por los responsables de políticas y planes nacionales de lectura en el encuentro realizado en Santiago de Chile en 2009, en el cual se señaló como una de las líneas de trabajo y reflexión de la Red Iberoamericana de Responsables de Políticas y Planes de Lectura (REDPLANES) la *evaluación de los planes y programas de lectura*.

En 2011, la Red discutió *¿por qué, para qué, cómo y con quién evaluar los planes o programas de lectura?*, a través en un foro virtual regional realizado en dos momentos, con el fin de enriquecer la reflexión y las acciones que toman las instancias de decisión y ejecución nacionales en este complejo aspecto, y también para aportar a los análisis regionales que vienen realizándose hace varios años sobre el tema, para que puedan compartirse y tener un impacto en las agendas nacionales.

Objetivos

- Fortalecer la reflexión nacional y regional sobre la compleja tarea de formar lectores y escritores, y aportar herramientas útiles para la toma de decisiones políticas en esta materia.

- Contribuir al trabajo intersectorial en los países de la región para potenciar las decisiones en materia de formación de mediadores.

Consideraciones generales para iniciar la reflexión

Para acercarse a los planes y programas que se llevan a cabo en la región iberoamericana es necesario considerar que estos difieren mucho entre los países, no solo en el marco de las políticas educativas y culturales que se promueven, sino también en todos sus componentes, como en el espacio en el cual se inscriben, el tamaño de las poblaciones que atienden y el tiempo de gestión. Por ello es imposible proponer un modelo de evaluación común, pero lo que sí se puede hacer es recoger el fruto de la experiencia existente en los distintos países para orientar algunas decisiones sobre el tema.

Los planes y programas se han justificado, casi en su totalidad, con la idea de mejorar los resultados educativos, habida cuenta de lo importante que resulta para esto el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Algunos planes también se centran, sin excluir lo anterior, en garantizar a toda la población el acceso a la información y al ejercicio ciudadano de la lectura.

La evaluación de los planes y programas es de suma importancia tanto para tomar decisiones que permitan reorientarlos, como para mostrar la relevancia de su continuidad, dado que en nuestros

1. Según los datos recopilados a octubre de 2011 por la Subdirección de Lectura, Escritura y Bibliotecas del CERLALC.

países solo se han prolongado por un máximo de dos periodos de gobierno. Con la esperanza de darles una vida más larga, se han desarrollado estudios sobre algunos programas y se ha trabajado para hacer visibles sus resultados. Asimismo, aunque en menor escala, se escuchan opiniones sobre la importancia de evaluar los planes para entender de qué manera están cambiando las condiciones de inequidad en torno al acceso a la cultura escrita en nuestros países.

Desarrollo del foro

Para abordar un tema con tantas aristas y niveles de complejidad, la Subdirección decidió invitar a diferentes especialistas de la región que por su experiencia en materia de planes de lectura pudieran ofrecer diversos elementos para la reflexión, la cual de ninguna manera pretende dar respuestas contundentes, sino más bien develar la complejidad del tema e invitar a continuar el diálogo alrededor del mismo.

El primer momento del foro se llevó a cabo de forma escrita. Seis profesionales invitados produjeron un documento que fue presentado para la lectura por parte de los demás participantes. El segundo momento fue un diálogo virtual sobre algunos de los aspectos trabajados en los documentos.

Para este segundo momento —encuentro virtual de los especialistas—, la Subdirección planteó los siguientes temas con el fin de orientar las intervenciones:

Tema 1. ¿Para qué evaluar?

Se señaló entonces que la evaluación tiene como finalidad:

- Tratar de entender lo que están logrando o no los planes de lectura en cuanto a la ampliación del acceso a la cultura escrita.
- Mostrar los efectos y fomentar su sostenibilidad.
- Ajustar los planes trazados.
- Conocer la consistencia político-conceptual de los planes entre lo que sostienen teóricamente, lo que se proponen y sus acciones.

Tema 2. ¿Cómo no evaluar los planes y por qué?

El foro se realizó el 5 de septiembre de 2011 y contó con la participación de los especialistas Mirta Castedo (Universidad Nacional de la Plata, Argentina), Eliana Yunes (Cátedra UNESCO de Lectura, Pontificia Universidad Católica, PUC, Río de Janeiro, Brasil), Silvia Castriellón (Asolectura Colombia), Norma González Viloria (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela), Manuel Fernando Velasco (Plan Nacional de Lectura de El Salvador) y Elisa Bonilla Rius (Fundación SM, México). Por el CERLALC participaron María Elvira Charria (Subdirectora de Lectura, Escritura y Bibliotecas) y su equipo, entre quienes estaba Paola Roa, quien fue la moderadora.

Los documentos realizados por ellos se presentan a continuación.

MIRTA CASTEDO

Argentina, 2 de diciembre de 2011

Si los Estados emplean dinero público para el desarrollo de planes y programas es necesario saber cuáles son los efectos que con ellos están promoviendo, tanto deseados como no deseados, previstos como imprevistos, medibles de forma cuantitativa como apreciables de manera cualitativa. En particular, parecería interesante apreciar si determinadas acciones tienen impactos diferentes en distintos contextos, cuáles son las acciones que se considerarían más adecuadas para conseguir ciertos propósitos, cuáles propósitos no han sido considerados y cuáles sí, pero tal vez no de la manera adecuada.

Se trata de ir un poco más allá del planteamiento clásico con el cual se pretende comparar los resultados obtenidos con respecto a los deseados y conocer la capacidad para alcanzar ciertos objetivos en el tiempo esperado o la relación entre los resultados y los costos, sin que por ello se desprecien estos aspectos de la evaluación. Estamos pensando en un proceso de deliberación e indagación colectiva más que en una medición externa, más que en una teoría objetiva y descontextualizada (y en consecuencia anacrónica).

Coincido con lo expresado por Eliana Yunes y Silvia Castrillón en el sentido de distinguir entre planes, programas y políticas de Estado. Como señala Yunes, una política trasciende los gobiernos, estabiliza procedimientos, garantiza recursos y debe estar acompañada de una evaluación permanente y paralela, demanda una integración intersectorial y multidisciplinaria que supere la tradicional escisión entre educación y cultura. Más aún, agrego, debe superar una concepción que percibe la lectura, en particular, y la cultura escrita, en general, como un problema exclusivo del ámbito escolar. En tal sentido, no solo la escuela, sino en especial los medios masivos de

comunicación y los de comunicación y de producción de contenidos digitales ocupan hoy un lugar central en las políticas de inclusión en las culturas escritas.

Desde esta primera idea se pueden formular algunas preguntas evaluativas: *¿Se concibe la lectura como parte de la cultura o como un problema escolar? ¿Hacia dónde se dirigen las acciones? ¿Estamos frente a acciones, acciones coordinadas que forman planes o políticas de Estado en marcha?* En tanto se trate de acciones políticas es indispensable comenzar por preguntarse cuál es el sentido de las mismas: *¿qué poder se distribuye, entre quiénes, a quiénes incluye, a quiénes excluye?*, entre otras cuestiones.

Es indispensable tener una primera descripción de la cobertura de los planes y programas —alcance geográfico, número de promotores, docentes, bibliotecarios u otros actores, número de instituciones y de destinatarios, libros y otros soportes distribuidos, lugares de distribución, etc.—, pero es evidente que tales datos resultan insuficientes a la hora de apreciar los alcances del programa para *la inclusión en las culturas escritas de una cada vez mayor cantidad de personas y grupos desde sus propias culturas, integrándolas a las demás*².

2. Propósito por demás discutible y siempre en constante reformulación. Por inclusión en las culturas escritas entendemos conquistar el poder de participación en las tradiciones escritas de las ciencias, las filosofías y las literaturas de diversos pueblos y tiempos y que todos puedan hacerlo desde sus distintos orígenes culturales. Significa poder conocer tradiciones literarias diversas, no solo la propia o las reconocidas como antecesoras de la propia. No es sino a través del ingreso a lo diverso como se objetiva lo propio, como se hace evidente lo que tenemos en común y lo que nos diferencia. Lo mismo sucede en las ciencias y las filosofías y sus modos de leer y escribir: acceder a los conceptos de salud, enfermedad, vida, muerte, belleza,

Para incluir es necesario *desbaratar, impedir o desandar el mecanismo de la exclusión*. Dice Norbert Elías que ciertos valores y normas son consagrados por la tradición o la ley en cada periodo histórico, los cuales, obviamente, son impuestos desde las clases dominantes³. Los seguidores de estas normas y valores se consideran integrados porque se perciben a sí mismos como poseedores de una identidad colectiva positiva y es a partir de la identidad compartida con algunos, los que dominan, que se construye el estigma de los otros que quedan por fuera. Este mecanismo social de exclusión no es diferente en el plano del lenguaje oral y escrito.

Bautier y Bucheton se refieren a este mismo proceso en el caso que nos ocupa: las prácticas del lenguaje son prácticas sociales y culturales que incluyen rituales, usos y costumbres asociados a los hábitos lingüísticos y, en tanto prácticas sociales, su valor de empleo no es el mismo en diferentes grupos sociales⁴. Tal valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad. De tal modo que, siguiendo la idea de Elías, en toda sociedad, el grupo dominante reivindicará como valiosa la práctica que los identifica y dejará en el campo de “lo marginal”, del otro lado de la frontera simbólica, el resto de prácticas.

Los mecanismos de exclusión son los mismos: nos identificamos con ciertos usos y valores lingüísticos que un grupo dominante adoptó como suyo y que seguimos como si fuesen nuestros. Por ende, vemos a quienes no se identifican con ellos como “los otros”. De este lado de la frontera quedamos “nosotros”, los que hablamos bien; del lado de allá, “los otros”, los que pronuncian mal o hablan mal. “Nosotros” somos los que leemos buena literatura comprada en buenas librerías, recomendada por buenos lectores y buenos libreros o elegida a partir de nuestra experiencia de lectores “iniciados”; “los

otros” son los que leen la literatura comercial ofrecida en la góndola del supermercado.

“Nosotros” somos los que leemos los diarios serios; “los otros” son los que no leen diarios o solo los sensacionalistas... Y así... “los otros” son aquellos a quienes se debe incluir en la cultura porque están fuera; “nosotros” suponemos que estamos dentro sin darnos cuenta de que también estamos dentro de una parte de la cultura escrita y fuera de otras prácticas —que por lo general desconocemos

arte... en diferentes culturas es acceder a modos distintos de expresar el mundo. Entender esas formas de expresión permite un distanciamiento de la propia palabra, objetivación que es indispensable para comprender al otro, para darnos cuenta de que no somos más que unos entre otros. Por último, participar en la cultura escrita supone transformarla por efecto de la participación.

Incluimos dentro del concepto de culturas escritas los nuevos géneros digitales donde el productor puede ser una colectividad de autores que no se conocen entre sí, no identificables o reconocibles, en contextos donde no se requiere poseer “antecedentes” de autor para publicar; donde el control de la publicación pasa a depender de forma más directa del dominio sobre las herramientas, dejando de estar en unas pocas manos “autorizadas”. El formato digital brinda nuevos instrumentos tanto de publicación como de distribución para todo aquel que sepa cómo usarlos, independientemente del rol social que le sea reconocido por otros; donde la edición está por completo en manos del productor y, por último, donde la distribución —en plataformas, en redes— también está en manos del autor que sepa manejar las herramientas (Castedo, Mirta y Zuazo, Natalia, “Culturas escritas y escuela: viejas y nuevas diversidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Buenos Aires, 2011).

3. Citado por Camilloni, Alicia, “El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones”, *Políticas educativas*, vol. 2, n.º 1, Porto Alegre, 2008, pp. 1-12.

4. Bautier, Élisabeth y Bucheton, Dominique, “Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches?”, *Repères*, vol. 15, n.º 13, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, 1997, pp. 11-25.

profundamente y no valoramos, como consecuencia de nuestra incompreensión de los otros⁵—.

Procediendo de este modo olvidamos o negamos nuestro propio proceso como lectores y escritores, nuestras transformaciones y tránsitos. Y al negar nuestra transformación y nuestro proceso recursivo como individuos y como comunidad, imaginamos en el otro solo una única y acumulativa evolución desde un estado de menor lectura hacia otro de mayor lectura, entendida como mayor cantidad de páginas (y hasta, tal vez, leídas a mayor velocidad), como si se tratase de un proceso acumulativo y no reconstructivo, como si pudiese ser definido de forma independiente a las prácticas culturales posibles y reales dentro de sus comunidades.

Si se compartiesen estas afirmaciones, resultaría más que complejo evaluar, ya que no se trataría de la cantidad de obras sino del poder de transformación que las lecturas tienen en la vida de las personas y de las comunidades.

Aquí agregamos una pregunta importante en la evaluación de un plan: *¿en qué medida ha logrado desmontar los mecanismos de la exclusión?* Esta cuestión podría desagregarse por lo menos en las siguientes:

- ¿Se ha logrado avanzar en la inclusión de los individuos y grupos históricamente considerados “marginados” en los géneros históricamente considerados “valiosos” y de los que han sido históricamente “excluidos”?
- ¿Hasta qué punto las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias de esas comunidades son incorporadas como prácticas legítimas?, y sobre todo ¿son vistas como igualmente legítimas por los propios actores?

- ¿Hasta qué punto los grupos hegemónicos han transformado su propia visión exclusiva y excluyente de cultura escrita?

Por lo general, los planes y programas consideran en mayor medida el primer interrogante. No es banal hacerlo, por el contrario, constituye un acto de justicia indispensable. El segundo aspecto es objeto de innumerables controversias, tanto por la valoración misma de las prácticas como por las formas de registro del lenguaje de cada cultura y hasta por los acuerdos y desacuerdos en torno a la

5. Un claro ejemplo de ello son los escritos domésticos que Bernard Lahire reivindica en todas sus dimensiones sociales, lingüísticas y cognitivas. Cada uno de estos escritos tiene contextos de utilización particulares y suponen una cierta relación con el tiempo, el espacio y con los otros. No pueden ser consideradas “prácticas menores” en tanto poseen un sentido social y cognitivo relevante que “introducen una distancia entre el sujeto hablante y su lenguaje, brindándole los medios de dominar simbólicamente lo que hasta entonces dominaba de modo práctico: el lenguaje, el espacio, el tiempo”. Los medios de objetivación del tiempo (cronograma, agenda, planificación, etc.), las listas de cosas por decir o hacer (como planes de acción o de palabras futuras), los itinerarios o los recorridos trazados, los diarios íntimos y todas las formas estéticas de la escritura (escritura de poemas, de historias, de “arte literario...”), etc., son sin duda instrumentos de conformación de nuestra temporalidad, espacialidad y lenguaje, que constituyen excepciones cotidianas y repetidas respecto del ajuste prerreflexivo del sentido práctico a una situación social. Existe la misma brecha entre el tiempo vivido “que pasa” y el tiempo organizado gracias a medios de objetivación, que entre el trayecto espontáneo de un automovilista y un itinerario de viaje planificado, preparado, dividido en etapas; o entre la palabra espontánea en un contexto de interacción y su escritura elaborada, controlada. (Lahire, Bernard, “Écritures domestiques. La domestication du domestique”, *Social Science Information: Information sur les Sciences Sociales*, vol. 34, n.º 4, París, 1995, pp. 567-592).

También es justo recordar que recién en las últimas décadas del siglo xx la sociolingüística logró demostrar el valor de las variedades de dialectos de una lengua y dar por tierra con el postulado de “una” lengua como modelo de otras que resultan de su deformación. No obstante, este aún no es un concepto que se refleje en el sentido común ni en los medios de comunicación que, salvo en los últimos años y en algunos casos, transforman la representación sobre el lenguaje que comunican del conjunto de la población.

lengua y su escritura. El tercero es, en principio, utópico, pero no por ello impensable.

Cabe mencionar que muchas veces los planes, programas o política adoptan una visión “normalizadora” de las prácticas de lectura, escritura y oralidad⁶, no solo por su concepción de cultura, en general, y de cultura escrita, en particular; sino también porque al estar con frecuencia insertos en programas escolares o en ministerios de educación, heredan la visión homogeneizadora y fundacional de los sistemas educativos nacionales. El problema no es la desviación de la norma⁷ sino la creencia en su misma existencia⁸ —una cantidad de libros a ser leídos por año, una velocidad de lectura, una edad para cada libro⁹, una cantidad mínima de horas de lectura semanales¹⁰, etc.—. La descontaminación de la infancia, del lenguaje en general y de la lectura en particular ha sido y sigue siendo un largo camino al que se ha contribuido de muchas maneras y desde distintas teorías y al que, sin duda, planes y programas de lectura también pueden contribuir.

Desde otro punto de vista, coincidimos con las colegas citadas al inicio, en la necesidad de combinar las metodologías cuantitativas (encuestas) con las cualitativas (entrevistas y observaciones). Desde el diseño, todo instrumento conlleva concepciones sobre la cultura escrita, sobre ser partícipe de la cultura escrita y el concepto de inclusión en sí mismo. De allí que el problema no es el instrumento en sí sino cómo se concibe, desarrolla e interpreta. Concepción e instrumentos o dicho de otra manera, política y técnica, son aspectos indisolubles y a la vez imprescindibles si se intenta evitar posiciones poco realistas, correr el riesgo de proyectar nuestros propios valores (no existen posiciones técnicas que no sean valorativas) y menospreciar el saber científico-técnico. Como señala Nerio Neirotti:

Toda vez que se tiene en cuenta la relación entre los medios y los fines entra a jugar la perspectiva técnica. Esta se refleja cada vez que nos preguntamos cómo se organizaron los recursos (ya sean humanos, materiales, tecnológicos o financieros), qué uso se hizo de los mismos, qué resultados se lograron, etc. (...) Pero también está el aspecto político (en un sentido amplio, no partidario) de la evaluación, que es el que tiene que ver con los actores, sus valores y sus intereses, y con las instituciones (...) El aspecto político está presente cada vez que nos preguntamos por los valores que orientan las opciones que se eligen y las prioridades que se establecen, cuando analizamos las limitaciones y potencialidades de tipo institucional (normas, procedimientos, reglas del juego), cuando indagamos sobre las relaciones de poder, las disputas o los consensos. En una evaluación no se puede prescindir de los aspectos técnicos ni de los políticos¹¹.

6. La idea de inclusión en sí misma podría concebirse como una “inclusión” dentro de la “norma”.
7. Concepto muy cuestionable desde el punto de vista lingüístico, sociológico y pedagógico.
8. Skliar, Carlos, “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y faltas de políticas en relación con las diferencias en educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVII, n.º 41, Medellín, Universidad de Antioquia, 2005.
9. Que no es lo mismo que un proceso de lectura.
10. Que no es lo mismo que la necesidad escolar de sostener una frecuencia constante de determinadas prácticas.
11. Neirotti, Nerio, *Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (iipe), 2005.

ELIANA YUNES

Brasil, agosto de 2011

Os livros sabem de cor
milhares de poemas.

PAULO LEMINSKI

De uma avaliação, em geral, decorrem recomendações sobre o que fazer e o que não fazer em certas iniciativas, a partir dos resultados alcançados frente a objetivos propostos, dadas as condições efetivas para realizá-las.

Sobretudo, implica reconhecer os obstáculos e avaliar conquistas, em nosso caso, propostas que promovam a inclusão da palavra escrita na vida pessoal e política dos cidadãos. Uma política pública traçada com objetivos definidos deve transparecer seu resultado, em efeitos duradouros na sociedade. Por outro lado, cabe uma reflexão detida sobre os planos que as políticas implementam para avaliar o que deve ser ajustado, o que tem consistência para ser fortalecido.

De um modo sucinto, a avaliação permite conhecer a consistência das políticas para garantir que planos e projetos não se esvaziem sem alcançar aquilo a que se propuseram. Como nenhuma pesquisa pode ser tomada como neutra, uma vez que produzida por alguém que seleciona dados e os interpreta, é importante que se marque o lugar e os marcos referenciais com que trabalha o avaliador. Do contrário, a avaliação pode resultar em manipulação para interesses pouco explícitos. Além de participar do processo os beneficiários tem direito entender as condições em que se dá tanto a política, quanto sua avaliação.

Em se tratando de política, alterações, ajustes, fortalecimento precisam estar publicamente aclarados pelos que tomam as decisões

finais quanto a metas e recursos destinados, e discutidos com os que as executam, em uma escuta de retroalimentação, segundo reconhecimento dos agentes parceiros.

Todos nós, na América Latina, ligados ao tema da promoção da leitura, já no fim da década de 1980, sabíamos que planos e programas de leitura precisavam ser assumidos efetivamente pelos Estados para que tivessem continuidade, abrangência e visibilidade social e se estendessem a todos os segmentos e grupos, sobretudo os mais marginalizados culturalmente. Isto, concretamente, significava passar de planos e programas, múltiplos e diversos em concepção de leitura, teoria, metodologia e práticas, para o campo das *Políticas Nacionais de Leitura*. Uma política transcende governos, estabiliza procedimentos, garante recursos e deve ser acompanhada de uma avaliação permanente e paralela.

A entrada em cena de políticas públicas de leitura demandava de imediato, uma integração intersetorial de ações que escapavam ao tradicional binômio educação&cultura para alcançar outras esferas da vida social, tais como saúde, ecologia, segurança, comunicação, entre outros. Vale dizer: ministérios distantes desta tarefa aparentemente restrita foram convocados a entender seu papel numa ação governamental com este tema.

A leitura e a escrita ultrapassam a barreira *da mera alfabetização para o letramento cultural* que sustenta toda leitura do espaço sócio-cultural e a tomada de decisões na esfera pública, uma vez que sem interpretar a figuração das práticas sociais e suas condições de produção e efeitos, torna-se inócua conhecer as letras e ter a leitura um exercício de natureza simplesmente instrumental. Talvez isto tivesse feito sentido por séculos, quando importava reconhecer textos e discursos como portadores de significação previamente defendida por

interpretes autorizados. Agora, a questão se tornou muito complexa, já que as sociedades da informação não podem sequer ser controladas a partir de lugares determinados (estado, igrejas), uma vez que agora, são múltiplas e ideologicamente dissimuladas as fontes de produção das subjetividades.

A tarefa de promover o direito e o acesso às práticas de leitura, de modo cotidiano e ordinário, deixara de ser somente da escola e da biblioteca, para abraçar as manifestações culturais, nas quais mora efetivamente a expressão de humanidade que a educação das gerações busca assegurar, na perspectiva de Hanna Arendt, por exemplo. Planos e programas de incentivo à leitura e escritura devem considerar a pluralidade, abarcando diferentes agentes e contextos culturais: *sem uma política*, jamais criarão a teia que se almeja, capaz de tornar cada indivíduo um leitor cidadão, um sujeito que entre sujeitos faz história e participa do desenho da sociedade em que quer “bem viver”, segundo a expressão de Aristóteles para *ética*.

Primeira pergunta: *temos políticas?* Com caráter permanente, ajustável, mas contínuo, no fluxo de recursos e no curso de reflexão constante que programe —aí sim— uma avaliação capaz de retroalimentar todo o sistema de práticas? As políticas abarcam bem mais do que ações específicas e se comprometem não apenas com os fins caros ao desenvolvimento —índices de rendimento escolar, inclusão no mercado de trabalho, aumento de produtividade econômica— mas, sobretudo com as condições para que possam ter eficácia os programas e projetos, ou seja, levando em conta a qualidade dos espaços em que ocorrem as práticas, a formação e remuneração de mediadores, a atualização e dinamização de acervos de linguagens que não apenas a gráfico-verbal, a visibilidade nos meios de comunicação, o Instituto de Desenvolvimento Humano (IDH)... Como se

comportam gestores públicos na alternância de poderes? no trato com os problemas da descontinuidade? na auscultas das práticas sociais de leitura? Uma política não tem apenas metas, ela tem repercussões. Como tal elas tem se revelado fragmentárias, temporárias, decosturadas.

As políticas não se podem fechar em recomendações doutrinárias, mas devem dar suporte à reflexão sobre as práticas, sobre os meios e metas e sobretudo tecer redes de experiências para mútua consideração. Segunda Pergunta: *temos redes?* Elas se encontram democraticamente visíveis, acessáveis, com moderadores preparados e articuladores? Eis uma questão que pode ser importante na avaliação de ações pró-leitura. As redes propiciariam contatos diretos, identificação de projetos e de concepções teóricas, consideração de múltiplos modos de ver e ler, participação direta de agentes e beneficiários, trocas de experiências, de bibliografias, promovendo, de forma comparativa e crítica, a profusão de informações que um sistema centralizado nega. Por outro lado, *não há observatórios* atuantes, especializados, atualizados em frequência com as iniciativas descritas, comentadas, no seu processo.

Por outro lado, há que reconhecer que pessoas alfabetizadas não se tornam leitoras da noite para o dia: o sistema escolar admite no seu modelo vigente, que são necessários no mínimo doze anos para considerar um estudante em condições de assinar o nome, próprio e tomar algumas decisões pessoais como de sua responsabilidade.

Então, criticidade é uma construção de pensamento que o torna complexo: a promoção da leitura almeja mais - ler (escolher) é interpretar as representações de mundo em que o sujeito se sente imbricado, com as que deseja/necessita interagir. Quer dizer que mais vale uma “reação”, o registro pessoal do efeito do texto sobre o leitor e a

repercussão no coletivo e social, que reconhecer letras e construções gramaticais no uso de uma língua. Ou, parafraseando Paul Ricoeur, a narrativa está para o sujeito como o pensamento está para a vida social: há que se viver a passagem da apropriação da linguagem para passar da figuração à refiguração de mundo que é própria do intérprete; daí, e somente daí, ele se reconfigura como pessoa e reconfigura o coletivo da condição humana.

Em outras palavras: aprendemos a ler para usarmos do pensamento crítico e criativo que nos torna verdadeiramente humanos. Esta *qualidade de vida social* precisa entrar em consideração no momento da avaliação de uma política pública de leitura, digna deste nome. Em qualquer sociedade, ainda as ágrafas, a leitura dos costumes e ritos implicará em sua lenta, mas efetiva aproximação e transformação de uma a outra geração: *temos mediadores?* Eis uma terceira pergunta: Queremos que os jovens leiam, mas somos leitores reconhecíveis por eles? A formação está pois em pauta?

Consideremos ainda que as políticas desenhadas pela pressão externa de organismos internacionais, nem sempre encontram assessoria e acompanhamento para sua promoção. Em geral são *políticas de gabinete*, alheias à realidade, que ignoram iniciativas e agentes locais que, justamente, carecem de apoio e estímulo para desdobramento, ampliação e articulação com diferentes instâncias e outros grupos e ações. Com isto, despreza-se boa parte da *experiência de leitores reais* de todas as idades que podem traduzir para pesquisadores atentos a concepção de leitura que têm, usos, aspirações e efeitos que o ato de ler desencadeia, em suas vidas. Estes seriam provavelmente as melhores testemunhas de como a leitura realiza mais do que podem captar as pesquisas frias. Estas antecipam possibilidades de respostas, mas estão pouco interessadas no perfil autônomo

de pensador que só pode ser compreendido a partir de *relato e histórias de vida*. A avaliação quantitativa é um indicador a que a *qualitativa* deve iluminar, consideradas as diferentes perspectivas de leitura a que qualquer textualidade está aberta.

Desta condição de leitores assumidos se passa a de *mediadores convictos* e apaixonados na tarefa criativa de formar novas tribos leitoras. Por isso, a promoção da leitura não pode depender unicamente de bibliotecários, mestres, editores, autores, mas precisa ser acompanhada por antropólogos, filósofos, psicólogos, sociólogos que podem contribuir com uma *perspectiva interdisciplinar* para o avanço das ações.

Os livros —e outros suportes— guardam informações diversas e, portanto, têm usos diferentes, segundo as necessidades de perfis leitores diferentes. Mas está já evidenciado que, para fins de formação, com desdobramentos sobre a vida política e social das comunidades, *é a leitura de obras literárias e artísticas* que descortinam horizontes de implicação e resposta do leitor à vida social, em que as expectativas de apropriação superam os limites do utilitarismo pragmático; há efetivamente interesse e procura de criação de instrumentos para acompanhar a avaliação de uma política, programa ou plano que permita identificar estes indicadores? Podemos formar, médicos, advogados e até pensadores para repetir modelos de atuação social acriticamente. Mas o que a leitura poética provoca é a criação de um novo homem em cada um e no seu meio. Temos como avaliar estas mudanças em nossas sociedades comprometidas com o modelo consumista e de desperdício que vemos triunfar?, uma quarta pergunta.

Se temos de fato, políticas com responsabilidade assumida pelo estado, cabe aos atores dos planos e programas, estimulados pela

visibilidade com voz e veto no processo, com registro de seus depoimentos enquanto indicadores para a avaliação. Constituídos em rede podem dialogar, propor, defender posições e atuar em favor da continuidade das políticas. Mesmo que a cada novo gestor corresponda uma marca pessoal —doença de nossos políticos— ela deveria responder a um avanço, melhora e fortalecimento do existente e não sua mera substituição e/ou dissolução, sem alcançar sequer a exemplaridade desejável.

Para políticas de leitura e escritura que claramente repercutem sobre a qualidade de vida sócio-econômica e cultural das comunidades, a mera distribuição de materiais de leitura não promove a existência ou qualificação de leitores. O acesso aos bens da cultura,

como livros, filmes, internet, sem mediação intensa e longa, pouco efeito terá até mesmo na tal economia criativa do livro.

Com ênfase na mudança de qualidade de vida social enquanto meta, com tudo que isto implica de resultados secundários (capacidade para trabalhar, criar, autosustentar-se, preservar história e meio ambiente, etc.) uma política de leitura deveria ser prioridade básica de qualquer governo interessado a médio e longo prazo nos seus cidadãos para que saúde, habitação, transportes, comunicações, infra-estrutura estejam entre suas cogitações enquanto colaboradores da criação de sociedades mais equânimes, e menos corruptas e violentas.

SILVIA CASTRILLÓN

Colombia, 26 de agosto de 2011

En mi opinión es necesario pensar la evaluación de los planes nacionales de lectura de los países de la región, así como sus diferentes componentes y acciones, como un ejercicio que posibilite saber en qué medida los Estados crean condiciones que permitan un acceso más equitativo a la cultura escrita, en especial a las poblaciones que tradicionalmente, y por diversas razones, han estado excluidas de ella. En pocas palabras, cómo los Estados garantizan el derecho a leer y a escribir.

Para ello es preciso superar los marcos de una evaluación técnica y asumirla como un asunto ético y político en la medida en que están implicadas cuestiones que tienen que ver con la justicia social y con la transformación de condiciones de desigualdad. Estas notas que se proponen para el debate constituyen apenas un primer acercamiento a esta reflexión.

Considero que se deben establecer dos instancias de la evaluación —que no se suceden en el tiempo, sino que por el contrario son simultáneas y se entrecruzan—.

Se requeriría una primera instancia teórica, conceptual, que cuestione los fines generales de los planes y programas, los objetivos implícitos o explícitos y los discursos sobre la lectura que los animan. Este proceso debe permitir poner a prueba las restricciones de índole pragmático y funcional del plan; sus propósitos, como por ejemplo, incrementar el consumo de libros, elevar los índices de rendimiento escolar (lo cual no necesariamente significa elevar los índices de lectura¹²); ofrecer las herramientas indispensables para los propósitos utilitaristas e inmediatistas de la cultura escrita, como los que proclaman la ciudadanía reducida a una adaptación al orden

social establecido, que por lo general son los fines que animan estos planes. Es decir, la evaluación debe comenzar por interrogarse acerca de la necesidad de analizar de manera crítica los discursos, las concepciones, los propósitos y fines con los cuales se diseñan los planes, se ponen en marcha y se desarrollan.

Por otra parte, también es preciso, y tal vez sería mejor realizarlo antes del cuestionamiento ya planteado, analizar de manera crítica los propósitos mismos de la evaluación, pues en la mayoría de los casos los estudios se hacen con el objeto de satisfacer, en términos utilitarios e inmediatos, a quienes desde el sector privado se vinculan con los planes y esperan que sus inversiones produzcan rendimientos visibles y de orden pragmático. La evaluación debería permitir establecer con mayor claridad las diferencias entre los intereses públicos y privados, y tener en cuenta que las formas de evaluar también determinan maneras de diseñar los planes y programas.

12. Algunos especialistas aseguran que, por ejemplo, la presencia de bibliotecas escolares en las escuelas puede incidir en el incremento a nivel individual y colectivo del rendimiento académico, pero que ello no significa aumento de índices de lectura, especialmente cuando el prestigio de la lectura ha sido reemplazado por el de las matemáticas. Y que en muchas ocasiones los buenos estudiantes no son buenos lectores y viceversa. Anne-Marie Chartier dice: “El papel de las encuestas sociológicas es a veces el de contradecir las creencias más difundidas, por ejemplo, que la lectura favorece los logros escolares y que, a la inversa, todo buen alumno encuentra en la lectura una actividad placentera”. Y Martine Poulain señala que: “Las relaciones entre la intensidad de la lectura y las capacidades desarrolladas en la escuela no son unívocas: leer no es necesariamente sinónimo de logros escolares: se puede leer mucho y no ser bueno en lengua francesa y ser bueno en francés y declararse un lector moderado”. (en Lahire, Bernard, comp., *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa, 2004, p. 42).

Es preciso entonces interrogarse acerca de la cultura escrita, su carácter histórico, político y social; partir por definir sus dimensiones, que se constituyen en materia de derecho¹³; determinar el alcance de los programas que buscan promover e impulsar la inserción a esta cultura; sin dejar de lado el espacio social en el que se produce el discurso sobre la lectura, las estructuras que lo determinan y los intereses que lo movilizan, por lo general ignorados.

¿Se ofrece a las poblaciones un acceso a la lectura y la escritura con fines relacionados con incrementar el rendimiento escolar y con ello el aliciente de una formación competitiva para el trabajo?, ¿se hace para buscar un incremento en el consumo de libros como objetivo comercial?, ¿para la diversión y recreación? ¿o a estos fines, se suman y antepone metas de carácter humanizador y de emancipación como herramientas del pensamiento?

Por otra parte, los objetos de la evaluación tendrían que definirse, construirse y reconstruirse de manera permanente¹⁴ y amplia de tal modo que no solo se busque medir el incremento de libros producidos y leídos, sino también la diversidad de prácticas de lectura, su transformación y las formas de apropiación. El objeto *libro* también debe ser materia de definición por parte de las investigaciones. En realidad, son las formas en que se relacionan los sujetos (lectores) con los objetos (libros y otros soportes), lo que más debería interesar en estos estudios¹⁵.

También son objeto de evaluación otras dimensiones que no necesariamente están contempladas de forma directa en los planes, pero que sí los afectan y que de alguna manera garantizan o dificultan el acceso a la cultura escrita, y determinan, para bien o para mal, muchas de las condiciones de su desarrollo, tales como las situaciones de las escuelas, la existencia o no de bibliotecas escolares (con la

salvedad hecha arriba), la formación de los docentes, la estructura y el estado del sector de producción y distribución del libro, y las limitaciones de circulación, tanto al interior de los países, como entre ellos.

Tal vez de lo que se trata no es de evaluar los planes, sino de evaluar las políticas públicas en las cuales estos se configuran como acciones para su cumplimiento. O por lo menos, inscribir la evaluación de los planes en estudios más extensos que den cuenta de las políticas más amplias para las cuales los planes son una de sus acciones. Sería esta una manera de otorgar a los planes fines que trasciendan las cifras.

Esta primera instancia teórica y conceptual, de definiciones y esclarecimiento de fines, tanto de la evaluación misma como de los planes, debe ser asumida por equipos multidisciplinarios, en los cuales se incluyan los encargados de los planes en los sectores de educación y cultura, académicos e intelectuales, y representantes de la sociedad civil.

La segunda sería una instancia metodológica que determine los diversos medios, tanto cualitativos como cuantitativos, con los

13. A este respecto, me parece que deberíamos rescatar la expresión “lectura pública” (en contraposición a la lectura privada), acuñada en Francia en la década de 1950 y que define todo lo que constituye materia de intervención del Estado en cuanto a la lectura se refiere, todo lo que el Estado debe hacer para garantizar que la lectura se constituya en un bien público. Las bibliotecas son el espacio por excelencia de esta “lectura pública”.

14. Según Pierre Bourdieu el trabajo de la construcción del objeto se hace, “no de una vez por todas al comienzo sino en todos los momentos de la investigación” (*Capital cultura, escuela y espacio social*, México, Siglo xx, 1997, p. 53).

15 “(...) lo real es relacional, lo que existen son las relaciones, es decir algo que no se ve” (Bourdieu, Pierre, op. cit., p. 53).

cuales se reunirán la información y los datos, que permitirán diversas interpretaciones. Esta instancia tampoco es neutra. Es bien sabido que la determinación de los métodos y de los indicadores de evaluación influye y orienta de manera directa los resultados. Además, se debe hacer una contextualización histórica de los datos y de la información recopilada —los estudios de corte positivista niegan la historia—. De ahí la importancia de la primera instancia y de incluir en los grupos que intervengan representantes de los diversos sectores de la sociedad que tengan un interés directo en el aumento de lectores y en la transformación de prácticas de lectura, en especial —aunque no de forma exclusiva— los del sector público.

Lo ideal sería combinar métodos cuantitativos y cualitativos que ofrezcan, por una parte, los datos y las cifras que permitan diversas interpretaciones; y por otro, información de orden cualitativo acerca de las prácticas, las diversas formas de leer y escribir, y las transformaciones que se dan tanto en las prácticas como en las representaciones sobre la lectura y la escritura.

La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos podría dar una mejor cuenta de la complejidad del problema, según lo confirman diversos especialistas, sociólogos e investigadores, como Bernard Lahire, Luiz Percival Leme Britto, Olivier Donnat y Didier Álvarez, entre otros. Este último manifiesta que:

17

En términos de método, una evaluación de planes de lectura exige la adecuada complementación e integración de diseños de investigación cuantitativa con metodologías de investigación social cualitativa. En efecto, para una mirada más comprensiva de la realidad social de la lectura, se debe combinar la aplicación de instrumentos cuantitativos con otras herramientas de la investigación social como son las entrevistas a profundidad, las historias de vida, las crónicas, las entrevistas de grupo,

entre otras. Las opiniones, creencias, vivencias y expresiones identificadas a través de estos instrumentos ayudan a la reconstrucción de los significados y sentidos sociales otorgados a la lectura¹⁶.

Las encuestas

Las encuestas, aunque parecen ser uno de los métodos de estudio privilegiados en nuestros países, son apenas una fuente de información muy limitada por varias razones; entre otras, porque por lo general se privilegia la medida de libros leídos, sin que haya una definición clara de este objeto, pero fundamentalmente porque la opinión que manifiesta el encuestado está determinada por la imagen que desea dejar de sí y por las representaciones sociales de la lectura, la cuales hoy en día se encuentra en decadencia debido al prestigio que se le otorga a otros medios de información y entretenimiento, razón principal para leer según la mayoría¹⁷.

16. Álvarez Zapata, Didier, *Notas sobre evaluación de los planes*.

17. Olivier Donnat afirma: “Las encuestas por sondeos no proporcionan una evaluación precisa, sino más bien un orden de jerarquías, indicaciones de tendencia. Permiten medir las frecuencias, establecer comparaciones, observar relaciones entre variables, estimar la importancia de los factores sociales, pero son incapaces de identificar los fenómenos cuantitativamente escasos, muy particulares o todavía emergentes, y constituyen a menudo un instrumento demasiado ineficaz para percibir la mayoría de los efectos de la acción de los poderes públicos. Por otra parte se adaptan mal a la formulación de la pregunta sobre la ‘calidad’ cultural de las actividades estudiadas. (...) En síntesis las encuestas cuantitativas por sondeo difícilmente pueden aspirar a traducir la diversidad de los actos de lectura ni a aprehender directamente la multiplicidad de lógicas y mecanismos que operan en los diversos usos del libro” (Lahire, Bernard, comp., op. cit., p. 64).

Un ejemplo de evaluación cualitativa

Quisiera terminar estas breves notas mencionando una experiencia de evaluación de un programa concreto y que podría, con otras, ser un ejemplo de evaluación cualitativa.

Se trata del componente de investigación del programa Clubes de Lectores, que adelantó Asolectura en Colombia durante nueve años consecutivos y del cual surgieron dos documentos que reúnen las reflexiones realizadas a partir de la observación y la aplicación de diversos instrumentos.

En esta experiencia se partió de la convicción de que para profundizar en el conocimiento acerca de las prácticas de lectura de algunas poblaciones y de su evolución producto de la intervención de un programa de promoción era necesario usar métodos de investigación antropológica que permitieran recoger información en grupos y asimismo crear equipos para el análisis, la interpretación, la reflexión y la confrontación de la misma.

A pesar de que este proyecto tuvo limitaciones, entre otras, la de no poderse confrontar con otros debido a que la mayoría de los programas que se adelantaban adolecían de esta modalidad de investigación cualitativa, lo menciono en estas notas pues estoy convencida de la necesidad de hacer este tipo de estudios en programas que pretenden verdaderas apropiaciones de la lectura escrita y que deben formar parte de los planes de lectura.

Sobre investigaciones como estas dice Olivier Donnat:

(...) se puede recurrir a entrevistas de grupos que reúnen personas con características comunes (por ejemplo, jóvenes). (...) El discurso que se obtiene en el seno de estos grupos es, a menudo, más rico que la suma de discursos individuales en la medida en que cada participante debe confrontar su punto de vista con el de los otros, defender sus argumentos y rebatir los otros. A menudo una reunión de grupo es útil al término de una encuesta para hacer intervenir a los participantes en las principales conclusiones¹⁸.

Lo anterior podría ser un argumento más para verificar la necesidad de complementar la investigación cuantitativa con la cualitativa.

Para terminar considero necesario avanzar en la discusión planteada y sugiero, entre otras, profundizar en las siguientes cuestiones:

1. ¿Los diversos lenguajes, la lectura legítima y la legitimación de otras lecturas (las culturas juveniles, las minorías culturales), pueden a la larga constituir otro factor de exclusión?
2. ¿Evaluar o no los objetivos? ¿Se plantea un círculo vicioso y hasta pernicioso cuando se dice que solo se deben evaluar los objetivos planteados de antemano? ¿Podría esto constituir una manera de mantener las limitaciones que impiden que trasciendan los objetivos utilitaristas y de carácter inmediato?
3. ¿Cuál es el papel de los medios de comunicación en los planes de lectura y qué representaciones de la cultura escrita se generan desde los medios masivos?

MANUEL FERNANDO VELASCO

El Salvador

Primera mirada: el contexto necesario

Antes de dar mi punto de vista acerca de la importancia de evaluar planes de lectura, me parece importante contextualizar lo que ha sucedido en el pasado con los planes de lectura realizados en El Salvador.

Veinte años de un gobierno neoliberal de extrema derecha, a manos de un solo partido (Alianza Republicana Nacionalista, ARENA, en el poder desde 1989 hasta 2009), dejaron un déficit alto en lo que se refiere al fomento de la lectura. Entre otras razones, no muy difíciles de imaginar, se debió a que a este partido y a sus gobiernos les interesó más apostarle a un “desarrollo físico”, de infraestructura, que a un desarrollo en el que la lectura y la escritura de alguna u otra manera hicieran acto de presencia (aunque hay que rescatar esfuerzos significativos por parte de la cartera de Educación).

En esos años, el desarrollo cultural y el fomento a lectura recayó en el Consejo para la Cultura y el Arte, CONCULTURA, un organismo adscrito al Ministerio de Educación. Se presentaron planes de lectura, incluso a instituciones internacionales, pero como decimos por acá, “el papel aguanta todo”. Es decir, en muchos aspectos los planes quedaron como una declaración de buenas intenciones y no pasó de allí.

Como representante de la universidad para la que trabajaba, participé en la reunión que organizaba anualmente CONCULTURA, en la cual se daba a conocer al autor del año y en la cual las personas relacionadas con el quehacer literario en el país, previa inscripción, participaban con una actividad. Sin embargo, el impulso del fomento a

la lectura fuera de San Salvador, la capital, fue mínimo, y se trataron de esfuerzos puntuales.

A mi juicio, el contexto sociopolítico del país y la apuesta a una visión de “desarrollo y progreso” de los gobiernos influyeron en gran medida en la no apuesta a un fomento decidido a la lectura. Entonces, ¿planes de lectura para qué?

Segunda mirada: ¿qué pasó entonces?

Llegados a este punto, evaluamos los planes de lectura que se presentaron antes. Y acá podemos contestar las preguntas de para qué planes y para qué evaluarlos. Sin duda, en un país como El Salvador, el no impulsar de forma decidida programas y planes de lectura es un lujo que no podemos darnos.

A manera de evaluación, me atrevo a decir que los planes de lectura que se han venido desarrollando en los últimos años en el país presentan las siguientes fallas:

1. Una visión reducida del concepto de lectura y de las actividades que pueden concebirse para fomentarla.
2. Una desarticulación de esfuerzos de las diversas instituciones, con intereses legítimos a favor del fomento de la lectura, pero que las administraciones se limitaban a ponerlos en sus agendas, sin intención alguna de llevar a cabo las iniciativas en equipo.
3. Una ausencia de trabajo coordinado y en equipo con otras instancias claves del ente encargado de la cultura y la lectura en el país para el fomento y la gestión de la lectura y el libro: Biblioteca Nacional, Red de Bibliotecas Públicas y Dirección de Publicaciones e Impresos.

4. La centralización de actividades en un solo autor, que estaba vinculado de forma exclusiva al ámbito literario, en una sola semana y en un solo departamento del país (San Salvador).
5. Una pasividad cómoda por parte de los responsables de coordinar el fomento de la lectura, limitándose a llevar a cabo actividades aisladas y sin propiciar un mayor desarrollo de la lectura.
6. La ausencia de una investigación a escala nacional sobre las prácticas lectoras de los salvadoreños.

Tercera mirada: un intento ambicioso (quizá demasiado)

A partir de lo anterior, en enero de 2011 se sostuvieron varias entrevistas exhaustivas con diversos actores sociales vinculados con el libro, la lectura y las bibliotecas y se revisaron los planes de lectura de España y Latinoamérica, incluyendo Brasil.

El resultado de ese esfuerzo se plasmó en el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas, respaldado por la ahora Secretaría de Cultura y presentado al país el 2 de febrero de 2011. El plan busca superar las deficiencias señaladas más arriba y pretende constituirse en un insumo para iniciar un proceso más profundo a favor del fomento de la lectura en El Salvador. Los principales objetivos que persigue el plan son:

1. Propiciar la construcción de un país de lectores, que asuman la lectura como un bien de crecimiento personal y de integración a la sociedad.
2. Mejorar los niveles de lectura —comportamiento lector y comprensión lectora— en todo el país, concibiendo la lectura no solo como un factor de esparcimiento y placer personal, sino también

como potenciadora de mejores condiciones de vida, de nuevos esquemas de organización del pensamiento, de aumento de la capacidad crítica y de construcción de ciudadanía al generar nuevas capacidades para participar activa y democráticamente en la sociedad.

3. Reconocer y fortalecer el papel fundamental que desempeñan la Biblioteca Nacional, las bibliotecas públicas, escolares y universitarias en el fomento de la lectura.
4. Incentivar y fortalecer el hábito de la lectura de los primeros lectores, niños, adolescentes y jóvenes.
5. Promover acciones para fomentar la lectura en la familia, en las comunidades locales, en las comunidades de salvadoreños en el exterior y en otros espacios de convivencia, incluyendo los no tradicionales (parques, museos, hospitales, cárceles, orfanatos, comedores populares, entre otros).

El plan también desarrolla diez principios rectores, es decir, ejes conceptuales fundamentales, en los cuales se apoyará para alcanzar sus objetivos. Entre ellos se destacan:

- Un concepto amplio de lectura: no solo relacionado con los textos de carácter literario (novela, cuento, poesía, ensayo), sino también con otras prácticas lectoras, textos históricos, sociológicos, filosóficos, periodísticos, publicitarios, teológicos... En consonancia con ello, se busca manejar dos niveles de lectura, acercarse a la lectura comprensiva y a la crítica. Esto quiere decir que además de la lectura por entretenimiento y placer, se considera una que permita una mayor y mejor comprensión de lo leído; y una lectura que además, en determinadas ocasiones, demandará una actitud crítica. La lectura, pues, es un factor de esparcimiento, pero también potencia mejores condiciones de vida,

nuevos esquemas de organización del pensamiento, aumento en la capacidad crítica y posibilita la construcción de ciudadanía.

- Fomento de la lectura en los catorce departamentos del país, para evitar la carencia señalada de los planes de lectura anteriores.

En consonancia con estos principios y siempre en la línea de la evaluación crítica efectuada a los planes de lectura precedentes, el plan toma distancia de la idea de promocionar solo un autor por año y plantea impulsar un autor por mes. Esta promoción se hará a través de la Red de Bibliotecas Públicas del país (catorce en total, a las cuales se les entrega una guía didáctica mensual sobre cada autor), la Biblioteca Nacional, por medio de actividades en diversos espacios públicos (universidades, centros culturales, museos, ferias del libro, centros educativos públicos y privados, organizaciones e instituciones que promueven actividades literarias), en espacios no convencionales (parques, paradas de buses, museos, hospitales, cárceles, comedores populares, orfanatos, entre otros). Algunas de las actividades serán conversatorios, formación de círculos de lectura y escritura, presentación de escritores, “cineratura” (proyección de películas que primero fueron libros), “musiratura” (conciertos de cantautores que musicalizan poesía).

- Relación estrecha entre la lectura y la escritura. Ambos procesos pueden y deben concebirse como las dos caras de una misma moneda. Una lectura animada y motivadora conduce a la reflexión, a la comprensión del texto leído, y de allí se pasa a la apropiación: ¿qué me dice ese texto a mí como lector?, ¿cómo se conecta con mi ser, con mi vida, con la vida de mis conocidos, con mi propia ideología de la vida? Las respuestas a esos y otros interrogantes que se desprenden del proceso lector conducen a la escritura,

que puede adquirir formatos diversos: ensayo, argumentación, exposición, narración, dramaturgia, poesía, relato oral. Incluso su expresión puede apoyarse en otros lenguajes: dibujo, pintura, grafito, música...

Es importante no perder de vista el aspecto lúdico del proceso. No hay que olvidar que lo que se busca es que la persona redescubra el placer que produce leer y escribir, porque no se leerán ni se escribirán textos ajenos o extraños a su realidad, sino todo lo contrario, conectados de forma directa con lo que piensan, sienten y experimentan en la cotidianidad. Es claro que en un primer momento lo importante será motivar la escritura a partir de lo leído sin reparar demasiado en faltas de ortografía o errores gramaticales para no desanimar esfuerzos. Lo importante es propiciar y posibilitar que cada persona tome la palabra y que diga lo que piensa o siente. De esa manera se contribuye, además, a construir ciudadanía.

- Mirada hacia otros lenguajes, culturas y escrituras. El mito de que solo se leen libros está impidiendo que los planes de fomento de la lectura se hagan cargo de la multiplicidad y diversidad de escrituras a las cuales los ciudadanos se enfrentan en su cotidianidad. La experiencia cultural de los adolescentes no cabe en la secuencia lineal de la palabra impresa. De allí que la lectoescritura pueda convertirse en espacio estratégico del cruce e interacción entre los diversos lenguajes, culturas y escrituras que se dan en la calle, la casa, el trabajo... ¿Significa esto que se dejará de lado el libro? De ningún modo. Siempre es posible vincular esos *otros lenguajes* con el texto escrito. Se trata, como dice la sabiduría popular, de “entrar con la de ellos para salirse con la propia”. El libro seguirá ocupando un lugar importante, pero es necesario abrirse a la

diversidad tanto en los modos de escritura como de sus usos sociales. Jesús Martín-Barbero, filósofo y comunicador colombiano, lo expresa con claridad:

O las políticas de fomento del libro posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral crezca y se profundice en nuestros países (*Proyecto lectoescrituras y desarrollo en la sociedad de la información*, 2006).

El plan, además, contempla nueve actores estratégicos para desarrollar de la mejor manera un mayor fomento de la lectura en el país: Biblioteca Nacional, Red de Bibliotecas Públicas, Dirección de Publicaciones e Impresos, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Artes (Coordinación de Letras), Dirección Nacional de Espacios de Desarrollo Cultural (Casas de la Cultura), Red de Organizaciones e Instituciones para el Mejoramiento y Fomento de la Lectura, medios de comunicación social (masivos y comunitarios) y Secretaría de Inclusión Social.

Al ser de mi autoría, demás está decir que estoy enamorado del plan y que creo en él. Varias personas han señalado que es muy ambicioso (se han detallado muchísimas actividades para ejecutar, varias de las cuales ya se están llevando a cabo), pero creo que con la temática de la lectura no se puede andar con medias tintas. Hay que apuntar alto, lo más que se pueda. Me permito soñar con un mejor país para mi hija y para mí, y quiero hacer todo lo que esté a mi alcance para conseguirlo.

Entonces, ¿planes de lectura para qué? Para tener una hoja de ruta y saber por dónde transitar, qué lugares visitar y a quiénes, dónde

detenerse a animar, qué espacios dinamizar y “contagiar”, qué senderos cruzar para intentar que el hábito de la lectura aumente y se multiplique, a quiénes animar y darles aliento, qué metodología aplicar... Un mapa necesario.

Cuarta mirada: ¿es posible evaluar la actitud lectora?

El plan está siendo monitoreado y evaluado por mis jefes inmediatos. Según han manifestado, están contentos. En lo personal, me siento satisfecho a medias. Se está haciendo algo, eso no lo dudo, pero es tanto lo que hay que hacer... Sin embargo se sigue trabajando.

Ahora bien, me surgen varias preguntas que quiero compartir con mis colegas, pues, para ser honesto, no tengo respuestas y son interrogantes que con frecuencia aparecen como señales de tránsito que distraen a medida que se realizan, mapa en mano, las diversas actividades del plan de lectura:

- ¿Cuál es la mejor manera de evaluar un plan cuyo principal objetivo es que los habitantes asuman la lectura como un bien de crecimiento personal y de integración a la sociedad?
- ¿Qué indicadores usar para medir el comportamiento lector y la comprensión lectora?
- ¿Es posible evaluar la actitud lectora?
- ¿Cómo medimos que una persona que no leía o leía poco de pronto lee más y mejor?
- ¿Qué indicadores pueden plantearse para evaluar el aumento de la capacidad de comprensión lectora y lectura crítica?
- ¿Es posible homogeneizar estos criterios e indicadores?

- ¿Cómo se mide si la lectura y la escritura contribuyen a cambiar la vida de esa persona que ha entrado en contacto con el libro y la palabra escrita?
- ¿Cómo se evalúa el grado de humanización en una persona?
Entre otras muchas otras preguntas...

Creo que a mí la lectura y la escritura me han hecho mejor ser humano y sin embargo, si alguien me pidiera demostrarlo, no podría

hacerlo. Lo que está de fondo, como seguro ya se nota, no es tanto la necesidad de evaluar o no planes de lectura, a mí me parece que hay que hacerlo. El asunto, más bien, es cómo evaluarlos con indicadores y mediciones que, muchas veces pueden castrar esfuerzos y motivaciones, minar el ánimo y llevar con facilidad a posiciones cómodas o a cierto nivel de confort que desemboca en una actitud conformista y pasiva. Ojalá podamos dialogar al respecto.

ELISA BONILLA RIUS

México, septiembre de 2011

La calidad escapa a nuestras palabras
y mora en las cosas.
Es tan cierto que existe
cuanto que es difícil de captar.

JÜRGEN HABERMAS

Aclaración a modo de introducción

Este documento se ha elaborado mediante el planteamiento de preguntas y respuestas para facilitar la sesión de análisis, pero también porque está esbozado desde el deber ser y no a partir de un estudio de sucesos específicos. Su naturaleza es operacional porque pretende abarcar las orientaciones básicas de un proceso de evaluación y no puntualiza en las dificultades de su puesta en práctica ni en la dimensión política. No pretende decir qué debe ser un plan lector para nuestra región (esa es otra tarea) sino, de existir este, qué se debe tener en cuenta para evaluarlo.

¿En qué consiste un plan lector?

Un punto de partida: no hay una única definición de plan lector y existen una diversidad de proyectos que se autodenominan así y difieren en aspectos fundamentales y específicos. Aquí considero como plan lector “un conjunto de actividades que se encuentran interrelacionadas y coordinadas por una autoridad (nacional, regional, provincial o local) y cuya razón de ser es alcanzar objetivos de mejora de la condición lectora de una población, dentro de los límites que establecen un presupuesto y un plazo de tiempo específicos”.

¿Qué es evaluar?

Otra definición necesaria: hay muchas definiciones del proceso de evaluación, aquí entenderemos evaluar simple y llanamente como “comparar lo obtenido con lo esperado”. La evaluación supone un proceso específico de contraste, al verificar si mediante el esfuerzo realizado se consiguió lo que se buscaba.

Sobra decir que ningún proceso de evaluación es neutro, porque la comparación implica la interpretación. Es decir, pasa por el tamiz de quien interpreta los datos (cuantitativos o cualitativos) que arroja dicha comparación.

Con frecuencia, “evaluación” se equipara con “control” y si bien la evaluación siempre implica un poder del que evalúa sobre el evaluado, se debe tener cuidado para que el resultado de la evaluación sea productivo y no contraproducente.

¿Por qué evaluar un plan lector?

Rendición de cuentas: un plan lector impulsado con recursos del Estado debe dar cuenta del uso de los mismos y de cuál ha sido el impacto al emplearlos. A menudo, la asignación de los recursos para la continuación del plan depende de los resultados de la evaluación. Los gobiernos, e incluso otro tipo de agencias no gubernamentales, adoptan un enfoque costo-beneficio que condiciona a mostrar resultados satisfactorios para garantizar la reasignación de recursos; hacen depender de estos la viabilidad del plan y, por tanto, la atención a la población a la que está dirigido.

Retroalimentación: es necesario que otros interesados y en especial los beneficiarios del plan conozcan los avances y los obstáculos

que haya enfrentado dicho plan en el plazo que abarque la evaluación, así como los retos aún pendientes.

Mejora continua: los funcionarios —de los diversos niveles— involucrados en la puesta en marcha del plan deben contar con evidencias del resultado de las acciones de las que son responsables. Tanto en el ámbito nacional, como en el local, es posible introducir medidas correctivas que resulten de la evaluación y que permitan impulsar procesos de mejora continua. Es responsabilidad de los encargados del plan realizar acciones del modo más efectivo posible y para ello es indispensable contar con información confiable para hacer los ajustes necesarios y mejorar su intervención.

Defensa y cabildeo: otra razón para realizar una evaluación es contar con evidencias suficientes y de peso para influir en quienes toman decisiones para asignar recursos o para autorizar la puesta en marcha de un plan lector. Los resultados de una evaluación pueden tener efectos de empoderamiento para individuos (sean profesores, gestores culturales, padres de familia, entre otros) interesados en la existencia del plan, pero con poca capacidad de incidencia en el terreno político.

¿Qué evaluar de un plan lector?

Objetivos: la evaluación de un plan lector solo debe hacer referencia a los objetivos que le dan razón de ser. Esto es, en un plan lector no se debe, por ejemplo, evaluar la mejora de la comprensión lectora si no se propuso como objetivo explícito mejorarla. O bien, medir la circulación de los libros si el plan no incluye una acción específica para hacerlo. Debe haber una correspondencia clara, que no se

preste a confusión, entre los objetivos del plan lector y los objetivos de la evaluación.

Es frecuente, por desgracia, que se emprendan evaluaciones sobre asuntos que no abarca el plan y nada puede ser más pernicioso para un plan lector que intentar medirlo con un rasero inadecuado. Aun si los objetivos de un plan son modestos, no se debe intentar ensancharlos por la vía de sofisticar los objetivos de la evaluación.

Conceptos: en todo plan lector subyacen conceptos que pueden o no ser explícitos en los documentos que lo definen. Es importante que la evaluación adopte estos conceptos, por ejemplo, si un plan lector parte de una definición limitada de lectura (números de libros leídos en un año, número de palabras leídas por minuto) no es recomendable hacer una evaluación desde la óptica del acceso a la cultura escrita. Este desfase es igual de pernicioso que el antes comentado.

¿A quién debe evaluar un plan lector?

Acciones: de los objetivos de un plan se derivan acciones concretas. A menudo, dichas acciones se diseñan de forma centralizada y se ponen en marcha localmente. Se requiere que la evaluación defina si se centrará en el diseño de las acciones, en su puesta en marcha o en ambas. En cada caso, los sujetos y procesos a evaluar son muy distintos y no deben confundirse. Sea como fuere, es necesario que el proyecto de evaluación establezca de forma clara a quién se evaluará y por qué.

Coordinación: la evaluación no solo debe enfocarse en los actores sino en la coordinación entre ellos. Muchos planes fracasan por falta de articulación entre las instancias que intervienen.

¿Para qué evaluar un plan lector?

Sanciones: a menudo se tiene la idea errónea de que se evalúa para imponer sanciones, para hacer evidente lo que no se hizo bien y señalar al responsable de ello, y así poder castigarlo. Este planteamiento puede ser perjudicial y dar al traste con el propósito mismo de la evaluación. Por el contrario, los resultados de una evaluación que busca la mejora tienen como primer objetivo ofrecer a los involucrados pistas claras de cómo mejorar y afinar procesos.

Fortalezas y debilidades: una buena evaluación saca a la luz tanto los puntos fuertes como los puntos débiles del plan lector y ayuda a generar entre los involucrados diálogos productivos en busca del cumplimiento de los objetivos del plan. Si hay divergencias se requiere una búsqueda de consensos y no ahondar en las diferencias.

Analogías: otro subproducto importante de la evaluación es servir de base al establecimiento de proyectos análogos. Por ejemplo, si se evalúa el plan lector de una región, sus resultados pueden ser el fundamento para la creación de otro plan en una región que no contaba con uno. Evaluar un plan puede dar lugar a que existan otros.

¿Quién debe evaluar un plan lector?

Especialista: el proceso de evaluación requiere de un conocimiento especializado y no puede ser realizado por cualquiera. Dependiendo del tipo de evaluación que se decida realizar, de los usos que quiera dársele y de la metodología que conlleve será necesario llamar a un especialista o a otro.

Evaluación externa: con frecuencia se recomienda contratar un agente externo para llevar a cabo la evaluación, porque, entre otras

razones, se asume que la evaluación será más objetiva si la hace alguien que no está involucrado. Si bien esto es debatible, una evaluación externa realizada por un especialista independiente será una evaluación más profesional y posiblemente más desapasionada. Las evaluaciones externas son mejor recibidas por quienes toman decisiones y asignan los recursos, porque asumen que no están sesgadas.

Evaluación interna: la primera forma de evaluación interna es la autoevaluación. Requiere dotar a los diversos actores que participan en el plan con instrumento que les permita juzgar cómo ha sido su desempeño. Otra forma es la evaluación entre pares o coevaluación. En ambos casos es deseable que haya un entrenamiento mínimo para suplir la falta de formación en este terreno y para tratar que todos los involucrados contemplen el mismo conjunto de criterios de evaluación. Con frecuencia, la evaluación interna es un complemento de la externa y sirve para sensibilizar a los evaluados y prepararlos para recibir los resultados.

¿Cómo evaluar un plan lector?

Evaluación cuantitativa: es la que más se usa porque quienes toman las decisiones buscan, por lo general, información estadística. Si la población que abarca el plan es muy numerosa y dispersa, esta clase de evaluación será muy costosa. Si no se ha presupuestado con antelación será difícil ponerla en práctica.

Evaluación cualitativa: a menudo se sustenta en la investigación etnográfica, proveniente de la antropología, la cual emplea la observación y la descripción para enfocarse en el estudio de un grupo de individuos y establecer cuáles son sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas, entre otros aspectos, cómo estos pueden variar y

en qué circunstancias. Es muy útil para profundizar en los aspectos que la estadística, por su naturaleza, deja de lado.

Evaluación mixta: es una mezcla de las dos anteriores y, por ende, más completa.

Términos de referencia: se trata de un documento que constituye la base del proceso de evaluación e incluye de manera clara las cuestiones a evaluar, los límites de la evaluación, así como las tareas y responsabilidades de los involucrados. Un buen documento es clave para una evaluación efectiva.

¿Cuándo evaluar un plan lector?

Planeación: la misma palabra “plan” supone que es el resultado de una “planeación”, en la cual se debe incluir la evaluación. De ser así, es necesario que esté prevista desde el inicio y contar con un presupuesto para llevarla a cabo.

Periodicidad: no hay una periodicidad para la evaluación que sea a priori mejor que otra. El momento adecuado para llevar a cabo la evaluación del plan y su periodicidad dependen de sus objetivos, pero deben estar previstos en la planeación.

Línea de base: es una evaluación que se realiza justo antes de poner en marcha un plan y se recomienda hacerla porque permite generar comparaciones entre antes de ejecutar el plan y después de realizado. A menudo no se hace y cuando se lleva a cabo la primera evaluación del plan es imposible establecer, para bien o para mal, qué es imputable al plan y qué no.

¿Entre quiénes se han de difundir los resultados de la evaluación?

Los sujetos del plan: mientras que unos consideran la evaluación como un enriquecimiento para su propio trabajo y para el proyecto, otros se sienten amenazados por ella. Hacer una buena exposición de los resultados de evaluación ante los evaluados es clave para lograr los objetivos del plan.

Los especialistas: promover la realización de más investigaciones a partir de los resultados básicos de la evaluación propicia la existencia de un mayor número de miradas sobre el fenómeno y una mayor difusión del conocimiento.

Medios: es necesario que los resultados se conozcan a través de los medios de comunicación para posicionar el tema de la promoción de la lectura y generar puntos de vista y opiniones entre el mayor número de personas que sea posible.

Sistematización de la información: las organizaciones como el CERLALC, los ministerios de cultura y educación y las organizaciones sociales deben promover la sistematización y el acceso a la información. Muchas evaluaciones no se difunden y no trascienden, con ello se pierde la oportunidad de dar mayor visibilidad a la promoción de la lectura y de sensibilizar a más actores con poder.

Indicadores: la generación de indicadores permite dar seguimiento (a nivel regional, nacional, provincial, etc.) a los logros de los planes y orientar la construcción de planes y la evaluación de los mismos.

¿Por qué es necesario evaluar los proyectos de promoción de lectura?

Mi experiencia con el Plan Lector de Cajas Viajeras

NORMA GONZÁLEZ VILORIA

Caracas, agosto de 2011

El 23 de abril de 1986, Venezuela estableció una política de lectura, por medio de la Resolución n.º 208, del entonces llamado Ministerio de Educación. Tres años después, en abril de 1989, se decretó la creación de una Comisión Nacional de Lectura, cuya principal responsabilidad era velar por el cumplimiento de dicha política. Diferentes personalidades vinculadas al quehacer educativo y cultural del país integraron la Comisión, y fue presidida por la Directora General de la Biblioteca Nacional y de Servicios de Bibliotecas Públicas. Sus oficinas se instalaron en esta institución, lo cual fue determinante para que sus acciones lograran vincular las escuelas y las bibliotecas públicas.

Las actividades de esta Comisión se iniciaron con una serie de reuniones con distintas instituciones y personalidades, con el fin de conocer y escuchar los resultados de diferentes proyectos de promoción de la lectura y para el acceso al libro, que se habían realizado en el país, incluidos los de las propias bibliotecas.

Estas reuniones permitieron detectar cuáles habían sido las causas del fracaso o del éxito de esos proyectos. De allí surgieron recomendaciones, que se incorporaron al plan de acción de la Comisión. Entre ellas, quiero resaltar dos que tienen relación con el tema que nos ocupa: seguimiento sostenido y evaluación permanente.

El seguimiento sostenido se entendió como el acompañamiento al docente que participaba en el proyecto, fue una instancia para fortalecer su capacitación y el uso de los libros. Esta se realizó mediante discusiones y diálogos antes y después de los talleres y encuentros,

en los cuales se revisaba el alcance de la transferencia que se hace en el aula.

Los maestros que respondieron a la primera convocatoria, realizada en cada uno de los estados del país, lo hicieron de manera voluntaria. Esto trajo como consecuencia un compromiso mayor en la ejecución del proyecto. El seguimiento fue entendido a cabalidad y no se trató de una acción supervisora ni punitiva. Fue un acompañamiento solicitado —en su mayoría— por quienes lo ejecutaban, en las aulas y escuelas, en los parques y en la comunidad en general. Discutir entre pares comprometidos nos enseñó a escucharnos y permitió afianzar el respeto por el otro. Al final, nos preparó para superar los conflictos, dificultades y limitaciones del plan lector.

La evaluación permanente se entendió como la revisión periódica de la ejecución de las acciones para poder redirigirlas si era necesario. En el caso de este proyecto, a lo largo de diez años de ejecución se practicaron evaluaciones internas, anuales y formales, y dos evaluaciones externas.

Para cumplir con la tarea que se le había encomendado, la Comisión Nacional de Lectura organizó su plan de trabajo e inició la ejecución de dos procesos: uno de capacitación docente y otro de promoción de la lectura. Para 1992, ambos proyectos se integraron en un solo programa llamado Plan Lector de Cajas Viajeras, cuyo propósito fue hacer de la promoción de la lectura y de la escritura en las aulas, un elemento inherente de la enseñanza de la lengua materna:

Resultó interesante comprobar a través del seguimiento y la evaluación constante del proyecto, que ambos ensayos (capacitación y promoción)

no podían marchar separadamente. (...) Quien enseña a leer debe hacerlo con materiales que le permitan al que aprende hacerlo sin traumas, gustosamente, es decir, tener en los materiales un aliado tal que logre despertar más y más el deseo de leer para enterarnos, para disfrutar, para aprender, para crecer (“Hagamos un poco de historia”, *Plan Lector de Cajas Viajeras al aula. Un aporte de maestros venezolanos para el cambio social*, Caracas, Fundalectura, 1999, p. 17).

Para finales del año escolar 1990-1991 se llevó a cabo la primera evaluación interna, cuyo propósito fue recoger información “que permita reorientar las acciones realizadas en torno a la capacitación de los docentes y al acceso al libro” (op. cit., p. 20). En diciembre de 1992, con el Decreto 2711, de la Presidencia de la República, la Comisión Nacional de Lectura se convirtió en la Fundación Comisión Nacional de Lectura, Fundalectura.

En 1994 se hizo la primera evaluación externa. Para su realización se escogió a la Universidad de los Andes, sede Mérida, con la asesoría de María Eugenia Dubois. Los ajustes realizados —como consecuencia de esta evaluación— nos permitieron entrar en un periodo de consolidación. La segunda evaluación externa fue realizada por la psicóloga social Leonor Mora Salas. *Algunos resultados e impactos de la práctica de promoción de lectura y escritura* es el título del libro, en el cual se recogen los productos de esta segunda investigación evaluativa, que abarca el periodo de 1994 a 1999.

Como lo señala Mora “en el proceso de construcción de esta investigación evaluativa intervinieron ejecutores del proyecto, beneficiarios de los resultados de la evaluación y la figura del evaluador externo” (Mora Salas, Leonor, *Algunos resultados e impactos del Plan Lector de Cajas Viajeras al aula. Evaluación externa*. Caracas, Fundalectura, 2001, p. 38). Vale decir que a la hora de organizar las

acciones de evaluación y de seguimiento es imperativo la intervención de quienes ejecutan el proyecto o programa para lograr “niveles consensuados tanto en la planificación y selección de participantes para la evaluación, como en la identificación de la información” (op. cit.). Es vital mantener la coherencia entre la forma de evaluación escogida y el proyecto a evaluar.

En el primer año de ejecución del plan lector creamos los círculos de estudio, como un espacio de encuentro y trabajo mensual. Asistían maestros de escuelas vecinas para intercambiar los libros que se utilizaban en sus aulas y compartir problemas de aprendizaje, enseñanza y promoción de lectura y escritura. Se revisaban las soluciones que habían funcionado en distintas escuelas, se buscaban otras y se diseñaban nuevas estrategias. Los maestros llevaban textos escritos de sus alumnos y los leían ante sus pares en busca de mejorar sus prácticas pedagógicas. Estos docentes conformaron verdaderos equipos de estudio y de reflexión constantes.

Los encuentros se realizaban en la biblioteca pública más cercana a las escuelas. En aquel entonces los círculos se convirtieron en una instancia de capacitación que, junto a las reuniones estatales y nacionales de los equipos de capacitación, permitieron el surgimiento de otras acciones de formación (postgrados) y la apropiación del proyecto por cada comunidad con su necesaria delimitación y *personalidad*, como es el caso de El Bichito de Luz, nombre que tomó el plan lector al sur del estado de Anzoátegui. Los círculos de estudio también fueron parte del seguimiento y acompañamiento de la ejecución del plan lector. Permitían *impulsar* su desarrollo en esa escuela, en esa comunidad.

Con el correr de los años, el avance no solo involucró los tres primeros años de escuela, sino también cuarto, quinto y sexto grados de

la enseñanza primaria. En estos casos los círculos de estudio funcionaron en las escuelas y contaron con suficientes participantes para poder ver los problemas de cada grado con una mirada más integradora. Los maestros se apoyaban entre sí y el plan lector era asumido como un proyecto de escuela. Los niños y las madres se convirtieron en nuestros más firmes evaluadores. En algunos lugares ellas se integraron a los equipos de estudio para apoyar a sus hijos con las tareas en el hogar. En otros casos, debimos organizar programas de alfabetización para adultos.

En los informes correspondientes a 1998 se reportó un aumento de los círculos de estudio con la participación continua de más de la mitad de los docentes, de los responsables de la rotación de las Cajas Viajeras y de los directores de las escuelas participantes. Para este momento, el seguimiento se había convertido en una actividad valorada por todos. Los maestros eran visitados por otros docentes y especialistas y compartían aprendizajes e ideas con el propósito de desarrollar un trabajo más eficiente y coherente.

Creo que a la hora de mejorar y consolidar cualquier proyecto o programa en ejecución, el seguimiento sostenido aporta invaluable elementos para la toma de decisiones, pues permite acompañar el proceso, hacer registro de los acontecimientos y revisar el cómo y el para qué, pero sobre todo porque permite la participación de todos los involucrados.

Se realizaron otros encuentros de forma periódica, las reuniones de los equipos estatales, encuentros regionales y los Encuentros Nacionales de Maestros de Plan Lector, *verdaderos congresos* a los que asistían, entre otros, especialistas en lectura, escritura y promoción,

nacionales e internacionales. En cada uno de estos espacios se llevó un registro de las discusiones y reflexiones. La mayoría de las veces era un registro abierto que facilitaba el intercambio y la discusión, luego eran transcritos, lo cual permitía volver a ellos cuando era necesario. En las decisiones que podían afectar la marcha del proyecto se tenían en cuenta los registros y los resultados de las evaluaciones internas anuales, además de las recomendaciones sugeridas por las evaluaciones externas.

Entre los participantes surgió, producto de la dinámica en sí, la inquietud de conocer qué sucedía en países vecinos, esto nos hizo viajar y exponer nuestros avances en otras geografías, pero sobre todo escuchar sobre otras prácticas y visiones, fueran similares o no. Casi al final de esos primeros diez años del proyecto iniciamos la revisión de los términos de la política de lectura enunciada en la Resolución n.º 208, a la luz del desarrollo del plan lector. Nos propusimos reformularlos, pero el tiempo y las circunstancias lo impidieron.

Desde que el plan empezó a ejecutarse, la evaluación y el seguimiento constantes formaron parte importante del proyecto. Que se mantuviera durante un poco más de diez años fue el resultado del esfuerzo de muchas personas. Ayudaron las alianzas de orden político y social —las cuales no deben dejarse al azar—, contar con el apoyo de otras instituciones y, fundamentalmente, la actuación de su presidenta que protegió el plan de los cambios gubernamentales y sus usuales decisiones de finiquitar proyectos anteriores para incorporar otros nuevos, más en consonancia con la imagen del alcalde, gobernador o presidente de turno.

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, es un organismo intergubernamental, bajo los auspicios de la UNESCO, que trabaja en la creación de condiciones para el desarrollo de sociedades lectoras. Para ello orienta sus acciones hacia el fomento de la producción y circulación del libro; la promoción de la lectura y la escritura, y el estímulo y protección de la creación intelectual.

Son países miembros del CERLALC:

Argentina • Bolivia (Estado Plurinacional de) • Brasil • Chile
Colombia • Costa Rica • Cuba • Ecuador • El Salvador
España • Guatemala • Honduras • México • Nicaragua
Panamá • Paraguay • Perú • Portugal • República Dominicana
Uruguay • Venezuela (República Bolivariana de)

Este documento forma parte de la amplia gama de esfuerzos que el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, realiza para generar conocimiento, divulgar información especializada e impulsar procesos de formación en todas sus áreas misionales.

Cuadernos Redplanes. Evaluación de los planes o programas de lectura: por qué, para qué, cómo y con quién fue publicada en marzo de 2012. En su composición se utilizaron tipos Minion y Myriad de la Casa Adobe.