

¿Qué queremos significar ahora con "lectura"?

Jerome Harste *

Quiero comenzar refiriéndome al contexto en el cual ustedes tienen que ubicar este trabajo. En los Estados Unidos hay muchas personas que quieren aportar soluciones simples para los complejos problemas de la alfabetización universal y los niños, a los cuales no se les he aportado ningún servicio, siguen sin recibir ese servicio con estas nuevas soluciones.

Un segundo problema que tenemos en los Estados Unidos radica en la evaluación: nos dicen que podemos aplicar el "lenguaje integral", pero que los niños tienen que aprender las pruebas estandarizadas; esto significa que están viendo los nuevos programas con ojos viejos.

Un tercer problema es que hay mucha gente en los Estados Unidos que no confía en los maestros, entonces preparan materiales programados para que sean **a prueba de maestros**. Eso son los programas para lectura inicial y contra esto hemos estado luchando Ken Goodman, yo y otros especialistas durante toda nuestra vida.

Un cuarto problema se refiere al hecho de que mucha gente dice que el "lenguaje integral" es bueno para los chicos ricos como los míos, pero que los chicos pobres y los negros necesitan un programa estructurado. Esa es una idea que nosotros consideramos loca.

Existe aún un quinto problema: yo creo que hay una fuerte tendencia hacia la ortodoxia, la gente quiere usar el enfoque del "lenguaje integral", pero **bien**, o sea, que quieren **conocer exactamente los pasos a seguir** en lugar de ir **construyendo** los programas a partir de los niños.

A la luz de estos cinco problemas adquiere sentido este trabajo. Pero, hay algo más: los investigadores en los Estados Unidos alcanzan un **status** superior al de los maestros. Nosotros creemos que eso está mal y que lo tenemos que modificar. Además, los investigadores piensan que sus investigaciones son inocentes, por el contrario yo sostengo que los cambios que una teoría de la lectura produce aluden a cosas importantes acerca de lo que esa teoría es y también a si implica o no alguna diferencia en un esquema mayor de cosas. Esta conferencia es un llamado a los maestros de lectura para que hagan explícitas sus políticas y para que reconozcan su participación en el proceso educativo como algo **no inocente**.

La lectura como indagación curricular para una sociedad

Hace poco tiempo tuve la oportunidad de visitar en San Bernardino, California, una clase para niños con síndrome de Down. Pat Cousin había familiarizado al maestro, Chris Leroy, con la teoría del "lenguaje integral" (Goodman, 1986; Watson, Burke y Harste, 1989) y, a su vez, el maestro había introducido en la

* Investigador especialista en lectura. Profesor de la Universidad de Indiana en Estados Unidos. Fue miembro del Comité Directivo de la Asociación Internacional de Lectura.

clase libros predecibles, casillas de correo, una pizarra de mensajes, un programa de publicaciones y un centro de lectoescritura.

Los niños habían estado leyendo, como parte del curriculum, uno de mis libros infantiles, **It didn't frighten me!** (Goss y Harste, 1981), por eso, al saber que yo iba por la ciudad, el maestro me invitó a visitar la clase en el marco de un programa curricular anual denominado "Autores conociendo autores".

Como el maestro era creativo, ingenioso –como, en general, lo son los maestros del "lenguaje integral"– mi visita fue programada de modo que coincidiera con el día del padre. Yo era el orador invitado y los niños eran los autores. Como una de las actividades del día, el maestro se reunió con los padres para explicarles los fundamentos del curriculum.

Mientras yo esperaba en el aula, Sarah, de 8 años de edad, me preguntó si me podía leer **It didn't frighten me!** Los padres vinieron a observar. Aunque no articulaba cada palabra del texto, quedaba claro tanto para sus padres como para mí que Sarah lo estaba leyendo y sabía qué decía cada página. Se sentía particularmente complacida consigo misma y, en verdad, se podría decir que estaba radiante, lo cual era contagioso.

Cuando Sarah finalizó, nosotros miramos orgullosamente a sus padres. El padre parecía anonadado. La madre, con lágrimas en sus ojos, abrazó a Sarah y volviéndose hacia mí, dijo, con algo de desesperación en su voz: "Nosotros no sabíamos que Sarah podía aprender a leer. ¡Los médicos nos dijeron que estaba cerebralmente muerta!". Durante el resto del día nos siguieron a Pat, al maestro y a mí, preguntándonos: "Pero si ella no está cerebralmente muerta y puede leer, ¿qué deberíamos estar haciendo?" Había un sentido de urgencia muy real en sus requerimientos.

Me gusta esta anécdota porque destaca las relaciones entre **lenguaje y aprendizaje** y entre **aprendizaje y educación**. Pienso que, a veces, nos olvidamos de qué se trata la educación. Este relato acerca del lenguaje nos recuerda que **educar es alterar las relaciones sociales**.

La introducción de libros predecibles que hizo el Sr. Leroy en la clase permitió a Sarah el acceso a la alfabetización. Ella se convirtió en alfabetizada y el serlo cambió la percepción que los padres tenían de ella. Sarah modificó su posición social en el contexto de las otras personas significativas de su vida. Aunque debemos cuestionar la sabiduría de sus padres al creerle a los médicos, lo crucial es que ya ellos no podían seguir percibiendo a Sarah como "cerebralmente muerta" según se lo habían sugerido. Sarah podía leer. Sarah podía aprender. Ahora tendrían que interactuar con ella en forma diferente.

Como maestros de lenguaje sabemos que la alfabetización **otorga poder**. Con Sarah se demuestra este otorgamiento de poder. Alfabetizarse significa cambiar el lugar social de uno, alterar la posición que uno ocupa en el mundo, tener voz, ser escuchado.

La capacidad del lenguaje y de la alfabetización de otorgar poder es la razón por la cual algunos profesionales y yo proponemos el "lenguaje integral". Concebimos al "lenguaje integral" como un intento de operacionalizar lo que actualmente conocemos acerca del lenguaje y del aprendizaje. Basados en lo que actualmente sabemos, hemos visto reiteradamente en medios escolares que niños que habían sido silenciados logran ganar una voz.

Dada la naturaleza de nuestras sociedades, creo que es importante que nuestras concepciones sobre alfabetización comiencen con la noción de voz y la importancia de escuchar la voz de cada uno. En sociedades **supuestamente democráticas** creo que es especialmente importante oír voces que han sido previamente silenciadas.

No podemos pensar que los especialistas, el conocimiento y las teorías sobre lectura son políticamente neutros. El no tomar posición, el decir que lo que fue bueno para nosotros es suficientemente bueno para nuestros hijos, significa mantener el orden social existente. No tomar posición es otorgar poder a aquellos que siempre lo han tenido y quitárselo a los mismos grupos que siempre han carecido de él. **La política es el lenguaje de las prioridades.**

Los cambios que produce una teoría dicen mucho acerca de lo que esa teoría es, pero, insisto, dado la naturaleza de nuestras sociedades es importante saber a quién le otorgan poder nuestras teorías.

Mi criterio para una buena teoría de alfabetización es el mismo que para un buen libro. ¿Crea en mí una sensación de urgencia? La historia de Sarah nos recuerda nuestra convocatoria al clarificar lo que nosotros somos, como educadores **primero** y como especialistas del lenguaje **después**.

La lectura comienza con la voz

El lenguaje integral es, en esencia, una teoría de la voz. Funciona bajo la premisa de que todos los niños deben ser escuchados. El lenguaje permite a cada uno de nosotros expresar nuestra experiencia. Mediante la verbalización, compartimos nuestra experiencia. Eso es lo que quiere decir la teoría del "lenguaje integral" cuando afirma que el lenguaje es **inherentemente social**.

Más aún, el lenguaje permite que tomemos distancia de nuestra propia experiencia. La podemos comenzar a tratar como un objeto y en tanto objeto podemos reflexionar sobre ella y evaluarla.

La naturaleza social del lenguaje significa que nuestra experiencia puede tornarse objeto de pensamiento de otras personas. Ellos también pueden reflexionar sobre nuestra experiencia, ver si coincide con lo que saben y comenzar así a ayudar a criticarnos y a superarnos a nosotros mismos.

Ser verdaderamente alfabetizado es ser capaz de usarlos reflexivamente como instrumento de superación de nosotros mismos. Michael Herzfeld (1987) sostiene que para ser verdaderamente alfabetizado se debe

ser capaz de interrogar social, política e históricamente las construcciones mismas que uno utiliza para dar sentido al mundo.

El aprendizaje comienza por establecer relaciones entre lo viejo y lo nuevo. Independientemente de lo que se quiera enseñar, los niños necesitan comenzar por hacer conexiones en términos de su propia experiencia. Todo niño tiene experiencia y lenguaje. Necesitamos respetar lo que trae el niño y construir desde allí.

Cuando los maestros dicen "... pero, los niños con los que trabajo no tienen experiencia", o "los niños con los que trabajo no tienen lenguaje", lo que de hecho están diciendo es que ellos, ellos mismos, no valoran la experiencia y el lenguaje que tienen los niños. No es que los niños carezcan de experiencia. Lo que pueden no tener es la experiencia necesaria para tener éxito en las escuelas si la enseñanza permanece sin cambios, pero ése precisamente es el punto y el orden del día.

Si ustedes entienden este argumento, entonces comprenderán que una nueva teoría de la lectura debe informar a la sociedad acerca de lo que queremos decir **ahora** con alfabetización. Una nueva teoría debe darnos nuevos ojos, así como permitirnos explorar posibilidades aún inexploradas.

El "lenguaje integral" comenzó como una teoría de la lectura pero rápidamente se convirtió en una teoría del aprendizaje. Recientemente los partidarios del "lenguaje integral" han comenzado a utilizar lo que se sabe acerca del rol del lenguaje en el aprendizaje, para entender el **proceso de ser autor** en otros sistemas de comunicación tales como el arte, la música, la matemática y otros. Dado que el objetivo de un buen programa de artes del lenguaje es ampliar el potencial de comunicación en lugar de reducirlo, son importantes los desarrollos en estos frentes.

Al llegar a tercer grado muchos niños piensan que no saben cantar. Ya en los grados intermedios muchos piensan que no saben dibujar. Con el paso del tiempo, el curriculum y los niños de nuestras escuelas se tornan más y más "verbocéntricos", es decir, dependientes del lenguaje en su modo de conocer. Esto significa que los niños sin inclinaciones lingüísticas son silenciados por nuestras escuelas y por el curriculum actual. También significa que niños y grupos culturales que tienen otras maneras de conocer distintas del lenguaje, no están bien atendidos por nuestras escuelas. De hecho todos sufrimos. Nuestro potencial de comunicación se restringe. Sólo aquellos que realmente dominan el lenguaje de acuerdo con las normas de la peculiar manera escolar tienen éxito.

Desde hace ya varios años, mis colegas y yo (Harste, Short y Burke, 1988) hemos estado trabajando con maestros, indagando acerca de lo que podría ser un curriculum de alfabetización funcional del lenguaje escrito. Comenzamos con el área de la **escritura**, empleando, como una metáfora, el ciclo que, según ellos mismos nos informan, los escritores usan en el **proceso de convertirse en autores**. Este ciclo implicaba comenzar la escritura desde la experiencia de vida, dar tiempo para una lectura y escritura ininterrumpida, apartar borradores para dejarlos descansar, enviarlos a otros autores para

recibir sus críticas constructivas y, una vez que precisado el sentido, obtener apoyo editorial para dar forma final al texto. El ciclo culminaba con la publicación y la celebración del proceso de ser autor.

Luego de haber empezado en las aulas con la escritura, comenzamos a explorar cómo podría usarse algo parecido al ciclo de convertirse en autor cuando la **lectura**, en tanto opuesta a la escritura, era el sistema destacado (Short, 1986). El resultado fueron los **círculos literarios** donde grupos de niños elegían qué libros leer, llevaban un registro literario de las relaciones que establecían, compartían con el grupo estas conexiones y todo lo que comprendían y, al final, decidían colectivamente, utilizando el sistema de signos que desearan, qué cosas de las que habían comprendido presentarían a los otros grupos.

Más recientemente, hemos comenzado a indagar cómo podría usarse algo parecido al proceso de ser autor cuando el arte, la música o algún otro sistema comunicacional era el sistema destacado.

Laura Westberg, una estudiante graduada en educación de la temprana infancia, comenzó a trabajar, en un aula de preescolares de 3 a 4 años de edad, con lo que nosotros habíamos aprendido a través de nuestras pesquisas sobre lectoescritura, permitiendo a los niños explorar ampliamente el arte. Con tal fin llevó obras de arte y las colocó en el aula para que los niños convivieran con estas piezas y luego decidieran cuál estudiar con mayor detenimiento y profundidad. Laura les dio un diario donde registraron sus observaciones y después se reunieron para debatir sus hallazgos.

Al concluir su estudio sobre un retrato postimpresionista de una mujer, Víctor escribió en el diario: "Ella tiene un cuello largo y cejas flaquititas". A través de la discusión en grupo, Laura averiguó si habían visto personas con cuellos tan largos y, en caso negativo, qué pensaban que el artista estaba tratando de decir. Posteriormente los niños exploraron el medio haciendo sus propias creaciones. Víctor realizó un toro con arcilla. Tomó el toro y lo puso al lado de uno que había hecho Picasso. Colocó una mano sobre su cadera supervisando la obra e hizo un comentario reflexivo que nos encantó "Chico, me parece que Picasso no sabía mucho de toros, ¿no es cierto?". Sus comentarios lo conectan vivencialmente con la historia del arte que lo precede, reflejan su pertenencia al "club de los alfabetizados" (Smith, 1987). Su voz es valorada. Ha comenzado una nueva conversación.

Nuestra comprensión de cómo opera el lenguaje en un sistema de conocimiento es lo que nos permite entender cómo operan otros sistemas de comunicación. No sólo las áreas de contenido, tales como el arte y la música, ganarán un mayor respeto, sino que se aportarán otros accesos a la alfabetización. Las escuelas silenciarán menos voces y atenderán mejor a las heterogéneas y crecientes poblaciones multiculturales, para quienes están diseñadas.

La lectura continúa a través de la conversación

El conocimiento se construye socialmente. No es algo de "ahí afuera" para ser transmitido, sino algo que se crea a través de la interacción social. Lo que ayer era un hecho, hoy no lo es. Los físicos nos dicen que *los quanta* y no los átomos son ahora las cosas más pequeñas del universo. El conocimiento es creado y recreado a través de la interacción social y dentro del proceso educativo el lenguaje juega un rol clave.

Al nivel de la enseñanza esto significa que los niños necesitan participar en investigaciones originales en lugar de aprender por descubrimiento. La conversación se convierte así en una construcción clave para repensar el curriculum. Desde esta perspectiva, el criterio para juzgar el curriculum es: "¿facilitó o no facilitó el comienzo de nuevas conversaciones?"

Kathy Short (investigadora universitaria) y Gloria Kauffman (maestra de grado) elaboraron un curriculum de lectoescritura basado en la literatura para el primer grado a cargo de Gloria, utilizando como instrumentos organizadores los círculos literarios y los conjuntos de textos (Harste y Jurewicz, 1985, Harste, Short y Burke, 1988, Short, 1986). Los grupos de niños seleccionaban un libro, lo leían y se reunían para la discusión. Las sesiones de debate fueron grabadas en video. Kathy analizó estas diversas sesiones como parte de su disertación doctoral, en un esfuerzo para explicar lo que ella habla visto que sucedía.

En el ejemplo que queremos considerar más detenidamente, un grupo eligió discutir el cuento **No more room** (Ginn, 1982), que trata de un grupo de animales que utilizan un guante como su hogar. Un animal tras otro ocupa el guante. Al final del cuento, una mosca es la gota que rebasa el vaso porque hace reventar las costuras del guante y todos los animales tienen que ir a buscar una casa nueva.

Kathy creó una red semántica de lo que los niños hablaron en el video. Estaba particularmente interesada en los "conectores intertextuales", o sea, en las conexiones que hicieron con sus propias vidas y con otras piezas literarias. Kathy informó que, durante la discusión, los niños establecieron relaciones con otras cuatro obras literarias (**Bremen town musicians, It could always be worse, The bus ride, Rosie's walk**), y también relacionaron el cuento con sus conocimientos sobre gigantes (específicamente sobre la manera en que el tamaño de los distintos animales se relacionaba con la forma realista en que todos ellos podían vivir en un guante), y sus experiencias personales con animales (quién era enemigo de quién).

Hacia el final de la discusión, Kathy preguntó a cada niño cuál pensaba que era la moraleja del cuento. Nos encantaron sus respuestas:

- Apartarse de las cosas que ya están llenas.
- Alejarse siempre de las abejas.
- No tironear porque si todos quieren la misma cosa, nadie lo consigue.
- El que lo encuentra lo guarda.
- Compartir.

- No pelear.
- No fugarse de la casa.
- Elegir una casa, quedarse ahí, y estar contento con lo que se tiene.

Los niños a quienes les preguntamos: "¿Qué pensás qué harán ahora?", respondieron: "¡Oh, encontrarán un nuevo guante y empezarán de nuevo!".

El texto que sigue describe cómo Kathy se explicó a sí misma esta experiencia de lectura:

"Los niños usaron signos que se pueden obtener en **No more room** (Ginn, 1982) con el objeto de ubicar textos anteriores que compartieran características con esos signos y que, por lo tanto, pudieran ser utilizados como metáforas para entender la historia. Algunos niños establecieron fácilmente una conexión con diversos autores que involucraban a abejas que perseguían animales, creando entonces una unidad para el cuento que dependía de la abeja que picaba a los animales causando, por ende, que el guante se rompiera. Sin embargo, cuando alguien en el grupo señaló que el relato incluía una mosca, esta unidad se desbarató. Se creó una anomalía que requirió que los niños buscaran nuevas conexiones, y entonces comenzaron otra vez buscando en sus propias experiencias previas y en los textos impresos, a fin de construir un significado diferente del cuento. El grupo negoció y discutió una variedad de explicaciones acerca de por qué se había roto el guante. Estas incluyeron que las antenas de la mosca habían chocado contra el guante, las pezuñas de los animales habían desgarrado el guante, los animales se habían peleado entre sí, y la interpretación más convencional acerca de que el guante se había llenado demasiado. Al construir estas interpretaciones, ellos crearon nuevas hipótesis acerca del cuento, que confrontaron durante la discusión con el resto de los niños y con el texto impreso. Los nuevos textos que cada uno construyó obligaron a los niños a reorganizar sus conocimientos y a generar nuevas reglas que luego pudieran usar como marcos anticipatorios para hacer predicciones en futuros eventos de alfabetización. El espectro de temas que los niños sugirieron acerca de qué les había enseñado el relato ilustra la variedad de reglas que cada uno generó a partir de esta historia, y que trasladó a los futuros eventos de alfabetización. El aprendizaje es entonces el proceso de crear una nueva unidad a través de conectores intertextuales".

El modelo del proceso de aprendizaje descrito aquí enfatiza la importancia de que los educandos generen sus propios conectores intertextuales y formulen hipótesis, a fin de convertirse en pensadores críticos. En nuestro intento por facilitar el aprendizaje de los niños a través de reglas, hemos hecho este aprendizaje más difícil y con menos sentido. Los niños que participaron del estudio aquí presentado demostraron que el aprendizaje no es un proceso de autoridad, de someterse a la historia de algún otro, sino un proceso de convertirse en autor, un proceso de construcción de nuestras propias historias estableciendo relaciones con nuestras historias pasadas. Cada uno de nosotros tiene que construir su propio relato acerca de su experiencia a fin de que ese relato tenga significado y sirva para poder ampliar nuestro mundo.

Los educadores deben preocuparse por crear situaciones de aprendizaje que apoyen este proceso de aprendizaje a través del proceso de

convertirse en autor. Una comprensión del rol de la colaboración e intertextualidad en el proceso de aprendizaje es la base para mejorar la práctica educativa y desarrollar metodologías educacionales efectivas de investigación.

Las teorías sobre lectura que tenemos y que respaldamos, determinan lo que vemos y lo que valoramos. Considerar la alfabetización bajo una nueva luz nos permite fijar nuevas pautas para la lectura y para la enseñanza de la lectura (Harste, 1989). La lectura comienza con la voz, pasa a la conversación y culmina en una mejor comunidad y en un curriculum mejor.

La lectura culmina en una mejor comunidad y en un curriculum mejor

Karen Smith, una maestra de sexto grado de Tempe, Arizona, comienza el año lectivo en una escuela del centro de la ciudad haciendo que sus niños capitalicen la diversidad de grupos étnicos que conforman su clase. Los alumnos escriben historias de familia (Harste, Short y Burke, 1988) e investigan sus propios antecedentes étnicos y culturales a través de familiares y de miembros de la comunidad. Este estudio no sólo produce un nuevo respeto por la propia cultura de cada estudiante, sino también por las culturas de los otros.

Cuando grabamos en la clase de Karen Smith para una nueva serie de videos que estamos desarrollando (Harste y Jurewicz, en proceso), sus alumnos estuvieron tan interesados en nuestros antecedentes alemanes o polacos, como nosotros en los suyos hispánicos, itálicos y negros. Nos convertimos en un recurso del aula. Un grupo de estudiantes que estaba leyendo **The Steppe**, un libro acerca de una familia polaca que vivía en Alemania durante la Segunda Guerra Mundial, entrevistó a miembros del equipo de camarógrafos en un intento por relacionar las experiencias de la familia del relato con la inmigración norteamericana y los traslados de sus propias familias a los Estados Unidos.

Cuando estudiamos temas que son importantes para nosotros, empezamos a hacer conexiones al nivel de los valores. Sólo cuando entendemos las diferencias en el nivel de los valores se hacen posibles nuevas oportunidades de aprendizaje.

Enseñar y aprender conforman una relación, la comunidad y la posibilidad de conectarse son las características distintivas del aprendizaje. El curriculum es negociado y comienza con la experiencia de vida del que aprende el lenguaje.

Desde esta perspectiva, el curriculum puede ser visto como vehículo para comenzar nuevas conversaciones (creando nuevos conocimientos), así como un modo de indagación. Mi nueva imagen de la alfabetización es la de maestros y alumnos indagando y el aprendizaje es el curriculum universal (Watson, Burke y Harste, 1989).

En el mejor de los casos los maestros se verán a sí mismos como exploradores del aula, que aprenden sobre el lenguaje y la enseñanza,

utilizando al niño como informante curricular. Así van a desaparecer las antiguas divisiones entre la investigación como actividad que realizan los profesores universitarios, y la práctica como tarea de los maestros. Las aulas serán los entornos ideales para el desarrollo de una teoría práctica de la enseñanza de la lectoescritura.

Las comunidades vigorosas, fuertes, poderosas no se forman sobre la base de individuos de mentalidades parecidas, sino más bien, donde se oyen y escuchan las diferentes voces que conforman una comunidad. Los recursos que se pueden obtener en una comunidad de educandos son conocidos y transformados al escuchar diferentes voces. Si todos piensan igual no hay conversación. La verdadera conversación comienza a partir de la diferencia.

Hemos comprobado, en las aulas, que cuanto más espacio gana la propia voz de una persona, más nos convertimos en pensamiento colectivo. La clase está en la conversación cara a cara. Nos gusta organizar grupos de estudio de modo que los participantes se encuentren inicialmente pupila a pupila y rodilla con rodilla.

La educación necesita ser vista como indagación. Los maestros necesitan ser vistos como investigadores. La teoría de la lectura será realizada por nuevas conversaciones que provienen de haber escuchado nuevas voces.

La función del curriculum es aportar perspectivas. Las aulas que dan prioridad al rol que juegan la lectura y otras expresiones del lenguaje, a realzar el aprendizaje, se convierten en comunidades reflexivas de educandos. Entender mi **sentido de urgencia** es concebir el **curriculum al servicio de la comunidad** y considerar **la política como un lenguaje de prioridades**.

Conclusiones

El nuevo criterio para una buena teoría de la lectura debería estar enraizado en nuestras creencias acerca de la naturaleza de nuestras sociedades, así como en nuestra comprensión de los roles que el lenguaje juega en un sistema de conocimiento:

1. ¿Permitimos a cada persona de la comunidad tener voz para nombrar al mundo como lo ve? El criterio que uso para ver si esto se operacionaliza, es si al final del curso puedo señalar al menos una cosa que cada alumno me haya enseñado.

2. ¿Comenzamos conversaciones necesarias? El criterio que utilizo aquí es el número de conversaciones no anticipadas que se comenzaron. Una manera simple de evaluar el progreso en este aspecto es preguntar qué estamos pensando ahora que no podíamos pensar cuando comenzó el curso, qué nuevo sentido de urgencia tenemos.

3. ¿Aportamos un mecanismo mediante el cual esas conversaciones puedan continuar? Esto es difícil y, sin embargo, es lo más importante. En términos de investigación nosotros llamamos a esto 'efecto pragmático I'. ¿Qué sucede cuando me voy del lugar? Este puede ser el criterio que todos

deberíamos usar. Es un indicador de los cambios que produjo la teoría, si es que produjo alguno.

Para finalizar quiero puntualizar que estos criterios de logros residen semánticamente en un campo de juego diferente de aquellos que tradicionalmente hemos utilizado en lectura, esto es, convención y control. Considero que los criterios descritos contienen el potencial de escuchar nuevas voces, de comenzar nuevas conversaciones, y de iniciar nuestro camino para convertirnos en una comunidad reflexiva de aprendices del lenguaje, que actúan sabiendo muy bien cómo nuestra teoría de la lectura puede marcar una diferencia transformadora en las aulas y en las sociedades.

Referencias bibliográficas

- Goodman, K.S. (1986) **What's Whole in Whole Language**. Toronto, Canadá, Scholastic TAB.
- Goss, J. y J.C. Harste (1981) **It didn't Frighten Me**. Columbus, OH, Willowisp Press.
- Harste, J.C. (1989) **New Policy Guidelines for Reading: Connecting Research and Practice**. Urbana, IL, ERIC/NCTE.
- Harste, J.C. y E. Jurewicz (1985) **Authoring Cycle: Read Better, Write Better, Reason Better** (videotape series). Portsmouth, NH, Heinemann.
- Harste, J.C. y E. Jurewicz (en proceso) **Extending the Cycle** (videotape series). Portsmouth, NH, Heinemann.
- Harste, J.C.; K.G. Short y C.L. Burke (1988) **Creating Classrooms for Authors: The Reading-writing Connection**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Herzfeld, M. (1987) **Anthropology through the Looking Glass**. Nueva York, NY, Cambridge University Press.
- Short, KG. (1986) "Literacy as a Collaborative Experience." Disertación doctoral aún no publicada, Universidad de Indiana.
- Smith, F. (1987) **Joining the Literacy Club**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Watson, D.; C. Burke y J. Harste (1989) **Whole Language: Inquiring Voices**. Toronto, Canadá, Scholastic TAB.