

## Círculos literarios, cooperativas de lectura: leer para transformar

FERNANDO RODRÍGUEZ -VALLS \*

Esta experiencia relata un proyecto didáctico de implementación de círculos literarios que apuntó a fomentar la lectura e impulsar la participación activa de padres e hijos en el proceso de alfabetización. Durante el transcurso de un curso lectivo, 25 familias latinas de primera generación de una comunidad del sur de Los Ángeles y un educador leyeron y analizaron textos bilingües en español e inglés utilizando los círculos literarios como plataforma de acción. Leer libros juntos y reflexionar sobre ellos ayudó a todos los participantes del proyecto a configurar el aprendizaje de la lectura y la escritura dentro de un marco educativo que respeta la riqueza lingüística y cultural de las dos lenguas y fomenta el acercamiento entre dos mundos. Las actividades se realizaron tanto en la escuela como en el hogar y las llevaron a cabo distintos grupos: la familia, grupos reducidos de estudiantes y, luego, toda la clase. En todas las actividades se utilizó la lectura como generadora de preguntas y de conocimientos.

This article describes a didactic project for the implementation of literacy circles that aimed at promoting reading and active participation of parents and children in the literacy process, and encouraging equity and integration of the students in their community. During the course of a year, twenty-five first generation Latin families, living in a community located in the south inner city of Los Angeles, and an educator, read and analyzed bilingual books in Spanish and English utilizing literacy circles as a platform of literature in action. Reading books together and reflecting on them helped all the participants in this project to shape the process of learning to read and write within an educational frame that not only respects the linguistic and cultural richness of two languages but also promotes this richness as a tool that endorses the rapprochement between two worlds. The activities were carried out at school and at home in different groups: the family, small groups of students, and then the whole class.

## Introducción

Cada día miles de mujeres y hombres latinos cruzan la frontera entre México y Estados Unidos buscando un sistema educativo que abra las puertas a un futuro mejor para sus hijos. En el sur de Los Ángeles, estas niñas y niños aprenden a leer y escribir en programas monolingües de inglés. La ausencia de su primera lengua hace que, en muchos casos, el brillante porvenir ansiado por sus padres acabe en un futuro carente de referencias a la lengua y a la cultura que se vive en el hogar. Una gran cantidad de estos estudiantes termina su educación con niveles básicos de alfabetización debido a que programas de alfabetización como Open Court® y otros similares, utilizados en los suburbios de Los Ángeles, tienden a excluir la riqueza lingüística que alumnos y padres han adquirido y que siguen desarrollando en sus ámbitos familiares. Esta falta de comunicación entre el lenguaje académico y el conocimiento lingüístico generado en los hogares de los estudiantes (González, Moll y Amanti, 2005) crea una experiencia educativa que carece de un contexto social definido. Esto refuerza el concepto de frontera entre dos mundos que se resisten a reconocerse culturalmente. Todos los estudiantes en general, pero más específicamente los estudiantes latinos de primera generación (es decir, aquellos niños que son los primeros de su familia en nacer en los Estados Unidos) aprenden a hablar, leer y escribir en inglés completando actividades que no están ni contextualizadas ni enriquecidas con las experiencias culturales concebidas en su lengua materna, el español. Esta ausencia de actividades significativas asociadas con su lengua impide que los estudiantes construyan conexiones entre la cultura y la lengua que se habla en casa y la cultura y la lengua que se enseña en la escuela.

Al principio de los años noventa, los programas bilingües en el sur de Los Ángeles intentaban erradicar fronteras culturales promocionando una atmósfera de tolerancia. Desafortunadamente en 1998 la Proposición 227 desmanteló estos programas y creó un enorme vacío en la comunidad latina<sup>1</sup>. Ha transcurrido casi una década desde la desaparición de la mayoría de los programas bilingües en California. Desde entonces, miles de estudiantes y sus familias han dejado de escuchar el eco de su lengua, el español, dentro de

las escuelas del estado de California. ¿Ha propiciado esta pérdida de acústica políglota una mejoría en el rendimiento académico de los estudiantes? Krashen (1999) indica que no hay una evidencia empírica que muestre un crecimiento ostensible en los resultados académicos obtenidos por los estudiantes latinos de primera generación después de la implantación de programas monolingües.

La intolerancia lingüística avalada por la Proposición 227 ha generado la aparición de sentimientos etnocentristas en los barrios que rodean la ciudad de Los Ángeles. Las fronteras siguen extendiéndose y afectan a todos los inmigrantes, quienes al cruzarlas sienten que su identidad queda al otro lado de esa barrera, que no es solo geográfica y económica sino también lingüística y cultural. Sin esta identidad cultural, el proceso de aprendizaje que sus hijos reinician en el lado norte carece de las referencias imprescindibles para generar una enseñanza integral que refuerce las individualidades dentro de la globalización cultural de nuestro planeta.

La insatisfacción personal, compartida por muchos educadores, impulsó a crear una propuesta de círculos literarios (Delgado-Gaitan, 1990) con familias latinas del sur de Los Ángeles cuyos hijos estaban teniendo problemas en el aprendizaje de la lectura. Los 25 estudiantes que participaron en el proyecto estaban matriculados en cuarto grado en la escuela *Próxima Estación: Esperanza* –un pseudónimo– del sur de Los Ángeles que tenía una población escolar de 704 estudiantes. El 90% de estos estudiantes eran hispanos, y para el 55.4% de ellos el español era su primera lengua. El 94.3% de los estudiantes era parte del programa compensatorio diseñado por el Estado para mejorar la lectura y las matemáticas<sup>2</sup>. Guiados por estos datos, el proyecto se encauzó hacia la creación de círculos literarios (Freire y Macedo, 1987) como método que utiliza la literatura como vehículo para el cambio social.

Estos círculos tenían una doble función: ayudar a entender por qué esta falta de uso del español generaba un analfabetismo funcional (Kozol, 1985) que se extendía entre los estudiantes y analizar la epistemología de estos círculos literarios siguiendo el modelo de investigación en acción. La selección del modelo de investigación-acción desarrollado mediante los

círculos literarios respondía a la necesidad de crear mejoras desde el inicio, sin esperar una resolución final (Elliott, 1991) para dar respuesta a las preguntas más comunes expresadas por las familias que participaron en el proyecto: *¿Por qué nuestros hijos, tras varios años de instrucción monolingüe en inglés, siguen estancados en niveles básicos de alfabetización? ¿Por qué no reconocen nuestra lengua y nuestra cultura en los programas educativos? y ¿Cómo podemos ser parte activa del proceso de aprendizaje de nuestros hijos?* El generar respuestas inmediatas a estos cuestionamientos originó un proceso de reflexión y de creación de conocimiento durante el proceso de análisis (Greenwood y Levin, 2007).

## Literatura en acción

Dos semanas antes de empezar el curso escolar se revisaron los portafolios académicos de los 25 estudiantes de cuarto grado que iban a participar en el proyecto con sus familias. Los datos revelaban un bajo nivel de alfabetización generalizado. Con esos datos en mano, se plantearon dos opciones a la hora de crear la planificación para el curso escolar: justificar, utilizando teorías de déficit cultural (Valenzuela, 1999), el bajo nivel de lectura de los estudiantes, con lo cual se estaría perpetuando el analfabetismo funcional, o utilizar todo el conocimiento que los estudiantes y sus familias tenían en las dos lenguas e iniciar un proyecto que involucrase a estudiantes y padres. Las teorías de déficit cultural perciben al estudiante como una caja carente de lengua y cultura donde se debe depositar conocimiento para que el alumno pueda funcionar en la sociedad (Freire, 1968). La educación en este contexto se transforma en instrucción mecánica de habilidades básicas, repetición y respuesta de preguntas con una sola palabra. Este tipo de instrucción ignora las vivencias y los aprendizajes que los alumnos poseen antes de llegar a la escuela porque su objetivo primario es formar un estudiante que funcione pero que no piense ni reflexione.

La opción, entonces, era clara: debíamos utilizar el conocimiento que tenían los estudiantes y sus familias de las dos lenguas e iniciar el proyecto colectivo. Para acceder a ese conocimiento previo, fue necesario conversar con los padres y los estudiantes. Sus ideas y

opiniones necesitaban un foro donde poder tomar fuerza para poder incorporarse de una manera activa al proceso de aprendizaje. Las conversaciones informales para solidificar el inicio del proyecto se desarrollaron en torno a tres preguntas: ¿Cuáles eran las prácticas de lectura en casa? ¿Era la lectura una experiencia familiar o una tarea que el estudiante realizaba siempre solo? ¿Qué ideas tenían los padres para promover la lectura?

Durante cuatro semanas, un educador se dedicó a conversar con los padres de los 25 estudiantes. Estas reuniones tuvieron lugar en la escuela o en las casas de las familias. El objetivo era aprender cómo estas familias entendían y percibían los efectos del monolingüismo vigente. En estas conversaciones se reafirmó la siguiente idea: una educación integral y democrática se debe nutrir de las experiencias de los estudiantes. El enseñar no nace en la cabeza del educador; educar empieza en las experiencias que los estudiantes llevan consigo al aula. Es labor de los educadores descubrir esas experiencias y generar a partir de ellas un proceso de aprendizaje que las enriquezca y, a su vez, origine nuevas experiencias. Educar no puede partir solo desde espacios cuantitativos. La auténtica educación nace dialogando con la comunidad en la que se está trabajando. Escuchar lo que la comunidad piensa, e incorporar esa voz en las lecciones diarias, añade un aspecto humano imprescindible en los procesos de aprendizaje que quieren transformar la sociedad.

De estas conversaciones se dedujo que la lectura no era una práctica familiar y que los estudiantes leían solamente para completar las tareas. Raramente se mencionó que se leía por placer. Los padres manifestaron que, al no saber leer en inglés, no podían sentarse juntos con sus hijos y comentar los libros que estos estaban leyendo. Todos estos datos revelaron la falta no solo de la lectura en voz alta entre padres e hijos, sino también de la lectura dialógica (Ferreiro y Teberosky, 1982) definida como una “meta-lectura” en la cual los adultos generan preguntas que van más allá de la simple repetición oral del texto. Esta falta de lectura colectiva estaba propiciando la desaparición del español en la casa, lo que a su vez generaba una pérdida de conocimiento (Harrison, 2007) y la imposibilidad de transferir al inglés lo aprendido en español. Sin español en casa, el inglés se convierte en una lengua ajena, sin conexiones. De ese

modo, la posibilidad de un espacio multicultural y comunitario (Cummins y Sayers, 1997), donde las lenguas comparten, pertenecen y crecen juntas, se les niega a los estudiantes y a sus familias.

¿Cómo se podía entonces promover el corporativismo y lo cotidiano de la lectura y el conocimiento que se desprende de su práctica, en medio de un ambiente monolingüe en el cual los padres no podían participar y los estudiantes apenas si podían leer los materiales utilizados en la escuela? La respuesta apareció en medio de todos los comentarios compartidos por las familias, cuando una de las madres participantes del proyecto comentó: “*Hogar es el idioma, es la cultura*”.

Estas palabras reflejaban la necesidad de promover un modelo educativo que prolongase la idea de hogar, con su lengua y su cultura, hasta la escuela; una escuela donde las prácticas escolares deberían ser implementadas día a día con esa lengua y esa cultura. En el proyecto esta idea de ampliar el hogar se transformó en la creación de un puente bilingüe y bicultural entre dos edificios: las casas de los estudiantes y la escuela. Bajo la premisa de que todas las lenguas son diferentes expresiones de un cuerpo común (el saber), estudiantes, padres y educadores empezaron a leer libros bilingües con la certeza de que cuando las lenguas de padres e hijos se complementan, se facilita el proceso de aprendizaje de los participantes (Olsen, 1999). Durante todo el proyecto se hizo evidente que tanto los padres como los hijos estaban tremendamente motivados para formar parte de un proceso de alfabetización que les facilitase su adaptación a la nueva sociedad californiana y al sistema educativo implantado por esta, sin tener que renunciar a su propia riqueza lingüística.

## Leer juntos nos hace crecer como personas

El epicentro de los círculos literarios diseñados para este proyecto estuvo constituido por tres ideas: fomentar la lectura en casa, trabajar la expresión oral como iniciadora de la lectura y crear debates literarios para promover la justicia social. La primera lectura colectiva fue una actividad libre de exploración de la identidad cultural de los participantes. Durante esta primera

reunión, se repartieron entre los participantes copias del libro **Pelitos-Hairs**, escrito por Sandra Cisneros (1994). La elección de este libro se justificó por su contenido. El libro habla de la familia y los diferentes tipos de pelo –o “cabello”, como apuntó uno de los participantes– de cada uno de los integrantes de la familia. El poder leer y dialogar sobre algo tan cotidiano como el pelo y cómo este define quiénes somos, aseguró que los participantes no sintiesen ninguna ansiedad. Este factor y la afinidad de los participantes con las experiencias narradas por la autora hicieron que su filtro afectivo (Krashen, 1982) fuese muy bajo. La experimentación con el texto de una manera libre motivó a las familias a construir esa mágica posibilidad de dialogar con el libro.

Para crear este diálogo con el libro y entre los lectores, las familias se agruparon en diferentes espacios de la clase y, respetando la lectura de los otros, leyeron en voz alta las tres primeras hojas de **Pelitos-Hairs**. Padres e hijos tuvieron la libertad de escoger el idioma, el español o el inglés, para esta lectura familiar. Las familias se mostraron muy entusiasmadas durante esta lectura. Frases como “*Ayúdame a leer esto*” o “*Fíjate, esto se dice así en inglés*” y “*No lo pronunciaste bien*” adornaron la clase con la voz de la comunidad que empezaba a sentirse fuerte y vibrante.

Después de esta lectura, el grupo reflexionó sobre la experiencia y las primeras opiniones enfatizaron la importancia de encontrar un tiempo y un espacio durante el día para saborear el placer de la lectura. La mayoría de los padres comentó que esta actividad los había ayudado a sentirse más cerca de sus hijos. Estos comentarios confirmaron la necesidad de duplicar este tipo de experiencias en el hogar. Por lo tanto, se les sugirió a las familias que acabaran de leer el libro en casa y escribieran preguntas que fomentasen el debate del texto leído. El objetivo de esta actividad era reforzar la lectura dialógica en casa por medio de una plática entre madres, padres e hijos. Esta conversación sería complementada en la clase con aspectos académicos. Preguntar y discutir sobre lo leído en casa serviría de trampolín para crear la bases hacia la mejora de estrategias de lectura comprensiva desarrolladas en el salón de clase. Si en la primera lectura se había podido caminar este primer paso con confianza y firmeza hacia el desarrollo del conocimiento, no había duda

de que todas las actividades que le seguirían debían posibilitar a los padres el sentirse parte activa del proceso de alfabetización. Esto, a su vez, ayudaría a los hijos a crear una imagen de sus padres como un referente lingüístico-cultural.

### Crear cooperativas de lectura<sup>3</sup>

Generar confianza en las familias ayudó a los padres a sentirse partícipes del proceso de aprendizaje de sus hijos. Este sentimiento de comunidad educativa en las familias facilitó la expansión del epicentro de los círculos literarios al crear simultáneamente tres niveles de cooperativas de lectura: 1) cooperativas familiares: madres, padres e hijos; 2) cooperativas de estudiantes, y 3) cooperativas de estudiantes y educadores. Las *cooperativas familiares* se constituyeron para continuar la dinámica establecida en la primera reunión de lectura. Tal y como se había comprobado en la primera lectura colectiva, la familia tenía la fuerza para crear un núcleo literario con el objetivo de vivenciar la lectura en cada uno de los hogares. Durante cinco meses, de una manera libre y con la seguridad que leer y dialogar con libros bilingües podía ayudar a aprender a leer en inglés, las familias fueron creando sus propios sistemas de compromiso hacia las tareas de lectura. Poco a poco fueron encontrando el tiempo y lugar, antes reclamado, para crear un espacio bilingüe y bicultural en sus hogares. En estos primeros cinco meses se dieron casos de familias que iban todos los sábados a las librerías de su ciudad para leer libros con sus hijos o escuchar las lecturas que se desarrollaban en el local. Otras convirtieron en rutina el ir a la biblioteca cada dos semanas para pedir libros que pudiesen leer en familia o por separado. El objetivo de redescubrir esa magia que uno siente cuando se abre un libro fue apareciendo en las reuniones mensuales –círculos literarios– en la escuela. La continuación de los círculos literarios sirvió para comentar, compartir y discutir las estrategias que las familias utilizaban para crear, por medio de la lectura, zonas de contacto (Pratt, 1999) en donde las dos lenguas/culturas podían convivir y enriquecerse la una con la otra. En una de las reuniones, un padre compartió con el grupo cómo leyendo con su hija se había dado cuenta de que las palabras que terminan con las letras *-tion* en inglés acababan en *-ción* en español, y

que la mayoría de ellas compartían significados. Los padres y los estudiantes fueron descubriendo de una manera natural (Krashen y Terrell, 1983) que el español y el inglés comparten palabras que suenan casi igual y que, a menudo, también tienen el mismo significado debido a un origen etimológico común.

El educador, trabajando como etnógrafo (Grimshaw, 2001), tomaba nota de todos estos comentarios familiares para poder incluirlos en las actividades escolares de lectura. Para construir este puente entre pedagogía y actividades familiares, se crearon dos nuevos niveles de cooperativas de lectura. Junto con las cooperativas familiares surgieron las *cooperativas de estudiantes* diseñadas para *discutir* los textos vivenciados en casa. Dos veces por semana los estudiantes llevaron al aula los libros “recuperados” en las visitas culturales a bibliotecas y librerías, para compartir los pensamientos surgidos de su lectura con sus compañeros. En grupos de tres, los estudiantes tomaban turnos para leer pasajes de sus libros, comentar lo que habían leído con sus familiares y compartir las preguntas que habían surgido leyendo los libros en sus casas. Durante este tiempo de trabajo en cooperativas de lectura, el educador dividía su tiempo en dos bloques: a) trabajaba individualmente con los estudiantes utilizando los textos leídos en casa y las conexiones establecidas entre los dos idiomas, para mejorar aspectos fonológicos y fonéticos de la lectura, y b) en su tarea como etnógrafo, caminaba alrededor de la clase para escuchar y tomar notas de las conversaciones de los estudiantes. Las discusiones y los debates sostenidos en estas cooperativas de estudiantes demostraron la posibilidad de continuar entre los estudiantes la lectura dialógica iniciada en sus casas.

La idea de poder compartir las discusiones de las cooperativas de estudiantes con toda la clase generó un tercer nivel: *las cooperativas de estudiantes y educadores*. En este nivel, el educador y los estudiantes trabajaron juntos para integrar las ideas surgidas en los otros dos niveles de cooperativas de lectura dentro de las diferentes temáticas del currículum escolar: lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, arte y música. Al utilizar los textos que los estudiantes habían leído en sus casas y discutido entre sus compañeros, estas temáticas se debatían para *globalizar* (Anderson-Levitt, 2003) conceptos y construir conocimiento. Siguiendo este modelo de cooperativas, el currículum era generado por

los estudiantes y las familias por medio de las lecturas y debates. El educador se convertía de esta manera en un moderador de conversaciones, guiándolas para que los estudiantes implementasen las lecturas con una percepción académica de los textos. Los alumnos leían en voz alta parte de los textos que habían vivenciado en casa y “discutido” en grupos. Luego compartieron sus opiniones de estas lecturas. Esta actividad les daba la oportunidad de compartir, confirmar y debatir lo aprendido con sus familiares y en sus grupos con todos los estudiantes de la clase. A partir de lo experimentado en los dos primeros niveles de cooperativas, la lectura y el debate oral, el conocimiento era contextualizado y relacionado con los objetivos académicos diseñados por el Departamento de Educación para, más tarde, regresar a casa y volver a iniciar el ciclo al leer nuevos textos y compartir con sus padres lo aprendido y discutido en la clase.

Los tres niveles de cooperativa de lectura ofrecían a todos los participantes la oportunidad de ser un compañero capaz de ayudar a compartir conocimiento en el proceso de alfabetización (Vygotsky, 1934). Con la lectura de textos bilingües se creó un foro donde los participantes reforzaban el lenguaje escrito por medio del lenguaje oral originado de la lectura colectiva de textos. Las cooperativas de lectura combatieron la lectura precaria (Bahloul, 2002) implantada por programas monolingües. Al trasladar un modelo de transmisión monolingüe de conocimiento a un modelo de cooperación educativa bilingüe, padres y estudiantes incrementaron el tiempo dedicado a la lectura. Esto mejoró de una manera significativa el nivel de lectura de los estudiantes en dos niveles diferentes. Primero, los estudiantes, mediante la creación de puentes entre las dos lenguas, empezaron a leer con sus familias libros más complejos, tales como **Esperanza Renace-Esperanza Rising**, de Pam Muñoz Ryan (2002). Leer estos libros abrió las puertas a debates más profundos de los temas que los estudiantes querían aprender. Dos lenguas conviviendo al mismo tiempo en un texto escrito ayudaron a la comunidad a poner semillas bilingües en esos surcos de escrituras que son los libros. Durante nueve meses, las familias tuvieron ese “gozo intelectual” (Wagensberg, 2007) que convierte la lectura en estímulo para la conversación y la comprensión de la justicia social, definida, en este caso, como el derecho que cada persona tiene a expresarse y

aprender en diferentes lenguas sin renunciar a la propia. Durante la última reunión de círculos literarios, padres y madres explicaron que era la primera vez que veían a sus hijos disfrutando con la lectura de un libro. Comentarios como: “*Ya hemos comprado el libro que vamos a leer cuando nos vayamos de vacaciones a México*” y “*Quiero que mi hija les enseñe a sus abuelos en Jalisco cómo puede leer en español e inglés*” no dejaron ninguna duda que, en una comunidad del sur de Los Ángeles, padres y estudiantes empezaban a utilizar la lectura como instrumento para aprender y crear un futuro común y mejor para todos.

## Conclusiones y sugerencias para educadores

Miles de estudiantes latinos de primera generación en el sur de Los Ángeles llegan diariamente a la escuela con la esperanza de encontrar, escuchar y analizar la cultura y la lengua que viven en sus casas. Sin embargo, la gran mayoría de ellos lee textos que están por encima de sus destrezas de lectura o que no están conectados con sus experiencias personales. En cualquier caso, la lectura ignora las habilidades que los estudiantes aprendieron de una manera natural en casa. Aprender a leer en inglés termina convirtiéndose en una experiencia monolingüe, ya que para hacerlo los estudiantes tienen que dejar su español en las puertas de la escuela. Esto crea una reticencia en los padres a participar en esa aventura colectiva en busca del saber que es la lectura. Las escuelas, que tienen la oportunidad de crear un modelo multicultural de aprendizaje de la lectura, optan por monopolizar este proceso con un solo código lingüístico: el inglés.

En este camino hacia la monopolización educativa, las escuelas públicas de California olvidan crear espacios de aprendizaje donde los alumnos y sus familias puedan reconocer y potenciar su cultura y su lengua y, a la vez, adquirir nuevas lenguas y nuevas culturas. Esta idea de expandir el horizonte lingüístico y cultural de los alumnos y sus familias no es una meta primordial para el Departamento de Educación del Estado de California. Por ello, la creación de las cooperativas de lectura en la comunidad para mejorar y expandir los programas educativos fue acogida, al principio, con cierta dosis de desconfianza por parte de directivos y otros educadores

ajenos al proyecto. De todos modos, aunque nunca manifestaron un apoyo explícito, ambas partes fueron siempre respetuosas de la dinámica de las cooperativas de lectura.

Con respecto a la cooperación de los padres en este proyecto, se observó que la participación de las familias en el proceso de aprendizaje tiene que ser estimulada y potenciada de una manera implícita por parte de los educadores ya que, en general, no aparece en ellos de una manera espontánea. Además, los padres revelaron durante el proyecto que siempre habían deseado participar en la educación de sus hijos, pero que a veces no sabían cómo formar parte activa de este dado que no hablaban inglés.

Este artículo ha mostrado que cuando se genera confianza en las familias y se incorpora su lengua y su cultura en el proceso de alfabetización, la lectura adquiere una dimensión social. Leer para transformar ayuda a los participantes de este proyecto a reconfigurar los sueños que tenían al cruzar la frontera. A través de los libros bilingües, los padres vieron que hay un camino para poder ser partícipes de las experiencias educativas de sus hijos. Estos, a su vez, aprendieron que la lengua y la cultura del hogar pueden entrar en el aula para ayudarlos a adquirir la lengua y la cultura de la escuela.

Los círculos literarios y las cooperativas de lectura respondieron a la necesidad de una comunidad que quiere hacer realidad sus metas sin renunciar a ser quienes son. En el sur de Los Ángeles, la lectura puede ser multicultural si se reconoce la lengua y cultura de la comunidad. Está en manos de los educadores, los directores y del Estado reabrir las puertas que se cerraron tras la Proposición 227. Si estas puertas permanecen cerradas, poco a poco el sectarismo lingüístico convertirá la lectura en una actividad artificial completamente alejada de la persona. Sin lectores, no se cuestionarán las fronteras, se incrementará la desigualdad, y la posibilidad de un mundo mejor quedará enterrada en los surcos de la escritura junto a la semilla no germinada del saber.

## Notas

1. La Proposición 227 fue una propuesta de ley para dismantelar la mayoría de los programas bilingües en California. A partir de su aprobación en 1998, los estudiantes que aprendían el inglés como segunda lengua perdieron la oportunidad de continuar su educación bilingüe.

2. Información obtenida en [www.ed-data.k12.ca.us](http://www.ed-data.k12.ca.us). Este sitio web, creado por el Departamento de Educación del Estado de California, muestra datos académicos y demográficos de todas las escuelas públicas de California.
3. El proyecto que se relata en este trabajo define *cooperativas de lectura* como “sociedades” formadas por padres, hijos y maestros que comparten la actividad de leer libros y de reflexionar sobre las ideas e inquietudes que les suscita la lectura.

## Referencias bibliográficas

- Anderson-Levitt, K. (2003). **Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory**. New York: Palgrave Macmillan.
- Bahloul, J. (2002). **Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”**. México: FCE.
- Cisneros, S. (1994). **Hairs/Pelitos**. New York: Dragonfly Books.
- Cummins, J. y Sayers, D. (1997). **Brave New Schools: Challenging Cultural Illiteracy Through Global Learning Networks**. New York: St. Martin's Griffin.
- Delgado Gaitan, C. (1990). **Literacy for Empowerment: The role of parents in children's education**. New York: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1991). **Developing Teachers and Teaching: Action Research For Educational Change**. Buckingham: Open University Press.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). **Literacy Before Schooling**. Portsmouth: Heinemann.
- Freire, P. (1968). **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Continuum.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). **Reading the Word and the World**. Wesport: Bergin & Garvey.
- Greenwood, D.J. y Levin, M. (2007). **Introduction to Action Research: Social Research for Social Change**. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Grimshaw, A. (2001). **The Ethnographer's Eye: Ways of seeing in Anthropology**. New York: Cambridge University Press.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). **Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households and Classrooms**. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

- Harrison, D. (2007). **When Languages Die: The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge.** Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1982). **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** New Jersey: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1999). **Condemned Without a Trial: Bogus Arguments Against Bilingual Education.** Portsmouth, Heinemann, 1999.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983) **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.** Hayward; Alemany Press.
- Kozol, J. (1985). **Illiterate America.** New York: Anchor Press-Doubleday.
- Olsen, L. (1999). **¿Qué pasó en California? Lessons from Proposition 227.** Folleto distribuido por la National Association Bilingual education (NABE).
- Pratt, Mary Louise. (1999). Arts of the contact zone. En *From Ways of Reading: An Anthropology for Writers.* En D. Bartholomae y A. Petrosky (comps.), New York: Bedford-St. Martin's.

- Muñoz Ryan, P. (2002). **Esperanza Rising.** New York: Blue Sky Press.
- Valenzuela, A. (1999). **Subtractive Schooling: U.S. Mexican Youth and the Politics of Caring.** New York: State University of New York Press.
- Vygotski, L.S. (1934). **Thought and Language.** Cambridge: The M.I.T. Press.
- Wagensberg, J. (2007). **El gozo intelectual.** Barcelona: Tusquest.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en febrero de 2008 y aceptado para su publicación en abril del mismo año.*

\* Doctor en Educación con especialidad en métodos transculturales de aprendizaje, por Claremont Graduate University. Profesor de Pedagogía y Métodos de educación bilingüe en San Diego State University. Maestro durante 15 años en escuelas de Barcelona, España, y de Los Ángeles, Estados Unidos.

## ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

### Presidenta

Barbara J. Walker  
Oklahoma State University  
Tulsa, Oklahoma, EE.UU.

### Presidenta electa

Kathryn Au  
SchoolRise, LLC  
Honolulu, Hawaii, EE.UU.

### Vicepresidenta

Patricia A. Edwards  
Michigan State University  
Michigan, Michigan, EE.UU.

### Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup  
Asociación Internacional  
de Lectura  
Newark, Delaware,  
EE.UU.

### Consejo Directivo

**Adelina Arellano-Osuna**, Universidad de los Andes  
Mérida, Venezuela. 2006-2009

**Alfred Tatum**, University of Illinois at Chicago  
Chicago, Illinois, EE.UU. 2008-2011

**Carl Braun**, University of Calgary  
Alberta, Canadá. 2008-2009

**D. Ray Reutzell**, Utah State University  
Logan, Utah, EE.UU. 2007-2010

**Donald J. Leu**, University of Connecticut  
Storrs, Connecticut, EE.UU. 2007-2010

**Janice F. Almasi**, University of Kentucky  
Lexington, Kentucky, EE.UU. 2008-2011.

**Marsha Moore Lewis**, Kenansville Elementary Scholl Kenansville  
North California, EE.UU. 2008-2011

**Maryann Manning**, University of Alabama at Birmingham  
Birmingham, Alabama, EE.UU. 2006-2009

**Taffy E. Raphael**, University of Illinois in Chicago  
Chicago, Illinois, EE.UU. 2007-2010