

LEER Y ESCRIBIR

Experiencias educativas



Carlota Amalia Bertoni Unda

Marina Acevedo García

COORDINADORAS



LEER Y ESCRIBIR
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

LEER Y ESCRIBIR EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

CARLOTA AMALIA BERTONI UNDA
MARINA ACEVEDO GARCÍA

COORDINADORAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
Tuxtla Gutiérrez 2022

Leer y escribir. Experiencias educativas es una obra de la Especialidad en Procesos Culturales Lecto-Escritores y fue dictaminada por el método de par ciego externo

Dirección editorial: *Luis Adrián Maza Trujillo*

Edición, diseño y cubierta: *Alejandro Mijangos y Marina Acevedo García*

Ilustración de cubierta y cuarta de forros basada en *Still Life with Old Books* de Jane Cruickshank

1a. edición: 2022

© D.R. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Boulevard Belisario Domínguez km 1081, sin número, Terán, C.P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial con el número de afiliación 3932.

© D.R. UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

1a. avenida sur poniente 1460, C.P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ISBN UNACH: 978-607-561-155-6

ISBN UNICACH: 978-607-543-175-8

DOI: <https://www.doi.org/10.31644/DE2023B1>

Este libro está disponible en www.editorial.unach.mx

Editado en México

ÍNDICE

Prólogo

Alejandro Mijangos, 8

Presentación

Carlota Amalia Bertoni Unda, 12

Introducción

Hugo Saúl Rojas Pérez, 15

I. El mundo dibujado por niños de preescolar

Sirley Culebro Roque y Emma Hilda Ortega Rodríguez

I.1. Una escuela rústica y precaria, 23

I.2. Un puente gráfico entre la adquisición lingüística
y la lecto-escritura, 25

I.3. También jugando se aprende, 28

I.4. El dibujo como resignificación de lo aprendido, 30

I.5. Dibujando mi mundo, 32

I.6. Reflexión final, 36

I.7. Anexos, 38

Referencias, 41

II. Los niños y la escritura creativa

Brenda Berenice Zambrano Córdova y Carlota Amalia Bertoni Unda

II.1. Pensando nuestros encuentros con la lectura
y la escritura, 43

II.2. Una colonia invisible, 46

II.3. Ausencias, 48

II.4. ¿Quién lee aquí?, 49

II.5. Alusiones y soliloquios por escrito, 52

II.6. A pesar de todo, leemos y escribimos, 55

II.7. Nuestro taller de escritura creativa, 55

II.8. Creatividad, la receta mágica, 61

II.9. Recapitulación, 65

Referencias, 67

III. Aprendizaje de la cultura escrita en niños tseltales

Arely Abigail Franco Herrera y Marina Acevedo García

III.1. El Corralito, 70

III.2. Los niños de El Corralito, 72

III.3. Prácticas lecto-escritoras de los niños de El Corralito, 80

III.4. Lecto-escritura en español, 84

III.5. Leer y escribir para aprender español, 85

III.6. Resultados de la intervención, 88

III.7. Colofón, 89

Referencias, 92

IV. Niños lectores en Berriozábal

Edwin A. Mojica Quintero y Bertha Palacios López

IV.1. El escenario, 95

IV.2. La educación básica en Chiapas, 95

IV.3. Promoción de la lectura, 101

IV.4. La tarea, un ritual perimido, 104

IV.5. Escenarios de formación, 107

IV.6. Una propuesta lúdica, 111

IV.7. Reflexiones finales, 118

Referencias, 120

V. Escribir-se, leer-se y conversar-se en grupo de pares: hacia un modelo de promoción de la lecto-escritura a través de textos personalmente relevantes

Rosa Elena Liévano Juárez y Martín Plascencia González

V.1. Sobre la experiencia, 123

V.2. La narración como actividad humana, 127

V.3. Escribir-se, 131

V.4. Leer-se, 134

V.5. Conversar-se, 137

- V.6. «Mi diario», 138
- V.7. Intermediación: hacia un modelo de mediación con contenidos relevantes, 142
- V.8. Coda, 143
- Referencias, 145

VI. ¿Ser alguien en la vida?

Blanca Aurora Vázquez Pérez y Rebeca Garzón Clemente

- VI.1. El escenario escolar, 149
- VI.2. La literatura como antídoto contra la enajenación capitalista, 150
- VI.3. Diálogo: práctica de la libertad, 158
- VI.4. Resignificación de la lectura y toma de conciencia crítica, 164
- VI.5. Por una pedagogía crítica que contagie la curiosidad, 170
- Referencias, 174

VII. Lecturas jurídicas con perspectiva de género en la formación de lectores universitarios

Guadalupe Elizalde Molina y Martha Patricia Ochoa Fernández

- VII.1. San Cristóbal de Las Casas, 175
mosaico cultural de Chiapas,
- VII.2. La Facultad de Derecho, 177
- VII.3. La lectura, un proceso cultural, 180
- VII.4. Género: diversidad de significados, 182
- VII.5. Lecturas con perspectiva de género, 185
- VII.6. Leer como un quehacer crítico, 189
- VII.7. Una habilidad que se desarrolla durante toda la vida, 190
- VII.8. Conclusión, 194
- Referencias, 196

Prólogo

De nivel básico a superior, y no pocas veces hasta posgrado, los profesores de español, lectura y redacción están hermanados por dos convicciones: que leer y escribir son destrezas de sumo provecho para todos, pero también que su práctica está entorpecida, cuando no absolutamente sabotada, por la apatía y dificultad del estudiantado para aprenderlas.

Aunque sólo sea de dientes para afuera, la primera convicción está refrendada en boca de quienes han pasado por algún salón escolar o atienden la propaganda enaltecida que despliegan cada cierto tiempo los medios de comunicación masiva. Que este consenso no se verifique en la idiosincrasia de poblaciones periféricas del estado de Chiapas, ni tampoco en los universitarios de su ciudad capital, ha sido el justificante para que su máxima casa de estudios dé a la estampa una obra colectiva de obligada consulta para quienes se dedican profesionalmente a fomentar las virtudes de la lectura y la escritura.

Coordinados por las doctoras Carlota Bertoni y Marina Acevedo, investigadores de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) han reunido lecciones inestimables en *Leer y escribir. Experiencias educativas*, un libro que registra proyectos cuyo espectro geográfico y escolar comprende desde escuelas primarias en poblados distantes, con niños de lengua materna indígena, hasta preparatorianos de Tuxtla Gutiérrez y alumnos de la Facultad de Derecho en San Cristóbal de Las Casas. Pertrechados de un sólido acervo teórico y la indómita voluntad de transformar un mundo alérgico a los libros, catedráticos y tesisistas de la Especialidad en Procesos Culturales Lecto-Escritores abandonaron el campus universitario para adentrarse en aulas donde fuera

posible aplicar y enriquecer sus estrategias pedagógicas inspiradas en Freire y Bahloul.

El diagnóstico es unánime. El desinterés en leer y escribir, con la consecuente incapacidad de comunicarse eficazmente a nivel personal y profesional, principia en el kínder y prevalece en estudiantes de licenciatura. Los niños de preescolar empiezan por no identificar en los libros objetos dignos de interés lúdico, suplementarios de sus juguetes, y terminan como universitarios carentes del hábito de lectura, meramente alfabetizados y diestros en la decodificación de un escrito, mas no capacitados aún para el nivel superior del análisis y de la comprensión textual.

Los autores remontan al periodo colonial de la Nueva España las causas históricas de este rechazo a la lectura, cuando ésta era un distintivo de raza y de clase, y el resto de la población de la intendencia de Ciudad Real de Chiapas, mayoritario e indígena, no precisaba de letras para enriquecer a sus amos. Durante los años posteriores al movimiento de Independencia, cuando la Iglesia dejó de ser responsable de alfabetizar a los niños, comenzaron asimismo las dificultades del incipiente Estado mexicano para garantizar la educación básica a una población habituada a la esclavitud y que, por consiguiente, no advertía en el trato con el papel impreso ninguna utilidad imprescindible para su preocupación central de supervivencia.

Dos siglos después y sin haber cicatrizado todavía el trauma de la colonización, los investigadores de la UNACH han hallado puertas adentro de los salones de clase resabios de autoritarismo y una inercia didáctica de coerción y magra recompensa que vuelven a inhibir en niños y jóvenes la convivencia cotidiana con los libros. Bibliotecas en desuso donde se niega el préstamo de ejemplares a los estudiantes, lecturas que se encomiendan exclusivamente para aprobar un examen y maestros ya vencidos por la rutina, reacios a la innovación de su quehacer, son tres de las deficiencias más acusadas en el sistema edu-

cativo estatal, que han dado al traste con el propósito de formar ciudadanos profesionales y emancipados por las bondades de la cultura escrita. Ante esa calamidad, los autores de este libro ofrecen propuestas variadas, lúdicas, dinámicas y creativas, aunque de éxito desigual dado que se emprendieron en medio de la pandemia por el virus del SARS-CoV-2, decretada en 2020. Capítulo tras capítulo, el lector es llevado de la mano por los contextos donde tuvieron lugar las tentativas de reparación; observa y evalúa la infraestructura de centros escolares, el trabajo de los profesores, la conducta de los alumnos; conoce los motivos de elección de las actividades sugeridas para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y finalmente, pondera el desenlace de las experiencias.

Aun cuando no todas las soluciones aportadas se concretaron, las que sí, involucraron en el proceso educativo a los padres de familia, modificaron sustancialmente el desempeño del docente al reemplazar su tradicional figura de autoridad por la de un sujeto más atento a las inquietudes y expectativas de niños y jóvenes, y priorizaron la veta imaginativa, lúdica e intimista de la lectura y la escritura. El dibujo, el intercambio epistolar entre padres e hijos, la redacción de diarios y la dramatización durante la lectura en voz alta de algunos cuentos lograron el primer paso de concienciación entre potenciales lectores, a saber, que un libro ilustrado puede satisfacer la fantasía del infante como cualquier otro superhéroe de plástico, y que leer no es para la juventud nada más una obligación escolar, sino posible arma de transformación de un mundo que de ellos únicamente espera el dócil acceso al sistema económico de explotación en turno.

Subvertir los métodos de enseñanza para volver atractivas la lectura y la escritura es una empresa laudable, que agradecerán incontables maestros de redacción y promotores de lectura, resignados al choque cotidiano con la indolencia estudiantil. Enhorabuena por la publicación de estas faenas académicas, de las que no es mérito menor

reconocer con honestidad la dimensión del problema que aspiran a resolver y las adversidades de carácter económico, social y cultural contra las que triunfalmente se han realizado.

Alejandro Mijangos Trejo

Presentación

Cuando en Chiapas hablamos de leer y escribir, escuchamos lamentos y quejas, juicios dictados desde una perspectiva de desarrollo y una estipulación de niveles que nos coloca en el rezago y la marginación de la cultura escrita. Los chiapanecos somos enjuiciados como gente que «no sabe leer», «no comprende lo que lee» o simplemente «no lee». Estos veredictos derivan de una lógica puramente deductiva y con generalizaciones que, lejos de dar solución a esas deficiencias, dibujan un callejón sin salida.

Desde 2008, a través del programa de la Especialidad en Procesos Culturales Lecto-Escritores, académicos de la Universidad Autónoma de Chiapas y de otras instituciones de educación superior nacionales e internacionales, construimos experiencias conjuntas con los estudiantes para responder a los problemas vinculados con la lectura y la escritura. Nuestro punto de partida son las realidades construidas por diversos actores y las tensiones manifiestas en este campo; reflexionamos y extendemos el quehacer universitario de las aulas a diferentes contextos; debatimos y aprendemos de quienes padecen las «deficiencias» que pretendemos mitigar.

El programa es un posgrado de calidad y los estudiantes reciben una beca mensual durante un año por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). Esto hace viable el estudio y la intervención sobre grupos en contextos específicos: niños, jóvenes, mujeres, adultos, indígenas, profesores y padres de familia han participado en procesos de Investigación Acción Participativa (IAP) porque pensamos que aprender a dar respuestas implica la acción y la reflexión en los planos epistémico, teórico y metodológico.

Este libro comparte el resultado de esas experiencias, sobre las cuales aún hace falta reflexionar mediante la relectura y la reescritura del texto. Este hacer reflexivo es vital para pensar los problemas en este campo, así como los procesos de formación de lectores-escritores, tanto de quienes estudian la especialidad como de las poblaciones referidas. De cada capítulo son coautores estudiantes y maestros, quienes reescribieron sus tesinas con nuevas relaciones y profundidad. Sus experiencias tuvieron por escenarios los grados de preescolar, primaria, preparatoria y universidad. Releer y reescribir nos muestran la necesidad de enseñar a leer y a escribir en contexto y de recuperar el sentido de los sujetos intervinientes; si el lector es un sujeto histórico que hace vivo el texto, debe ser reconocido también en la escritura.

Nos duele que leer y escribir vayan acompañados de conceptos vacíos para quienes forman lecto-escritores, que aprender a usar la cultura escrita implique ausencias, marginaciones, abandonos, miedos, regañones, denuesto de lo propio, la apreciación de no poder hacer nada diferente de lo que se prescribe, castigos, cansancio y tedio, y que se consideren correctas la transcripción y memorización literal de lo que otro escribe. La enseñanza de la lecto-escritura está llena de correcciones interminables que llevan a la ansiedad de quienes aprenden a la incapacidad de producir sus propias interpretaciones y producciones textuales; por eso, de alguna manera, todos los autores se preguntan: ¿Es posible gustar de la lectura y la escritura en esas condiciones? ¿Cómo formar lecto-escritores que le den sentido propio a las prácticas de la lectura y la escritura?

Los capítulos refieren vivencias en distintas situaciones, observaciones sistemáticas y procesos de reflexión-acción; contienen ideas que emergieron en las palabras de los participantes, subjetividades que sintetizan impresiones haciéndolas propias. Algunos autores miran hacia la expresividad, otros hacia la ideología, los procesos comunicativos, el género, la narrativa, las relaciones sociales, la práctica cultu-

ral, hacia el sentido de leer y escribir; las miradas sobre el uso y práctica de la cultura escrita son diversas, puesto que escriben sociólogos, comunicólogos, lingüistas, antropólogos, bibliotecólogos, informáticos, psicólogos y pedagogos.

Cada capítulo expone una manera de hacer la IAP. La edición ha sido un trabajo arduo de más de un año: desde el anuncio de la convocatoria, la primera versión de los autores, las revisiones de pares, la edición del corrector de estilo, el cumplimiento de las reglamentaciones institucionales, los tiempos cortos para la escritura por la saturación de tareas, las exigencias de calidad institucionalizadas, hasta la incertidumbre ante la exposición a la mirada del otro en un mundo de competencias, porque cuando todo se vuelve calculable, lo escrito se transparenta. La lectura y la escritura escapan a todo cálculo, hay una íntima conexión entre el deseo y estas prácticas.

Esperamos que la proyección de nuestras preocupaciones en este libro incite al debate sobre cómo, por qué y para qué enseñamos a niños y jóvenes a leer y escribir en el contexto actual.

Carlota Amalia Bertoni Unda
Coordinadora de la Especialidad
en Procesos Culturales Lecto-Escritores

Introducción

Las experiencias de investigación e intervención contenidas en este libro fueron realizadas por alumnos de la Especialidad en Procesos Culturales Lecto-Escritores (EPCLE) para fomentar la lectura y la escritura en niños y jóvenes de diferentes grados escolares. El orden de los capítulos se estableció de forma ascendente: preescolar, primaria, nivel medio superior y superior. Seis de estas experiencias tuvieron lugar en escuelas; en primer lugar, porque es ahí donde conviene formar a los docentes, responsables de cultivar en sus alumnos el hábito de leer y escribir, y en segundo, porque esos sitios están asociados con las prácticas lecto-escritoras, según el Módulo sobre Lectura (MOLEC) del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía).

Mucho se comenta que es tarea de los padres de familia incentivar el gusto por la lectura en sus hijos; pero este reclamo no considera que en México, y particularmente en Chiapas, el índice de lectura es muy bajo. En todo el país la población adulta lee en promedio cuatro libros al año, por lo que es difícil esperar que los padres de familia sean eficaces promotores de lectura. El análisis de las prácticas lectoras conlleva un acercamiento realista a esta actividad sin culpar a la familia, sino al contrario, atendiendo a la realidad de una sociedad. Por supuesto, tampoco se descarta trabajar con otros grupos: asociaciones vecinales, niños huérfanos u organizaciones no gubernamentales, y aquí recogemos una de esas experiencias.

Una de las investigaciones se realizó con niños de preescolar; tres con alumnos de primarias en diferentes contextos; otra con infantes que cursaban la primaria, pero organizados por una Asociación Civil (A.C.) con la que uno de los autores había trabajado antes; una más con jóvenes estudiantes de educación media superior y la última con

universitarios. Con excepción de la que trabajó con una A.C., todas se enfrentaron al reto de acceder a las instituciones escolares, reflexionar y proponer métodos de trabajo diferentes a los utilizados por los docentes para que los niños, jóvenes y adultos participantes concibieran la lectura de un modo distinto, no como tarea obligatoria, repetición, práctica memorística o para obtener una calificación. Todas, asimismo, encontraron que el ambiente familiar no otorga importancia a la cultura escrita. Con base en la concepción de lecto-escritura como una práctica social, cultural e histórica, los investigadores analizaron los aspectos que explican las prácticas lectoras y propusieron, apoyados en autores como Freire, Kalman y Lerner, resignificar la lectura como reinterpretación del mundo.

Algunas de las investigaciones presentadas en este volumen no culminaron el proceso de intervención debido a la pandemia por el virus del SAR-CoV-2. En marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública decretó la suspensión de clases en todos los niveles educativos, medida que no sólo afectó a los alumnos y docentes de la especialidad, sino también a la población, escolarizada o no, con la que se proyectó trabajar. Aunque sólo tres de las siete investigaciones-intervenciones concluyeron el proceso y muestran sus resultados, optamos por incluir también las inconclusas y afectadas por la pandemia porque esta es la realidad que se ha vivido en Chiapas desde 2020; todos hemos replanteado nuestras actividades, la propagación de SARS-CoV-2 nos detuvo por un tiempo, pero finalmente recuperamos, con cambios, nuestro diario vivir. No podíamos obviar la emergencia sanitaria y sus consecuencias, era necesario abordar esta realidad, hacerla parte de nosotros, analizar cómo nos había afectado, cuáles retos nos planteaba y cómo los superamos. El aislamiento social ha representado una condición inédita tanto para nuestra cotidianidad como para la investigación científica, y por ende, las propuestas inconclusas pueden llevarse a término por otros investigadores en espacios similares.

Todas las investigaciones-intervenciones se efectuaron en el estado de Chiapas; cuatro en la ciudad capital de Tuxtla Gutiérrez; una en El Corralito, Tenejapa, municipio de habla tseltal; otra más en Berriozábal y la última en San Cristóbal de Las Casas. Todas estas poblaciones padecen marginación, vulnerabilidad y desigualdad sociales. Y si bien la lectura no es la solución a todos sus problemas, quienes estudiamos en la EPCLE con un enfoque sociocultural y con la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), creemos que el diseño de metodologías diferentes a las utilizadas por la educación escolarizada nos encamina hacia la resignificación de la lectura como actividad que nos hace partícipes de un mundo regido por la cultura escrita, hacia la inclusión de los estudiantes en las prácticas letradas académicas, hacia la conversión de la lectura en objeto de aprendizaje con sentido para el alumno, hacia el cuestionamiento de nuestras creencias y hacia otra manera de releer y plantarnos frente al mundo.

En el capítulo de apertura, «El mundo dibujado por niños de preescolar», Culebro Roque y Ortega Rodríguez diseñan una propuesta de intervención para trabajar con infantes de un kínder localizado en la periferia de Tuxtla Gutiérrez, en una población aquejada de rezago social. A partir del diagnóstico, las autoras instauran el taller «Dibujando mi mundo»; con él, tratan de romper las reticencias de los adultos respecto al dibujo, al que consideran sólo una distracción, y promueven un aprendizaje significativo que rescata el conocimiento previo del mundo que tienen los niños para motivarlos a expresarse. Aunque interrumpido en 2020 por la pandemia, este proyecto incluyó actividades sustentadas en los aportes teóricos de Chomsky, Piaget y Dine-llo, con el propósito de acercar a los niños a la cultura escrita.

En el segundo capítulo, «Los niños y la escritura creativa», Zambrano Córdova y Bertoni Unda realizaron un taller de escritura creativa con alumnos del quinto grado de la Escuela Primaria Emilio Rabasa Estebanell, sita en Tuxtla Gutiérrez. Este trabajo culminó el ci-

clo de investigación e intervención en virtud de haberse efectuado desde 2019. Las autoras dedicaron los primeros meses a conocer a los niños, identificar su problemática y diseñar la intervención. Detectaron que a los niños no les gusta leer, que lo hacen sólo a instancias de la docente, para quien la lectura es una actividad rutinaria. Además, notaron que la maestra se limita a cuestiones técnicas en sus procesos de enseñanza, a repetir las instrucciones de los manuales de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La biblioteca de la escuela tampoco es un espacio donde se fomente la lectura, es más una bodega con una encargada de cuidar los libros como si fueran de su propiedad. Los padres de los niños, por su parte, no se reconocen como lectores ni les parece importante que sus hijos lo sean. En ese contexto, Zambrano Córdova y Bertoni Unda se preguntan qué necesitan leer y escribir los niños para reconocer el poder de la cultura escrita en un mundo textual. Basadas en los supuestos sociológicos, psicológicos y pedagógicos de Vygotsky, Lerner, Rodari y Pampillo, proponen un taller para hacer de los niños sujetos capaces de significar, aprender y crear; sujetos que puedan adquirir el hábito de leer y escribir siempre que sean escuchados, respetados, se dialogue con ellos y se consideren sus gustos y su contexto.

La Escuela Primaria Multigrado Luis Donaldo Colosio Murrieta, ubicada en El Corralito, Tenejapa, es el escenario donde Franco Herrera y Acevedo García llevaron a cabo su investigación en el año 2018. «Aprendizaje de la cultura escrita en niños tseltales», tercer capítulo de este volumen, da cuenta del contexto familiar y comunitario de los niños tseltales de quinto y sexto grados, de la posición que ocupan y de cómo la infancia es una construcción social en la medida en que estos infantes tienen responsabilidades laborales muy distintas a las de la infancia urbana pequeño-burguesa de Tuxtla Gutiérrez. Los niños aprenden la lengua tseltal con su familia y el español en la escuela primaria, trabajan como jornaleros agrícolas temporales cuando migran a

tierra caliente y como intérpretes para comunicarse en español con el resto de la sociedad chiapaneca. Sin embargo, la enseñanza de la lectura y escritura es repetitiva y monótona; si a esto agregamos que el español es la segunda lengua de los niños y que la educación se imparte en este idioma, el aprendizaje de la cultura escrita se torna todavía más complicado. Las investigadoras conocieron el contexto de los niños, sus gustos, necesidades y las condiciones en que aprenden una segunda lengua; retomando luego a Lerner, Bourdieu, Bahloul, Gaitán y otros autores, elaboraron un diagnóstico y planearon el taller «Leer y escribir para aprender español». Franco Herrera y Acevedo García se preguntan cómo se puede leer «bien» cuando se lee en una lengua diferente a la propia y la apropiación del código es incipiente. Su intervención ofrece una respuesta, pero también extiende una invitación a las instituciones educativas y a los investigadores a reflexionar sobre ella.

En el cuarto capítulo, «Niños lectores en Berriozábal», alumnos de la Escuela Primaria Juan Sabines Gutiérrez son los agentes con los cuales Mojica Quintero y Palacios López desarrollan la propuesta «Guión de escenario para la formación de lecto-escritores en el grado tercero». Las prácticas lectoras escolares son analizadas por los autores, quienes refieren cómo en la escuela se privilegia la repetición, memorización, transcripción, lectura en voz alta para corregir la dicción y otros errores, sin importar la comprensión ni mucho menos el gusto por la lectura. Aunado a este escenario escolar, la familia ni siquiera apoya a los niños con sus tareas escolares. Los autores plantean un taller donde el docente se convierta en promotor de la lectura a través de actividades artísticas y lúdicas. Apoyados en las ideas de Freire, Ferrero, Petit, Lerner y Vygotsky, proyectan un programa, desafortunadamente interrumpido por la pandemia en 2020, que pretende recuperar las experiencias cotidianas de los niños, impulsar el juego en su educación y, a través de la lecto-escritura, hacerlos rein-

terpretar su mundo para que gradualmente gusten de esta práctica conceptualizada como un hecho social y biográfico.

En «Escribir-se, leer-se y conversar-se en grupo de pares: hacia un modelo de promoción de la lectoescritura a través de textos personalmente relevantes», Liévano Juárez y Plascencia González proponen un modelo de taller para niños en edad de cursar la educación primaria, pero fuera de colegios y escuelas, en una biblioteca donde no relacionen la lectura y la escritura con actividades académicas ni con calificaciones. Los autores emprendieron su investigación en una colonia de la periferia de Tuxtla Gutiérrez, con una Asociación Civil que promueve la lecto-escritura en niños de diferentes edades pero que tienen en común su malestar hacia esta práctica por considerarla aburrida y por su temor a los libros, ya que maestros y padres les inculcan que son objetos preciados para cuidar, no para leer ni para aprender; además de que tampoco los padres son lectores. Con este referente empírico y retomando como marco teórico el postulado de que el conocimiento se co-construye y los niños son agentes y coprotagonistas de su propio desarrollo, los autores diseñan un taller en el que los niños narren en un diario aspectos significativos de su vida, los lean a sus pares y entre todos los conversen y resignifiquen los acontecimientos de su diario vivir. Este quinto capítulo detalla las condiciones de acercamiento a la lecto-escritura de los niños, así como las diferentes etapas de la propuesta y los resultados que se esperan de ella; por ejemplo, volver a la lectura y escritura prácticas sociales significativas.

Con el penúltimo capítulo, «¿Ser alguien en la vida?», se transita de la educación básica a la media superior. En 2017, Vázquez Pérez y Garzón Clemente emprendieron este proyecto en una preparatoria pública localizada dentro de una colonia en los límites de la ciudad capital de Tuxtla Gutiérrez. Con los jóvenes preparatorianos, las autoras plantean problemas diferentes a los detectados en los casos anteriores con niños de preescolar y primaria. Aquí los jóvenes ya saben

leer, pero no les gusta hacerlo. Las investigadoras indagan los motivos de fondo de esta falta de interés. Luego de un acercamiento empático, su diagnóstico les revela a jóvenes presionados por las expectativas depositadas en ellos, con intereses y sentimientos cotidianamente ninguneados en sus familias y en su entorno más cercano. A través de la lectura, se despierta la conciencia de los preparatorianos sobre el mundo en que viven y sobre sus propias vidas, y aun cuando aquélla no sea la solución a todos sus problemas, se advierte que sí contribuye a la reflexión sobre quiénes son y quieren ser. Tanto el diagnóstico como el taller se fundamentan teóricamente en Bahloul, Freire, Bourdieu, Barbero y McLaren.

El capítulo final, «Taller de lecturas jurídicas con perspectiva de género», expone la intervención de Elizalde Molina y Ochoa Fernández en alumnos de la Facultad de Derecho de la UNACH, ubicada en San Cristóbal de Las Casas. Las autoras analizan el contexto de los universitarios y adentran al lector en esa antigua «Ciudad Real», magistralmente retratada por Rosario Castellanos en *Oficio de tinieblas*, donde están claramente subrayadas las diferencias entre indios y ladinos. Al inveterado racismo de San Cristóbal la investigación suma la desigualdad de género, expresada en el trato discriminatorio de los docentes de Derecho hacia las estudiantes mujeres y en el acoso que éstas denuncian en las entrevistas. Elizalde Molina y Ochoa Fernández instauran un taller que instruya a los alumnos en la lectura de textos académicos, abandonando las prácticas de repetición, memorización, lectura obligatoria o necesaria sólo para aprobar el curso; una didáctica para aprender a interpretar, cuestionar, criticar y conceptualizar la lectura como un hecho social, una práctica que requiere la intervención del docente para adentrar al alumno en una nueva cultura académica, la de los textos que precisan análisis, conocimiento del lenguaje técnico, relacionarlos con el contexto para su comprensión y, sobre todo, una nueva mirada para leerlos en clave de género y empezar a visi-

bilizar un cambio en las formas en que se aprende y se ejerce el Derecho. La investigación se realizó en 2020, por lo que las autoras presentan su intervención de manera presencial y la manera novedosa en que la pandemia las llevó a reformular su propuesta.

Esperamos que estas experiencias muestren las problemáticas escolares para la enseñanza de la cultura escrita y cómo la investigación e intervención de la EPCLE dispone de propuestas novedosas para acercar a niños y jóvenes a la lecto-escritura. Sometemos al análisis y discusión de los interesados las teorías, la metodología, las estrategias y, por supuesto, los resultados; deseamos que, al igual que los que escribimos y coordinamos este libro, se emocionen con su lectura.

Hugo Saúl Rojas Pérez

I. El mundo dibujado por niños de preescolar

Sirley Culebro Roque y Emma Hilda Ortega Rodríguez

I.1. Una escuela rústica y precaria

El proyecto se emprendió en febrero de 2020 dentro del centro preescolar Jacinto Canek, ubicado en el fraccionamiento Real del Bosque de la ciudad capital de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez. Esta colonia se caracteriza por tres rasgos socioculturales:

a) Sus habitantes han migrado de diferentes municipios, llevando consigo (y dejando atrás) adscripciones culturales y lingüísticas diversas; no obstante, todos comparten el español como lengua transmitida a sus hijos.

b) Pese a sus ocho centros educativos (tres centros preescolares públicos; dos primarias, una privada y otra pública; una secundaria pública y dos preparatorias estatales), en Real del Bosque no existen bibliotecas o salas de lectura que reflejen interés por la cultura escrita.

c) El fraccionamiento representa un foco rojo en rezago social, pues la adecuación de servicios como luz eléctrica, agua potable y seguridad son temas pendientes en la agenda del estado.

Debido a lo anterior, el centro preescolar Jacinto Canek funciona en precarias condiciones; por un lado, el inmueble es rústico e inadecuado para albergar infantes, y por otro, su personal es reducido en relación con la cantidad de estudiantes que recibe. Sus instalaciones han visto la luz gracias a los terrenos concedidos por la constructora del fraccionamiento, a los aportes de los padres de familia y a las cooperaciones de escuelas aledañas. A pesar de hallarse en una colonia en consolidación, su condición periférica ha influido en la poca atención que las autoridades han prestado a su mejora, toda vez que con cinco años de existencia sólo dispone de tres salones sin ventilación adecuada,

dos baños sin puerta, una instalación hidráulica inacabada y nula pavimentación de espacios exteriores. Además, la presencia de la cultura escrita está ausente en la parte exterior del inmueble (véase la Imagen 1 en I.7. Anexos), que no tiene indicaciones ni señalamientos que identifiquen su naturaleza escolar.

En la escuela laboran tres niñeras y tres maestras, todas al cuidado de 185 infantes cuya edad promedio es de cinco años. De estos últimos, el grupo de interés para la intervención lecto-escritora fue el segundo grado de preescolar, pues sus integrantes aún se encuentran en una etapa temprana de adquisición del lenguaje, cuyo fomento apoyan, mayormente, parientes o vecinos, mas no los padres de familia.

A pesar de las adversidades, el aula del segundo grado procura mantener un tono amigable para sus 28 alumnos (16 niños y 12 niñas); en los muros se han colocado imágenes y sus correspondientes palabras en español, a fin de promover la asociación entre ambas. El centro del aula es el único espacio de convivencia que los infantes pueden utilizar (Imagen 2 en I.7. Anexos), pues debido al exceso de tierra y ausencia de agua, se les contiene al interior de los salones.

Los niños siguen estas reglas básicas de convivencia al interior de tan reducido espacio:

- Indicar su asistencia por medio de una foto personal sujeta al pizarrón.
- Colocar sus loncheras y cambios de ropa al fondo del salón.
- Entregar sus cuadernos de tareas los lunes y llevarse nuevas actividades a casa para realizar con ayuda de sus padres.
- Comportarse adecuadamente, so pena de ser colocados al centro del salón con su mobiliario.

- No jugar en el suelo, porque la entrada constante de tierra lo mantiene poco higiénico.
- No comer en horas de clase.
- Mantener el orden grupal para tener permiso de jugar con un rompecabezas al final de la jornada y escuchar la lectura de un cuento.

La consecuencia de estas reglas es que, ante la falta de movilidad dentro del espacio escolar, la lectura y la escritura se supeditan a ejercicios de repetición de palabras o cantos, con tal de evitar el uso del piso o el desplazamiento de los niños por el salón. Antes del cierre de la jornada, la cual dura de 9:00 a 12:00 horas, el grupo ya está inquieto y sin ánimo de participar, y dado que el mal comportamiento es recurrente, la lectura es una recompensa que no siempre se obtiene.

I.2. Un puente gráfico entre la adquisición lingüística y la lecto-escritura

Aun cuando el espacio escolar sea un escenario de socialización, las instalaciones no son siempre las adecuadas para promover el interés, la participación y el desenvolvimiento físico indispensables para un aprendizaje significativo durante la educación inicial.

La maestra del centro preescolar Jacinto Canek se esmera en leer narraciones para estimular la imaginación del alumnado y mantenerlo atento, a pesar del adverso clima y la decadencia del lugar; con esa lectura fortalece la parte conceptual de la gramática inicial de los niños, quienes aprehenden desde su nacimiento hasta los siete años los mecanismos naturales de la lengua, por un lado, y los conceptos relativos a su mundo, por otro.

Chomsky (1988, pp. 16-19) explica cómo, desde el punto de vista neurológico, los sonidos del lenguaje estimulan el nervio auditivo de una manera tan eficaz que, al tiempo que se asocian palabras con sig-

nificados (formación de conceptos), se asocian también aquellas palabras sin un significado pleno (artículos, preposiciones, adjetivos posesivos o demostrativos; morfemas de tiempo, persona, número, etcétera) con funciones específicas del sistema lingüístico. De esta disposición neuronal nos interesa, particularmente, la conformación de conceptos.

La función simbólica del lenguaje, según Piaget (1977, pp. 316-320), consiste en representarse el mundo, es decir, dotar de significación a los objetos circundantes; mediante ese ejercicio los niños establecen un vínculo con su entorno y, desde el momento en que articulan frases con sentido, expresan sus pensamientos, sentimientos o vivencias.

No obstante, es común observar una preferencia por el desarrollo fonológico del lenguaje infantil, en el cual se parte de los modelos adultos del habla, con formas silábicas y canónicas básicas sobre las cuales operarán las reglas fonológicas (Ingram, 1974, p. 52). Este principio aplica en el segundo año del centro preescolar Jacinto Canek, donde el aprendizaje fonológico se basa en una repetición de palabras vinculadas a imágenes. Si bien la teoría de la fonología natural plantea que un infante posee una representación fonológica de la palabra igual a la de un adulto, aunque la produzca con errores, esta perspectiva podría valerse de mecanismos más eficaces que el de la repetición, es decir, podría aspirarse a una mejor adquisición del sistema fonológico desde una perspectiva lúdica que se asumiera como estrategia de enseñanza, a fin de evitar la repetición sin sentido en un contexto adverso de aprendizaje, como es el presente caso.

Según Dinello (citado por Chi-Cauich, 2018, p. 72), lo lúdico entraña los términos «divertido» y «juego», es decir, actividades interactivas para motivar, generar expectativas e interés. Los juegos pueden ser útiles en el ámbito escolar siempre y cuando los docentes innoven su forma de trabajo, inventen juegos orientados a los temas de

estudio y busquen la iniciativa y el interés de los alumnos de acuerdo con su edad, necesidades y ritmo de aprendizaje. En este sentido, Gón-gora y Cú Balán (2007, p. 66) afirman que a través de estrategias lúdi-cas mejoran las relaciones de los alumnos con sus compañeros en un ambiente dinámico, divertido y participativo.

Una de las actividades preferidas por los niños del centro pre-escolar Jacinto Canek, de gran potencial para significar su mundo y compartirlo con el entorno, es el dibujo, definido por Vargas León (2004, p. 93) como «la primera forma de expresión gráfica del niño, a partir de la cual puede comunicar sus pensamientos, sus sentimientos y su conocimiento del mundo que lo rodea». A través de simbolizacio-nes gráficas expresan conceptos que, dada su temprana etapa de adquisi-ción lingüística, aún son difíciles de comprender a cabalidad. Me-diante esas imágenes los infantes «ponen en relación sus sentimientos, sus vivencias íntimas, aquellas que están sufriendo influencia de todo lo acumulado por la cultura del hombre» (García, 2003, p. 18). Dibu-jar es estimular la imaginación y crear en tanto «producir de la nada», «engendrar, procrear» (Marín García, 2009, p. 7). Crear dibujos nutre la expresividad.

Resulta más adecuado valerse de los conceptos sobre el mundo que los infantes sean capaces de comprender, incluso cuando éstos no se pronuncien correctamente. El dibujo vincula el periodo crítico de adquisición de un idioma con el aprendizaje significativo de la lecto-escritura y es un puente que rescata los conocimientos correspondien-tes a su etapa de crecimiento con las habilidades anatómicas y lingüís-ticas aún por desarrollar.

Pero los padres de familia y las docentes del centro preescolar Ja-cinto Canek consideran que los niños de tres a seis años aún no tienen la destreza ni la edad para escribir y expresarse, creen que la escritura surgirá en una edad posterior a los seis años, cuando cursen la educa-

ción primaria. El dibujo no es para ellos un puente inicial a la escritura, sino mero entretenimiento o diversión.

Dentro del aula, el dibujo es una actividad impuesta por la docente, no expresión libre, creativa e individual. Sobre el papel se plasman figuras sugeridas por la maestra e, incluso, decoradas al gusto de ella. Para quien no termine la actividad, no hay rompecabezas; así que el alumnado realiza lo solicitado bajo amenaza.

Este proyecto pretendió que el dibujo fuera un vehículo digno de comunicación entre padres, alumnos y docentes, pues las dinámicas observadas en el aula favorecían el aprendizaje repetitivo hacia una conciencia fonológica en los infantes, lo cual —dadas las condiciones anatómicas de su joven aparato fonador (nariz, boca, lengua, dientes, paladar, cuerdas vocales y glotis)— les imposibilitaba emitir o reproducir ciertos sonidos del habla y, por tanto, asociar sonidos a una representación gráfica.

I.3. También jugando se aprende

Sin motivación e interés, no hay aprendizaje; esta premisa subyace al aprendizaje significativo, una perspectiva desde la cual se concibe al alumno como procesador activo de información y la adquisición de conocimientos no se reduce a simples asociaciones memorísticas, sino apunta al descubrimiento. La motivación no aparece de manera automática, sino abarca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 84).

En el camino hacia el aprendizaje significativo, la conciencia fonológica no representa la única opción, ni necesariamente la más adecuada para transitar hacia la cultura escrita, mucho menos en el contexto social adverso del centro preescolar Jacinto Canek. Las estrategias lúdicas pueden confundirse con juegos que distraen a los infantes y, por ello, no se han comprendido como estrategia de aprendizaje donde el niño pueda aprender jugando, estimulando su imaginación y

resignificando su contexto. Marín (2018, p. 9) parte del convencimiento de que

el juego, cuando se ha «colado» en la escuela, ha mostrado sobradamente su capacidad de motivar y sostener el esfuerzo de docentes y alumnas y alumnos, porque conecta con su sentir, su curiosidad y su amor por aquello en lo que se profundiza, convirtiendo el aprendizaje en pasión por el saber.

La autora está convencida de que el juego como metodología y estrategia, esencia de lo lúdico, puede transformar disruptiva y radicalmente el proceso de la enseñanza y del aprendizaje. Con las estrategias lúdicas se invita a la

exploración y a la investigación en torno a los objetivos, temas, contenidos [pues se introducen elementos] como imágenes, música, colores, movimientos, sonidos, entre otros. Permite generar un ambiente favorable para que el alumnado sienta interés y motivación por lo que aprende (García, 2003, p. 80).

Los juegos infantiles, los garabatos y el dibujo son herramientas simbólicas; este último facilita el camino a la escritura y su sentido didáctico consiste en representar, por analogía, una cosa por otra mediante un acto creativo (García, 2003, p. 80). La alfabetización no sólo consiste en aprender a leer y escribir mediante un alfabeto compartido, implica asimismo prácticas y relaciones con el mundo, con el conocimiento, la lengua y la cultura. Por ello la pertinencia de una propuesta de aprendizaje no basada en procesos mecanizados y de repetición de ideas, sino que responda a las verdaderas necesidades de la sociedad. Alfabetizar conlleva comprensión, transformación, concientización, resignificación, usar los sentidos, ocupar una posición diferente para

participar, ser y relacionarse con el mundo, justo como se define desde la visión constructivista de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

La alfabetización se refiere a algo más que leer y escribir —se refiere a cómo nos comunicamos en la sociedad. Tiene que ver con las prácticas sociales y las relaciones, con el conocimiento, con la lengua, y la cultura. La alfabetización —el uso de la comunicación escrita— encuentra su lugar en nuestras vidas de forma paralela a otras formas de comunicarnos. Ciertamente, la alfabetización misma toma varias formas: en el papel, en la pantalla de la computadora, en la televisión, en los afiches y anuncios. Los que están alfabetizados lo dan por sentado —pero los que no, quedan excluidos de mucha de la comunicación del mundo de hoy (citado por Infante y Letelier, 2013, p. 30).

Este proyecto propone una alfabetización inicial centrada en la apertura de códigos y soportes que favorezcan el aprendizaje significativo de los niños del centro preescolar Jacinto Canek.

I.4. El dibujo como resignificación de lo aprendido

La adquisición del lenguaje es el punto de partida más adecuado para comprender la relevancia del dibujo como primer acercamiento a la escritura alfabética. Aunque adquirir una lengua presupone una disposición biológica, no todo es innato en este proceso; es necesaria la exposición a los sonidos de la lengua (estímulos lingüísticos) para la aprehensión de los principios que conformarán el sistema lingüístico. Esta circunstancia se debe a un período crítico en la emergencia del lenguaje; un intervalo temporal de carácter innato, pero también irreversible (Lust, 2006, p. 93). Incluso Lenneberg (1967, p. 376) afirmó

que, si el lenguaje no se adquiere antes de la pubertad, nunca formará parte de las funciones cerebrales.

Según Chomsky (1988, p. 16), los infantes experimentan cambios físicos coincidentes con el periodo donde aprenden nuevas habilidades mentales, como la lectura. En esta etapa se involucran padres y docentes, quienes suelen ser el apoyo para la comprensión de su mundo. Para los alumnos de la escuela Jacinto Canek el dibujo es un proceso de alfabetización inicial fundamental en su desarrollo, no sólo una aproximación temprana a la lectura, sino una forma de resignificar lo aprendido en su entorno cultural.

Incluso sin saber leer textos alfabéticos, los infantes ya han iniciado, por cuenta propia, la interpretación de imágenes desde sus propias experiencias (Jiménez, 2006, p. 124). De acuerdo con Leal (1987, pp. 187-189), debe pasar mucho tiempo antes de que el niño utilice el lenguaje escrito como sustituto total de otros sistemas que le son más conocidos como el lenguaje oral y el dibujo, pues es este último, y no las palabras, el modo más conveniente para su expresividad.

El interés desmedido en enseñar a leer y a escribir desde una edad muy temprana ha provocado el desconocimiento del pensamiento infantil y, por tanto, la ruptura de vínculos lecto-escritores entre padres e hijos, así como entre docentes y alumnos.

En vista de lo anterior, y para disminuir esta brecha formativa que impacta negativamente en la concepción de la cultura escrita, este proyecto asume la Investigación Acción Participativa (IAP) como paradigma necesario para fomentar el quehacer lúdico —en particular el dibujo como medio para conocer y conocerse— y para concebir los garabatos e imágenes infantiles como parte central de la alfabetización inicial.

Dado que la IAP genera conciencia sociopolítica entre los participantes de un contexto al incluir a investigadores y a miembros del grupo o comunidad como agentes de cambio, y no como objetos de estu-

dio (Balcázar, 2003, p. 61), se consideró que esta perspectiva era la más adecuada para instaurar el dibujo como herramienta lúdica y comprender su importancia como primera escritura. Desde esta lógica, el instrumento más asequible fue el diario de campo, donde se describieron los hábitos lecto-escritores de los infantes dentro del aula, observados a lo largo de seis meses, de manera presencial, antes del advenimiento de la pandemia por COVID-19 y el correspondiente cambio de modalidad en los centros escolares.

A partir de dichas observaciones, surgieron las preguntas: ¿Cuáles herramientas podrían fomentar el dibujo libre dentro del aula? ¿Cómo usar el dibujo para vincular a los infantes con su contexto? ¿Cuáles estrategias pueden utilizarse para que el dibujo sea un puente hacia la escritura, considerando el periodo de adquisición lingüística de los infantes?

Se pretendió demostrar que el dibujo puede ser resultado de un aprendizaje significativo en mayor medida que un proceso de alfabetización memorístico. Para lograr este objetivo, se trabajó en conjunto con las docentes y padres de familia para diseñar un taller donde el dibujo fungiera como una primera escritura, una herramienta para que los alumnos, a su corta edad, resignificaran su adverso contexto escolar y la casi nula presencia de cultura escrita.

I.5. Dibujando mi mundo

El proyecto se desarrolló en tres etapas: a) diagnóstico, b) diseño y c) actividades de alfabetización temprana. A fin de conocer de cerca las prácticas lecto-escritoras fomentadas en el segundo grado, se revisó si el salón era el adecuado y si docentes, padres y alumnos se vinculaban afectivamente a través de la cultura escrita.

La prioridad fue ofrecer un espacio adecuado para conocer y estimular los significados de los infantes en torno a la lecto-escritura. En consecuencia, se limpió el aula, se ordenaron y reubicaron objetos

acumulados e incluso se instaló un rincón literario (Imagen 3 en I.7. Anexos) compuesto por cuentos recuperados de cajas en desuso.

Para complementar las actividades de la maestra, se efectuaron otras individuales y en conjunto con los padres fuera del aula (por las condiciones de infraestructura ya descritas), específicamente en la cancha de fútbol del fraccionamiento Real del Bosque; por ejemplo, se entonaron canciones con las que los infantes aprendieron las partes de su cuerpo y las vocales, acompañadas de movimientos para estimular la psicomotricidad. También se utilizaron narraciones dinámicas para aprender a reciclar plásticos y botellas desechados en sus casas, a fin de fomentar la imaginación.

Durante las primeras semanas de observación, se pidió a los alumnos que eligieran al destinatario de una carta. Con sólo darles hoja y lápiz, sin mayor instrucción, los alumnos iniciaron la escritura de su carta a base de dibujos y colocaron en un buzón —previamente diseñado para tal propósito— su escrito. Éste se entregó a los padres en el marco de una actividad colectiva al aire libre (véase la Imagen 4 en I.7. Anexos), y se les solicitó a su vez que respondieran a la misiva de sus hijos.

Con esta actividad se observó que la mayoría de los padres mantenía poca comunicación con los niños: ni entendieron el mensaje en los dibujos ni les pidieron que se les explicara lo plasmado en la carta. No obstante, las respuestas (Imagen 5 en I.7 Anexos) fueron entregadas a los alumnos en clases y la emoción de éstos se reflejó en una mejor relación intergrupala. En escritos como los siguientes fue notoria la utilidad de los vínculos lecto-escritores para establecer relaciones armónicas entre hijos y padres, quienes, como parte del escenario sociocultural donde viven, son figuras ausentes o autoritarias para los infantes:

Agradecemos mucho tus hermanos, tu tía Lili y Fabi, también mami y papi y sobre todo yo [mamá] el que

nos escribieras una carta diciendo lo mucho que nos amas... (Mamá Moni).

Ustedes son la razón por la que yo sigo adelante y perdóname si a veces te hago sentir triste cuando tengo malos ratos, eso no significa que no te ame... Por el trabajo no les dedico tiempo (Mamá Imelda).

Si a veces te regaño es para que seas una nena responsable y educada en un futuro y quiero que me disculpes, ya trataremos que no sea así... (Mamá Summer).

Por segunda ocasión, se acudió a la cancha de fútbol del fraccionamiento, a donde cada niño llevó una caja de cartón y pinturas para decorar en conjunto con sus padres (Imagen 6 en I.7. Anexos). La actividad consistió en plasmar una historia entre padres e hijos, para lo cual los padres hicieron la mayor parte de los dibujos, guiados por los infantes.

Estas actividades ayudaron a conocer el contexto donde se desenvuelven los actores, sus gustos y conocimiento por la lecto-escritura.

A partir de la sensibilización realizada en la etapa diagnóstica, se trazó una ruta de actividades lecto-escritoras cuyos ejes temáticos fueran la familia, el cuidado del medio ambiente y el autocuidado de los infantes.

De este modo, se ideó un taller de dibujo como primera manifestación escrita, creada por cada uno de los alumnos para resignificar su entorno. «Dibujando mi mundo» fue el nombre elegido para la propuesta desde la cual los infantes crearían su propio código visual como camino inicial hacia la escritura.

Las actividades fueron las siguientes:

- «Mi familia, mi historia», cuya finalidad fue identificar cómo está conformada la familia a partir de un video didáctico.

- «Mi libro de aventuras en tiempos de pandemia», diseñado para motivar la imaginación de los niños al describir cómo vivieron el proceso de confinamiento.
- «Mi primer cuento», donde los participantes crearon un personaje del cual narraron una historia breve tras haber escuchado un cuento.
- «Mi diseño de portada», pensado para escuchar la lectura del cuento «El dragón y las estrellas», diseñarle una portada y renombrar la historia.

El taller resaltó la importancia de las estrategias lúdicas para fines de alfabetización inicial y resignificó el dibujo como una escritura legítima para comprender los pensamientos y sentimientos de los infantes en edad preescolar.

Con las actividades se planteó una manera poco convencional de enseñar a leer y escribir en la escuela, pues se estimuló la libertad de expresión, al mismo tiempo que se promovió el respeto y valoración de su entorno, así como el fortalecimiento de la confianza en sí, fundamental durante el desarrollo infantil.

Pese a la limitación de la modalidad a distancia a la cual nos obligó la pandemia, los resultados parciales del proyecto muestran que la creatividad de los alumnos logró estimularse por medio del dibujo, fomentó un acercamiento a la lecto-escritura y vinculó esta práctica a la familia. Esto último influirá favorablemente en que los infantes, a futuro, tengan gusto por este tipo de prácticas, pues el taller los motivó a plantearse hipótesis sobre cómo se escriben ciertas palabras y cómo suenan ciertas grafías.

Finalmente, desde una postura constructivista de la educación, el dibujo como herramienta pedagógica permitió retomar los saberes culturales de los niños, pues se asumió que éstos ya poseían una concepción de su mundo; un lenguaje para interactuar con su entorno social

que a la vez les posibilita aprender. Por ello, el lenguaje escrito es un hecho social que también interesa a los infantes, aun cuando se perciba lo contrario.

1.6. Reflexión final

Trabajar el dibujo como primera escritura con niños de cuatro a seis años, en conjunto con docentes y padres de familia, involucró a los infantes en su proceso de crecimiento y representación del mundo, sin importar el rezago social en que pudieran estar inmersos.

Antes de iniciar las intervenciones se realizaron dinámicas lúdicas con el dibujo como principal herramienta; pudo apreciarse cómo los alumnos del centro preescolar Jacinto Canek se expresaban mejor y con más libertad al representar y reinterpretar a través del dibujo las narraciones leídas por la docente. De ahí el diseño del taller «Dibujando mi mundo», que fortaleció su proceso de enseñanza-aprendizaje lecto-escritor.

En ese camino, pudo notarse la confusión de docentes y padres de familia respecto al juego y su importancia para forjar infantes lecto-escritores, un aspecto preocupante que aún debe considerarse como agenda pendiente para la educación inicial. Sumado a ello, el uso de espacios públicos para la lectura infantil es otro tema postergado, particularmente en el fraccionamiento Real del Bosque; cabe mencionar que, al cierre de esta investigación, se anunció la construcción de las instalaciones permanentes para la escuela, motivo por el cual el rincón literario, creado para los alumnos del segundo grado, será un aporte temporal.

La principal aportación del taller fue una estrategia pedagógica que las docentes pueden aplicar para fomentar el pensamiento crítico, basado en la creatividad y no en la imposición de formas y contenidos. El prejuicio de que el dibujo distrae a los niños se desvaneció gracias a la necesidad expresiva mostrada por los alumnos y a que el dibujo fue

un puente para lograr una comunicación efectiva dentro y fuera del aula de clases, a tal punto que las actividades de dibujo libre ayudaron a que los padres establecieran una comunicación más profunda con sus hijos.

Los infantes no eran considerados lectores, y todavía menos escritores, debido a su corta edad; sin embargo, las docentes otorgaron un valor diferente al dibujo, e incluso, aún después de las sesiones de acompañamiento llevadas durante el proyecto, han mostrado un creciente interés por instaurar nuevas herramientas de aprendizaje lecto-escritor.

Lo último es uno de los beneficios de la Investigación Acción Participativa, pues se cumplió el cometido de involucrar a los miembros de un contexto en un cambio activo de éste. En ese sentido, trabajar con infantes es una experiencia profunda donde se siembra una semilla a futuro; es una de las cosas más enriquecedoras que un formador de lectores puede vivir.

Tenemos la responsabilidad de hacer que el inicio de nuevos lectores sea una experiencia amena y enriquecedora con los libros, por medio de juegos o actividades en fomento del crecimiento personal y social. Esta investigación conlleva la responsabilidad de seguir buscando herramientas para el fomento lecto-escritor donde, aun con lo adverso que pueda resultar el contexto sociocultural, se marque la pauta hacia una cultura escrita basada en un aprendizaje por descubrimiento y, por tanto, significativo.

I.7. Anexos



Imagen 1. Exterior de las instalaciones

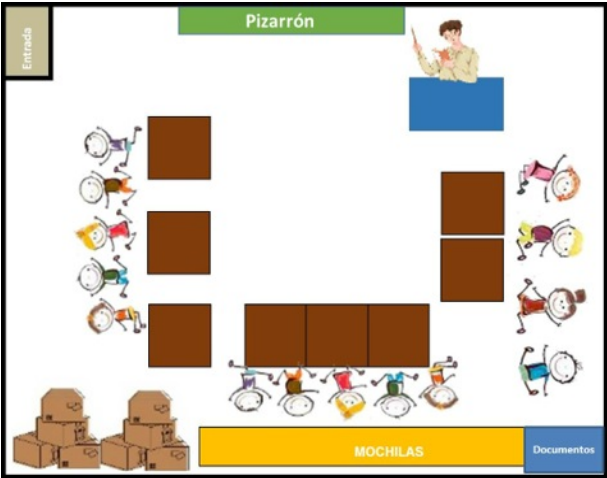


Imagen 2. Espacio escolar del aula de segundo grado



Imagen 3. Rincón literario



Imagen 4. Fortalecimiento de vínculos lectores entre padres e hijos

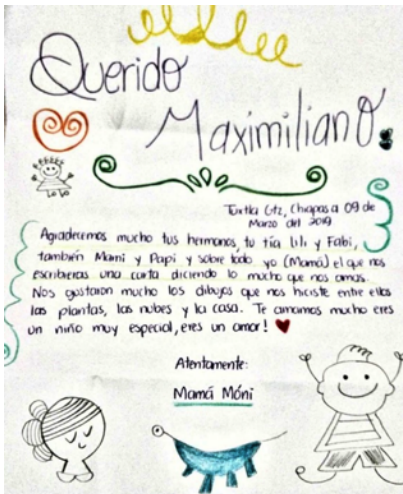


Imagen 5. Carta de madre a hijo



Imagen 6. Padres e hijos escribiendo historias mediante dibujos

Referencias

- Balcázar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades* 7/8, 59-77.
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Chi-Cauich, W. R. (2018). Estudio de las estrategias lúdicas y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos del CECYTE POMUCH, Hecelchakán, Campeche, México. *Investigación. Revista electrónica multidisciplinaria de investigación y docencia*, 14, 70-80.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Visor.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill Interamericana.
- García Núñez, J. A. (2003). *Educar para escribir*. Limusa.
- Góngora, L. y Cú Balán, G. (2007). Las estrategias de enseñanzas lúdicas como herramienta de la calidad para el mejoramiento del rendimiento escolar y la equidad de los alumnos del nivel medio superior REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5, 60-67.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025009.pdf>
- Infante, M. y Letelier, M. (2013). El concepto de alfabetización: evolución y perspectivas. En Eroles, D. (Ed.). *Alfabetización y educación: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe* (pp. 16-30). UNESCO.
- Ingram, D. (1974). Phonological Rules in Young Children. *Journal of child language*, (1), 49-64.
- Jiménez, E. (2006). El niño tecnológico. Un perfil educativo. *Revista de Investigación*, 60, 119-131.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2324934>

- Leal, A. (1987). *Construcción de sistemas simbólicos. La lengua escrita como creación*. GEDISA.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. John Wiley and Sons Inc.
- Lust, B. (2006). *Child Language: Acquisition and Growth*. Cambridge University Press.
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós.
- Marín García, T. (2009). *Arte, creatividad y diseño*. Universitat Oberta de Catalunya.
<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Arte%2C%20creatividad%20y%20dise%C3%B1o.pdf>
- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Vargas León, M. (2004). El dibujo como primera escritura del niño. *Revista Electrónica Educare*, 5, 91-103.
<https://doi.org/10.15359/ree.2004-5.6>

II. Los niños y la escritura creativa

Brenda Berenice Zambrano Córdova y Carlota Amalia Bertoni Unda

II.1. Pensando nuestros encuentros con la lectura y la escritura

Enseñar a los niños a leer y escribir es una tarea de la escuela moderna cuya eficiencia está siendo muy cuestionada en estos momentos, pues frecuentemente escuchamos que a los niños no les gusta o no saben practicar esas dos actividades. De ahí nuestro interés en conocer de manera específica este problema y, al mismo tiempo, hacer que los escolares aprendan y les guste leer y escribir. Nos posicionamos en el paradigma de la Investigación Acción Participativa (IAP), puesto que abre la posibilidad de «modificar el evento estudiado, desde el punto de vista de quienes interactúan en la situación problema como los profesores y alumnos, aplicando una acción contextualizada, para sustituir un estado de cosas actual, por otro estado de cosas deseado» (Briceño, 2015, p. 21).

Esta IAP se realizó con alumnos de quinto grado de una escuela primaria de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Se recurrió a la observación participante, la que recupera la experiencia y saberes de los alumnos, de la profesora y del investigador para la generación, organización e interpretación de datos (Restrepo, 2016, p. 39-44). Las dinámicas implicaban el cuestionamiento permanente a los niños sobre sus intereses y opiniones, sobre cómo se sentían y qué pensaban. También recurrimos a la evaluación-reflexión en momentos de soledad y en espacios académicos, lo que nos permitió replantear nuestro hacer de manera continua. Nuestro instrumento para anotar información de una jornada de observación o de prácticas fue el diario de campo, definido por García Jorba como «el relato escrito cotidiana-

mente de las experiencias vividas y los hechos observados» (2000, p. 106).

Nuestro interés fue conocer e incidir en la formación de lecto-escriitores. Tras reconocer que a los niños de quinto de primaria no les gustaba leer y escribir, porque en el aula estas prácticas eran rutinarias, monótonas y obligatorias, acompañadas del castigo a la ineficiencia —acción punitiva que caracteriza al mundo escolar—, nos propusimos desarrollar un taller de escritura creativa.

Nos planteamos en primer lugar conocer a esos niños y su contexto, puesto que cuando la escritura se usa en el aula para dictar y responder a cuestionarios de manera repetitiva, desligada del contexto en el que vive el aprendiz, solamente para transcribir lo escrito por otros, no se ve al alumno como un sujeto creador, dinámico, con capacidad de análisis y productor de sus propios textos colmados de significados propios, los cuales podría compartir. Por ello es deseable hacer del niño un lector, no ya un consumidor, sino un productor del texto, puesto que la escritura es la ciencia de los goces del lenguaje, es un dirigirse al otro para que me lea (me escuche), es el momento en que la mano (diferente) se encuentra con la otra (Barthes, 1993, pp. 12-24).

El primer encuentro con los infantes de entre diez y once años estuvo lleno de extrañezas y miradas furtivas. Antes ya habíamos cruzado palabras y saludos con su profesora, una persona amable y muy dinámica fuera del aula, aunque dentro se notaba una relación educativa con ausencia de diálogos y encuentros. Buscamos que los niños descodificaran e interpretaran el mensaje escrito, que resignificaran la lectura y la escritura expresándose y escuchando al otro, que no sucediera lo que bien exponen Carlino y Santana: que la escuela despoja a los textos de «sus finalidades comunicativas de los contextos situacionales en lo que tendrían sentido. Se los incluye como algo accesorio, como un contenido curricular más» (1996, p. 25). Los niños escriben para que el maestro les lea y les corrija aplicando tecnicismos incom-

prensibles, para ser juzgados y evaluados, lo que les «impide desarrollar la producción de textos, ya que el alumno no se enfrenta a los complejos requerimientos de una actividad de escritura verdadera» (Carlino y Santana, 1996, p. 28); incluso, a veces, el maestro no lee lo que escriben los niños.

Además de técnicas de investigación como la observación participante, empleamos entrevistas informales y a profundidad, instrumentamos grabaciones de sus lecturas, captura de sus tareas, de momentos y situaciones mediante la fotografía, así como cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, siempre buscando recuperar lo que los otros dicen y nosotros decimos. Esto nos permitió reconocer qué favorecía y dificultaba que los niños aprendieran a leer y a escribir, responder cuestiones sobre sus hábitos lectores, sus aprendizajes, cómo leen y escriben y sus preferencias. El análisis de la información nos hizo darnos cuenta de que para ellos leer y escribir era aburrido y que el único sentido que tenían ambas actividades era cumplir con la tarea.

Los supuestos que orientaron cada una de las actividades y encuentros con los niños fueron los siguientes: el gusto y el deseo son importantes para que el aprendizaje sea significativo; el ser humano es un ser indeterminado, plástico, que interpreta y recrea constantemente su realidad (Berger y Luckmann, 1991, pp. 66-74); la creatividad del niño (Vygostky, 1999, pp. 140-150) y la teoría de la escritura creativa (Alvarado y Pampillo, 1988, pp. 3-25), con la intención de que los niños aprendieran gustosos el uso de la escritura, al mismo tiempo que advirtieran que leer y escribir les abre un mundo de posibilidades.

Estuvimos asimismo pendientes del decir, saber y formas de hacer de los niños. Diseñamos un plan que obligaba a aprobar o desaprobarnos nuestros saberes para organizar la acción, momentos en que la expresión de los otros nos cuestionaba al mismo tiempo que los cuestionábamos y los incitábamos a pensar y hacer, con el objetivo de incidir directamente en la problemática identificada. En la acción transforma-

dora los alumnos también inventaban diversas actividades y buscaban en cada una el disfrute y el aprendizaje del arte de producir un escrito para expresar lo que eran capaces de imaginar.

Incitar a los niños a aprender a leer y a escribir con un sentido placentero, significó encuentros y desencuentros sobre las ideas de lo que es leer y escribir, de lo que es y cómo aprende el niño y de nuestro propio acercamiento al uso de la cultura escrita. Recreamos momentos pasados frente a los cuadernos y textos escolares, las planas interminables y las letras o números en rojo o azul que los profesores escriben en nuestros cuadernos para felicitarnos o reprocharnos sobre nuestro desempeño lecto-escritor, la angustia en casa porque nuestras grafías no eran perfectas, porque no reconocíamos las sílabas ni las palabras y no leíamos de corrido las oraciones: ha sido nuestra obligación aprender a leer y a escribir y la obligación de la escuela enseñarnos.

II.2. Una colonia invisible

El escenario de esta Investigación fue la Escuela Primaria Emilio Rabasa Estebanell, localizada en la colonia San José y Chapultepec, Camino del palacio s/n., Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Si como pretende Julia Navarro, «las vidas de las personas tienen sentido si se explican en su contexto, de lo contrario es difícil que usted entienda nada» (2010, p. 34), nos cuestionamos quiénes caminan día a día en esa colonia, quiénes transitan a pie o en vehículo sus calles maltrechas, cuáles comercios y edificios adornan la zona, cómo usan la cultura escrita, quiénes acuden a la escuela primaria.

En San José y Chapultepec la gente sale de su casa al amanecer para ir a trabajar, llevan consigo su desayuno y comida para no excederse en gastos. Los estudiantes corren para alcanzar el transporte colectivo de las rutas 35, 73, 45 y 108. Los adultos mayores aceleran su paso para empezar a tiempo la misa de las siete de la mañana en la parroquia de San Juan Apóstol. Las señoras acuden con su bolsa del

mandado a las fruterías y pollerías de la zona. Los alumnos viven cerca de la escuela Emilio Rabasa Estebanell y se desplazan caminando solos o acompañados de algún familiar, excepto tres, que se transportan en carro porque viven lejos. En esta cotidianidad se encuentran con letras y palabras escritas en las paredes, en etiquetas, en las comibis, que anuncian, de alguna manera, una forma de vida adscrita en un mundo del trabajo, de la escuela, del comercio, de la ida y vuelta a casa.

En las calles lucen murales de aliento al ex gobernador del estado de Chiapas, «Vamos Güero»¹ [sic], en inmensas letras verdes. Cada poste de luz vende algo: «Se renta habitación para estudiantes», «Servicio de plomería Josefo», «¿Quieres ganar 1000 semanales? ¡Lláname!», «2x1 en tacos al pastor», «Pruebe los deliciosos hot-dogs El Gordo», «Taquitos Chapu, los mejores». En este mar de letras y palabras los habitantes de San José y Chapultepec no siempre reparan en lo que la colonia tiene que decirles.

En contraposición con la arquitectura del lugar y sus condiciones sociales, es posible apreciar una monumental iglesia mormona dedicada a Jesucristo de los Santos de los Últimos Días, así como unas pocas casas residenciales en las colonias Malibú y Buenavista, con más de 250 metros cuadrados y un valor mercantil superior a los 3 millones de pesos, que contrastan con las casas dúplex de alrededor de 70 metros cuadrados y con un precio de 660 a 900 mil pesos de San José y Chapultepec.

Las calles de esta colonia son accidentadas y constantes las fugas de aguas negras, las casas han sido olvidadas por la brocha de pintura, la basura es pateada por los niños y se acumula en las esquinas como un recordatorio de que los años no pasan de largo, que el olvido y el

¹ Se refiere a quien fuera gobernador del estado de Chiapas en el periodo 2013-2018, Manuel Velasco Coello.

descuido tienen consecuencias visibles. Como en *Las ciudades invisibles*, ficción de Italo Calvino: «La ciudad no cuenta su pasado, lo contiene como las líneas de una mano, escrito en las esquinas de las calles, en las rejillas de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los pararrayos...» (1972, p. 123).

II.3. Ausencias

La escuela se fundó en 1989 y se construyó con recursos públicos. Para impartir clases en horario matutino cuenta con dos salones de primer grado, tres de segundo, dos de tercero y tres para cuarto, quinto y sexto. Aunque hay un área de cómputo y los alumnos declaran su gusto por ella, hace cuatro meses es inoperante porque los ordenadores están descompuestos.

Poco más del 60% de los alumnos vive con sus dos padres y alrededor del 30% solamente con su madre. Casi todos los padres tienen la preparatoria terminada, trabajan jornadas de más de ocho horas, con poco tiempo para convivir con sus hijos o para ayudarles con su tarea. Laboran como repartidores, choferes, dependientes y realizan actividades manuales. La mayoría de las madres vende productos por catálogo, se dedica a la limpieza de casas o está a cargo de negocios comerciales. Las familias leen revistas de moda y de espectáculos, catálogos de productos, de servicios, de ofertas de los supermercados, de folletos dominicales, de publicidad, letreros y mensajes en celulares. No suelen asistir a bibliotecas o librerías.

El ciclo escolar 2019-2020 inició con director y subdirectora nuevos. Los conflictos comenzaron porque algunos profesores estaban acostumbrados a permanecer fuera del aula. La autoridad les exigía puntualidad y estar con los niños en clases, atentos a su formación. Las resistencias ante tal mandato implicaron quitar las llaves a maestros e intendentes, para que no salieran y entraran de manera arbitraria.

La ausencia en el aula de algunos profesores es cuestionada porque se piensa que «los alumnos están pasando años sin saber nada y con muchas dificultades». Los pretextos no faltan, sobre todo cuando hay presencia de tesis: «Les encargo al grupo un ratito, no tardo, ya están trabajando con la guía», eran palabras de la maestra para ausentarse de su grupo por varias horas, lo que dificultaba su participación en la investigación. Nos preguntamos qué estaba pasando, por qué estas ausencias tan recurrentes. Pensamos que las ausencias tienen un sentido, una manera de ver la enseñanza y el papel del docente; creer que la guía es suficiente indica una visión tecnocrática de la docencia, implica una ausencia de creatividad; en consecuencia, se observa al niño como si fuera un costal vacío, como alguien que no tiene nada que narrarnos, por lo tanto para qué estar ahí.

II.4. ¿Quién lee aquí?

En la biblioteca hallamos cuatro mesas, llamadas tablonos. La encargada es también maestra de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y atiende a los alumnos con rezago educativo y problemas de aprendizaje. Ella nos comenta que en la escuela son más comunes las dificultades relacionadas con la comprensión de textos y el aprendizaje de la lectura que los problemas matemáticos. Enfatiza que los maestros no suelen utilizar la biblioteca con sus alumnos. Sin embargo, durante el receso, algunos niños ingresan a la biblioteca, en su mayoría alumnos de 6° grado con sus propios libros de lectura, porque es difícil que puedan usar los libros de los estantes. A través de una conversación se evidencia que el nombramiento de responsable de la biblioteca es una cuestión formal y, en los hechos, opera como una guardiana de libros que desconfía de los infantes:

Niña 1 (Toma un libro del estante y se acerca llena de entusiasmo a la encargada).- Maestra, Maestra, maestra, ¿me puedo llevar este libro a mi casa?

Encargada (Frunciendo el ceño).- Mmm, ¿a poco lees?

Niña 1.- ¡Sí!, me gusta leer mucho, en mi casa leo mucho.

Niña 2.- Yo también leo.

Encargada.- Te lo voy a prestar sólo tres días y me lo regresas el miércoles.

Niña 1.- ¿Miércoles? ¿No el jueves?

Encargada.- No, el miércoles.

Niña 1.- Bueno.

En otra ocasión parecía propietaria del lugar que dispone de los tiempos de lectura de los niños. Llegan dos niñas a pedir en préstamo unos libros, a lo cual la encargada, que está muy ocupada, responde: «No toquen los libros, hoy no prestaré». Ella establece los tiempos de uso del espacio. Alguna vez trató de impedir que nos quedáramos en la biblioteca bajo el pretexto de tener entrevistas con los padres de familia, tratamos entonces de no ocuparla. Los profesores de la escuela sabían que no eran bienvenidos en ese lugar.

En declaraciones obtenidas a través de un cuestionario, advertimos que los padres de estos niños no practican la «lectura legítima»; es decir, desconocen las obras legitimadas por el canon escolar, social y cultural. En su lugar, consumen revistas de moda y de espectáculos, catálogos de productos, de servicios, de ofertas de los supermercados, folletos dominicales, publicidad varia y los mensajes de texto recibidos en sus teléfonos celulares. Los leen en su casa, su trabajo, el transporte colectivo, la sala de espera del Instituto Mexicano del Seguro Social y hasta en el baño.

Los niños habitan casas con apenas dos habitaciones que comparan con padres, hermanos y abuelos. No disponen de un espacio para la lectura. Pero la sala o el comedor sí tiene lugar para la televisión o

la computadora. Dicen que no les gusta leer porque es cansado y les da dolor de cabeza, pero que, si sus padres les leyeran, sería mejor. Leer y escribir no es para ellos una necesidad por ahora ni para el futuro. A despecho de Roger Chartier (2000, p. 19), para quien el dominio de la escritura es a la vez una necesidad y un poder en la sociedad presente, ellos no lo ven así. Por ello nos planteamos cómo despertar el gusto por leer y escribir en los niños. O como se cuestiona Anne-Marie Chartier (2009, p. 9), ¿en qué medida los cuadernos escolares reflejan la cultura escrita y los saberes de su tiempo? También nos preguntamos, ¿qué necesitan leer y escribir los niños para reconocer el poder de la cultura escrita en un mundo textual?

La falta de atención a los niños por parte de los adultos los deja en el olvido. Al no ser tomadas en cuenta sus inquietudes, sobrevienen el desinterés y un íntimo conflicto, pues aprender a escribir pierde el sentido para ellos cuando tienen la certeza de que no serán escuchados. Confiamos entonces en que la escritura creativa despertará su gusto por leer y escribir, toda vez que la importancia de la creatividad, según Lev Semiónovich Vygotsky, reside en la posibilidad de brindar al niño solución a sus conflictos y respuestas adecuadas a las exigencias de su contexto cultural:

Esta actividad creadora fundamentada en la capacidad combinadora de nuestro cerebro, es llamada por la Psicología imaginación o fantasía. A veces por imaginación o fantasía no se tiene en cuenta todo lo que se sobreentiende por esas palabras en la ciencia. En la vida cotidiana se llama imaginación o fantasía a todo lo que no es real, a lo que no concuerda con la realidad y lo que, de esta forma, no puede tener ningún significado práctico serio. En efecto, la imaginación como fundamento de toda actividad creadora se manifiesta decididamente en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científí-

ca y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido hecho por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y la creación humana basada en esa imaginación (1999, p. 5).

Vivimos en una sociedad de constantes transformaciones que implican nuevas formas de relacionarnos y hacer las cosas. Es un hecho que los niños enfrentarán cada día problemas diversos y complejos.

II.5. Alusiones y soliloquios por escrito

La escuela, sostiene Rockwell, es un espacio donde se debe fomentar el uso de la cultura escrita y no limitar el proceso de apropiación de la lectura y la escritura al predominio de «la copia para enseñar a escribir y el descifrado; es decir la lectura oral, para enseñar a leer» (2018, p. 300).

La transcripción de textos es frecuente en la escuela, también la maestra de quinto de primaria encomendaba esa actividad a los niños, según ella era para que éstos mejoraran la letra, la ortografía y aprendieran a situarse en el cuaderno. La escritura como producción de textos y expresividad de lo que piensan y sienten los niños, no estaba incluida en las estrategias de enseñanza de la profesora; lo habitual era la copia, los dictados sin decodificar. La maestra no entablaba conversación con sus pupilos, pero sí solicitaba resolución de cuestionarios cuyas respuestas eran copias literales de lo plasmado en el texto escolar. Lo leído en el salón de clases se reduce a los textos escolares y al diccionario. A pesar de que en el aula encontramos ejemplares de novelas como *El principito*, la maestra nunca los utilizó como material de lectura. Después de leer en voz alta, solía preguntarles cómo se llamaba el personaje, qué pasó en la historia. Siempre leía, explicaba y preguntaba: «¿Qué van a hacer? ¿Qué entendieron? ¿Que no quiero

que me estén preguntando!» De esta manera fortalecía la oralidad mediante órdenes y sentenciando a los niños al silencio o a interrogantes sin respuestas. Cuando los niños preguntaban: «¿Qué vamos a hacer, me lo puede explicar otra vez?», la respuesta invariable era «¡Ya lo expliqué!». Volvía a leerles las indicaciones y explicaba nuevamente; pero después del décimo niño que se paraba a preguntar lo mismo, la maestra, molesta, les decía: «Lean lo que dice su libro, no esperen que lea por ustedes».

El criterio de la profesora para enseñar a los niños era seguir las indicaciones sugeridas en los libros escolares. En repetidas ocasiones leía en silencio, en el aislamiento del aula, el libro de texto escolar para explicarlo después a sus alumnos, mientras éstos recorrían los baños, salones y pasillos leyendo las palabras impresas en las paredes: cartelones promocionando la higiene, el periódico mural con efemérides, palabras como «pene», «puta» y declaraciones de amor que contravienen las indicaciones en el área de lavado: «No pintar las paredes», «No pegar». Ahí también puede apreciarse un dibujo invitando a cuidar el agua y una recomendación escrita con un error ortográfico: «Lavarce las manos».

La lengua escrita ocupa un lugar marginal en esta escuela, esto es así porque a los niños se les ve como sujetos espontáneos y naturales, incapaces todavía de entendimiento; la espontaneidad y naturalidad que comúnmente se atribuyen al lenguaje oral —en oposición al lenguaje escrito, donde se debe tomar conciencia de la estructura fonética de la palabra— reclama una labor voluntaria sobre los significados y la sintaxis. Se trata de un lenguaje orientado hacia la máxima comprensión por otra persona. La escritura es un proceso sociocultural y comunicativo que se sirve del sistema lingüístico y permite a los niños recrear el significado de las palabras que nombran las cosas de su contexto. (Vygotsky, 1982, pp. 113 y 134).

En el salón de clases la maestra evalúa la escritura de los alumnos bajo una mirada limitada, relacionada únicamente con el currículum formal de la escritura; deja al margen la situación de los niños. Únicamente ve la conducta positiva: «No contestó la pregunta del cuestionario», «No realizó completa la transcripción». Más interesante y provechoso sería enseñar a leer y escribir en el diálogo, el debate y el cuestionamiento, la indagación y la curiosidad. El problema que le aparece al profesor, en la práctica, es el de «espantarse» al ir creando en los alumnos el hábito virtuoso de preguntar (Freire, 2013, p. 5), de cuestionar el mundo y recrearlo a partir de la escritura propia.

Los niños se relacionan con el universo de lo escrito, los «rituales de escritura»

que acontecen en las aulas, prácticas tradicionales como el dictado o los ejercicios de caligrafía o, más recientemente, los cuestionarios o las explicaciones. Formas históricas y muy específicas sobre las que raramente nos detenemos a pensar. Sin embargo, es a través de esos usos escolares cotidianos que los chicos van construyendo relaciones posibles con el universo de lo escrito (Frugoni, 2006, p. 65).

Ese uso escolar de la lengua escrita produce rechazo del alumno a la pluma y la hoja:

Es común que los chicos afirmen que no les gusta escribir, y sin embargo llenan cuadernos personales con frases y poemas escritos por ellos mismos. ¿Qué sentido les están dando a esos escritos para que no se reconozcan como escritura? ¿Cuál es la concepción de la escritura que están construyendo en el contexto de la escuela y que no deja lugar para considerar otros usos escritos? (Frugoni, 2006, p. 65).

II.6. A pesar de todo, leemos y escribimos

En los cuadernos sucios y maltratados de los niños identificamos cómo escriben: usan inadecuadamente los márgenes y las oraciones no disponen de una organización espacial dentro de la hoja pautada. De acuerdo con Anne Marie Chartier, los cuadernos indican logros escolares, constituyen soportes de la escritura y funcionan «como dispositivos mediante los cuales se ordena el mundo de los saberes» (2009, p. 9). Un cuaderno desaliñado y de saberes desorganizados merece nuestra concentración en su forma y contenido: entendida la primera como la ortografía y el segundo como la coherencia de frases y oraciones donde se contiene el significado de lo escrito. Es necesario que el cuaderno sea una herramienta de apoyo para el alumno, en él puede depositar lo que ha aprendido de lo enseñado por el docente en el aula con la expectativa de recurrir al mismo cuando lo desee o necesite; el maestro sería entonces un guía para al alumno en la organización de contenidos dentro del cuaderno para obtener el máximo provecho (Badanelli, 2007).

Entre los errores de escritura más frecuentes de los niños destacan la unión o separación incorrecta de palabras y los renglones como una larga cadena de letras sin fin, lo que complica mucho su lectura y dificulta el entendimiento de lo escrito. En ocasiones es imposible identificar dónde empieza una palabra y termina otra; son asimismo constantes la omisión, inversión y rotación de letras y errores ortográficos. No conocen otra forma de escribir. A su pesar, la maestra confiesa estar preocupada porque los niños pronto ingresarán a la secundaria y no entienden lo que leen ni ella entiende lo que escriben.

II.7. Nuestro taller de escritura creativa

Lo diseñamos bajo el presupuesto, compartido por diversos teóricos, de que el ser humano es un ser histórico y de que a través de la creatividad se allanan las dificultades de leer y escribir.

El pedagogo y escritor italiano G. Rodari (1983) planteó las propuestas de un binomio fantástico, una ensalada de fábulas y cuentos al revés, porque un «experimento de invención es bello cuando divierte a los niños que lo realizan, aunque para llegar a este fin (el niño es el fin) se infrinjan las reglas de ese mismo juego» (Rodari, 1983, p. 54):

Una palabra sola «reacciona» («Búfalo. Y el nombre reaccionó...»), dice Montale) sólo cuando encuentra una segunda que la provoca y la obliga a salir del camino de la monotonía, a descubrirse nuevas capacidades de significado. [...] la imaginación no es una facultad cualquiera separada de la mente: es la mente misma, en su conjunto, que aplicada a una actividad o a otra, se sirve siempre de los mismos procedimientos. [...] No existen conceptos aislados, sino que por regla son «binomios de conceptos» [...] Una historia sólo puede nacer de un «binomio fantástico» (p. 4).

Consideramos que la creatividad debe ocupar un lugar en el proceso de aprender a leer y escribir, pues involucra a «quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra» (Rodari, 1983, p. 7). El uso de la palabra escrita no implica que todos seamos artistas en el sentido estricto de la palabra, sino que nadie sea esclavo de parámetros establecidos universalizadores. Por eso afirmamos, con Vigostky (s/f), que la expresividad de los niños al servirse del lenguaje escrito de manera creativa está

relacionada con la libre elaboración de los elementos de la experiencia, su libre combinación, exige, como premisa indispensable, la libertad interna del pensamiento, de la acción, del conocimiento que han alcan-

zado tan sólo los que dominan la formación de conceptos. No en vano la alteración de esa función reduce a cero la imaginación y la creatividad. (p. 207)

Los referentes citados fueron necesarios al ofrecer una propuesta para que los niños lean y escriban con gusto y con sentido, para que superen los sistemas de enseñanza que no responden a su contexto y necesidades y conciben el lenguaje escrito como un pretexto, cuando no se aprende, para regañarlos y castigarlos, para controlar su conducta. Con la pedagoga argentina Pampillo, nos preguntamos si es posible enseñar a crear una obra de arte literaria, pues

la creación literaria nace desde la nada, como un acto individual y original, que es el resultado de la inspiración, que sucede, como si la creación no naciera dentro de sí misma, sino por el producto de la transformación y elaboración constante de materiales tanto textuales como extratextuales. (1985, p. 7)

Dimos entonces papel y lápiz a los infantes para que con palabras expresaran y crearan lo conveniente.

Para el diseño y desarrollo de nuestro taller de escritura creativa concebimos al niño como un individuo con una función activa en su aprendizaje, aunque no lo hace en solitario, sino que se apoya en alguien con más experiencia: «aprende a pensar creando, a solas o con la ayuda de alguien, e interiorizando progresivamente versiones más adecuadas de las herramientas intelectuales que le presentan y le enseñan activamente las personas mayores» (Vygotsky, 1982, p. 79).

Cassany nos hizo ver la lectura como algo más que decodificar palabras. Aunque interpretar las grafías es importante, es menester un análisis más amplio que integre aspectos sociales, culturales, pedagógicos y cognitivos; «recuperar el valor semántico de cada palabra y re-

lacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma del significado de todos los vocablos y oraciones» (2006, p. 25) y requiere «desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular» (2006, p. 32), no considerarlo solamente «un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, también es una práctica cultural inserta en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales» (2006, p. 38). En consecuencia, consideramos a los niños en su propio contexto, con su historia, con su palabra.

Para Lerner, leer es acudir a los textos en búsqueda de respuestas. Por ello despertamos la imaginación del niño al plantearle cuestionamientos que le permitieran comprender mejor el mundo. Cuando leemos, adquirimos argumentos para defender nuestros ideales y rebatir posturas peligrosas, conocemos otras vidas y corremos las mismas aventuras que un personaje ficticio; aprendemos a emplear el lenguaje para crear nuevos sentidos, nos formamos como «seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia [...] de solidarizarse con lo diferente y ser capaces de apreciar la calidad literaria» (2001, p. 38). Leer es apropiarse del mundo contenido en los textos para pensar el mundo propio y como una herramienta básica del crecimiento intelectual, social y cultural.

Junto a las ideas de Lerner fue inevitable recuperar la propuesta freireana de la lectura, la idea de leer el texto con su contexto; en primer lugar, leer el mundo: los sonidos, las imágenes, los olores, los sabores, las emociones, los colores y las sensaciones; para posteriormente leer la palabra escrita. La lectura del mundo propicia la lectura crítica del texto así como la relectura y reescritura de la realidad.

El acto de leer es para Paulo Freire el «proceso que implica una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodifica-

ción pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo» (1991, p. 98). La lectura no es un proceso de memorización, sino crítica del texto en contexto.

Los aportes teóricos de Cassany, la lectura del mundo de Freire y la visión lerneriana de los textos como herramienta básica del crecimiento intelectual y sociocultural hacen de la lectura un proceso complejo y dinámico, cuya práctica está cargada de cuestiones ideológicas, éticas, normativas, emocionales, mentales, cognitivas y prescriptivas, y donde las inferencias, el análisis, la predicción de cultura, lenguaje, relaciones, emociones e historia personal determinan las formas en que leemos y escribimos. Por eso los niños han de leer creando, imaginando, cuestionando, expresándose, sintiéndose. La escritura, como apuntan Ferreiro y Teberosky, «es una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática» (2017, p. 32).

Ferreiro hace hincapié en la imagen empobrecida, deteriorada y desactualizada que tenemos de la escritura, que nos orilla a tener una imagen depauperada del niño que está aprendiendo, dejando de lado su creación propia y agotándolo con planas y transcripciones que para él carecen de sentido:

Necesitamos niños y jóvenes que sepan decir su palabra por escrito de manera convincente [...] que no se comuniquen simplemente porque hay que estar en comunicación permanente, sino que tengan algo que comunicar; que el contenido del mensaje cuente al menos tanto como la forma. Porque las nuevas generaciones deberán ser particularmente creativas. (2013, p. 134)

Una tarea creadora es toda actividad humana generadora de algo nuevo. «La imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta en todos los aspectos, todo lo que nos rodea es producto de la imaginación y la creatividad humana» (Vygotsky, 2013, p. 13). Cualquiera de los inventos conocidos se fraguó primero en la imaginación y vio la luz por la creatividad del ser humano. Aunque la creatividad y la imaginación no son lo mismo, una depende de la otra. La imaginación nos permite manipular la información que nos llega de fuera, procesar mentalmente situaciones que no suceden a nuestro alrededor en el mismo tiempo que las estamos pensando. La creatividad es la habilidad de crear algo, podemos imaginar todo el día una solución para que por la parte baja de la puerta no entren las cucarachas, pero al llevar a la práctica lo que pensamos y darle una solución a nuestro problema, ya estamos hablando de creatividad. De ahí que se diga que «la creatividad es hija de la imaginación».

La pedagogía y la psicología infantil otorgan especial valor al fomento de la creatividad en los niños por la incidencia en su desarrollo y madurez. Los juegos son un ejemplo claro de la actividad creativa de los primeros años. El lápiz ayuda al niño a imaginarse un avión veloz; la niña organiza una fiesta para sus muñecas, imagina los manjares más exquisitos y las bebidas más exóticas. A estos juegos Vygotsky (2013, p. 22) los llama auténtica y verdadera creatividad. El niño, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia. La imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función del cerebro humano. Lo mismo pasa cuando leemos un libro. Nuestros conocimientos previos nos permitirán recrear la escena leída en nuestra mente, pero si éstos no son suficientes, rechazamos aquéllo que no entendemos.

II.8. Creatividad, la receta mágica

«El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soportan el modo imperativo», escribe Pennac (1993, p. 23), y sin embargo, es imperativamente como se ha iniciado a los niños en ambas destrezas. Nuestro taller de escritura creativa se desarrolló durante los meses de abril a noviembre de 2019 con veintiocho niños de entre once y doce años cuya experiencia con la lectura y la escritura era sinónimo de rutina y castigo. De febrero a principios de abril se mantuvo bajo observación el aula para identificar sus problemas al tiempo que realizábamos actividades a solicitud de la maestra del grupo, mientras ella no estaba.

Un primer diálogo con los niños, la maestra y las autoridades se concentró en la problematización y contextualización durante catorce sesiones. En otras doce sesiones abordamos contenidos curriculares con los que la maestra nos indicó trabajar. En el tercer momento instauramos el taller, diseñado previamente con treinta sesiones.

Las reflexiones sobre nuestras estrategias y acciones fueron continuas y nos advirtieron sobre la pertinencia de los contenidos, recurríamos a nuevos referentes y los integrábamos cuando era imprescindible. El taller funcionó por consignas: punto de partida e inspiración que le permiten al alumno producir un texto. La consigna obligó a los alumnos a salirse de su lugar habitual para adoptar otra mirada frente a la escritura, otras funciones y formas de crear.

Cada una de las ocho consignas o temas (véase la Tabla 1) abarcaba de tres a siete sesiones aproximadamente, cada sesión era de una hora. Tal como aconseja Freire (2013, pp. 1-8), permitimos al alumno construir su propio conocimiento a partir de la pregunta, de crear acompañado de alguien con más experiencia, sin ser tratado como un recipiente donde depositar los saberes. Las actividades del taller se formularon con base en las ideas de Rodari (1983) y Pampillo (1985) expuestas anteriormente, quienes sugieren trabajar la creatividad en

las escuelas con miras a mejorar la experiencia en el aprendizaje y lograr que el alumno sea productor de historias con criterio propio.

Tabla 1
Actividades del taller de escritura creativa

Temas	Sesiones de 1 hora
1) Mi biografía. Háblanos de ti, cuéntanos lo que desees, algunas verdades y otras mentiras. Nosotros identificaremos cuál es verdad y cuál mentira.	Tres sesiones
2) La bola de cristal. Describe cómo te ves en diez años. ¿Dónde estás viviendo? ¿Cuál es tu profesión? ¿Cuáles son tus pasatiempos?	Tres sesiones
3) Elabora tu cómic. Inventar a partir de lo que nos agrada.	Siete sesiones
4) La casa encantada... Continúa la historia.	Tres sesiones
5) La máquina de mi abuelo... Continúa la historia.	Tres sesiones
6) La receta mágica. Realiza la receta mágica para obtener un súper poder.	Cinco sesiones
7) Bestiario. Crea tu propio monstruo, menciona sus características físicas, debilidades, fortalezas, hábitat, etcétera.	Tres sesiones
8) Cóctel de cuentos. Elige dos títulos de cuentos diferentes y crea una nueva historia con ese título combinado.	Tres sesiones

Gracias a los encuentros con los niños fue posible escuchar, desde un principio, que no les gustaba leer «porque es cansado y tedioso», lo que vinculamos con la ausencia y juicios de la maestra sobre sus tareas y lo rutinario de las clases. Los infantes habían construido una representación de lo que es leer y escribir y actuaban en consecuencia. Realizábamos las actividades siempre orientadas con la pedagogía de la pregunta, con el paso del tiempo construimos acuerdos y convencio-

nes sociales y lingüísticas para comprendernos; si bien al comienzo no entendían lo que les preguntábamos, eso se fue superando conforme los niños se sintieron escuchados.

Cuando dialogamos con ellos, aprendimos que les gustan las historias de miedo, los cómics, la magia; que no les gusta lo romántico, que prefieren algo más interesante. Conocer sus aficiones e intereses es sumamente importante, pues si no sabemos sus influencias y preferencias, no sabremos propiciar un ambiente óptimo de aprendizaje en el aula.

Sus dibujos, como técnica de investigación y expresión, nos revelaron sus expectativas, advertimos que imaginar el futuro les entusiasma y por eso participaban. También nos mostraron las dificultades para leer la escritura sobre el dibujo que realizaron, se ponían nerviosos, no estaban acostumbrados a leer lo que pensaban; estábamos rompiendo las rutinas que, según Frugoni, «no abren la posibilidad de otras relaciones con lo escrito, más imaginativas y complejas» (2006, p. 35).

La mirada del otro debe ser sentida con respeto y consideración; cuando no es así, se nos dificulta expresarnos. Cuando se les colocó una hoja en blanco a los alumnos y se les pidió escribir lo que pensaban y sentían, les costó mucho trabajo y fueron muy pocos quienes redactaron más de cinco párrafos, y es que estaban acostumbrados al regaño, a ser corregidos porque estaba mal hecha la actividad. Además, nos pareció que no se les había enseñado a producir sus propios textos, tampoco se les había enseñado sobre su pensar y sentir, desconocían cómo es la estructura narrativa de una historia.

A los niños les encanta dibujar e imaginar. Cuando les propusimos elaborar cómics, estaban encantados y expresaron con ese lenguaje gráfico lo que les agradaba; inventaron diálogos que después leyeron en voz alta; luego opinaron sobre el trabajo de los otros, estaban atentos e inquisitivos. En el formato de taller, partimos del presupues-

to que todo texto es bien aceptado, no hay producciones malas o buenas; los comentarios y análisis nacen del interés de los participantes (Alvarado y Pampillo, 1988, pp. 20-24).

En la narración de historias se juega la imaginación y la creatividad del niño, es una actividad en la que la realidad se recrea y permite abrir nuevas posibilidades. No obstante, al narrar historias oralmente y por escrito, los niños no entendían la actividad creada por ellos mismos, acostumbrados como estaban a que se les dijera qué debían escribir.

Con las narraciones notamos que debíamos trabajar la concordancia gramatical y hacerles ver que las palabras se escriben con apego a reglas. Los errores de ortografía son muy comunes, fuimos superando su miedo a narrar a la vez que les enseñábamos cómo hacerlo.

Nuestra actividad de la receta mágica fue realmente eso: mágica. Consistió, primero, en conocer la estructura de una receta: ingredientes y modo de preparar. Posteriormente reconocimos el vocabulario empleado: sofreír, tamizar, caramelizar, etcétera. Lo mejor fue el acto de socializar la receta con el grupo, no faltaron las preguntas, las risas y la emoción. Confirmamos que los niños pueden imaginar, cocinar con alas de murciélago y ojos de salamandra. Se sentían capaces de hacer conjuros que debían escribir respetando las normas gramaticales; se preguntaban cómo se escribe determinada palabra o se corregían entre ellos.

Refrendamos la relatividad de lo moral: cuando los niños inventaban su propio monstruo con nombre propio, le dieron su residencia en algún lugar conocido para ellos; cuando lo describían, reconocimos sus gustos, fortalezas y debilidades. En esta actividad se lograron trabajos muy creativos, y aunque aumentó el deseo de escribir correctamente una palabra, fue notoria la dificultad de leer con fluidez: su escritura presentaba muchas uniones, separaciones y omisiones.

La consigna de escribir cuentos mezclando las historias nos sorprendió, porque ellos mismos se dieron cuenta de que debían conocer a los personajes de cada cuento para mezclarlos en uno solo. Preguntaban: «¿Quién es Hansel?» «¿Cuál es la historia del soldadito de plomo?» «¿Quién es Campanita?» «¿Y Juan sin miedo?» Habíamos dado por sentado que conocían los cuentos infantiles; cuando la fantasía se pone en juego, a los niños les encanta leer y escribir, los errores gramaticales son sueños que se transforman. Por eso, cuando escuchábamos decir a la maestra: «A mis alumnos no les gusta leer», nos preguntamos si a quien no le gusta leer es a ella.

II.9. Recapitulación

El taller de escritura creativa borró el estigma con que los alumnos habían marcado a la lectura y la escritura, permitió el encuentro con la cultura escrita y reconfiguró su práctica sin necesidad de imponer el maniqueísmo y mecanicismo de la acción punitiva.

Concluimos que los problemas gramaticales de los niños derivan de enseñarles a leer y a escribir desligados de su cultura y emociones; por el contrario, despertar su creatividad desde los intereses propios abre la posibilidad de formarlos como lecto-escritores. Los alumnos pasaron de estar desinteresados en los procesos de leer y escribir a comprender su proceso, la construcción y las reglas que rigen el lenguaje escrito. Esto apenas toca algunas dimensiones que contiene la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Es trascendental que los alumnos reinventen tanto la lectura como la escritura y formen ellos mismos sus propios significados sobre estas prácticas culturales.

Los alumnos presentaban problemas gramaticales que en el taller se reconocieron y trataron de superar. La escritura creativa convirtió a los alumnos en críticos de sus propios trabajos, los ayudó a expresar sus pensamientos, aumentó su interés en escribir textos propios y les despertó el gusto por los cuentos clásicos y la mitología griega.

Estar en la escuela con los niños produjo momentos gratificantes, pero también angustiantes, como cuando no sabíamos qué hacer, cómo decir las cosas. Al final, prevaleció el dicho: «después de la tormenta, viene la calma», calma que los niños tradujeron en creatividad, imaginación, alegría y curiosidad. Para nosotros fue sorpresa, aprendizaje y agradecimiento por esos momentos y espacios compartidos. Aquí presentamos apenas algunas dimensiones contenidas en la enseñanza de la lecto-escritura en la escuela. Debemos conocer y reflexionar más sobre el asunto, porque uno no puede enseñar lo que no sabe.

Referencias

- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Taller de escritura con orientación docente*. Secretaría de Bienestar Estudiantil y Extensión Universitaria de la UBA.
- Carlino, P. y Santana, P. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Visor Dis.
- Badanelli, A. (2007). Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular, un estudio de caso. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en Madrid: avances en super-visión educativa*, 6, 1-16.
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/281/243>.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Siglo XXI Editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Briceño, C. (2015). La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita. *Revista internacional de Ciencias Sociales*. 4(1), 31-39.
- Calvino, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Einaudi.
- Cassany, D. (2006). *Tras la línea. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chartier, A. M. (2009). Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos. *Lectura y vida*, 30(3), 6-18.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n3/30_03_Chartier.pdf
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Gedisa.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2017). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Ediciones La Aura.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Del Zorzal.
- García Jorba, J. M. (2000). *Diarios de campo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, J. (2010). *Dime quién soy*. Debolsillo.
<https://es.pdfdrive.com/dime-qui%C3%A9n-soy-e84897121.html>
- Pampillo, G. (1985). *El taller de escritura creativa*. Editorial Plus Ultra.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envión.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. CLACSO.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Argos Vergara.
<https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarigianni-gramaticadelafantasiaintroduccionalartedeinventarhistorias.pdf>
- Vygotsky, S. L. (s/f). *Obras escogidas IV*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, S. L. (1982). *Obras escogidas II*. Editorial pedagógica.
- Vygotsky, S. L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.

Vygotsky, S. L. (2013). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Ediciones Coyoacán.

III. Aprendizaje de la cultura escrita en niños tseltales

Arely Abigail Franco Herrera y Marina Acevedo García

III.1. El Corralito

La historia de las comunidades del estado de Chiapas ha conllevado cambios, reubicaciones y procesos de adaptación; desde la Colonia fue necesaria la apropiación del español, lengua dominante, para la nueva interacción social que trajo consigo la Conquista; históricamente el bilingüismo es requisito indispensable para las relaciones sociales y comerciales. En palabras de Agudo Sanchíz:

[...] las comunidades indígenas resignifican constantemente su acción política de manera creativa, empleando y apropiándose del lenguaje y los procedimientos de la normatividad del Estado por medio de las relaciones y de una producción social de significado que sobrepasan las lógicas de la acción burocrática (2015, p. 60).

Tenejapa, municipio tseltal chiapaneco, es la cabecera municipal de distintas comunidades. Una de ellas, El Corralito, se ubica a orilla de carretera y a cuarenta minutos de San Cristóbal de Las Casas. Este poblado cuenta con servicios públicos como energía eléctrica (aparatos electrodomésticos), agua potable, drenaje, viviendas de concreto y madera, transporte, iglesia, educación preescolar y primaria. Su economía se basa en el comercio de frutas locales, la venta de madera y leña y la migración para trabajar por temporadas como jornaleros en Tierra Caliente (Villa Corzo) o alguna otra ciudad. Estas actividades están ligadas al uso del español y del tseltal; por ello, la mayor parte de su población joven es bilingüe. Entre habitantes de El Corralito se

conversa en tseltal, mientras que en Tenejapa se hablan ambas lenguas, así como en el comercio de fruta que dependerá del idioma de la persona con quien se venda; los niños miran programación televisiva en español, las charlas entre las autoridades y los profesores, doctores y algunas lecturas y cantos en la iglesia se realizan en esta misma lengua dominante.

A un costado de la carretera se encuentra la Escuela Primaria Multigrado Luis Donaldo Colosio Murrieta, lugar donde se llevó a cabo el proyecto de investigación e intervención y cuya población estudiantil era de sesenta y tres alumnos en 2018. Es una construcción con tres salones, una dirección, tres sanitarios con agua potable y una cancha de baloncesto para las clases de educación física. Tres profesores conforman la plantilla escolar, uno por cada dos grados. La escuela no es bilingüe, se imparten clases solamente en español; ninguno de los profesores habla tseltal, lengua que su alumnado aprende en la familia, primera institución de socialización, toda vez que «el contexto familiar conforma elementos cotidianos que son esenciales en la interacción y la comunicación, además de conformar los procesos en los que los niños miembros de las familias se socializan» (González, 2015, p. 111).

El tseltal se habla en lugares y ocasiones específicos entre los habitantes de El Corralito: cuando desean no ser entendidos por algún hispanohablante, por ejemplo. El español es aprendido de forma verbal y escrita en la escuela primaria y practicado en la cabecera municipal de Tenejapa, en Tierra Caliente, en espacios públicos y en el servicio de transporte público. Es decir, el uso de la lengua se configura en torno a procesos y condiciones particulares y diferenciales, el sujeto bilingüe elige qué lengua utilizar dependiendo de la finalidad y del espacio en que se comunique. Según Coronado, «la existencia de sistemas comunicativos bilingües en todas las comunidades indias no implica el uso generalizado, ni el dominio amplio de las dos lenguas, si-

no que remite más bien a la presencia de ambas para cubrir necesidades colectivas» (1999, p. 68).

Las implicaciones sociales del español fuera de la escuela reafirman la importancia de la práctica de la cultura escrita: entablar conversaciones, escribir y leer en esta segunda lengua son herramientas valiosas para posicionarse dentro de un campo; las relaciones sociales, culturales y económicas producidas entre la comunidad y otros agentes e instituciones son parte de la vida y se llevan a cabo en espacios donde el español es la lengua dominante.

Hasta aquí se ha descrito el contexto de nuestros sujetos de estudio porque éste, como plantea Viqueira (1995, p. 3), brinda un amplio panorama de sus circunstancias y procesos socioculturales, las características históricas, sociales, económicas y políticas de las regiones donde habitan.

III.2. Los niños de El Corralito

Los niños en El Corralito son bilingües, su primera lengua es el tseltal, la cual aprenden en la familia y su comunidad. El español es su segunda lengua y la aprenden en la escuela. Blanco (2007, p. 40) menciona que «una persona bilingüe generalmente tiene un conocimiento mayor de una de las dos lenguas, por múltiples razones como: las diferentes situaciones y distintos objetivos comunicativos». Los niños van a la escuela caminando, solos o en compañía de hermanos menores o primos que también son alumnos de la primaria; durante el trayecto, conversan en tseltal.

Fuera de las aulas, los infantes apoyan a sus padres en tareas domésticas: los varones acostumbran salir a recoger leña con su padre, así como chaporrear la tierra y cazar pequeños animales; las niñas se quedan con su madre a hacer labores del hogar o a cuidar a sus hermanos más pequeños. Sin embargo, la actividad más importante que realizan fuera de las aulas y de sus casas es la de jornaleros por tempora-

das en la cosecha de café en Tierra Caliente; de esta manera, los niños aportan a la economía familiar y se desenvuelven como traductores.

Durante las jornadas de trabajo, los niños tienden a ausentarse de la escuela por periodos de entre 15 días hasta 3 meses; en Tierra Caliente desempeñan actividades como cuidar a sus hermanos pequeños, «chaporrear» la tierra y/o recoger el fruto, todo lo cual depende del género, edad e incluso estatura durante la recolección.

Las migraciones a fincas cafetaleras, con sus transformaciones, han sido continuas a lo largo de la historia de las comunidades, como lo menciona Rockwell (2006, p. 62): «Como lo habían hecho durante siglos, los pobladores de los Altos se trasladaban por temporadas a las tierras calientes». En este sentido, Medina refiere (1991, p. 55):

Los viajes para trabajar en las fincas cafetaleras de la costa del Pacífico constituyen los más importantes movimientos migratorios de la población indígena de Tenejapa; es lo que se ha llamado las «migraciones golondrinas», debido a su carácter temporal. Una gran parte de la población masculina hace viajes por tres y seis meses, cuando las milpas exigen menos cuidado, para después regresar y continuar su vida dentro de la comunidad.

Conocer a los niños dentro y fuera de las aulas nos confirmó que la infancia es una construcción sociocultural inmersa en conflictos e interacciones; ser niño o niña en El Corralito, implica ser sujetos trabajadores que aportan a la economía familiar, desempeñar tareas domésticas a corta edad y apropiarse de una segunda lengua como herramienta útil durante la migración como una alternativa para una mejor calidad de vida. Por ello, es importante reconocer la presencia de los niños en los estudios sociales y, a su vez vislumbrar que la comunidad donde viven no es un ente aislado.

Afirma Lourdes Gaitán que «la infancia constituye una parte permanente de la estructura social» (2006, p. 10), interactúa con otras partes de esa estructura y es influida por las mismas fuerzas políticas y económicas a las que los adultos están sujetos. La sociología de la infancia trata de comprender cómo los niños reproducen y significan la dinámica social en la que se encuentran y considera la infancia una construcción social, un grupo heterogéneo entrecruzado por diferencias de género, origen étnico-racial y nivel socioeconómico.

De acuerdo con Citlali Quecha, «es posible definir a la infancia como una etapa del ciclo vital del ser humano cuyo periodo está limitado a las normatividades de la cultura de origen» (2011, p. 12). Isela González refiere lo siguiente:

Ante la pregunta ¿qué es ser niño y qué es ser niña? las respuestas obtenidas siempre serán muy distintas, debido a la multiplicidad de factores que conforman a la niñez en los diferentes grupos humanos. El aparato cultural de cada sociedad otorga a la infancia definiciones particulares (2015, p. 38).

La vida en comunidad no se encuentra aislada y estática; al contrario, se transforma a partir de las distintas dinámicas sociales de la actualidad y del establecimiento de las distintas relaciones sociales en las diferentes esferas de la sociedad. Las comunidades no pueden ser observadas y analizadas a partir de una idea romántica como una población aislada y sin conflictos.

Núñez y Baronnet puntualizan:

La revisión contemporánea del concepto de comunidad se funda en la crítica hacia las visiones tradicionales de la antropología de origen colonial. Éstas concebían a las comunidades como entidades fijas y objetivas sobre las que se analizaba la coherencia interna,

colocando el énfasis en la homogeneidad y uniformidad, contribuyendo así a la construcción de justificaciones ideológicas, revestidas de científicas que legitimaron ese sistema [...] en los estudios actuales sobre las comunidades indígenas se debate sobre cuáles deberían ser los elementos para su definición y estudio, se muestra preocupación por analizar la manera como se articula su estructura con la de la sociedad más amplia (2017, p. 24).

A través de sus actividades cotidianas, los niños de El Corralito interactúan a nivel local, regional, nacional y transnacional, por lo que conocer el contexto de las comunidades indígenas contemporáneas es fundamental para identificar la participación infantil en las actividades socioculturales, económicas y comerciales.

Las «comunidades indígenas», en este sentido, representan un doble reto en la investigación educativa, en lo relativo a cómo definir las y cómo analizarlas frente a la complejidad, diversidad y conflictividad de los procesos que las constituyen, entre la imposición, la invención, la apropiación, la resignificación y la continuidad. Además, las formas sociales de organización colectiva contribuyen a la reconfiguración constante de las relaciones humanas en los espacios públicos, así como a la politización de las identidades culturales y su instrumentación en las agendas políticas (Núñez y Baronnet, 2017, p. 24).

Para reconocer la posición de estos niños indígenas en el dinamismo de El Corralito, nos servimos del concepto de campo, entendido por Martín Criado como «el entramado de relaciones —internas y con esferas y poderes externos— que se anudan en un ámbito social concreto» (2008, p. 14). Criado estima que el campo debe analizarse co-

mo espacio estructurado y jerarquizado de posiciones donde existen y funcionan capitales específicos y un tipo de creencia particular. El campo es un espacio tejido por relaciones sociales que posiciona ante el mundo a los individuos pertenecientes a él y está vinculado con otros campos; cada campo mantiene una autonomía relativa, está estructurado por poderes y construye una lógica para su funcionamiento.

Martín Criado (2008, p. 26) propone dos niveles de este concepto de campo. El primero, «análisis general», identifica todo fenómeno social como una realidad dinámica de relaciones y conjunto de posiciones, reconstruye el entramado de relaciones y las transformaciones que inciden en el fenómeno a analizar. De acuerdo con Criado (2008, p. 27):

Al abordar todo fenómeno social hemos de tener en cuenta que se produce en el seno de un entramado en perpetuo proceso de relaciones entre un conjunto de jugadores interdependientes, y que en este entramado genera regularidades que no dependen de la voluntad de los jugadores implicados. Por una razón principal al proponerse explícitamente como un concepto general, aplicable a cualquier realidad, no implica suponer o buscar todas las características secundarias incluidas en la definición clásica de campo.

El segundo nivel especifica un ámbito social determinado y un método para analizarlo. Este análisis es más específico del concepto de campo, limita un ámbito social donde el análisis toma como punto de partida las relaciones de competencia e interdependencia en su seno, el concepto puede designar un lugar de confrontaciones, donde intervienen múltiples actores con autonomía relativa (Criado, 2008, pp. 28-29).

De acuerdo con el análisis general (primer nivel) del concepto de campo de Martín Criado (2008), la práctica de la lecto-escritura y do-

minio del español sitúan a los niños en un espacio de relaciones sociales, los posiciona como agentes sociales y, de esta manera, establecen interacciones necesarias en su vida.

Su trabajo como jornaleros desencadena situaciones y actividades que deben realizar. Más que la acción específica de cortar el fruto del café o chaporrear (el trabajo agrícola), interesan las interacciones sociales y eventos comunicativos que se establecen durante su jornada laboral; por ejemplo: durante el viaje a Tierra Caliente, transitan por lugares donde se habla español, y mientras se trabajan temporalmente como jornaleros, se comunican en esta segunda lengua con personas provenientes de otros lugares. Incluso al momento de enlistarse con un patrón, éste solicita información en español (nombre, edad, número de integrantes de la familia, etcétera); lo mismo ocurre en las conversaciones con profesores, doctores, vendedores, transportistas, sacerdotes. Así, leer y escribir en español posiciona a los niños en un campo de relaciones sociales unido a su cotidianeidad.

La posición de los niños de El Corralito se basa en relaciones sociales cuyo idioma dominante es el español; su posición está determinada por su aportación a la economía familiar, vistos como mano de obra, situación que valida sus inasistencias a la escuela y los ubica en la categoría de niños trabajadores; la posición de traductores es a su vez una característica importante, ya que juegan un papel indispensable cuando personas cercanas a ellos no hablan español y requieren establecer algún proceso comunicativo.

Hablar español es una práctica social incorporada por los tseltales en su interacción con el resto de la sociedad nacional. *Habitus* y socialización son dos conceptos que explican esta incorporación.

El *habitus* es el concepto que explica la lógica de la reproducción y apropiación de ciertas prácticas sociales. Bourdieu define el *habitus* como «como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones» (2007, p. 86).

El *habitus* es construido por las normas, valores y conductas que la sociedad interioriza en un individuo a través de la familia y la escuela. En ese proceso de socialización los sujetos adquieren diversos aprendizajes, formas de sentir, actuar y pensar el mundo. En El Corralito, la distribución de las tareas domésticas, su papel como traductores o saberse individuos responsables de contribuir económicamente a la familia son roles que los niños asumen desde muy pequeños y de manera natural.

El *habitus* hace que los individuos se comporten y actúen de ciertas formas que se legitiman como normales o naturales, pero que son una introyección y, aunque se elige individualmente, tal como la manera de comportarse ante ciertas situaciones, los individuos responden con base en aquello que saben aceptado y aprobado socialmente. La mente y el cuerpo de los individuos están socialmente contruidos. El *habitus* es una manera de entender ciertas prácticas sociales y cómo los grupos se regulan y buscan la reproducción de estas prácticas para mantener la unidad social.

Para el *habitus* el peso histórico es importante, ya que esta producción y reproducción de estructuras y prácticas ha sido transmitida y heredada; las estructuras y prácticas no son estáticas, al contrario, son transformables y cambiantes.

El concepto de socialización define los procesos y las formas en que los individuos, en este caso los niños, interiorizan prácticas, normas y valores dentro de su vida social y cultural.

Hablar de socialización es hablar del carácter y condición de los procesos de aprendizaje que tienen que ver con la participación del aprendiz en las prácticas sociales adecuadas a relaciones particulares, a través de las cuales él/ella se adapta o se integra y se vuelve competente respecto a aquellas interacciones que tie-

nen que ver con volverse o ser actor en una sociedad (González, 2015, p. 57).

La socialización comienza en la infancia y continúa durante toda la vida. Es la adquisición de aquello que permitirá al individuo ser aceptado por la sociedad en la cual vive y se desarrolla compartiendo similitudes socioculturales, políticas y económicas.

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas (Berger y Luckmann, 2003, p. 164).

Berger y Luckmann presentan dos tipos de socialización: la primaria, que se desarrolla en la etapa de la niñez y evidencia que los individuos nacen dentro de una estructura social donde se les imponen significantes encargados de su socialización; y la secundaria, que es la apropiación específica de roles dentro de un área institucional:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mun-

do objetivo de su sociedad (Berger y Luckmann, 2003, p. 164).

Prácticas sociales como la responsabilidad en las tareas domésticas y ser proveedores económicos en la familia, son representaciones aprendidas a la par de su crecimiento y ejecutadas en su vida cotidiana: ser jornaleros o encargarse del cuidado de los hermanos menores, así como volverse sujetos bilingües. La interiorización y práctica permitirá que el individuo sea aceptado en la sociedad en que vive, así el individuo es introducido al mundo objetivo del grupo social al que pertenece.

III.3. Prácticas lecto-escritoras de los niños de El Corralito

Como práctica social y cultural, la lecto-escritura construye significados y sentidos según cómo se practica, el contexto en que se ejerce y la manera en que el lector se relaciona con el mundo a partir de ella. Como sostiene Bahloul:

[...] no solo es qué y cuánto lee, sino la manera en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral, cómo y por qué se llega a la lectura, qué o quiénes influyen en ella, cómo se socializa. O, para decirlo coloquialmente, la forma en que a través de la lectura el lector se planta en el mundo (2002, p. 8).

Los niños de El Corralito aprenden español por la necesidad de participar en dinámicas y procesos comunicativos donde interactúan y se relacionan con personas que hablan esa lengua.

Kalman (2008, p. 117) puntualiza dos aspectos del proceso cultural de la lecto-escritura: primero, la visualización de un camino conceptual para la comprensión del fenómeno lecto-escritor ligado a los objetos culturales que conforman los escenarios cotidianos, esto es, las

observaciones y conexiones que se pueden analizar en los enlaces y mediaciones en las diferentes esferas sociales, económicas, políticas e históricas.

El segundo aspecto trata de indagar los límites de la lecto-escritura como agente de transformación y las restricciones sociales que obstaculizan la participación de los individuos en los contextos sociales, «la cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales» (Kalman, 2008, p. 118).

Para los niños de El Corralito, el aprendizaje de su segunda lengua comienza al ingresar a la escuela primaria. Su educación preescolar es responsabilidad del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), donde las clases, además de ser bastante irregulares, se imparten casi totalmente en lengua tseltal. Por este motivo, cuando ingresan a la primaria, el conocimiento del español es casi nulo.

Siguiendo a Lerner:

[...] la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que constituya también un objeto de aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa —entre otras cosas— que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora [...] es imprescindible «representar» —o «re-presentar» los diversos usos que ella tiene en la vida social (2001, p. 126).

Peña Ramos, Vera Noriega y Sántiz López aseguran que «actualmente los padres tseltales se preocupan por que sus hijos asistan a la escuela para que aprendan a leer y a escribir, ya que es indispensable hablar el español para la vida comercial» (2018, p. 151). Chartier (2004, p. 15) a su vez menciona: «es en la escuela donde los niños de

todo el mundo aprenden a leer y escribir hoy en día». No obstante, existen factores que impiden la motivación por la lecto-escritura, como señala Fernández:

[...] Consideramos que en espacios rurales en los que los niños y los maestros pertenecen a culturas diferentes, el proceso de transmisión de la lectoescritura es más complejo.

Entre los obstáculos que se presentan para aprender a leer y escribir y para motivar a la lectura en comunidades orales, están la falta de espacios adecuados, ausencia de materiales didácticos y la falta de motivación de las familias por pertenecer a una cultura oral donde la escritura no es un elemento básico para sobrevivir (1998, p. 26).

La escuela, los métodos para enseñar y el rol de los profesores son fundamentales para la enseñanza y aprendizaje del español y para la significación que puedan proporcionar a los niños con respecto a su práctica lecto-escritora. Linuesa (2004, p. 93) plantea que:

La escuela tiene entre sus objetivos esenciales enseñar a leer. Pero es igualmente importante que tenga también como objetivo fomentar el gusto por la lectura [...] Quizás exista la creencia, incluso entre los profesores, de que hacerse lector es un hecho que se produce de manera espontánea, que una vez que se sabe leer se leerá.

En la Escuela Primaria Multigrado Luis Donaldo Colosio, los alumnos de los primeros grados comienzan a aprender español a través de la repetición escrita y verbal. Más que enseñar lo correspondiente en el plan de estudios, la profesora comienza por explicar cómo se dicen en español el nombre, la edad, cómo se nombran algunos

alimentos, objetos y materiales (lápiz, libro, sacapuntas, cuaderno). Para los grados superiores la dinámica escolar se basa en impartir a diario clases de matemáticas, y aleatoriamente, el resto de materias: historia, ética, geografía, educación física y español. Para los meses de junio y julio, los alumnos de sexto grado invierten poco menos de la mitad de su jornada escolar en ensayar el vals que bailan el día de su graduación.

Algunos días, las clases se tornan tensas. Al ser un sistema educativo multigrado, el maestro debe buscar actividades en común o explicar a un grupo primero, mientras los niños del segundo grupo llevan a cabo algún otro ejercicio. El profesor divide su atención para lograr atender a ambos grupos, pero existen momentos en que las actividades son concluidas con rapidez por alguno de los grupos y los niños comienzan a desesperarse y terminan por descontrolarse dentro del salón; por ello, la copia de párrafos o planas suele ser un recurso para mantenerlos calma; sin embargo, en palabras de los alumnos, «leer y escribir es aburrido, sólo copiar, copiar lo del libro».

La escuela primaria es un espacio de contacto y confrontación lingüística donde además se transmiten valoraciones ideológicas sobre las lenguas (Coronado, 1999, p. 50). Aunque el español es y seguirá siendo el principal agente de socialización para estos niños, en las aulas no se promueve la lectura y escritura en ese idioma dominante más allá de la transcripción y repetición escrita de palabras y textos escolares, a pesar de que los niños hablan esa lengua en otros espacios de gran importancia socioeconómica.

La lecto-escritura y habla del español posicionan a estos infantes indígenas como intérpretes en situaciones donde algún individuo no hable español; también como comerciantes, al ofrecer, vender y comprar productos; la adquisición de la lengua dominante les permite entender a los profesores cuando éstos solicitan algún papel oficial para la escuela, saber en qué espacios firmar o escribir su nombre; es-

tablecen además conversaciones con personas ajenas a su comunidad, con el patrón al trabajar de jornaleros, con los transportistas o cuando se encuentran en alguna otra comunidad o ciudad.

Los niños entienden la programación televisiva, caricaturas y películas principalmente; al observar contextos diferentes al suyo, se apropian de elementos como la música y cantan composiciones en español. A su vez, pueden explicar mejor los síntomas que sienten al estar enfermos, sobre todo porque los doctores no hablan tseltal.

III.4. Lecto-escritura en español

Las reflexiones sobre el contexto indicaron la necesidad de fortalecer la lectura y escritura en español en los niños de El Corralito debido a las relaciones sociales que se establecen y su constante interacción con hablantes del español.

Como menciona Bahloul (2002, p. 8) a la lecto-escritura, reconocida como práctica social, se le otorga un valor; a los niños de El Corralito les asegura, de cierta forma, una mejor calidad de vida fuera de la comunidad; al momento de migrar, por ejemplo. Los padres de familia han estado interesados y de acuerdo en que las clases en la primaria se impartan en su totalidad en español porque en la comunidad ser una persona bilingüe tiene prestigio.

El propósito de este proyecto fue fomentar la cultura escrita en español a través del juego y los cuentos a fin de fortalecer la lectura, dicción y escritura de los niños.

Es poco el interés de los docentes por fomentar las prácticas lecto-escritoras durante las clases; los niños evitan leer en voz alta, de hecho, es una práctica que evaden, acaso por la manera en que son corregidos cuando no leen correctamente: «¡Hey, hazlo bien!», «Así no es», «¡Lee bien!»; pero, ¿cómo leer «bien» si leen en una lengua diferente a la suya y apenas empiezan a apropiarse del código?

A su vez, repercute la falta de contacto con los libros; los infantes no disponen de espacios ni de tiempo para leerlos. Los encuentros más cercanos con los libros como objeto son los de texto gratuito que les proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP); sin embargo, en el periodo escolar 2018-2019 no les fueron proporcionados a los niños de primer grado. En la primaria se cuenta con algunos libros, en su mayoría cuentos de la SEP, Libros del Rincón. Éstos se encuentran en una bodega sin ser utilizados. Algunos más, entre los que sobresalen títulos como *Caperucita Roja*, *La Cenicienta*, *Pulgarcito*, *El libro de la selva*, se guardan en el estante del salón. Turin (2014, pp. 10-11) resalta la importancia de los cuentos en el acercamiento de los niños a la lecto-escritura. Los profesores disponen de fichas de trabajo que describen actividades para el fomento de la lectura y escritura, pero son materiales no utilizados.

La escuela es el espacio del aprendizaje puntual del español y se delega en ella la responsabilidad de la enseñanza de esta lengua. La falta de dinamismo en la lectura y escritura revela la necesidad de acciones que logren reforzar estas prácticas en El Corralito, en atención a las interacciones en español que se establecen en los diferentes espacios sociales de los niños. Para la intervención se buscaron actividades dinámicas relacionadas con la lectura y la escritura como el dibujo, los recortes, la escritura sobre temas de interés como leyendas de terror, la presentación de cuentos y videos a través de dispositivos electrónicos que cumplieran el papel introductorio para realizar algún ejercicio de lecto-escritura.

III.5. Leer y escribir para aprender español

Fernández (1998, p. 5) refiere que «para lograr mejores resultados en el desarrollo de la lecto-escritura infantil en comunidades rurales, se necesitaría replantear la enseñanza dentro de los procesos de pensamiento y comunicación de una cultura oral». Por ello se desarrollaron

actividades más versátiles y dinámicas de fomento de la lecto-escritura en español.

Para Lerner (2001, p. 40):

abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo.

La intervención se dividió en tres etapas:

1) El acercamiento y presentación con los niños, la observación de la dinámica y conducta grupal multigrado, el conocimiento de algunos datos sobre ellos fuera de la escuela y de la percepción que tenían de la lecto-escritura. El libro *Entrevistar a los niños: una perspectiva de investigación* fue útil para mejorar nuestras interacciones; los autores plantean una serie de actitudes que el investigador debe desarrollar para acercarse a los niños durante una entrevista. Así pudieron las investigadoras integrarse a su cotidianidad escolar.

2) Interacción a través de juegos, recortes, dibujos y cuestionarios que arrojaron información acerca de su contexto, su vida cotidiana, gustos y preferencias. Simultáneamente se diferenciaron los lugares y las personas con quienes utilizaban el español o el tzelal, según el caso. Gradualmente los niños comenzaron a integrarnos a sus actividades, a invitarnos a ser parte de sus equipos de fútbol y hasta permitir la lectura de sus escritos en voz alta para compartirlos con el resto del grupo.

3) Taller «Leer y escribir para aprender español», enfocado al reforzamiento de la cultura escrita y a la lectura en voz alta con especial énfasis en su contexto: la vida en el campo, el trabajo infantil y la migración. Las actividades extramuros crearon un ambiente más con-

fiable, a tal punto que los niños accedieron a ser fotografiados. En equipo y por parejas escribieron cuentos. Su participación fue notoria: preguntaron el significado de ciertas palabras, se apoyaron entre sí para pronunciarlas y leerlas individualmente en voz alta. Todas las actividades se iniciaban con la lectura de algún cuento de los Libros de Rincón, de la SEP, así como textos de la colección «Cuentilandia». Mi primer viaje por el mundo de los cuentos. En esta etapa los niños tuvieron encuentros con los libros como objeto, actividad imprescindible tras conocer que sólo habían tenido contacto con los libros de texto gratuito, a pesar de tener la escuela una biblioteca. Los infantes dijeron sentirse atraídos por los cuentos, éstos fueron presentados en formato electrónico, primero, y luego en físico.

Las lecturas se centraron en circunstancias que experimentaban en su diario vivir, textos relacionados con la vida de campo, migración, contaminación, enfermedades, leyendas. Los niños se identificaron y expresaron su sentir en situaciones parecidas a las de los textos: «yo le digo a mi mamá lo que dice el doctor», «el río se ensucia por la basura de totis», «el niño del cuento también camina para llegar a la escuela».

Por nuestra parte, aprendimos a improvisar ruidos, movimientos y, en ocasiones, cambiar el vocabulario de la lectura en función de lo requerido. Al final se conformó una antología de sus escritos, con leyendas que suelen conocer de sus abuelos o padres.

Observar y convivir con los niños contribuyó a definir qué hacer, para qué y cómo. En el diario de campo se describieron las características físicas de lugares, personas y objetos; se registró el proceso de investigación, la integración con los niños y sus interacciones con el profesor, la familia y el entorno social.

El dominio del español es imprescindible para todos los habitantes de la comunidad, quienes constantemente establecen relaciones económicas, sociales, religiosas, políticas, educativas con otros lugares y poblaciones. La prueba es que los niños migran a Tierra caliente para tra-

bajar temporalmente como jornaleros y se desempeñan como traductores, principalmente de sus madres y abuelos, que únicamente hablan tseltal, cada vez que éstos se comunican con su profesor o durante la visita a casa de un doctor hispanohablante.

La construcción social de la infancia en El Corralito implica ser jornalero durante la cosecha de café y aportar económicamente a la familia, lo que nos permitió comprender que la niñez es distinta en cada situación social, el juego y las responsabilidades varían demasiado según el contexto.

Al interactuar con grupos sociales diferentes al suyo, los niños de cuna rural enfrentan desafíos relacionados con su nivel socioeconómico, lingüístico y origen étnico; para librarlos se sirven del bilingüismo. El sujeto bilingüe elige qué lengua hablar dependiendo de la finalidad y el espacio en que se desarrolle el evento comunicativo.

Hablar español es parte del *habitus* de los niños de El Corralito, es una norma introyectada mediante la socialización que los posiciona dentro de un campo y un conjunto de relaciones e intercambios sociales con otros contextos.

III.6. Resultados de la intervención

El taller «Leer y escribir para aprender español» nos reveló la vida cotidiana de los niños de El Corralito: sus gustos y preferencias, las actividades que realizaban por las tardes, sus ideas y pensamientos sobre vivir en el campo, datos de las viviendas de su comunidad y de los servicios públicos con que cuenta, qué lengua hablan y con quién y en qué momento o lugar; asimismo se verificó la vitalidad lingüística del tseltal en la mayoría de las madres y abuelos.

A partir de la tercera etapa las actividades se realizaron casi siempre al aire libre y sin la presencia del profesor. Esta situación propició mayor participación e interacción entre los infantes y nosotras. En las dinámicas se utilizaron diversos materiales de papelería y una colec-

ción de cuentos. Las lecturas eran seleccionadas de acuerdo con el objetivo del momento. Las conversaciones espontáneas durante los horarios de comida, salida o recreo fueron indispensables en la obtención de datos significativos. Durante el proceso de intervención hubo, no obstante, diversas situaciones emergentes, desde días inhábiles en la escuela hasta problemas de transporte, limitaciones pedagógicas como el hecho de ser escuela multigrado y el desconocimiento de la lengua tseltal de nuestra parte. Mas siempre se buscó la manera de realizar actividades de una forma dinámica, con un video o juego de por medio.

Al término de la intervención se logró que los niños escribieran finales alternativos al desenlace de los cuentos, que dieran título a sus lecturas y que escribieran lo que observaban y escuchaban, que dibujaran, compartieran su dibujo y lo que significaba, que fotografiaran los objetos y lugares que más les agradara de su comunidad, que leyeran solos y en voz alta frente a su grupo. El producto final fue una antología con leyendas que ellos conocían y les habían compartido sus mayores.

III.7. Colofón

Fomentar los hábitos de lectura y escritura es una labor ardua y comprometida y exige conocer el contexto donde se desarrolla la intervención para estimar la estrategia más pertinente.

El taller consiguió que los alumnos leyeran en voz alta y participaran en círculos de lectura. La escritura se trabajó como expresión de sus experiencias, conocimientos, vivencias, pensamientos e imaginación. El fenómeno de la migración nos reveló la competencia lecto-escritora y el bilingüismo como requisitos de las interacciones sociales que sostienen los niños traductores de El Corralito. Al mismo tiempo evidenció que el trabajo infantil impacta desfavorablemente la vida escolar debido a las migraciones a Tierra Caliente. Sin la comprensión

del contexto no se dimensiona la relación de la lecto-escritura con los aspectos socioculturales, económicos, políticos e históricos.

La importancia de hablar y utilizar una lengua distinta a la lengua madre, para el caso de los niños de El Corralito, tiene implicaciones como su apropiación, el uso que hacen de ella en diversos espacios y con distintos agentes. La noción de ser niños traductores y trabajadores responsables de brindar apoyo económico, está interiorizada y naturalizada en su *habitus*, parte del cual es saber español, debido a que los niños a través de la socialización crecen y desarrollan la certidumbre de ser los encargados de las interacciones con los mestizos.

La escuela es responsable fundamental de la práctica y reforzamiento de la cultura escrita en español. Pero al mismo tiempo se observa la falta de interés en el sistema educativo por la lecto-escritura en clases; la transcripción de textos y planas en la práctica suelen ser las actividades que permiten cumplir con los estándares de educación que la SEP exige y, aunque estas tareas son, quizá por el contexto, necesarias, la poca intención de trabajar la lecto-escritura de una manera diferente y sin pensar en las exigencias y diferencias del entorno en que se trabaja, vuelven por momentos la práctica de la cultura escrita algo aburrido y monótono.

El desconocimiento de la lengua por los profesores es otro factor influyente en estos procesos, porque a pesar de que los niños hablan español, hay ocasiones en que ciertas expresiones no son entendidas.

El proyecto dio cuenta de las situaciones sociales en otros contextos, las dinámicas en la comunidad, todas aquellas relaciones, interacciones y procesos entre lo rural y lo urbano, los modos de vida, la falta de servicios en algunos espacios y temas de suma relevancia como los procesos de migración. Pero, sobre todo, ilustró cómo el proceso de la lecto-escritura está inmerso en todo contexto social, sin importar la forma en que se capitalice. Al final, se encuentra presente en la vida de toda población.

Trabajar la lecto-escritura de una forma diferente acrecienta el interés por realizarla. Es importante demostrar que leer y escribir va más allá de aprender a hacer una firma o redactar un nombre, tal como ahora lo consideran los niños de Corralito. Esto permitirá encontrar un sentido diferente y más apegado a sus situaciones cotidianas.

Instamos a que la academia, centros de investigación y gobierno promuevan proyectos lecto-escritores desde un enfoque sociocultural, conozcan las necesidades de los sujetos en relación con la lecto-escritura y establezcan mecanismos de intervención para satisfacerlas. Con estas acciones la lectura y la escritura se reconocerán como una práctica social y una herramienta indispensable en el desarrollo de las personas, que aporta conocimiento y mejora la calidad de vida; en el caso específico de los niños de El Corralito, la lecto-escritura puede hacer que sus interacciones con el mundo exterior sean más sencillas en el marco del bilingüismo anteriormente descrito. La experiencia de este taller demostró que el gusto por la lectura puede ser una emoción más palpable fuera de un ámbito escolar donde la participación de los sujetos de estudio no esté mediada por autoridad alguna.

Referencias

- Agudo Sanchíz, A. (2015). *Una etnografía de la administración de la pobreza. La producción social de los programas de desarrollo*. UIA.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los «poco lectores»*. Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). Internalización de la realidad. En P. Berger (Comp.). *La construcción social de la realidad* (pp. 162-225). Amorrortu editores.
<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccion-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Blanco Puentes, J. A. (2007). Bilingualism: The Mother Tongue in the Face of Globalization. *GiST Education and Learning Research Journal*, 1, 39-48.
<https://gistjournal.unica.edu.co/index.php/gist/article/view/88>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Coronado Suzán, G. (1999). *Porque hablar dos idiomas es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*. CIESAS, SEP-CONACYT.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica
- Fernández, M. E. (1998). La palabra y el dibujo, una experiencia con niños de la selva. *Revista digital UNACH*, 3, 2-29.
http://www.espacioimasd.unach.mx/articulos/num3/pdf/articulo_dibujar_y_escribir.pdf
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
<https://eprints.ucm.es/33427/1/gaitan%20mu%C3%B1oz.PDF>
- González Marín, I. G. (2015). *La niñez en los Altos de Chiapas: prácticas y representaciones de sociales sobre el ser niño y niña en*

- San Juan Chamula* (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-CESMECA.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
<http://rieoei.org/rie46a06.pdf>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Linuesa, M. C. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Morata.
- Medina, A. (1991). *Tenejapa: familia y tradición en un pueblo tzeltal*. Gobierno Estatal de Chiapas e Instituto Chiapaneco de Cultura.
- Martín Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123, 11-33.
http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_123_011215166984248.pdf
- Núñez Patiño, K., y Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. *Argumentos*, 30(84), 17-36.
<http://www.redalyc.org/pdf/595/59552650002.pdf>
- Peña-Ramos, M. O., Vera-Noriega, J. A., y Sántiz-López, J. E. (2018). Niñez y crianza en una zona rural tseltal en Altos de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 149-162.
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/3179>
- Quecha Reyna, C. (2011). *Cuando los padres se van: infancia y migración en la Costa Chica de Oaxaca* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México.
http://www.ciencianueva.unam.mx/bitstream/handle/123456789/161/03_cuandolospadres.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Rockwell, E. (2006). Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios: los nahuas de Tlaxcala y los tzel-

- tales de Chiapas. En M. Bertely (Coord.). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (pp. 35-68). CIESAS.
- Smith, A. B. (2010). Entrevistar a los niños: una perspectiva de investigación. En A. B. Smith, N. J. Taylor y M. M. Gollop (Coords.). *Escuchemos a los niños* (pp. 56-84). Fondo de Cultura Económica.
- Turin, J. (2014). *Los grandes libros para los más pequeños*. Fondo de Cultura Económica.
- Viqueira, J. P. y Ruz, M. H. (1995). *Chiapas, los rumbos de la otra historia*. CIESAS-UNAM, CEMCA, Universidad de Guadalajara.

IV. Niños lectores en Berriozábal

Edwin A. Mojica Quintero y Bertha Palacios López

IV.1. El escenario

Este trabajo propuso escenarios lúdicos artísticos para fomentar la lectura en 16 niñas y 21 niños de tercer grado en la Escuela Primaria Juan Sabines Gutiérrez de Berriozábal, Chiapas. Se discutió desde la perspectiva sociocultural con la que se reflexiona las prácticas de lectura y escritura en relacionalidad (maestra, niños, padres y autoridades escolares). Con un enfoque cualitativo se debatieron las posibilidades de la metodología de Investigación Participativa (IAP) con procedimientos flexibles, retomando ideas clave con rigor científico del contexto, como una opción diferente a la clásica mirada positivista, pues los colaboradores son pieza fundamental en la construcción y solución del problema. La IAP, comprometida con un lenguaje histórico, busca comprender la complejidad del fenómeno social problematizado con fines de transformarlo.

IV.2. La educación básica en Chiapas

La complejidad y riqueza de las estructuras culturales, históricas, sociales y políticas de Chiapas determinan las complicadas relaciones y escenarios en que se desenvuelve el aprendizaje de la lecto-escritura entre los diversos grupos humanos que habitan dentro del estado. Más que por la geografía y el paisaje que componen este territorio, el contexto está formado por las personas que conviven en él y las acciones colectivas que son parte de su biografía.

La mayoría de los estudios del contexto, según Grossberg (2010, p. 17), no reconoce dos premisas contra-

puestas: en primer lugar, que el contexto es espacial y perfila una interioridad limitada, una isla estable de presencia ordenada en medio del resto de un espacio vacío o caótico; segundo, que el contexto es relacional, constituido siempre por conjuntos y trayectorias de relaciones sociales y vínculos que establecen su exterioridad respecto a sí mismo.

No se puede dejar de lado que las dinámicas sociales, culturales, políticas y, en especial, los procesos de alfabetización de los diferentes grupos sociales durante la época colonial en Chiapas, dependían directamente de las decisiones políticas y religiosas de la corona y la iglesia españolas. Torres Aguilar (2010, p. 144) dice sobre lo anterior que

A finales del siglo XVIII y a comienzos del XIX, la corona española emprendió una afanosa empresa educativa, específicamente en la atrasada intendencia de Ciudad Real de Chiapas, orientada a fundar establecimientos escolares, para enseñar las primeras letras en particular con los pueblos indios, y que se proponía beneficiar también a los habitantes de los barrios indígenas en la propia Ciudad Real. En 1785 Ignacio de Coronado suscribe una «instrucción» que deberán observar todos los maestros proveídos para la enseñanza de la Lengua Castellana en los pueblos de esta provincia en donde indica de forma minuciosa el procedimiento que los profesores debían seguir desde su llegada al pueblo que habían sido designados.

Asimismo es oportuno tener en cuenta la advertencia de Viqueira (1995, p. 20):

Chiapas se caracteriza por una enorme diversidad geográfica, económica, social y cultural, de tal forma que paisajes humanos sumamente contrastados pueden es-

tar separados unos de otros por tan sólo unos kilómetros. Tal diversidad impone acercarse a la realidad chiapaneca necesaria a través de enfoques regionales.

La pluralidad territorial, cultural y social de Chiapas incide también en la construcción histórica de su sistema educativo. El conocimiento del territorio chiapaneco permite comprender las dinámicas establecidas para la formación de la identidad cultural de la región y comparar la historia y las formas en que sus pueblos se han constituido. Mirar atrás los hechos históricos de Chiapas en el período independiente revela que, una vez que ya no fue responsabilidad de los monasterios alfabetizar a los niños, sus gobiernos hacían esfuerzos por enseñarles sus primeras letras, pues no contaban con suficientes maestros capacitados y mucho menos con escuelas. Refiere Torres Aguilar (2010, p. 165) que

en Chiapas, escaseaban los maestros, o si los había, posiblemente no tenían la preparación adecuada; no había suficientes escuelas para responder a las necesidades de la población estudiantil, y si las había solían carecer de la infraestructura física adecuada para la impartición de clases; los salarios que recibían los docentes eran tan raquíticos, que obligaban a que éstos redondearan sus ingresos con el ejercicio de una segunda profesión u oficio; [...] el Estado no financiaba en forma adecuada el ramo educativo [y sumado a ello] los alumnos de primeras letras solían faltar a clases debido a que trabajaban en las labores del campo, o bien por la negligencia de los padres a quienes no les interesaba que los hijos se instruyeran, pues la población solía considerar que los conocimientos adquiridos en una escuela de este nivel no eran necesarios, o por lo menos, que no resultaban indispensables.

En cambio, la sociedad adinerada de Chiapas, de la capital mexicana y de otros estados del país, se instruía y no sufría por material de lectura, tenía acceso a las librerías donde hallaban enciclopedias y revistas especializadas de Europa (Staples, 2005, p. 94). Los lectores eran pocos frente a un pueblo analfabeto, y los que alcanzaban a alfabetizarse leían de forma incipiente, sólo tenían acceso a algunas lecturas periódicas como folletos o semanarios. Juan Manuel Salinas Sánchez, en su trabajo *La educación en Chiapas. (1880-1914)*, refiere que quienes accedían a la educación gratuita eran de «grupos sociales constituidos por empleados, artesanos, jornaleros y campesinos, para quienes era difícil percibir la relevancia de la educación» (Salinas, 2019, p. 16); por otra parte, el problema se acrecentaba en el medio rural por los altos índices de deserción, ya que los niños durante su estancia en la escuela «apenas aprendían a deletrear y a escribir su nombre» (Salinas, 2019, p. 16).

El rezago en la educación y los lectores continuó durante el periodo revolucionario. A pesar de seguir los lineamientos federales de escolarizar a los niños, el gobierno de Chiapas no tuvo grandes logros; según los censos analizados por Salinas Sánchez de la Zona Centro y Altos del período, «casi la mitad [de la población] no estaba identificada con el idioma dominante, el castellano, hecho que dificultó mucho las labores de enseñanza» (2019, p. 20). Asimismo, en las zonas rurales monolingües los padres no veían ningún beneficio en que sus hijos aprendieran a leer y a escribir porque restaba tiempo a las labores domésticas. Según Loyo (2005, p. 244), para el medio rural se crearon «las escuelas de enseñanza rudimentaria», las cuales reforzaban la lectura básica, pero éstas se consolidaron hasta 1920 a nivel nacional y en Chiapas tuvo que pasar todavía más tiempo debido a las condiciones geográficas y de rezago educativo que padecía la entidad.

Posteriormente, la gran preocupación de los gobiernos revolucionarios seguía siendo el rezago educativo; para ello se creó la Secreta-

ría de Educación Pública en la que José Vasconcelos realizó una de las grandes «Reformas Educativas en México e Iberoamérica» para impulsar la educación popular bajo la idea de «hacer de la escuela una casa del pueblo y del maestro un líder de la comunidad» (Ocampo, 2005, p. 139). El proyecto alfabetizador de Vasconcelos, del cual se imprimió una gran cantidad de textos gratuitos, tenía como base la identidad del mestizaje y la raza cósmica. Sin embargo, en Chiapas, según Salinas Sánchez (2019), las escuelas que lograron mantenerse abiertas fueron escasas debido a conflictos internos, a lo que se sumó la disminución de recursos; con todo, a pesar de la crisis económica, se creó un grupo de inspección para «vigilar a los maestros y enseñar los procedimientos de la moderna metodología pedagógica» con la esperanza de que «las actividades educativas tendrían un avance progresivo y ascendente» (p. 60) y el número de lectores aumentaría.

En el período cardenista se realiza la otra gran cruzada por la educación y por primera vez las escuelas llegan a los lugares más apartados; junto a los maestros formados, estaban los maestros empíricos, quienes tenían a su cargo las zonas rurales, mientras los primeros se ocupaban de las ciudades. Los libros de texto gratuitos y la figura del docente adquieren una gran relevancia bajo el modelo de la llamada educación socialista.

En la década de 1960, el Estado mexicano invirtió fuertes sumas de dinero en reformas educativas de la escuela pública y en la impresión de libros gratuitos para la población. A los lugares de fácil acceso en Chiapas se enviaron remesas de libros que se resguardaron en las bibliotecas a las cuales llegaba poca gente debido al gran número de analfabetas de entonces.

El anterior recuento histórico adelanta el diagnóstico de rezago en la educación básica en Berriozábal, municipio de reciente creación en la región zoque de Chiapas, conformado en el siglo XVI a partir de la

unión de los terrenos de diferentes haciendas y cuyo nombre oficial le fue otorgado en 1898.

La Escuela Primaria Juan Sabines Gutiérrez es vulnerable debido al abandono estatal y la falta de garantía de derechos fundamentales evidentes en su construcción. Ferreiro (2002, p. 176) afirma que

El analfabetismo se concentra en los cinturones de pobreza de las grandes ciudades, junto con el hacinamiento, la falta de agua potable, el trabajo ocasional y mal pagado; el analfabetismo se concentra en las zonas rurales donde los campesinos viven con una economía de subsistencia, cultivando con métodos arcaicos tierras empobrecidas; el analfabetismo se concentra en las poblaciones indígenas que hablan alguna de las muchas lenguas autóctonas de este continente pero que no poseen recursos propios para graficar su propia lengua.

Aunque la estructura de la escuela es de concreto, a simple vista resaltan sus carencias, ya que está construida cerca de una ladera con bloques sin repellar, con cercado de alambre y tubos de metal oxidados; apenas cuenta con dos baños que no tienen agua potable y dan servicio a visitantes y a las 250 personas de la comunidad escolar. Hay nueve salones con ventanas de ambos lados, los únicos letreros existentes solicitan ahorrar agua, no escribir en las paredes y mantener el lugar limpio.

Los padres de familia participan en la toma de decisiones ni en las actividades programadas. Cuando se les convoca a reuniones, sólo se les informa de las propuestas del director y los docentes para las celebraciones y el material escolar requerido. Dicha situación se explica por los bajos niveles de alfabetización, el rezago económico y social, y las pesadas cargas laborales asumidas por los adultos y niños, quienes

muchas veces deben organizar su asistencia a la escuela y el trabajo de venta ambulante.

La contingencia generada por el virus SARS-CoV-2 complicó todavía más este escenario con la suspensión de todas las actividades presenciales y el cierre de la escuela. Fue necesario replantear metodologías y estrategias pedagógicas que permitieran continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales, lo que hizo evidente la brecha digital por la falta de recursos tecnológicos.

Con el propósito de intervenir favorablemente el acompañamiento de la maestra a sus alumnos durante 2020, se propuso usar escenarios con prácticas artísticas a fin de ejercer posturas críticas y reflexivas combinadas con el juego, teniendo en cuenta el planteamiento de Petit (2013, p.35): «reabsorber la distancia con la extrañeza de lo que es externo a nosotros. Las diferentes prácticas artísticas hacen parte del componente del arte de habitar ya que el arte debe tener un lugar en la cotidianidad».

IV.3. Promoción de la lectura

Hace mucho tiempo la lectura y la escritura fueron creadas por el hombre con el propósito de conservar y transmitir sus experiencias a las nuevas generaciones. Desde entonces, y como prácticas sociales y culturales, perpetúan creencias y conocimientos, socializan, ordenan y registran ideas cuya transmisión fue en un principio oral y dio paso después al texto escrito. Afirma Gutiérrez Valencia (2009, p. 31):

Leer es tan antiguo como el acto de escribir, tanto la lectura y la escritura fueron creados por el hombre para conservar los conocimientos adquiridos como fruto de sus experiencias y poder comunicarlos y transmitirlos a las generaciones venideras, y así poder sobrevivir a los peligros que continuamente le asechaban. Si bien la historia de la lectura se remonta varios siglos

atrás, el interés por estudiar este fenómeno desde diferentes vertientes, específicamente en lo relacionado a su práctica, apropiación, modalidades, socialización, beneficios, lugares donde se realiza, representaciones, etc., comienza a principios del siglo XX con el surgimiento de la sociología de la lectura, rama que se ocupa del estudio de la lectura y sus repercusiones en el tejido social.

A lo largo de la historia de la humanidad, diferentes grupos humanos han diseñado sistemas de escritura en aras de compartir sus experiencias individuales y colectivas. Estudiar cómo diferentes culturas han leído y escrito su propia historia, es el interés de las ciencias sociales, la historia, la sociología, la antropología y la pedagogía.

Tampoco son desdeñables los aportes teóricos de académicos iberoamericanos, cuyas investigaciones refieren información importante sobre la lógica de las prácticas lecto-escritoras en un territorio tan inmenso y plural en su construcción histórica, cultural y política como Chiapas. Dentro de este marco, Barbero (2005, p. 118) afirma:

Lectura y escritura son modos de comunicación social, con un énfasis profundo en la palabra «social», porque tiene que ver con la formación de la personalidad, el gusto y una visión de lo que son las prácticas de lectura de las mayorías. Leer y escribir no es un acto personal, intransferible, placentero o al revés el medio instrumental, sino que es el componente clave de la comunicación «social». Hoy leemos y escribimos no sólo libros: escribimos libros, grafitis, música, internet, imágenes.

Ha de entenderse entonces la lecto-escritura como un hecho social y biográfico en el que intervienen lo socioeducativo, lo socioprofesional y lo familiar, y que se vivencia en los diferentes escenarios por los

que los lectores han transitado. Aunque la escuela sea el lugar privilegiado para aprender a leer y escribir, no es el único; otros sitios cotidianos son la colonia, el parque y los mercados.

Para crear escenarios de formación de lectores en la primaria, ha de partirse de una concepción de escuela que posibilite las múltiples formas de leer en el mundo. La escuela como un sitio de encuentro con el mundo escrito, donde los aportes corran a cargo tanto de los maestros como de los estudiantes. El rol del docente se transforma por consiguiente en esta descripción de Peroni (2011, p. 5):

El promotor de lectura es un *amateur*, no en el sentido de lo opuesto al profesional sino de alguien que comparte su pasión. Es lo contrario del pedagogo, porque éste pretende controlar los efectos que produce, mientras que el promotor no busca el control; no le va a pedir a usted que se apasione con la lectura, pero expone esa pasión. Hay algo ahí que es muy sugestivo. El motor es la pasión, no es la educación, ni la cultura, que tienen otro espacio y otra lógica. Es la historia que vivirán juntos.

Este mismo acercamiento del promotor de la lectura a los estudiantes se aplicó a los alumnos de la Escuela Primaria Juan Sabines Gutiérrez. Acciones como promover, dinamizar la lectura o formar lectores, según su discusión conceptual, buscan que los niños no rechacen leer y, al hacerlo, construyan un vínculo con el texto; de este modo, para «desarrollar un espacio de encuentro» entre el lector y los libros —preferentemente literarios—, la lectura se dinamiza con actividades. Este método es cuestionado porque, según sus críticos, amenaza desplazar al libro (Duarte, 2005, p. 47), ya que las actividades muchas veces no tienen un objetivo, pero es justo con la mediación donde se equilibra el activismo. El mediador considera preferencias, interpretaciones y nivel de dominio de lectura de los participantes,

para elegir de un amplio repertorio de textos y crear un escenario de formación lúdico en el que se vea reflejado cada uno.

Otra premisa fundamental de esta investigación fue la de Freire (1984, p. 144), para quien

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, el acto de leer no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se activa y se prolonga en la lectura del mundo inmediato.

Ese conocimiento del mundo inmediato que los niños tienen, favorece aprendizajes significativos, preparación y motivación para afrontar la consecuente complejidad de los demás niveles educativos.

Bajo ese presupuesto, los escenarios de lectura se complejizan porque entran en juego la historicidad de los sujetos, el contexto, el nivel socioeconómico, la cultura, la lengua, el momento que viven, su identidad y, por supuesto, el texto, su propósito y la actividad elegida. Los conocimientos valiosos de su mundo les permiten decodificar el texto, pero también comprenderlo de manera crítica, ya que «la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés» (Ferreiro, 2014, p. 10).

IV.4. La tarea, un ritual perimido

Los niños que cursan el tercer grado de la Escuela Primaria Juan Sabines Gutiérrez priorizan en su aprendizaje actividades de transcripción, memorización, almacenamiento de contenidos y emisión de sonidos que repiten por instrucciones y normas de la docente. Carecen de escenarios de acercamiento a la cultura escrita y formación de lectores donde se experimente la lectura del mundo mediante diferentes prácticas lúdicas y artísticas.

Un malestar evidente en los estudiantes es la tarea, presente de manera protagónica en la didáctica de la docente, siempre acompañada del libro de texto y de rutinarias guías de trabajo. La tarea se realiza todos los días y la maestra la solicita al iniciar cada clase; en el transcurso de la misma retoma los puntos expuestos y solicita a los estudiantes socializar sus respuestas. Después los estudiantes deben entregarla a la maestra para que la califique y al terminar la jornada deja otra tarea para la próxima clase, la cual escribe en el tablero de manera diferencial según la ubicación de los estudiantes en el aula (los de la izquierda presentan dificultades para leer y escribir, en tanto que los de la derecha van al ritmo propuesto por la maestra).

Durante la faena los estudiantes se muestran ansiosos. Transcribir la tarea solos representa un reto importante ya que, por un lado, deben garantizar que sus tutores puedan comprender lo escrito para hacer un trabajo colaborativo en casa (acompañamiento y seguimiento que, señala la maestra, no realizan los padres de familia); y, por el otro, garantizar su avance o permanencia en la ubicación del salón designada por la docente, que se vuelve un estigma.

Este «ritual» los obliga a transcribir de manera rápida los contenidos del pizarrón para poder salir del aula de clase al finalizar la jornada, presionados además por los padres o familiares que siempre tienen prisa cuando llegan a recogerlos y los esperan en la puerta del salón. Algunos estudiantes se ponen de pie, se acercan al pizarrón para copiar y piden a la maestra que les revise el trabajo realizado y obtener su aprobación para poder salir.

La lectura de textos cortos en el libro escolar, la resolución de cuestionarios de comprensión y la transcripción de códigos escritos y numéricos, muchas veces descontextualizados, no atienden los intereses y necesidades de los niños y los desconoce como agentes importantes. En general leen en voz alta cuentos, fábulas, mitos e historias locales. Esta es una de las estrategias recurrentes utilizadas por la

maestra, quien de manera aleatoria escoge al estudiante para leer a pesar de su nerviosismo y, a medida que va cometiendo alguna falta en la pronunciación o en la lectura fluida del texto, interviene para corregir el error, sin detenerse a reflexionar en el contenido y la comprensión del niño, el cual no sólo debe escuchar el relato, sino que «necesita la intervención del que posee la información» como enseñante, pues se busca trascienda las marcas del lenguaje que usa para tener mayor comprensión (Ferreiro, 2014, p. 149). La profesora también plantea problemas matemáticos, los cuales escribe en el pizarrón y relaciona con las actividades cotidianas de los niños como ir al mercado, calcular el dinero que deben recibir o devolver en determinada compra, privilegiando de esta manera la alfabetización de tipo funcional.

Estas actividades reflejan la lógica de la distribución de los estudiantes en el aula, que evidencia a quienes menos participan y leen en voz alta ubicándolos al costado izquierdo del salón. Este es un malestar adicional de los estudiantes, ya que es una forma de señalar sus faltas y categorizarlos con su grupo de pares.

Los escenarios de formación de lecto-escritores para el tercer grado se piensan como lugares ambientados donde las diferentes prácticas artísticas dinamicen y consoliden la arquitectura escolar, carente de mobiliario y biblioteca que posibiliten el acceso a la cultura escrita. Con el auxilio de guiones de escenarios, el proyecto pretende ser novedoso y modificar las actividades repetitivas y memorísticas que caracterizan la dinámica del aula.

La presente propuesta retoma algunos postulados de María Dolores Duarte, para quien la formación de lectores busca preparar para ejercer actos de interpretación significativos que permitan comprender el mundo. La escuela es la que alfabetiza y por lo tanto, la responsable legítima de enseñar a leer, lo cual es mucho más que codificar. «Para llevar adelante cualquier propuesta que apueste a la formación de

lectores, será preciso y necesario, devolverle al docente el lugar del saber, de la confianza, del conocimiento» (2005, p. 52).

El rol del docente es determinante en el acompañamiento y acercamiento en la futura relación que los estudiantes establezcan con la cultura escrita, por lo que se busca que los niños lean en escenarios de formación que posibiliten el intercambio de saberes y la construcción colectiva del aprendizaje, que comprendan que lectura y escritura pueden ser simultáneamente didácticas y lúdicas, y en ese proceso «haya una reconstrucción del habla y quizás una reconstrucción del hablante» (Ferreiro, 2014, p. 148).

IV.5. Escenarios de formación

Además del aula, el proyecto tuvo en cuenta otros escenarios por los que transitaban los estudiantes, como la escuela, la familia y la colonia. Se buscó que la perspectiva de investigación cualitativa identificara experiencias y construcciones propias y colectivas.

Marshall y Rossman (1999, p. 28) sugieren al respecto que:

La investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.

Este trabajo se concibió bajo la idea de escuchar la necesidad de los actores para después ofrecerles soluciones con la metodología de

Investigación Acción Participativa (IAP) a través de herramientas etnográficas como la observación participante y la entrevista abierta. En relación con lo anterior, Park (1989, p. 23) menciona que

La IAP surge como una estrategia para dar poder a los sectores que han sido excluidos institucionalmente de participar en la creación de una nueva sociedad, con el fin de que aquellos puedan asumir las tareas necesarias para lograr mejores condiciones de vida. El aspecto más obvio de la IAP que la distingue de otros modos de investigar está constituido por la participación activa de los miembros de la comunidad en el proceso investigativo, la comunidad decide sobre cómo formular el problema a ser investigado, la información que debe obtenerse, los métodos a ser utilizados, los procedimientos concretos, la forma de análisis de datos, qué hacer con los resultados y qué acciones se desarrollarán. En este proceso el investigador actúa como un organizador de la discusión y como un facilitador y una persona técnica a quién puede acudir para consultar.

En seis observaciones participantes de enero a marzo de 2020 fueron identificadas las principales prácticas de los estudiantes, entre ellas la necesidad de referentes textuales en el pizarrón para transcribirlos en sus cuadernos. Durante las clases se evidenció que la docente prefería la lectura en voz alta de los más avanzados. El trabajo de campo incluyó una entrevista abierta con el director y dos conversaciones espontáneas con la maestra. Estos acercamientos revelaron la distante relación entre el contexto familiar y el escolar: maestra y director declararon en repetidas ocasiones que los padres de familia no se interesaban por las actividades escolares ni les daban seguimiento a las tareas de sus hijos.

El trabajo de campo se realizó en modo presencial de enero a

marzo, y por WhatsApp hasta noviembre de 2020, debido a las medidas sanitarias asumidas ante la pandemia mundial de COVID-19, motivo por el que el proceso de acción y participación de los agentes requirió un guión instructivo donde se planteó la manera de crear escenarios de formación de lecto-escritores en los que los niños y su profesora potenciaran el espacio escolar.

Asimismo se indagó la historia de vida de cada niño, toda vez que los sujetos experimentan y se acercan al universo de lo escrito de formas diversas, tanto como los mismos sujetos que las construyen. Al respecto Creswell (1998, pp. 50-51) señala que

Los métodos biográficos describen, analizan e interpretan los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo. Esto tiene que ver con una perspectiva biográfica interpretativa, en la que se introduce con fuerza la noción de reflexividad en el trabajo del investigador, que tiene que considerar en sus supuestos no sólo el contexto histórico y la posición del sujeto en la sociedad, sino también el propio lugar de quien escribe en el relato que contribuye a construir.

Esta metodología nos adentró en las diferentes vivencias relacionadas con la lectura desarrolladas en escenarios familiares, pues según Poulain (2011, p. 197) «los padres son los compañeros indispensables de la escuela en la introducción del niño al universo de lo escrito». La escuela, por su parte, es el contexto privilegiado de la lectura y la escritura donde se desarrollan y vivencian diferentes procesos educativos y de socialización; es allí donde los estudiantes intercambian saberes y experiencias vitales con sus pares.

En la escuela la lectura es ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituya también en un objeto de

aprendizaje, es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa —entre otras cosas— que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” —o “representar”— en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social (Terry, 2012, p. 14).

Como señalan los teóricos citados, describir las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en el aula implica tomar en cuenta experiencias que hacen parte de la vida social, histórica, cultural y política de los diferentes agentes, análisis que resultó complejo en estos niños cuya alfabetización funcional está mediada por la transcripción, decodificación y memorización de códigos, carentes de relación e importancia con el contexto inmediato y los intereses de los estudiantes, aunado a la falta de interés de los padres de familia.

Para concretar el propósito de formar a todos los estudiantes como practicantes de la cultura escrita, sostiene Lerner (2001, p. 72), es necesario reconceptualizar el concepto de enseñanza, construirlo con las prácticas sociales de la cultura escrita como referencia fundamental. Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una micro comunidad de lectores y escritores. Un escenario de lectura hace referencia a la trayectoria socioeducativa, socio-profesional y familiar de un agente, sus condiciones sociales producto de su historia familiar (Bahloul, 2002, pp. 35-36). Esa diferenciación se retoma para trabajar en el aula de manera lúdica.

IV.6. Una propuesta lúdica

La pandemia impidió concluir la investigación de forma presencial realizada durante 2020, pero se presentó la propuesta considerando los intereses de las 16 niñas y los 21 niños participantes y adecuándola al contexto. Se tituló *Guión de escenario para la formación de lecto-escritores en el grado tercero* y pretendió orientar a los estudiantes y la maestra del grado tercero de la Escuela Primaria Juan Sabines Gutiérrez en la creación de un espacio de agradable acercamiento a la lectura y la escritura, con la expectativa de que en dicho espacio se experimentara con diferentes disciplinas y prácticas artísticas.

En este sentido, resulta imprescindible identificar la realidad social, cultural, histórica y política de los niños para formular propuestas de intervención que partan de sus intereses y necesidades; garantizar su acceso a los bienes culturales.

Las dinámicas de aprendizaje en torno a la lecto-escritura en el aula deben priorizar maneras agradables y lúdicas de acercarse a la cultura escrita. Los espacios de formación de lectores son importantes en las prácticas cotidianas del entorno escolar. Desde la planificación arquitectónica de las escuelas, es importante diseñar lugares destinados para la formación de lecto-escritores, considerando los colores de las paredes, letreros, luz y material didáctico.

La Escuela Primaria Juan Sabines Gutiérrez no cuenta con salones amplios y aún así alberga hasta treinta y seis o más niños por aula. El único espacio amplio se usa para la estancia del recreo, y como cancha deportiva para basquetbol y fútbol cuando no hay clases. Los niños y los profesores no pueden hacer uso de él libremente por las restricciones impuestas por el director; el argumento es prevenir algún accidente o que se dañe la estructura de la escuela, por ello el uso común sólo está permitido para consumir un refrigerio. Lo anterior limita la propuesta de escenarios lúdicos para la lecto-escritura, ya que es importante sacar a los niños de las cuatro paredes del salón de clases para

ponerlos en movimiento, crear lugares en los cuales experimenten y accedan de manera placentera a la cultura escrita considerando sus diversos intereses de temas y articularlos a saberes disciplinarios y a prácticas artísticas como la música, el teatro, las artes plásticas y la danza para trascender los muros y contenidos curriculares y le habiten el mundo del lenguaje inteligible por medio de la vivencialidad, la experiencia y el movimiento.

Los actos de lectura repetitivos usados por la maestra, apoyada en libros remediales con el método silábico de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), de la Secretaría de Educación Pública, parecen no ser efectivos en la formación lecto-escritora de los niños, ni mucho menos atractivos para el fomento de esta actividad con fines lúdicos. A continuación, se ejemplifican de manera escrita los ejercicios que suelen realizar los estudiantes:

Mu-mu me -ama
Mi ma-má E-ma
Mi-mí a-ma a Me-mo
Mi ma-mi me a-ma y me mi-ma
Mu-mo ma-ú-lla mi-au mi-au
Mau-y-Mía- mi-man a ma-má

Frases que el niño copia en su cuaderno para no «rayar» el cuadernillo de trabajo, hasta asegurar su memorización, aunque no articulen con su mundo cotidiano.

Por otro lado, al no contar con una biblioteca, los libros son ubicados en un rincón del salón en una reja de madera; sólo tienen uso para las prácticas de lectura en voz alta, los niños no pueden tocarlos para hacer lecturas individuales «porque pueden romperlos». En varias ocasiones, los niños invitaron a la maestra a hacer menos aburrida las lecturas, a realizar dinámicas divertidas o juegos bonitos y alegres en los que pudieran divertirse para aprender los contenidos.

Con los escenarios lúdicos los agentes aprenden en movimiento, con el cuerpo, como sostiene Petit (2013, pp. 24-25):

el aprendizaje de la lectura es muchas veces un ejercicio que sirve para inculcar temor, que somete al cuerpo y al espíritu, que incita a la persona a quedarse donde está, a no moverse. [...] los lectores se apropián de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas: se pone en juego toda la alquimia de la recepción. Nunca es posible controlar realmente la forma en que un texto se leerá.

La lectura de un texto también puede provocar alegría y los niños pueden trasladarla a sus juegos; una vez interiorizada, la reconstruyen a su propio ritmo elaborando un híbrido entre sus palabras y lo leído, la teatralizan y la externalizan reelaborada.

El juego es consustancial para el niño cuando se utiliza como estrategia pedagógica, porque con una actividad de aprendizaje se pueden trazar objetivos a conseguir a la par del plan de estudio. «Vigotsky afirma que el juego es un proceso de sustitución; es la realización imaginaria, ilusoria, de deseos irrealizables; señala que la imaginación constituye esa formación que falta en la conciencia del niño» (Paredes Bermeo, 2020, pp. 22-23), por lo que al crear una situación inventada, «el significado del objeto es dominante» y el niño no simboliza en el juego, sino que desea. A través de la emoción aprende las ordenaciones básicas de la realidad, las reglas, el afecto, o jugar la realidad cuando juega a ser hijo con su madre o hermano de su hermano, en ese proceso se favorece la creación de una zona de desarrollo próximo (Vygotski, 2009, pp. 142-143) que el niño potenció por sí mismo, siempre con el acompañamiento de un adulto y en interacción con otros compañeros (Paredes Bermeox, 2020, p. 23).

A partir de la representación en el juego, el uso del lenguaje y el diálogo, el sentido sociocultural atravesado por la emoción es aprendido. Una educación bien fundada y ordenada influye directamente en el desarrollo mental y personal del niño. La lectura en un escenario lúdico permite al niño significarla con el cuerpo, ya que

las emociones que se nos contagian de las páginas de un libro o de la escuela teatral a través de imágenes artísticas hijas de la fantasía, esas emociones son por completo reales y las sufrimos en verdad seria y hondamente. Frecuentemente, una simple mezcla de impresiones externas como, por ejemplo, una obra musical, despierta en el que la escucha todo un complejo universo de sentimientos y emociones. La base psicológica del arte musical radica en extender y ahondar los sentimientos en reelaborarlos de modo creador (Vygotski, 2009, p. 7).

Cuando se combinar intelecto y emoción, se alcanzan nuevos conocimientos reelaborados del contexto y del texto. La propuesta del guión para la formación de lecto-escritores a partir de escenarios lúdicos se esbozó para doce sesiones, pero el taller sólo pudo llevarse a cabo de manera presencial en tres sesiones de enero a marzo del 2020.

A continuación, se consigna el trabajo realizado durante dicho lapso.

Primera sesión: Escenario lecto-escritor

Propósito: Explicar la metodología para la construcción de escenarios en la promoción de la lectura y la formación de lectores desde el contexto del niño. Se dio lectura en voz alta a la información contenida en los diferentes apartados del guión.

1. **Presentación.** Este guión orienta la manera en la que se puede crear escenarios de formación de lectoescritores en nuestra escuela. En cada sesión se hará una lectura seleccionada por el grupo y el mediador, se elegirá un lugar de la escuela, material didáctico de apoyo y actividades de refuerzo.

2. **Inicio.** Se parte de la idea de que los escenarios de formación de lecto-escritores son lugares ambientados para leer, auxiliados por prácticas artísticas: música, danza, teatro, pintura y otras artes visuales para trabajar de forma grupal.

3. **Encuentro.** Se utilizaron los recursos que se tenían a la mano y otros que se llevaron de nuestras casas, como telas, adornos, mobiliario, materiales reciclables, libros, cajas de madera, cuerdas, telas, neumáticos, y lo existente en el lugar como sillas, cartulinas, ramas.

4. Se identificaron y seleccionaron mediante un recorrido los espacios abiertos de la escuela o el aula y se ambientó el escenario.

Segunda sesión: A cantar y mover el cuerpo

1. **Presentación.** Se ambientó el escenario elegido con materiales, se explicó el propósito y se propuso que un integrante leyera en voz alta.

2. **Inicio.** Se explicó que la sesión de ese día consistiría en usar el cuerpo y se les invitó a los niños a realizar pequeños ejercicios de calentamiento. Se eligió un libro con canciones para propiciar la participación de todos; durante la actividad unos imitaron a otros y se integraron siguiendo sonidos con estribillos y movimientos: «chumba la cachumba», «el rey mocho», «juguemos en el bosque», entre otros, para hacer ademanes, gestos y ruidos como «la viejecita que no le tenía miedo a nada».

3. Encuentro. Se hicieron dos grupos, uno enlistó los materiales existentes y el otro los faltantes, una vez realizado el recuento se leyeron los libros en voz alta.

4. Cierre. En esta actividad participaron todos, se usaron videos, adornos, rejas de madera y el texto *Folletos de juegos y rondas. Serie Educamos desde el principio nacional para la educación de los adultos. México. 20*. Los niños concluyeron que leer así es muy bonito y se entiende más.

A partir de la realización de las lecturas acompañadas con movimientos, música y videos surgieron una serie de preguntas que los niños iban construyendo con su imaginación poderosa con la canción «chumba la cachumba», realizaban preguntas sobre la flexibilidad del esqueleto, de lo importante de la alimentación para tener huesos fuertes; sobre la maldad del lobo asociada con su desaparición ahí en su pueblo, sobre la valentía de la anciana y sobre lo que les asusta y sus temores o preguntas sobre por qué un rey es mocho de la oreja. De la serie de preguntas se pasó al siguiente nivel de una escritura reelaborada de lo experimentado y la imaginación fue la protagonista. A este respecto, dice Vigotsky (s/f, p. 13) que el niño es quien potencializa o frena el aprendizaje, y la imaginación está relacionada con la experiencia vivida en el contexto; pone como ejemplo a un niño con las cualidades e inteligencia de Mozart en un contexto marginal que le impide su desarrollo, señalando que sería incapaz de realizar composiciones de melodías complejas y cuando mucho llegaría a desarrollar algunas notas, pues «todo inventor es fruto de su época y de su ambiente» (Vigotsky, s/f, p. 12).

Tercera sesión: El salto de los duendes

Propósito: Conocer la historia y la geografía del centro de Chiapas, sus costumbres, folclore y creencias a través de un cuento divertido.

1. **Presentación.** Se explicó el propósito de la lectura y las actividades a realizarse. Se verificó que el escenario estuviera organizado con libros, objetos producidos en Chiapas y mobiliario necesario.

2. **Inicio.** Se formaron parejas tomadas de las manos unos frente a otros; los niños levantaron los brazos y formaron un puente, en el que la pareja del extremo pasó bailando y cantando debajo hasta llegar al otro extremo para formar otra vez el puente. La canción elegida por todos fue “A don Martín”.

3. **Encuentro.** Una vez realizados el baile y la canción, se leyó en voz alta, de 10 en 10 páginas, el cuento «El salto de los duendes», de Luis Antonio Rincón. Es una historia divertida que le sucede a dos primos en el Cañón del Sumidero, en Chiapa de Corzo. La lectura se fue realizando al ritmo de cada uno sin interrumpir con correcciones.

4. **Cierre.** Se reflexionó sobre los lugares con historias y leyendas y fueron mencionados los sitios conocidos por los niños; en esta actividad se involucró a los padres de familia para que contaran algunas historias, dibujaran, mostraran fotografías familiares y escenificaran otras historias y cuentos con vestuarios y accesorios traídos de casa.

Los escenarios lúdicos no son para holganza, son una oportunidad para quitar lo serio a conocimientos que de otra manera serían aburridos y alejados a la experiencia de quienes aprenden, la historia social contada a partir de situaciones actuales permite su comprensión y entender los espacios geográficos en los que se suscitó un hecho, como una novela que permite a los agentes pensarse.

Se continuó con las actividades hasta el cierre de las escuelas por la pandemia y se entregó el guión a la maestra para su continuidad.

IV.7. Reflexiones finales

Fomentar la lectura en niños en contextos vulnerables es un reto para las escuelas y los mediadores. Partimos de las preguntas: ¿Para qué se lee? ¿Por qué es importante leer? Y hallamos algunas respuestas en los historiadores de la cultura escrita, psicólogos, pedagogos y sociólogos.

El proyecto atendió a niños en condiciones de pobreza en Berriozábal, Chiapas, con base en un diagnóstico derivado de la observación en el aula, donde es frecuente una práctica memorística, de repetición y transcripción mecanizada de contenidos.

También se pudo observar la manera en que los estudiantes de tercero de la Escuela Primaria Juan Sabines Gutiérrez realizaban su práctica lectora; se encontró que los niños, al leer un texto en voz alta, pedían a la maestra que hiciera el momento más divertido porque se aburrían ante la falta de fluidez de los lectores. Esta petición fue la que moldeó la metodología con la que se diseñó y se llevó a cabo un taller de intervención de lectura y escritura, el cual se tituló *Guión de escenario para la formación de lecto-escritores en el grado tercero*, cuyo propósito fue promover la lectura y formar lectores con escenarios lúdicos, así como servir de apoyo a la maestra responsable del grupo y ayudar a los niños a explorar otra manera menos seria de acceder a la lectura.

El acercamiento a la lectura acompañada del movimiento del cuerpo y del canto permitió la experimentación, el disfrute y el acercamiento a la cultura escrita. La perspectiva sociocultural con la cual posicionamos la investigación reconoció las maneras de leer e interpretar el mundo de los niños, maestros y padres de familia e incorporar sus saberes, los cuales se articularon con las diferentes prácticas artísticas, donde los escenarios lúdicos artísticos realizados generaron acercamientos más amigables a lecturas literarias, de ciencia, de cuentos y de cantos.

Los escenarios lúdicos artísticos instaurados en la escuela de enero a marzo permitieron que los niños leyeran más libros de lo habitual, que se construyeran conocimientos del contexto con la participación de los padres de familia, que la escritura se practicara de manera libre, abundante y creativa. Los materiales didácticos, el mobiliario, los videos y la música despertaron interés para hacer lecturas reflexivas y críticas y que se accediera a otros conocimientos sobre biología, historia y geografía.

Referencias

- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los «poco lectores»*. Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, J. M. (2005). *Los nuevos modos de leer*. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Research Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Sage Publications Ltd.
- Duarte, M. D. (2005). Promoción de lectura o formación de lectores. *Revista Diálogos pedagógicos*, 3(5), 42-55.
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/38/pdf>
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2014). *Cultura escrita y Educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Grossberg, L. (2010). Teorización del contexto. *La Torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, 1(9), 17-22.
<https://revista.latorredelvirrey.es/LTV/article/view/717>
- Gutiérrez Valencia, A. (2009). El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura. Génesis y el estado del arte. *Anales de la documentación*, 2, 53-68.
<https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/70241>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Loyo, E. (2005). *Historia de la Lectura en México. Seminario de la Educación en México*. El Colegio de México.
- Marshall, C., y Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. International Publishers Association.

- Ocampo López, J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 139-159.
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86900707.pdf>
- Paredes Bermeo, E. E. (2020). *Importancia del factor lúdico en el proceso de enseñanza aprendizaje. Propuesta de un manual de actividades lúdicas para la asignatura de estudios sociales* [Tesis de Maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/8119/1/T3508-MINE-Paredes-Importancia.pdf>
- Park, P. (1989). Qué es la Investigación- acción y los problemas de las minorías. En M. C. Salazar (Ed.). *Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 119-150). Editorial Popular.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Peroni, M. (15 de octubre de 2011). Entrevista a Michel Peroni, sociólogo francés. ¿Quiere promover la lectura? No enseñe nada, muestre su pasión. *El Clarín*.
https://www.clarin.com/sociedad/Quiere-promover-lectura-muestre-}pasion_0_rJPfZk2hv7e.html
- Poulain, M. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles Educativos*, 33(132), 195-204.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a12.pdf>
- Salinas Sánchez, J. M. (2019). *La educación en Chiapas. (1880-1914)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Staples, A. (2005). La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente. En *Historia de la Lectura en México* (pp. 243- 294). El Colegio de México.
- Terry, M. (2012). *La lectura y la escritura en la escuela. Textos para compartir*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Torres Aguilar, M. (2010). La enseñanza de las primeras letras en Chiapas en los albores de la independencia, en un contexto

- iberoamericano. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 139-168.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86914955007>.
- Viqueira, J. P. (1995). Chiapas y sus regiones. En J. P. Viqueira y M. H. Ruz (Eds). *Chiapas: los rumbos de otra historia* (pp. 19-40). Universidad Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos-Universidad de Guadalajara.
- Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vigotsky, L. S. (s/f). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*.
<http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/74224682/20235083-Vigotsky-La-imaginacion-y-el-arte-en-la-infancia.pdf>.

V. Escribir-se, leer-se y conversar-se en grupo de pares: hacia un modelo de promoción de la lecto-escritura a través de textos personalmente relevantes

Rosa Elena Liévano Juárez y Martín Plascencia González

V.1. Sobre la experiencia

Esta investigación se llevó a cabo en diferentes momentos, el primero fue el acercamiento al lugar donde se realizaría la intervención, con una aproximación previa de Rosa Elena Liévano como voluntaria para una organización civil. Años antes se tenía conocimiento de la «Biblioteca Andariega», perteneciente a la Asociación Ciudadanos en Acción Contra la Violencia (CEACVI). Esta biblioteca es resultado de una donación de libros y una administración sobresaliente de la encargada, Lourdes, quien con el paso del tiempo ha convocado a niños a reuniones recurrentes de convivencia y acercamiento a los libros durante los fines de semana.

La propuesta fue un diseño para mediar el significado y uso de la lecto-escritura, ya que el acceso y la disponibilidad coexisten en diferentes formas; es decir, los niños de alguna manera están en contacto con los libros, pero no necesariamente los leen.

La biblioteca se ubica en la colonia Villa Santa María, perteneciente a Plan de Ayala, en el lado sur poniente de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. La colonia tiene aproximadamente 250 habitantes, las familias constan de 4 o 5 miembros, la mayoría perteneciente a la segunda generación del lugar, fundado el año de 1996 sobre un terreno que fue basurero; los terrenos de esta colonia le pertenecían a un comprador que los donó, intercambio y vendió a familias o personas que él consideraba responsables. Esta información es relevante para el con-

texto, pues los niños con quienes se pretendió trabajar han vivido en este lugar toda su vida, así como sus padres y algunos abuelos.

Entre las preocupaciones de los colonos está la que impulsó este proyecto: ¿qué hacen nuestros hijos? La pregunta deriva de la ausencia de espacios para la recreación infantil y la existencia de establecimientos con venta de alcohol; la colonia no cuenta con parques, solamente sobresalen algunas iglesias como puntos de reunión; por lo que comúnmente los colonos se trasladan a fraccionamientos cercanos donde visitan iglesias y parques, o bien, al centro de Tuxtla.

La biblioteca, una de las pocas opciones para el esparcimiento de los niños, ofrecía en su local de 5 por 6 metros talleres centrados en habilidades artísticas, juegos y actividades relacionadas con el reciclaje; también se realizaban lecturas compartidas con la encargada de la biblioteca, puestas en escena con títeres para contar historias de libros y, sobre todo, préstamo de libros a los niños por medio de una mecánica que consistía en anotarse en un cuaderno, anotar el nombre del libro, autor, nombre de la persona que realizaba el préstamo, la fecha del préstamo y la firma del niño, con la que se buscaba fomentar la responsabilidad de los pequeños lectores.

A la biblioteca usualmente asisten niños de 3 o 4 años, aunque los visitantes más recurrentes tienen entre 8 y 12; ocasionalmente, también se realizan actividades especiales con las madres de familia, quienes también piden en préstamo libros, sobre todo para leerle a niños pequeños.

Durante los primeros meses de 2020 se realizaron trámites y permisos para asistir a esta comunidad, algunas veces para plantear la propuesta de intervención y realizar charlas con niños interesados en participar. La primera charla se basó en un recorrido a lo largo de la colonia para localizar formas de lectura. Para esto se solicitó que acompañaran al facilitador a buscar «cosas» que leer, entre las que destacaron anuncios de tiendas (pocos), ropas de personas con alguna

leyenda estampada (sobre todo publicitaria), así como letreros en el transporte público, entre otras formas como la lectura de labios o de imágenes. Se advirtió entonces que los infantes, a pesar de su cercanía con los libros, no los leen por temor de dañarlos y ser regañados en consecuencia por sus padres y madres.

Los niños expresaban asimismo que en su casa no había libros ni espacio para leer, que sus padres tampoco tenían arraigado el hábito de la lectura, sino que leían escasamente y con poca frecuencia, lo que les hacía concluir que lectura y escritura eran sólo actividades académicas y aburridas, evitadas incluso cuando iban a la biblioteca para ocuparse en manualidades antes que en leer y escribir.

En semanas consecutivas fue anunciada la suspensión de actividades en campo por 15 días debido a la llegada del virus SARS-CoV-2. Aunque supuestamente dichas actividades serían retomadas con prontitud, esto no sucedió. La pandemia trajo consigo retos para investigadores y directores, tales como la migración del formato presencial a los medios digitales. Esta situación dificultaba de distintas maneras la intervención; limitaba la interacción personal, por un lado, y por el otro, el acceso a dispositivos digitales de parte de los niños. Las escuelas regulares iniciaron además un plan emergente de clases en línea, que en la mayoría de las experiencias relatadas por los niños se reducía a la asignación de una gran cantidad de tareas vía WhatsApp, limitadas a su vez por la carencia de servicios como el internet.

Se propuso entonces una fase en la intervención que consistía en acercarse a niños por WhatsApp, intercambiar algunos videos y mensajes de audio, interacción mediada a su vez por padres de familia debido a que los niños no cuentan con celulares propios. En primera instancia se estableció contacto con los padres, luego se intercambió información con los niños, quienes mostraban las actividades realizadas en casa o para la escuela, entre ellas exposiciones de métodos de

cuidado ante el SARS-CoV-2, pero también se encontraban mensajes de audio y textuales que expresaban la necesidad de desplazarse con sus familias debido a la pérdida de empleos, o bien, que informaban de empleos emergentes y acompañamientos a las actividades laborales de los padres, sobre todo en niños varones. Algunos otros compartían información sobre el contagio de algunos familiares. Este contacto digital no pudo prolongarse debido a la duración de la pandemia y la sobrecarga de trabajo escolar de los niños. Las respuestas a los mensajes y llamadas fueron disminuyendo.

La interacción a través de medios digitales se suspendió con la idea de evitar estigmatizar a la lectura y escritura, pues si bien se propuso la utilización del diario autobiográfico, su redacción podía ser confundida con la asignación de una tarea más, cuando lo que se buscaba es justamente que la lectura y la escritura sean reconceptualizadas por medio del interés y la experiencia de niños.

Tomar esa decisión modificaba la investigación debido a que no se contaba con datos suficientes para un análisis objetivo del problema. Esto nos encaminó hacia la última etapa, el cambio de investigación e intervención, que en adelante no estaba sujeta a la aplicación exclusiva de una investigadora, sino podía ser llevada a cabo por diferente facilitador y en diferente espacio, aunque con la misma población infantil y con el espacio de la biblioteca como referente.

En cuanto a la experiencia personal de la facilitadora —Rosa Elena Liévano—, sus habilidades de investigadora se moldearon de manera relevante durante este tiempo en que su tesina estuvo bajo la dirección de Martín Plascencia. La propuesta fue presentada en diferentes plataformas y se invitó a su realización en otros espacios, nacionales e internacionales, y por qué no, en el mismo espacio que se tomó de referencia, la Biblioteca Andariega.

V.2. La narración como actividad humana

La narración comunica las formas en que se percibe, siente y piensa el mundo. A diferencia de la lógica formal, no dispone de sistemas rígidos para ordenar las acciones. El narrador puede alterar los hechos y transformar su sentido (Smorti, 2007, p. 105). La memoria es un repositorio de cuyos insumos se sirve la narración no únicamente para evocarlos, sino para modificarlos intencionalmente y dar lugar a la posibilidad de creación de historias contradictorias, irreales o imaginarias. Es decir, la historia puede fragmentar la realidad a partir de una descripción intencionada: «los hechos narrados son una transformación a partir de la escritura: el hecho pertenece a la propia interpretación» (Plascencia, 2015, p. 421), y, por consiguiente, «con la narración los hechos son traducidos desde los marcos interpretativos del narrador» (p. 422). La producción narrativa contiene los significados del narrador en un tiempo dado, pero quien lee contextualiza su interpretación. Bruner (1990, pp. 99-116) apunta el sentido transaccional de las acciones humanas, indicando que hay intercambios entre el sí mismo y los otros.

A través del lenguaje se crean historias, escenarios, contactos con otras personas, pero esas creaciones pueden estar dirigidas a su mismo creador. Este es un tipo de narración que fusiona distintos roles, contextos y funciones en la historia. No es sólo contar la historia sobre otros y para otros, sino ser al mismo tiempo el narrador, el lector, el autor, el protagonista y contexto de la historia. Es decir, tanto el contenido como el acto que lo narra es desde sí y para sí.

La narración se genera desde un lugar subjetivo y aborda cualquier tema, y cuando ese tema asume como eje discursivo el sí mismo y la voluntad de ser la referencia para la narración, se nombra como autobiográfica.

La narración como artefacto sociocultural ayuda a la comprensión de la actividad desde la posición del narrador y por las funciones y procesos complejos que involucra —memoria, habilidades motrices, conocimientos de gramática, operaciones mentales, etc.—, nos refiere un sujeto cognoscente que discierne y transfigura su actividad en texto, que es una interpretación y construcción de sí mismo (Plascencia y Linaza, 2016, p. 198).

Una diferencia entre humanos y otros animales es el uso de formas complejas de lenguaje y la disposición de éste como medio voluntario para la comunicación, no sólo de lo que les rodea sino de sus estados mentales. Los humanos, a fin de conservar y comunicar, han creado la escritura y la lectura a través de las cuales el lenguaje se anida. En ese proceso narrativo desde sí mismo se encuentra la consciencia autobiográfica, que de acuerdo con Nelson y Fivush (2020, p. 85), no sólo narra memorias de sucesos pasados, sino los analiza y reflexiona.

Actualmente, el proceso lecto-escritor se ha instaurado en los diseños curriculares de la enseñanza obligatoria como uno de sus objetivos centrales. En México, en la Ley General de Educación (2019), artículo 30, inciso II, los planes y programas de estudio deben integrar «El conocimiento de la lecto-escritura y la literacidad, para un mejor aprovechamiento de la cultura escrita». Esto ha ocasionado que se vuelque diversidad de modelos para facilitar dicho proceso; por ejemplo, para lectura, hay desde propuestas altamente sistematizadas y ancladas en la escolarización hasta modelos que integran el proceso de manera más laxa, considerando que el proceso no debe limitarse al ámbito escolar o a una única manera de enseñar (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005, p. 14; Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez, 2014, pp. 57-58). Hay fuera de las aulas un abanico de opciones para

aprender a leer y escribir: en la casa, en la calle, a través de la televisión, en los letreros de los productos de consumo, en Internet (Thibaut y Calderón, 2020, pp. 4-6).

Los estudios sobre la cognición y las teorías psicológicas y pedagógicas que explican el aprendizaje humano han aplicado su modelo al proceso lecto-escritor. Esto es, una profesora que usa un modelo sistemático de repetición, con estímulos, escenarios y reforzadores adecuados, «condiciona» con esa metodología el aprendizaje. Esto es reconocido, argumentado y teorizado desde los enfoques conductistas. Sin embargo, si la acción de leer y escribir no solamente es un subproducto de la repetición, sino que, además, el contenido de lo que se aprende y las formas en que se aprende tienen sentido y una funcionalidad para el aprendiz, y éste se reconoce y se construye a través de una mediación de artefactos, herramientas y personas, estamos hablando de modelos constructivistas e interpretativistas.

Proponemos en este capítulo la narración como eje para el desarrollo de la lecto-escritura. La narración presenta tres momentos: la narración autobiográfica escrita, su lectura en voz alta durante una reunión colectiva y la conversación. Las técnicas narrativas autobiográficas van desde bitácoras, anecdotarios y diarios de campo hasta *posts* en redes sociales y diarios personales. Nosotros nos concentraremos en la escritura de diarios personales y retomaremos nuestra tesis doctoral inédita, *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños* (véase las «Referencias»), para describir cómo el hecho de escribir sobre sí decanta un sentido para el escritor. Cuando se lee un diario personal, no prima el objetivo de aprender a escribir *per se*, sino que es una actividad dirigida a comunicarse con otros y consigo mismo. Por tanto, se posiciona al escritor infantil como el centro y se considera su producción, la que desee narrar, como intencionalmente seleccionada. La escritura y lectura del diario personal se integran de forma voluntaria y con sentido para su autor:

La narración por eso también es un campo, similar a lo lúdico, que permite el ensamblaje de significados. No importa, pues, tanto lo que se escriba y su adscripción literal a la realidad, sino el cómo se narra el sí mismo, el otro y lo otro. La coparticipación de los hechos significados de un narrador que busca transcribirse para sí mismo y para otros. (Plascencia, 2015, p. 431)

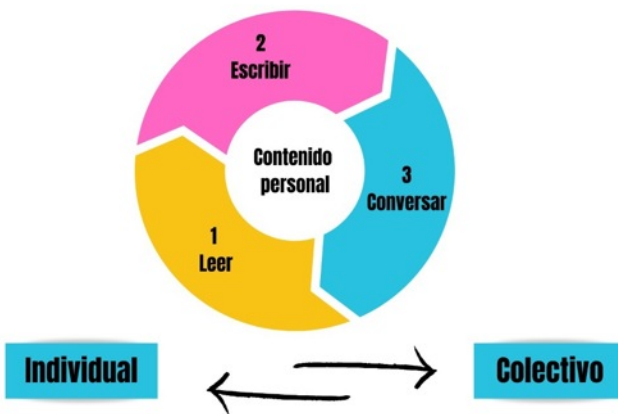
El contenido de lo narrado y los modos en que se narra son relevantes porque proceden de la articulación de voluntad del sujeto. No es una narración artificial y ajena que debe resignificar para integrar como un contenido de relevancia, es una narración con validación de la autoría. Sobre el valor de esta actividad narrativa en las clases escolares comentan Rosemberg, Borzone de Manrique y Diuk: «El relato de experiencias personales relacionadas con el tema del texto permite a las maestras darse cuenta del uso espontáneo que los niños hacen de los conceptos, tal como se manifiesta en las narraciones que producen» (2003, p. 129).

Ahora bien, se escribe, pero a diferencia de otros entendimientos del diario, éste no queda almacenado como un repositorio personal, sino que el narrador es consciente de que su texto será «publicado» y, por lo tanto, su contenido y tratamiento dialogados, convertidos en objeto público. Una vez realizada esta actividad de narrarse, ese texto, por conducto de la lectura, se expone para otros y se desprivatiza, se despoja en la escucha de su carácter privado para volcarse en una actividad de convergencia y vinculación. La lectura en voz alta de un diario personal genera un marco referencial sobre qué hablar y a partir de dónde escuchar con interés la narración de otro niño. En ese proceso de lectura, y la conversación derivada, se hace una colectivización intencionada de la acción. El sí mismo se dispone como contenido

para la conversación. No se habla de autores o de historias distantes, sino de una trama en un escenario donde está presente el autor, el narrador, el protagonista, el lector y el orador; tal como exponemos en *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños*: «Al ser producciones únicas multitemáticas y sobre eventos transformados en narración sobre sí mismos, los narradores son autores, actores y agentes. En ese nicho de narración se circunscriben gramatical y culturalmente» (2015, p. 81).

Figura 1

Modelo de promoción de la lecto-escritura a través de la participación individual y colectiva sobre textos personalmente relevantes



Fuente: construido a partir de Liévano (2021, p. 30).

V.3. Escribir-se

La escritura es quizá uno de los desarrollos socioculturales más impresionantes, pues sirve, si se admite la metáfora, como una gran memoria de la actividad humana donde se puede expresar y conservar no

solamente los hechos, sino su relación con el relator y el lector. La escritura demanda el conocimiento de símbolos y signos culturalmente elegidos que tienen un sentido y que puestos en grafías específicas tienen un carácter representacional concretado en elementos tangibles, reconocibles por el autor y por el lector.

Escribirse es representarse. Escriben Nelson y Fivush: «Al narrar nuestro pasado personal, hacemos del pasado un objeto de reflexión reflexiva, un objeto que tanto el yo como el otro forman juntos. El pasado personal es un objeto construido socialmente, y nuestra perspectiva subjetiva extendida interna, nuestra conciencia autobiográfica, como proceso, es el producto que produce esta reflexión reflexiva» (2020, p. 91).

De acuerdo con las propuestas derivadas de la filosofía para niños y el concepto de comunidad de indagación (Kennedy, 1991, p. 22), es posible desarrollar en los infantes una reflexión sobre sus propias narraciones y el consecuente diálogo con sus pares.

La escritura sobre uno mismo y sus experiencias propician la comprensión, comunicación y reestructuración de nuestro mundo. Señala Vygotski (1993, p. 77) que la escritura debería poseer un significado para los niños y volverla indispensable para sus vidas: no sólo desarrollan una actividad con las manos, sino una forma nueva y compleja de lenguaje. Además de su carácter representacional, la escritura autobiográfica resignifica los recuerdos plasmados en el texto, lo cual posibilita esa reflexión reflexiva de la que hablan Nelson y Fivush.

Escribir es trazar y acomodar grafías para dejar registro de nuestras ideas y pensamientos. En una narración autobiográfica consignamos nuestra subjetividad de manera estructurada, pues conlleva un proceso de análisis y reflexión. No escribimos todo lo que nos pasa, solamente aquello a lo que conferimos significado, ya sea previamente o en el acto mismo de escribir. No se escriben los hechos a la manera

de un fotograma: se disponen significados que se convertirán en significantes para otros. Cassany (1999, p. 112) define la escritura como

una manifestación de la actividad lingüística humana que comparte los rasgos de intencionalidad y de contextualidad de la actividad verbal, y constituye un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y en un espacio determinados, y que es compartido por una comunidad específica.

Un diario personal puede además reescribirse. Kaufman (1993, p. 7) refiere que las revisiones, las correcciones y, en general, la reescritura de textos, no persiguen la notoriedad del error, sino el contenido de lo narrado en una revisión constructiva. Cuando se escribe algo y luego se corrige, puede deberse a un error en la composición textual deseada, a la actualización de la narración, a que lo narrado ha cambiado de sentido o a que otra lectura encuentra un sentido distinto y redirige la escritura.

Sobre la dirección de la interpretación adulta de la escritura infantil, sostiene Ferreiro (2006, p. 5) que hay dos formas: las centradas en aspectos figurativos y en aspectos constructivos. Los aspectos figurativos se concentran en el trazo, la grafía, es decir, la producción escrita tal como se encuentra en los alfabetos. Éste ha sido el centro de interés de los profesionales que intervienen en los procesos educativos: analizar si los infantes están adquiriendo habilidades y capacidades en el aspecto gráfico. Los aspectos constructivos están puestos en la representación, en qué quiso decir el niño. La escritura autobiográfica está más cerca de una producción representacional. Es decir, la producción del niño no se apreciará en su formato gráfico, sino en el aspecto constructivo contenido ahí. Esto da la posibilidad de visualizar la producción como sujeto y no como objeto.

Cuando un niño escribe algo en la enseñanza formal de la escritura, es evaluado gramatical y ortográficamente. Esta vigilancia del proceso de aprendizaje es constante: observar el desempeño en tanto se acerca al buen escribir, a escribir correctamente. En la narración autobiográfica no interesa inicialmente ese tipo de escritura, sino su carácter comunicativo, es decir, la intencionalidad de lo contado: acepta la adherencia a la cultura escrita sin ese elemento correctivo.

V.4. Leer-se

Distintos autores consignados en las «Referencias» de este capítulo han abordado el tema de la lectura en voz alta. Cova (2004, p. 55), por ejemplo, la define como actividad social que usando la «entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz, otorga vida y significado a un texto escrito para que la persona que lo escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos». Habitual en las aulas escolares y demandante de varias capacidades, Riffo, Caro y Sáenz han escrito acerca de esta práctica:

Leer en voz alta supone un mínimo conocimiento del código alfabético, el uso de RCGF [reglas de conversión grafema-fonema] para relacionar las letras con unidades fonológicas y el reconocimiento de las palabras que conforman la cadena textual para luego convertir estas representaciones en un conjunto de instrucciones de carácter fonético-articulatorio (2018, p. 181).

Cuando se propone leer en voz alta las narraciones autobiográficas, se pretende una conexión colectiva con los otros, reconocer las experiencias del autor y compararla con la de los demás para reconstruir los textos y los significados de un mismo hecho expresado por otros lectores y autores. El texto, según lo define Ricoeur (2002, p.

131), es un entramado de vínculos significativos latentes en el autor. La lectura desarrolla habilidades interpretativas, el lector se apropia de signos y símbolos y los expone en una situación comunicativa para quien escucha. La lectura en voz alta transmite ideas, brinda la oportunidad de conversar, opinar y debatir las experiencias contenidas en las narraciones. Pueden abordarse tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Durante la lectura del propio texto pudiera pensarse que los narradores se quedan en la comprensión literal, pero la intervención de los oyentes puede conducir a otros niveles. Es decir, si se narra un hecho cotidiano, la pregunta formulada, la interrupción y cualquier intervención durante la conversación puede escudriñar las relaciones entre los hechos, hacer deducciones y traducciones no explícitas del texto. La lectura y relectura en común generan juicios sobre la aceptabilidad de lo narrado o sobre hacia dónde debe dirigirse la narración. Este nivel es todavía una interpelación al narrador.

Nuestra propuesta facilita proyectos de lectura que reconozcan los contenidos de lo leído. El origen de los narradores puede contribuir a desechar prejuicios como el de que la lectura no les gusta a ciertos grupos de personas. Calderón, Navarrete y Carrillo (2010, p. 61) comentan, por ejemplo, cuán común es asociar a los grupos desfavorecidos su discordancia con la lectura. Ciertamente las posibilidades de consumo y aprovechamiento de bienes culturales como la lectura son menores en los grupos desplazados por el sistema socioeconómico. Y en efecto, aunque el proceso lecto-escritor es un objetivo curricular clave en la enseñanza de educación básica en México, y ésta un derecho garantizado constitucionalmente, en realidad persiste una enorme desigualdad e injusticia con grupos rurales e indígenas o de barrios pobres en las ciudades. Es decir, aunque ya la lectura y escritura dejaron de ser asunto exclusivo de escribas, sabios, ricos y monjes, tal cual era previo al desarrollo de la imprenta, siguen siendo lamentablemente una dedicación de nicho. El acceso a lo legi-

ble se ha facilitado gracias a Internet (redes sociales, por ejemplo), pero leer por placer no es una constante, y la comprensión de lo que se lee sigue siendo un desafío.

Leer en voz alta activa gestos comunicativos importantes en el campo visual y verbal. Pero leer no solamente es centrarse en las grafías, es ir más allá, a la representación. Ferreiro (2006, p. 46) comenta al respecto:

si se concibe este mismo aprendizaje como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación, los problemas aparecen bajo un ángulo muy diferente. Comprender la naturaleza de este sistema de representación quiere decir, particularmente, comprender por qué ciertos elementos esenciales a la comunicación oral (la entonación, por ejemplo) no son retenidos en la representación, incluso cuando deben ser reintroducidos en la interpretación de esta representación; comprender que la escritura adopta una definición de la unidad «palabra de la lengua» que no corresponde necesariamente a las intuiciones lingüísticas del sujeto prealfabetizado; comprender que todas las palabras son tratadas como equivalentes al nivel de la representación, incluso si pertenecen a clases muy diferentes; comprender que la centración privilegiada sobre las diferencias sonoras en el significante —necesaria para construir una representación alfabética— debe ser compensada por una centración en el significado al momento de la interpretación.

La lectura en voz alta afina la competencia comunicativa, que de acuerdo con Calderón, Navarrete y Carrillo (2010, p. 63) requiere tres características: intencionalidad, referencia y convencionalidad. La intencionalidad permite la interacción con otros niños cuyo conocimiento del mundo, es decir, su referencialidad, es muy semejante al

compartir territorios geográficos, el mismo entorno cultural y atravesar etapas similares. La convencionalidad implica el conocimiento de los códigos. Lo propuesto no es sólo la mecanización de una decodificación de letras (puestas en el diario) ni de sonidos (la lectura de ese texto), sino cierta comprensión cultural en la que prime el interés por lo que se dice, por venir de quien lo dice. No solamente descifrar, sino entender.

V.5. Conversar-se

Hasta ahora se han expuesto las ventajas de escribir sobre uno mismo y leerlo en voz alta. Se proponen a continuación conversaciones grupales cuyo contenido sea los textos del diario. Así, este esquema de escritura individual propicia un diálogo con otros. Se trata de una participación en tres niveles. La conversación es la intervención simultánea de dos mentes o más sobre un lugar común (el contenido), bajo una referencia también común que es el código. Una vez extendidas las lecturas sobre la escucha colectiva, se promueve la participación conjunta, lo cual afianza el interés. Se dialoga sobre sí.

Durante el diálogo se pueden plantear preguntas, lo cual puede redirigir la atención y ayudar a la interpretación del texto y a la comprensión de las perspectivas de otros. Cuando se plantea una pregunta, se hace explícito el interés por lo que el otro dice, pues está dirigida a ampliar el conocimiento de lo dicho. Otra forma es interviniendo el texto a través de vincularlo con experiencias extratextuales, pero que aluden al texto en cuestión. Por ejemplo, atraer anécdotas.

Las conversaciones están presentes en la vida cotidiana como una forma de comunicación y socialización. Como refiere Meneses, «la conversación se caracteriza por no tener restricciones categoriales para los participantes; es decir, toda persona puede participar en las conversaciones» (2002, pp. 436). Conversar brinda la oportunidad de aclarar

dudas, agregar comentarios e ideas y es una fuente importante para la ampliación del vocabulario.

Respecto a la importancia de compartir las narrativas personales, escriben Nelson y Fivush (2020, p. 90):

En las primeras narrativas coconstruidas, ya estamos viendo cómo se estructuran los mundos internos, cómo se explican los marcos evaluativos de cómo y por qué las personas actúan como lo hacen, a menudo a lo largo de roles y estereotipos culturalmente definidos. Con el desarrollo, estas formas narrativas lingüísticas se convierten en el agua en la que nadamos; son tan omnipresentes que se vuelven invisibles como telón de fondo compartido para comprenderse a uno mismo, al otro y al mundo.

La conversación permite negociaciones para la construcción colectiva de nuevos significados. Si ligamos esta actividad a las anteriores, que son escribir y leer en voz alta, obtendremos la elaboración y reelaboración de las narrativas y significados que los niños les atribuyen, volviendo la lectura y escritura prácticas sociales significativas.

V.6. «Mi diario»

En las actividades propuestas se promueve primero la participación individual y después la interacción a partir de tareas específicas. A partir de la concepción de esta instrumentación en un taller, se sugiere que se desarrolle en espacio que no se ligue con requerimientos evaluativos en sentido coercitivo. El sitio donde pueden desarrollarse las actividades colectivas debe ser agradable y con suficiente espacio para moverse, desplazarse, hablar, gritar, etcétera. De ser posible, se sugiere localizar un espacio que permita a los participantes vincular estas prácticas lecto-escritoras con actividades lúdicas, atractivas y sugestivas.

En cuanto al organizador, con la finalidad de que los niños participen de una manera fluida, se propone que asuma el rol de facilitador, encargándose no sólo de la distribución de espacio y la organización de actividades, sino también de alentar a los niños a participar, moderar los debates, participaciones y, sobre todo, resguardar de manera ética y cuidadosa la información obtenida en el taller. Para la recolección de información se sugiere utilizar diarios de campo. Debido a que se trabajará con información personal de menores, es imprescindible contar con la autorización o consentimiento informado de los padres o tutores.

Ejemplificamos enseguida las intenciones teóricas con diez secuencias didácticas. Éstas mantendrán actividades constantes durante todo su desarrollo: haber escrito el diario, leer y conversar. Se sugiere, para conocer el estatus emocional después de las sesiones, hacer las siguientes preguntas: «¿Cómo te sentiste durante la sesión?» «¿Qué aprendiste hoy?» Cada niño ha de plantear una pregunta a otro compañero sobre lo visto durante la sesión. Estas preguntas serán recurrentes en todas las sesiones del taller. Esta rutina de plantear preguntas, además de contextualizar lo que se vivió en cada sesión, ayuda a generar interés y motivación.

Dada la relevancia del juego para el desarrollo infantil, se utilizará en la fase inicial y final de cada sesión. Se muestran a continuación los momentos que conforman la parte de actividades de aprendizaje de cada secuencia.

Tabla 1
Secuencia de sesiones

Secuencia	Inicio	Desarrollo	Fin
1	Mi diario. Explicación del taller, comentando la secuencia básica: escribir en casa el diario, leer en voz alta en grupo y conversar sobre lo leído.	Sondear sobre qué es un diario. En la sesión: a) Redactar autodescriptivamente lo que pasó, b) Leer lo escrito y c) Conversar sobre lo escrito.	Juego que involucre conversación y diálogo.
2	Saludos creativos: saludarse de las formas que conocen e inventar nuevos saludos.	Actividad recurrente para todas las sesiones.	Dibujo libre comentado a otros (Véase Núñez, 2020).
3	Saludarse con las formas creadas la sesión pasada. Juego.	A. Escritura del diario personal. [En casa]	Juegos de roles.
4	¿Qué es leer? Lluvia de ideas sobre sitios donde se puede leer.	Escriben en diarios su actividad personal.	Juego libre.
5	¿Qué es escribir? Saludarse mediante mensajes escritos que darán a sus compañeros.	B. Lectura en voz alta sobre el contenido del diario. [En sesión]	Juego libre.
6	Libro-película. Comparación del diario con películas. Se hablará sobre la película que más les guste y que simulen que leen un libro mientras cuentan la película.	Leer: en grupo cada niño realiza la lectura en voz alta de su diario.	Dibujo de algún personaje o situación de la película.

7	Describiendo mis experiencias de vida: contar una anécdota.	C. Conversación sobre el contenido de lo leído. [En sesión]	Dibujar algún evento del diario de sus compañeros.
8	Semejanzas y diferencias entre el diario y un libro. Hablar sobre qué son los libros y explorar sus diversos modelos (tamaños, tipos de textos).	En grupo se inicia una conversación grupal con la pregunta «¿Qué opinas de las actividades que se leyeron?» Y luego, a fin de transitar a comprensión inferencias y crítica, se plantean preguntas que indaguen situaciones y relaciones dentro de los hechos narrados.	Dibujar la portada de su diario para que parezca un libro.
9	Mi diario es un libro. ¿En qué se parece mi diario al de mis compañeros?	En grupo se inicia una conversación grupal con la pregunta «¿Qué opinas de las actividades que se leyeron?» Y luego, a fin de transitar a comprensión inferencias y crítica, se plantean preguntas que indaguen situaciones y relaciones dentro de los hechos narrados.	Juego que involucre a todo el grupo poniendo atención en una misma actividad.
10	Nuestro libro de historias. Entre todos escriben una historia colectiva (en una hoja grande, en un pizarrón, en una pantalla).		Nuestro libro de historias ilustrado. Entre todos generan dibujos para ilustrar su libro colectivo.

Fuente: construcción propia considerando a Liévano (2021, pp. 45-47).

Las secuencias propuestas tienen un carácter ilustrativo de cómo se puede llevar a la práctica el modelo teórico. Básicamente se propone un programa que involucra sesiones de juego iniciales y finales, con alusiones al proceso lecto-escritor y concentración en el desarrollo de las tres fases del modelo. La primera sesión explica la intencionali-

dad del programa y, dentro de la misma sesión, en el desarrollo, se practica lo que será luego la tarea común: redactar en casa. Este modelo integra la interacción entre pares con contenidos personales, contribuye al desarrollo de competencias comunicativas y lecto-escritoras, considerando que la interacción y la participación en diversos contextos contribuye a la apropiación de la lectura y escritura (Kalman, 2003, p. 42).

V.7. Intermediación: hacia un modelo de mediación con contenidos relevantes

A partir del desarrollo de la teoría de la actividad se ha observado la importancia de la mediación en los procesos de lecto-escritura. Para este proceso hay que considerar la interacción social, la reflexión progresiva, la participación en situaciones reales con una intencionalidad precisa. El modelo que se propone de escritor-lector-conversador, crea un escenario real a partir de las propias producciones en una situación interaccional real. El facilitador del taller aquí adquiere un papel crucial. Quien facilita el taller debe considerar su rol de participación como disparador de oportunidades de desarrollo, adquiriendo un rol de comentador. No se deja únicamente el proceso a la espontaneidad de lo que pueda suceder del encuentro entre niñas y niños a través de sus textos, sino que se asume la posición de provocar y ayudar a emerger diálogos.

Gómez, Valdés y Centeno (2021, p. 10), encontraron tres acciones mediacionales al trabajar el proceso lecto-escritor inicial con niños de bajos recursos económicos: el sentido de la actividad, la enseñanza directa y el desarrollo de procesos reflexivos. Al igual que estos autores, acá se propone el diario como medio donde se anotan acciones personalmente relevantes, es decir, se trabajan en el sentido de la actividad. No se hace una actividad para aprender a leer y escribir como medio y fin últimos, sino el abordaje del sí mismo, de la cotidiani-

dad como eje. Al insertar el mismo procedimiento de desarrollo dentro de las sesiones se pretende una enseñanza directa. La conversación, tanto la espontánea como la provocada por el facilitador, permitirá conducir los procesos reflexivos.

Al confiar en que las propias producciones infantiles, relevantes en sí mismas, pueden ser la referencia para articular los diálogos, se está considerando a los niños como agentes, es decir, como coprotagonistas de su propio aprendizaje, lo que ayudará a la continuación de la lecto-escritura por la motivación y los significados que se construyen en torno a ella.

Durante las sesiones el facilitador podrá hacer el recuento de los contenidos anteriores, a fin de conservar en la memoria el trabajo realizado.

V.8. Coda

Nuestro interés principal es mediar la significación de la lectura y la escritura e integrar a la perspectiva tradicional adulto-niño la idea de que «el aprendizaje se mediatiza a través de procesos interactivos» (Rosemberg, 1999, p. 47); entre ellos, la propuesta de pares. La tríada escribir, leer y conversar permite a los niños decidir sobre qué escriben, comparten y conversan; ellos mismos median su participación en las actividades de lectura y escritura.

La aproximación metodológica que aquí se propone también tiene un fondo epistemológico: el conocimiento se co-construye y la interacción social sobre contenidos personales contribuye a la generación de habilidades y capacidades. El proceso lecto-escritor que tiene significado es más estable en la vida y con mayores posibilidades de mantenerse como una forma de comunicación y de intercambios relevantes en las transacciones humanas.

La redacción de un diario y su consecuente lectura en voz alta convierten en colectivo un proceso individual como la narración auto-

biográfica. Las conversaciones hacen visible al otro, retroalimentan, deconstruyen, reconstruyen y sitúan al autor en un proceso de reflexión y resignificación. Los niños conocen de esta manera qué significa ser un autor reconocido por sus escritos, que comparte su visión de la realidad con los demás y reestructura sus significados por medio de las conversaciones. Un niño que escribe, lee y conversa, crea significados compartidos y los transforma a partir de la lectura, la escucha y la conversación, aportando a su realidad formas de percepción, análisis y apropiación.

Por tanto, este modelo integra funciones culturales de la lengua cruciales en el desarrollo humano contemporáneo, la escritura, la lectura y la oralidad puesta en un diálogo intencionado.

Referencias

- Alegoría, J., Carrillo, M. y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Revista de Investigación y Ciencia*, (340), 6-14.
- Almeida González, A. (2008). *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*. [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/22534/DPEE_Lectura%20conjunta%2C%20pensamiento%20en%20voz%20alta.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Calderón, G., Navarrete, M. N. y Carrillo, M. A. (2010). La lectura en voz alta, la integración educativa y la competencia comunicativa: un estudio de caso. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(1), 59-74.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29213133005>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52.
https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5202/Ferreiro_Escritura_antes_letra.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gómez, L. F., Valdés, M. G. y Centeno, M. L. (2021). Entre la letra y los niños: mediación del desarrollo para la literacidad. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12 (23), 1-23.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.

- Kalman, J. (2008). Beyond Definition: Central Concepts for Understanding Literacy. *International Review of Education*, 54, 523–538. DOI 10.1007/s11159-008-9104-1
- Kaufman, A. (1994). Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién. *Lectura y Vida*, 3, 15-32.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Kaufman.pdf
- Kennedy, D. (1991). The Community of Inquiry and Educational Structure. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 9(4), 20-23.
- Lastre, K. S., Chimá, F. J. y Padilla, A. R. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Encuentros*, 16 (1), 11-22.
- Liévano, R. E. (2021). *Narración autobiográfica de niñas y niños: escribir, leer y conversar. Una propuesta de intervención* (Tesina inédita). Universidad Autónoma de Chiapas.
- Lozano, I. (2002). La lectura y la escritura: una aproximación desde la teoría de la actividad. Íkala. *Revista de Lenguaje y Cultura*, 7(1), 46-50.
- Meneses, A. (2002). La conversación como interacción social. *Onomázein*, 7, 435-447.
<https://www.redalyc.org/pdf/1345/134518098021.pdf>
- Menti, A. B. y Rosemberg, C. R. (2009). La conversación en el aula: oportunidades para el aprendizaje de vocabulario [Ponencia]. IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina, Córdoba, Argentina.
<https://aledar.fl.unc.edu.ar/files/Menti-Alejandra-Beatriz1.pdf>
- Millet, S. y Tapper, A. (2011). Benefits of Collaborative Philosophical Inquiry in Schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567. DOI 10.1111/j.1469-5812.2010.00727.

- Nelson, K. y Fivush, R. (2020). The Development of Autobiographical Memory, Autobiographical Narratives, and Autobiographical Consciousness. *Psychological Reports*, 123(1) 71–96.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0033294119852574>
- Núñez, K. (2020). Escuela y procesos de construcción identitaria en la niñez indígena desde los dibujos en diálogo. *Educação e Pesquisa*, 46.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046237748>
- Plascencia, M. (2012). *Preguntar sobre mí y sobre otros / Jojk'oyel ta jtojol sok ta yantik / Sjob'jel jastalon sok jastal ja tuk jmojtiki'*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Plascencia, M. (2015). *Situaciones lúdicas y de daño en narraciones personales escritas por niñas y niños* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid.
- Plascencia, M. y Linaza, J. L. (2016). La actividad propia descrita en diario personal por niñas y niños. Construcción de un modelo de análisis. En S. Frisancho (Coord.). *Ensayos constructivistas* (pp. 197-229). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Plascencia, M., Corvalán, F. y Linaza Iglesias, J. L. (2021). Espaços lúdicos e territórios para crianças: brinquedotecas em áreas vulneráveis. *Linhas Críticas*, 27, 1-20.
<https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35311>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción, ensayos de la hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Riffo, B., Caro, N. y Sáenz, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175-198.
- Rosemberg, C. (1999). La conversación en el aula. El discurso como andamiaje. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, (8), 47-57.

- Rosemberg, C. R., Borzone de Manrique, A. M. y Diuk, B. (2003). La lectura de textos expositivos: estrategias de interacción para acercar los textos a los niños. *Interdisciplinaria*, 20(2), 121-145.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé.* Giunti.
- Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y Jiménez, J. E. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), 55-65.
- Thibaut, P. y Calderón, M. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/zqzB6cT6bpPgLTDXfNfNPck/>
- Vygotski, L. (1993). *Obras Escogidas II.* Visor.

VI. ¿Ser alguien en la vida?

Blanca Aurora Vázquez Pérez y Rebeca Garzón Clemente

VI.1. El escenario escolar

Varios actores intervienen en una escuela: los directivos, los docentes, los estudiantes, en menor medida los padres, y por qué no, también quienes prestan servicios al interior del inmueble. Todos pueden proporcionar información sobre lo que ahí ocurre y tienen sus opiniones sobre el desempeño escolar de los alumnos.

Para delimitar las problemáticas sobre lecto-escritura, es necesario mencionar que una de las constantes en los actores escolares es el desgano en la realización de actividades culturales o de fomento de la lectura y la escritura; de manera particular, los profesores refieren que hay desinterés en los alumnos por estudiar, que no les gusta leer, que no entienden lo que leen.

Por su parte, los alumnos suelen no comprender lo que leen, no leen con fluidez o no respetan los signos de puntuación, es decir, muestran insuficiencias según los parámetros de eficiencia lectora basados en pruebas como la del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que evalúa «competencias» en lecto-escritura de manera homogénea.

De acuerdo con Barbero, «la escuela tiende a homogenizar a todos porque no puede lidiar con todos si cada uno tiene su personalidad» (1992, p. 20); sin embargo, la forma de expresarse y de llevar a cabo la práctica de lecto-escritura de cada uno es el resultado de una práctica social y estas prácticas no siempre cumplen con los estándares de eficiencia académica: «a los muchachitos se les quita su saber cultural (palabras, tonos, modos de hablar e imaginar) para enseñarles a hablar con propiedad, como se escribe» (1992, p. 21).

Las instituciones dictan las normas sobre qué leer, cómo leer y las capacidades de escritura que los alumnos deben alcanzar. Lo interesante es preguntarse sobre los fines que persigue la escuela, las «competencias» que deben adquirirse y, sobre todo, cómo están significando los jóvenes estudiantes la lectura y por qué su desinterés en leer. El problema es mucho más complejo y nos atrevemos a decir que va más allá de la apatía o simplemente de que la lectura no sea atractiva, sino tiene que ver con el entramado de significaciones que los jóvenes hacen respecto a la lectura y su relación con ella en un modelo de sociedad.

Con todo, es necesario tomar algunas precauciones: no podemos ni debemos idealizar de manera insustancial la lectura y la escritura como la respuesta a todos los problemas personales y sociales, ni caer en el extremo de la imagen del lector que, antes que promover, aleja a las personas de los libros, la lectura, la escritura y el diálogo.

VI.2. La literatura como antídoto contra la enajenación capitalista

Al comienzo de esta investigación, en el año 2017, realizada como una intervención activa, la Escuela Preparatoria Número 8 del Estado de Chiapas (ubicada en la colonia Real del Bosque, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez) todavía no contaba con clave que la certificara ante la Secretaría de Educación Pública. Eran aceptados alumnos que excedían la edad para ingresar a este nivel de estudios y también quienes habían sido expulsados de otra institución escolar. La infraestructura era escasa: consistía en una bodega de lámina galvanizada con dos separaciones en su interior para los grupos de segundo y cuarto semestres, respectivamente; tenían dos baños portátiles de plástico y no había biblioteca; los pocos libros estaban empolvados y gastados, algunos colocados sobre seis estanterías de madera y otros debajo de ellas, sobre el suelo.

Los docentes se quejaban de la displicencia de los jóvenes para estudiar y de la poca disposición de los directivos en atender las necesidades del cuerpo académico. Los alumnos efectivamente manifestaban apatía durante las clases, no les gustaba leer, y cuando exponían un tema frente al grupo a solicitud del profesor, leían sus carteles con textos transcritos del internet sin entender a cabalidad los conceptos «investigados».

El desinterés de los alumnos en sus actividades escolares y su nulo gusto por la lectura y la escritura tenían que ver con el entramado de significaciones adquiridas respecto a esas prácticas reproducidas durante mucho tiempo; sus escasas lecturas eran parte de una cuestión cultural y social. Autores como Joëlle Bahloul (2002), Jesús Martín Barbero (1992) y Pierre Bourdieu (2003) estiman fundamental tener en cuenta cómo se lee y escribe en el espacio de intervención para conocer por qué y cómo suceden estas prácticas.

Al indagar por qué a los estudiantes no les gustaba leer, se tuvo en cuenta lo que Joëlle Bahloul llamó «escenarios de lectura», ese «conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socio-profesional y educativa de los lectores» (2002, p. 23); es necesario, añade esta autora, considerar «el origen social, capital cultural, familiar, formación intelectual y profesional, inserción social» (2002, p. 25). También se retomó la sugerencia de Domingo Argüelles de observar las experiencias de lectura más que las cantidades de ésta (2012). Los estudiantes no tenían experiencias gratificantes ni cuantiosas cantidades de lectura, su familia carecía del hábito de leer o escribir más que para alguna función utilitaria y tampoco tenía un nivel de estudio superior.

Fue necesario replantear las preguntas hechas a los estudiantes y observar lo que Pierre Bourdieu llamó «efecto de legitimidad», el cual describió de esta manera: «Desde el momento en que uno pregunta a alguien sobre lo que lee, el interrogado entiende: ¿qué hay en lo que

yo leo que merezca ser mencionado? Es decir: ¿qué leo yo de “literatura legítima”?» (2003, p. 166). Por este motivo, los alumnos decían no haber leído, porque dentro de sus lecturas no encontraban algo que fuera «socialmente legítimo» o bien visto por lectores modelos a los que identificaban como intelectuales. Joëlle Bahloul sugiere tener cuidado con la terminología de la lectura en relación con los entrevistados, puesto que «sus respuestas se inscriben desde un principio en dichos modelos y desembocan en la desvalorización de sus prácticas» (2002, p. 29).

En atención a las prácticas de lectura de los estudiantes en cuestión, y tras aclarar que podían mencionar cualquier actividad que implicara a la lectura, la cual no tenía que ser necesariamente de libros, se observó que, durante su trayectoria escolar, leyeron los libros de texto gratuitos, además de textos en Internet y redes sociales como Facebook y WhatsApp. Tal como ellos mismos declararon, entre lo poco que les interesaba leer figuraban las historias de narcotráfico que encontraban en la red; un alumno mencionó haber leído un libro de superación personal, y los demás, manuales de magia, cómics, historias bíblicas, algunos cuentos de cuyo título no lograron acordarse; un alumno tomó en cuenta los subtítulos de las películas como una manera de leer, la cual prefería a los textos impresos. En cuanto a la escritura, mencionaron que sólo habían escrito porque en la escuela es una actividad de la cual no podían prescindir al hacer tareas.

Al analizar y «explorar el tejido social en el cual se despliegan las prácticas de la poca lectura» (Bahloul, 2002, p. 32), se observó que los jóvenes no solían leer libros ni nada relacionado con literatura debido a que no tuvieron un contacto con este tipo de textos que los interesara; además, la mayor parte del tiempo se relacionaron con libros durante su trayectoria escolar, pero en ésta la lectura siempre conllevó la obligación. Éste fue uno de los aspectos más importantes, ya que los significados que adquirió la lectura respecto a la escuela, la obliga-

ción, la imposición, el miedo de que si no se realizaba traía consecuencias negativas, se encontró presente en muchos otros espacios que rodeaban su vida escolar, en la familia y en la comunidad.

Martín Barbero señala que, cuando uno pregunta por la lectura o qué significa leer, supone respuestas monótonas como «leer es aprender a vivir, leer es informarse, leer es cultivar la personalidad...», pero que el fenómeno debe estudiarse en sus diversas dimensiones, «el asunto no es, simplemente, leer un libro, comprar un libro o llenar las bibliotecas de libros. Las preguntas son ¿para qué?, ¿para quiénes?, ¿en función de qué?» (2005, p. 1). Al preguntar a los alumnos qué suponía la lectura, en un primer momento dieron opiniones positivas, pero después de reflexionar cómo la practicaban ellos realmente, escribieron respuestas negativas fundadas en sus experiencias:

Alumno 1

Primera respuesta: «La lectura para mí es una distracción y comprender lo que la lectura quiere reflejar».

Segunda respuesta: «Yo practico la lectura en la prepa porque es una obligación leer lo que nos dicen y uno lo tiene que hacer y a mí no me gusta mucho leer».

Alumno 2

Primera respuesta: «La lectura es algo que te vuelve más seguro y algo que te expresas con las letras».

Segunda respuesta: «La he utilizado para obtener información».

Alumno 3

Primera respuesta: «La lectura es saber leer y entender, poder interpretar o imaginar el ambiente».

Segunda respuesta: «Yo sólo leo cuando la profesora dice que es para la calificación».

Los estudiantes compartían el mismo desagrado ante la práctica sociocultural de la lectura en la escuela y no demostraban las virtudes que ellos mismos atribuían al hábito de leer, tales como interpretar,

imaginar, expresar o volverse más seguros. La forma en la que leían era, como dice Martín Barbero, «una noción instrumental que está muy ligada a la función o bien escolar, o bien después, la función laboral» (2005, p. 3). En su trayectoria escolar, desde el nivel básico hasta el medio superior, los estudiantes habían escuchado las maravillas que conlleva el acto de leer, y, sin embargo, no lograron interesarse en la lectura.

La lectura es una práctica sociocultural, como menciona Michel Peroni, una actividad empíricamente observable, pero «no se limita a verla como una simple actividad: en el vocabulario técnico de la sociología el término práctica es un concepto que significa que la actividad en cuestión está regulada socialmente» (2004, p. 1). Y añade: «los sujetos no son los verdaderos autores de sus prácticas, sino los soportes de una lógica social que los sobrepasa» (2004, p. 1). Es decir que la práctica que estos jóvenes hacen de la lectura no es autónoma, sino que obedece a una estructura social que los condiciona.

La cuestión era entonces cómo hacer que los estudiantes resignificaran la lectura y la escritura de manera que ya no las percibieran como un ejercicio obligatorio, aburrido o utilitario, sólo en función de la calificación, para aprobar y conseguir el certificado escolar. Graduarse de la preparatoria era un objetivo que estaba condicionado socialmente, pero el proceso era tedioso para los alumnos. En cuanto a la lectura, no la comprendían del todo porque no mantenían con ella una relación trascendente y no podían ligar lo que leían con su vida cotidiana, no le encontraban sentido, no era una actividad significativa para ellos, por eso fue necesario proponer textos literarios para iniciarlos en su lectura, de manera que sí fuera trascendente e interesante para ellos, que pudiera impactar en su persona y no sólo en el papel.

Se redefinió al lector como aquel sujeto capaz de hacer suyo un texto al resignificarlo en su vida y ya no como quien ha leído cierta cantidad de libros en el año. No se trató de clasificar a un «lector

débil» o «poco lector» para hacerlo un lector de literatura «fuerte» o «gran lector», sino se intentó suscitar un lector que se apropiara de la lectura, que usara la escritura con un sentido, sin importar la cantidad de páginas sino el impacto que éstas pudieran tener para cambiar o cuestionar su manera de pensar, para tomar conciencia de lo que ocurría en su vida diaria.

En lugar de la imposición, se persiguió la apropiación de un bien cultural: la lectura, específicamente, de literatura. La apropiación fue entendida como una transgresión, una recepción y, sobre todo, una experiencia significativa. En palabras de Mario Vargas Llosa, un gran libro sería «aquél que se introduce en mi vida, perdura en ella y la modifica [...], aquél que me obliga a revisar mis opiniones, que de alguna manera me contradice» (2015, pp. 7-8).

Para que la lectura fuera significativa, debimos antes conocer cuáles aspectos eran importantes para los jóvenes en relación con su entorno escolar, familiar y social; cómo era su vida cotidiana y cuáles elementos tenían importancia suficiente para vincularlos con los textos; en otras palabras, tuvo que observarse cómo era su entorno diario y sus inquietudes cotidianas.

Se observó que los estudiantes no cuestionan o no tienen un conocimiento más amplio de lo que ocurre en el mundo y que su conocimiento de los hechos se reduce a su vida inmediata. El economista Sergio Boisier, en un artículo donde argumenta sobre la globalización y el desarrollo local, sostiene que a la mayoría de las personas en una localidad sólo le preocupa que todo esté bien en su vida diaria. Lo mismo con los estudiantes, quienes solían comentar que asistían a la escuela para que «les fuera mejor». Escribe Boisier:

La abrumadora mayoría de la gente hace uso de su tiempo de vida en un espacio geográfico que, imaginariamente, no supera un radio de 500 kilómetros. Allí

vive, forma familia, trabaja, obtiene educación y salud, allí se recrea, y generalmente termina por ser enterrado en ese mismo espacio, que es el territorio de la cotidianidad. Es fácil inferir que para cualquier individuo, la realización de su propio proyecto de vida depende críticamente de lo que acontezca a lo largo del tiempo en su entorno cotidiano. Por lo tanto, para todos es de vital importancia que al entorno cotidiano «le vaya bien». (2005, p. 50)

Pero, ¿qué tan bien les iba a los estudiantes en su entorno cotidiano? ¿Cómo se consideraban ellos mismos en los espacios donde interactuaban? A varios no les iba muy bien en el hogar, no todos vivían con los padres, algunos estaban a cargo de los abuelos o tíos, quienes no les prestaban atención y les daban trabajos que, según los jóvenes, no les correspondían. Un alumno que residía como inquilino mientras cursaba la preparatoria, no se negaba a las actividades que le encomendaban, aunque esto suponía reducir el tiempo disponible para hacer las tareas de la escuela. Otro alumno mencionó tener tutores con problemas de alcoholismo, 30% manifestó problemas económicos por familia numerosa y 20% mencionó que en ocasiones había violencia con golpes en sus casas, esto último representaba una minoría, no así la cuestión de robo presente en la escuela y en la comunidad, donde se leían carteles advirtiendo linchamiento si se sorprendía a algún ladrón en el acto.

En estos espacios, el significado de ser un joven estudiante estaba condicionado por la escuela y la preparación para el ámbito laboral. Asumían que asistir a la escuela se traduciría en vivir más cómodamente en términos económicos, pues así lo escucharon en sus círculos sociales. La asistencia a clases perseguía una mejora económica pero descuidaba el fortalecimiento de sus capacidades críticas o reflexivas,

por eso se propuso una pedagogía que permitiera a los jóvenes pensar y tomar conciencia sobre este deber ser.

Por escrito, expresaron cómo se consideraban como jóvenes y cómo pensaban que los consideraban sus padres y maestros. Éstas fueron algunas de las respuestas:

Alumno 1. «Ser joven es pertenecer a la sociedad en la cual nuestra única obligación es estudiar... lo debemos hacer para no morir de hambre. Nos ven con mucho potencial... para el día de mañana... potencial para los trabajos».

Alumno 2. «Ser joven es estudiar o no... para ser alguien en la vida. Mis papás me ven cómo si le echo ganas al estudio... Los maestros cómo soy flojo porque no hago la tarea... yo ayudo a mi papá a trabajar y no hago tarea porque no tienen dinero para el ciber».

Alumno 3. «Ser joven para mí es salir adelante... debemos esforzarnos para conseguir un buen trabajo... salir adelante me refiero a que puedo ser alguien en la vida... un buen trabajo es donde me paguen bien y esté tranquila».

Alumno 4. «Es estudiar para tener un título... que en un futuro triunfaremos, seremos alguien en la vida».

De acuerdo con las respuestas, ser joven y estudiar significaba adquirir el certificado que garantizaría un trabajo; además, el trayecto escolar era una obligación y había un carácter alienante sobre el dinero, como si sólo éste, junto al título, permitieran «ser alguien en la vida».

Con la lectura de textos literarios se pretendió que relacionaran las historias con lo vivido a diario; por ejemplo, puesto que cada uno tenía problemas en la escuela y con su familia, podrían hallar en la lectura un sentido que les permitiera entender, asociar y replantear sus dificultades individuales. Se aunó a esto la preocupación de que no se consideraban a sí mismos alguien en la vida ni tenían conciencia de

que ellos también podían ser actores y no sólo sujetos del sistema. Los estudiantes no reflexionaban sobre los alcances de un certificado para una vida mejor ni comprendían que podía cuestionarse el hecho de esperar por esto y, en su lugar, emprender acciones para estar bien consigo mismos desde su realidad inmediata.

Detrás del propósito principal de la escuela, que es la inserción de los estudiantes en el mundo laboral, subyacen, como menciona Ezequiel Ander Egg, «valores y principios centrales del modelo neoliberal de globalización: consumir, tener, vender, ganar, competir». Se enseña el modelo burgués de ser en el mundo, en el cual «un “más tener” y el “consumir obsesivamente” aparecen como los bienes supremos para la realización personal» (2005, p. 148). Los jóvenes ignoraban esto.

Estos estudiantes de preparatoria no ponían en práctica el pensamiento crítico. En primer lugar, porque no había un espacio donde se les proporcionaran las herramientas necesarias para hacerlo. Se creó entonces un círculo de debate donde pudieran reflexionar críticamente sobre su rol de estudiantes, cuestionarse los alcances de ser alguien en la vida y resignificar el mundo de otra manera gracias a la lectura de obras literarias. Por un lado, leer para tomar conciencia y reflexionar; y por otro, escribir para expresarse, asumir la palabra, superar la impotencia para cambiar su situación; lecto-escritura en fin, para hacer de la palabra un modo de presencia social, donde se vieran no sólo como futuros empleados sino como ciudadanos o agentes de cambio, un cambio que podía empezar en su manera de pensar.

VI.3. Diálogo: práctica de la libertad

La metodología se desarrolló en dos partes. En la primera se diagnosticaron los problemas de los estudiantes en torno a la lectura y la escritura; en la segunda, se utilizaron herramientas y estrategias de la Investigación Acción Participativa (IAP) para transformar la situación.

El diagnóstico tuvo como punto de partida conocer qué significaba leer y escribir para los jóvenes. Se realizaron observaciones en el aula, entrevistas grupales y entrevistas personales a estudiantes, maestros y directivos. Pero dichas observaciones, pese a brindar información sobre el ambiente escolar y cómo ocurrían en la cotidianidad las clases, no proporcionó más datos sobre las prácticas de lecto-escritura y su significado para los estudiantes, sobre todo porque se observaba sin entablar un diálogo con ellos; se optó entonces por un acercamiento más significativo. Hablar con ellos en el mismo nivel de situación, como personas iguales, no como profesor y alumnos, sino como compañeros de estudio, permitió una sensibilización y acercamiento en ambas partes. Paulo Freire defendía y postulaba este tipo de diálogo en la investigación de campo, planteaba que «se necesita confianza, humildad, amor y esperanza, el diálogo se constituye en un espacio en el cual afloran emociones, convicciones, saberes e intereses» (citado por Molina, 2011, p. 8). Si se pretendía ampliar, cambiar o transformar el pensamiento y la vida de estos jóvenes, tenía que haber un involucramiento recíproco, es decir, si ellos compartían algo de su vida y experiencia, se tenía que compartir también la propia.

Este momento obedeció a una de las tres partes que, según Freire (2005), constituyen el contenido programático que da pie al diálogo, el cual comienza en la búsqueda del contenido programático: «esta búsqueda es la que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad» (p. 118). Molina Arboleda los sintetiza en investigación temática, tematización y problematización; estos serían los tres cambios que supuestamente se manifestarían en los jóvenes paralelamente al proceso de intervención. El primer momento se conoce como:

La etapa del descubrimiento en la que se recogen palabras, acciones y temas relacionados con la vida cotidiana del educando y del grupo social al que pertenece

[...] Este estudio se hace en el acto pedagógico dialógico implicando la conversación, los encuentros informales, la contemplación, la convivencia, para sentir sus preocupaciones y captar los elementos de la cultura en una comunidad educativa o barrial. (Molina, 2011, p. 8)

De ahí que los investigadores se involucraran, hasta donde fuera posible, en la cotidianidad de los estudiantes, y efectivamente implicaran la conversación, el diálogo, pláticas y encuentros informales; en resumen, la convivencia para conocerlos mejor. La estrategia consistió en una entrevista informal con cada uno, en el tiempo aproximado de una hora. Previamente se le solicitaba al docente en turno permitir al alumno salir del salón de clases para hablar con él. Fueron significativos el acercamiento personal manifestado durante la entrevista y los detalles de su vida cotidiana, tanto en la escuela como en el hogar.

Tras una semana de entrevistas informales, a dos de los docentes les pareció excesivo el tiempo destinado a cada alumno. Estos diálogos eran importantes porque permitían conocer a fondo a los jóvenes, se producía la empatía y se eliminaban barreras para trabajar el proyecto. Para que los estudiantes no perdieran sus horas de clases y evitar roces en el ambiente escolar, se optó por conocerlos fuera de su horario, durante el receso y al acompañarlos a sus casas.

Después de este acercamiento, se solicitó un espacio para concretar el diagnóstico de la investigación, el cual fue otorgado por la profesora de la materia de Lectura.

Para ligar la lectura con algo significativo en sus vidas cotidianas, fue menester indagar qué era lo más importante para ellos, por qué y para qué estaban ahí y cómo se percibían a sí mismos en ese instante. Se pensó que el impacto en la investigación sería mayor si se partía de ellos mismos, y que para lograr un cambio en los diferentes aspectos que cada uno presentaba en sus círculos sociales, fuera con sus ami-

gos, escuela u hogar, no se podría abordar los problemas de cada uno, es decir, con este trabajo no se les podría resolver la vida, pero sí proporcionar estrategias para que ellos mismos hicieran el cambio.

Para conocer sus intereses e inquietudes en los dos módulos disponibles, se les cuestionó cómo creían ser percibidos por sus padres y sus maestros, cómo se veían a sí mismos y para qué se encontraban en aquel lugar.

Se conoció entonces que, si bien cada uno tenía problemas distintos, todos concordaban en un aspecto que dio su sentido primordial a esta investigación: su búsqueda por ser alguien en la vida y la necesidad de fomentar una conciencia crítica que permitiera ver de manera más compleja su situación y los intereses a los que respondía su tránsito escolar. La lectura sería el medio para producir el diálogo con un propósito, la reflexión, y así, paralelamente, tendrían una nueva concepción de ella.

Se les preguntó si se consideraban personas valiosas en la vida, a lo que respondían: «pues es que todavía estamos estudiando, para eso estudiamos, para ser alguien importante y ganar más»; se les pidió que plasmaran lo que otorgaba el poder de ser alguien y figuraron la obtención de un título universitario, un empleo, trabajar para una empresa y ganar dinero suficiente para vivir mejor que como lo hacían en la actualidad. No les quedaba más que asistir a la escuela, aunque no siempre les gustara la práctica pedagógica.

De ahí la importancia de proponer la pedagogía crítica en el aula con algunos aportes teóricos. María Verónica Di Caudo ha hecho un recuento de cómo se configuraron las pedagogías críticas y escribe que éstas «pueden entenderse como un conjunto de teorías o reflexiones [...] y un conjunto de problemas que tienen en común “ligar la educación a la emancipación de los sujetos”» (2013, p. 20). Peter McLaren expuso que la pedagogía crítica es: «Una política de entendimiento y un acto de saber que intenta situar la vida cotidiana en el am-

plio contexto geopolítico en medio de nuevas tendencias imperialistas del mundo globalizado» (2005, p. 23).

Por su parte, la propuesta de Paulo Freire se contrapone a lo que él llamó «pedagogía bancaria», la cual consistiría en la práctica escolar donde el docente tiene el poder y el conocimiento y ve al educando como algo vacío que se ha de llenar, donde hay una transferencia de conocimiento más que una creación de éste dentro del aula:

Por eso repudio «la pedagogía bancaria» y propongo una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo (Freire citado por Molina, 2011, p. 2).

Se exploraron las posibilidades de estas propuestas junto a la literatura para repensar el modo de actuar y ser sujetos sin negarse a sí mismos. A las actividades donde se emplearon estas estrategias se le llamó espacios de conciencia crítica, porque el trabajo también se realizó fuera del salón de clases.

Antes de apropiarnos de la palabra, sostiene Paulo Freire (2004), todos hacemos una lectura del mundo que no es más que nuestra percepción del entorno, pero es necesario ir más allá de la primera captación de los hechos para alcanzar una reflexión de nuestra actividad, buscando y adquiriendo conciencia de los significados en el entramado social de los hechos que inciden en el entorno inmediato. Para cumplir ese objetivo, se observó primero la predisposición de los jóve-

nes hacia lo establecido por las normas, la empatía hacia los demás y la reflexión más allá del texto.

Se brindó a los jóvenes el cuento «Prometeo», de Francisco Trujillo, y cada alumno leyó un párrafo en voz alta. Al consultar si habían entendido el texto sólo escuchándolo, respondieron que a algunos no se les escuchaba, que repetían las palabras o se confundían al leer y por eso no entendieron. Se les cuestionó después si era posible que en la primera lectura del texto no se atrevieran a decir que no entendieron por temor a comentarios negativos y asintieron. Se les preguntó quiénes acababan de hacer el juicio de valor de las lecturas realizadas: asumieron que ellos. La segunda lectura fue más provechosa porque se atendieron las sugerencias previas y ya no tuvieron temor de externar sus dudas sobre los siguientes textos.

Los alumnos comprendieron que los juicios de valor son construidos socialmente y que en su entorno inmediato ellos son parte de la sociedad, que sus opiniones y acciones pueden cambiar la situación por muy sencilla que sea, pero que el temor al qué dirán o a los comentarios negativos puede frenarlos para tomar acción en ella.

Se realizó asimismo una lectura dramatizada con un fragmento de *Persona normal*, de Benito Taibo, con los tonos de voz marcando la diferencia en los diálogos de los dos personajes y haciendo los gestos propios de acuerdo con las descripciones. Al final, los estudiantes se sorprendieron, dijeron que no habían escuchado una lectura así, y que más que lectura parecía que se insertaban en la situación visualizando las imágenes en su cabeza; como querían saber qué pasaba después, se compartió el texto en sus celulares dejando la posibilidad de que continuaran la lectura aquéllos que quisieran.

Fueron compartidas obras de diversos géneros literarios, cada alumno eligió la que más le interesó y recibió en obsequio el libro que fue de su agrado.

Cumplidos los tres momentos de la investigación de la pedagogía crítica, dio principio la tematización, donde se reflexionó sobre el entramado social de los problemas hallados en la lectura, se relacionaron temas con situaciones de la vida cotidiana y se cobró conciencia de los factores que influían en el modo que tenían los jóvenes de pensarse a sí mismos.

Finalmente, durante la problematización, los estudiantes buscaron transformar su visión apática en toma de acciones sobre los problemas particulares de su entorno inmediato, pasando de ser objetos pasivos en sus relaciones sociales a ser sujetos en su vida cotidiana.

VI.4. Resignificación de la lectura y toma de conciencia crítica

Cada lectura suscitó debates. Con la de Francisco Trujillo, los jóvenes opinaron que a los hombres no les había importado el castigo de Prometeo, pues el cuento no mencionaba que alguien acudiera en su auxilio, y que el valor de la obediencia era cuestionable, porque si alguien con poder sobre una persona le instruye cometer una acción que perjudicará a otros, no es correcto obedecer contra los valores y principios humanos, sino tener siempre en cuenta la intención y el propósito subyacentes en cada instrucción.

Esto dio pie a que pensarán en sus prácticas escolares, donde suelen recibir instrucciones. Mencionaron que las cumplen únicamente para obtener una calificación, pero si el objetivo era la adquisición de conocimientos, no lo estaban logrando en algunas materias. Comenzaron a darse cuenta de que esto suponía un problema, antes decían que mientras tuvieran buenas calificaciones todo estaba bien, y al asumir el problema comenzaron a preocuparse porque en ese momento no sabían cómo enfrentarlo y recurrían a culpar la práctica docente. Percibieron entonces la relación pasiva que mantenían en sus actividades escolares.

Lo que pasaba con los jóvenes es que eran impotentes para resolver los problemas de la escuela y del hogar, y su deseo por ser alguien en la vida tenía que ver con su deseo de reconocimiento, creían que iban a adquirir ese poder tras concluir una carrera profesional, lo que se traduciría en más posesiones, estatus y la facultad de ejercer poder en sus vínculos inmediatos.

A propósito de *El Principito* comentaron que los adultos a veces no comprenden sus perspectivas y legitiman sólo a un sombrero y no a una boa dentro de un elefante; es decir, validan sólo su punto de vista y no escuchan a los que no son una autoridad dentro de su círculo social. Se preguntaron: «¿Pero qué podemos hacer si todos están acostumbrados a hacer así las cosas?» No se les dio instrucciones para resolver la situación de cada uno, ya que «la pedagogía crítica trata sobre plantear problemas» y «no brindar respuestas estereotipadas» para resolverlos (McLaren, 2005, p. 101). La lectura fue un medio para identificar problemas y asumirlos como suyos para darles solución.

Cada alumno destacó distintos aspectos en el libro de Benito Tai-bo, *Persona normal*, pero una de las estrategias que usaron para intentar cambiar las situaciones en la escuela y en su familia, fue la intencionalidad con que se dicen las palabras y el modo de entablar un diálogo, sin caer en lo que normalmente hacían cuando manifestaban una inconformidad, reproches y regaños o hasta golpes.

Con la lectura de *La rana auténtica*, de Augusto Monterroso, se entabló un debate sobre la autenticidad de cada persona. Los estudiantes concluyeron que muchas veces se trata de conseguir el reconocimiento de los demás siguiendo ciertos parámetros de conducta. Para llegar a esa reflexión, el proceso no fue sencillo: primero criticaron al personaje de la rana por dejarse influir por las personas en su búsqueda de autenticidad; luego criticaron a otras personas que conocían, quienes en su afán por verse estéticamente bien llegaban a padecer bulimia o anorexia; finalmente, después de sugerir que se cuestionaran si

en algún momento ellos mismos también habían realizado acciones influidos por la opinión de terceros, reconocieron haber hecho lo mismo, y pusieron como ejemplo significativo su asistencia a la escuela.

La ley de Herodes, de Jorge Ibarguengoitia, les hizo ver que la forma de conseguir justicia del personaje por un agravio cometido a su persona fue el cuento mismo, al expresar sus emociones al lector; entre otros detalles, se cuestionó la incidencia del sistema político en la vida del protagonista, en este punto, los jóvenes compararon experiencias propias con sus lecturas.

Se compartieron ensayos con aportes teóricos sobre los temas de interés, para adquirir elementos que les dieran un panorama más amplio de los modos de vida aspirados y el entramado de significaciones e ideologías detrás de los mismos, como el imperialismo cultural, el consumismo, el papel de la escuela en relación con el sistema económico, los modelos vida burgués proyectados en los medios de comunicación y el impacto de éstos en la manera de pensar. A partir de esta toma de conciencia, fue desarrollándose un proceso de desalienación respecto a lo que, pensaban, otorgaba poder para ser alguien en la vida, como el estatus económico, académico, en fin, el «tener para ser».

Al leer que la mayoría de los jóvenes son «criados en un mundo televisado de egoísmo y avaricia que se basa en el principio de que las mercancías compran la felicidad, un mundo donde las escuelas son un socio pleno en el discurso de ventas» (McLaren, 2005, p. 83), se identificaron y fue impactante para ellos que el deseo de estatus económico que les permitiría la satisfacción de consumir no fuera espontáneo, sino que había un complejo entramado detrás de ese deseo. Aún más sorprendente, rompieron con la idealización que tenían de la escuela.

Hubo un parteaguas en el afán de los jóvenes de ser alguien en la vida. Hallaron que quienes se preocupaban por su futura comodidad o dinero eran sus padres, pero que a ellos «no los dejan ser», lo que se tradujo como «no los dejan expresarse»: sus opiniones no trascendían

en su familia y sólo hacían lo que les decían sin otra opción que ir a la escuela. Optarían entonces por conseguir a la brevedad el reconocimiento de sus familiares y maestros, pero no sólo desde las condiciones de estos últimos, sino considerando la perspectiva de los jóvenes; para esto, tendrían primero que buscar estrategias para ser escuchados.

Llegaron a la conclusión de que sí son alguien en la vida, porque además de existir, tenían la posibilidad de reflexionar, de sentir, tener valores, que lo económico no era su principal motivación. Entonces se les cuestionó: si no es así, ¿qué les motiva en su razón de ser alguien en este momento, qué es lo que le da sentido a su vida, qué es para ustedes lo más importante? Si les arrebataran eso que les haría perder el sentido a sus propósitos planteados, ¿qué sería? Entre lágrimas, una alumna respondió que su hermano, otros refirieron a su madre, a sus padres, a sus abuelos, pero todos atribuían a la familia como su principal motivación y valor.

Los jóvenes se asumieron como importantes para sí mismos y para las personas necesarias. Pero lo más trascendente, de acuerdo con los objetivos planteados, estribó en su toma de conciencia crítica y su inquietud por ser agentes de cambio de su realidad inmediata. Cabe recordar que cada uno tenía problemas particulares en su familia y todos compartían inquietudes en su práctica escolar, pero en vez de reprochar y buscar culpables, intentaron tomar acciones en su entorno cotidiano, hablando con sus profesores, pidiendo los planes de estudio para investigar ellos mismos cuando no les bastaban las actividades en alguna materia; en cuanto a su familia, intentaron que sus padres o tutores los escucharan y entablaran con ellos un diálogo para cambiar alguna situación que les afectaba.

Resignificaron también la lectura después de disfrutar obras como *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll; «El gato negro», de Edgar Allan Poe; *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury; *La Divina Comedia*, de Dante Alighieri; *Rebelión en la granja*, de George Or-

well; *Canasta de cuentos mexicanos*, de B. Traven; *Altazor*, de Vicente Huidobro, libros todos que compartieron e intercambiaron entre sí.

En el diagnóstico inicial los estudiantes no asumían su poder como personas y buscaban ser alguien en la vida. Estos son algunos ejemplos de su nueva concepción:

Yo pensaba que ser alguien en la vida era tener cosas materiales y dinero, que con eso se medía el éxito de las personas. Después me di cuenta de que hay mucha gente con dinero y cosas materiales y que aun así son infelices. Luego pensé que el ser alguien en la vida se medía a partir de los conocimientos que una persona tiene: mientras más supieras más importante eras, pero vi que también hay muchos filósofos y científicos que no son reconocidos. Finalmente, llegué a la conclusión de que todas las personas somos algo, de lo contrario seríamos nada y lo único necesario para ser alguien en la vida, además de existir, es tener sentimientos, opiniones propias, valores (entrevista a estudiante).

Otro alumno, miembro de pandillas juveniles, involucrado en cosas que no le parecían, decidió cambiar su situación:

Me di cuenta de que mis días cotidianos siempre finalizaban sintiendo coraje porque no sé cómo dar a conocer mi verdadero ser; sin embargo, dejaré de ser quien quieren que sea, sé que algo cambiará en muchos aspectos, es posible que deje de existir para muchas personas [me dejarán solo, me excluirán de la pandilla], pero ya es hora de ver por mi futuro, decidí estudiar la licenciatura en Literatura y no me importará perder amistades dando a saber quién realmente soy y no haciendo las cosas que me dicen; y eso es bueno porque sé que es probable que forme el futuro que quiero para mí. Eso es lo que a partir de hoy pon-

dré en práctica, y porque pude pensar todo esto: ¡gracias por este espacio! (escrito por estudiante).

Dos alumnos aplicaron la estrategia del diálogo e intentaron que se gestara la escucha en sus hogares para intentar cambiar las cuestiones familiares que les afectaban:

Hubo junta y le dijeron a mi mamá que voy mal en algunas materias, en la casa empezó a regañarme por haber reprobado, me puse a llorar, pero le dije que por favor me escuchara; después de una conversación donde le hice notar lo que me pasaba, me abrazó y me dijo: discúlpame, yo no sabía que te dolían las cosas que te decía (a veces, cuando estaba triste y se lo decía, me respondía: pues finge que estás feliz). Cuando llegó mi papá en la noche, ella intervino para ayudarme a que hablara con él (generalmente me decía que no le contestara a mi papá cuando él me decía algo). Hablé tranquila y traté de que no gritáramos; al final, ellos también lloraron. Mi mamá me dijo: discúlpame por no ponerte mucha atención. Y mi papá me dijo: lo siento mucho por lo que te hice sufrir (ya que tenía un rencor guardado de pequeña cuando nos dejó a mí y a mi mamá) (entrevista a estudiante).

Otro estudiante encontró en las palabras una estrategia para dialogar y paulatinamente fue integrando de esa manera a sus padres en su forma de relacionarse con él, pues eran frecuentes los golpes en su familia:

Estas actividades [realizadas en las sesiones como en los espacios fuera de la escuela] me ayudaron a criticar algunas cosas, en la escuela y en mi familia, aunque a veces me ganaba el miedo a que no tomaran en cuenta mi punto de vista o lo tomaran a mal, vi que al

final sí me ayudó decir las cosas. En mi familia han cambiado mucho su forma de tratarme [los padres], ahora me piden sentarme y hablar con ellos; aunque sí me llaman la atención, no gritan ni regañan. Creo que se han dado cuenta de que pegarme no ayuda y que dependiendo del tono de voz y las palabras pueden, o no, provocar dolor (escrito por estudiante).

Un alumno expresó esta inquietud: «en el futuro me gustaría hacer muchas cosas, entre ellas, buscar las respuestas a todas mis preguntas porque ahora es como una espina que está ahí». La proyección de las inquietudes continuó, pero en adelante los jóvenes serían capaces de criticar y tomar acciones, asumirían su papel como sujetos de cambio, como personas importantes con capacidades en la vida, atesorando cuestiones significativas más allá de las posesiones materiales y llevando consigo algo para compartir y reproducir en otros círculos sociales: la experiencia de una nueva práctica de lectura y la importancia del diálogo y la reflexión que suscitaba.

No está de más agregar que los textos hasta ahora propuestos fueron los que nos arrojaron los resultados ya descritos, pero no son los únicos y en algún proyecto similar pueden ofrecerse lecturas en las que los participantes puedan ver reflejado su modo de hablar, como en los cuentos y novelas de Eraclio Zepeda, Rosario Castellanos y otros escritores cuyas historias tienen lugar en Chiapas.

VI.5. Por una pedagogía crítica que contagie la curiosidad

La lectura es una práctica social donde se entretujan significaciones acordes con las experiencias compartidas cotidianamente por un grupo particular. Los estudiantes que habían escuchado sobre los beneficios de la lectura, pero en cuya práctica cotidiana no los experimentaban, tuvieron posibilidad de resignificarla a través de textos literarios. Para que leyeran por elección propia, la estrategia más influyente fue no

imponer la lectura forzada, sino compartir las vivencias de lecturas hechas y contagiar la curiosidad.

La diferencia que representa esta lectura voluntaria para propiciar lecturas críticas del mundo circundante, estriba en la posibilidad de brindar espacios para que los individuos puedan repensarse a sí mismos, observar la influencia del entorno en ellos y de cada uno en el mismo contexto; valorar de manera constante su modo de vivir y su comportamiento ante los acontecimientos para tratar de transformar su práctica cotidiana.

A través de la identificación de elementos en la ficción que los jóvenes relacionaron con aspectos de su vida cotidiana, se generó curiosidad e interés por adquirir y leer más; asimismo, tomar conciencia crítica respecto al pensamiento que tenían sobre sí mismos requirió de preguntas para comprender de manera más amplia sus inquietudes y deseos.

La pedagogía crítica funcionó para los objetivos planteados y puede desarrollarse en el ámbito académico. La escucha y la relación dialéctica inherentes al diálogo propiciaron espacios donde los jóvenes expresaron sus perspectivas con la confianza de que serían tomados en cuenta, ya que en la pedagogía usada se validaron las experiencias traídas de la cotidianidad de los sujetos. A partir de su toma de conciencia, los jóvenes asumieron una nueva concepción respecto a «ser alguien en la vida» y potenciaron su capacidad de acción como personas asumiéndose como sujetos capaces de cambiar situaciones arraigadas en su vida familiar y cotidiana, transformando hábitos, atreviéndose a ser agentes de cambio desde su interior.

Esta pedagogía puede impartirse en las instituciones educativas para renovar una realidad específica, pero es imprescindible que los educadores se involucren significativamente con los educandos, posibiliten un ambiente donde se cree el vínculo humano con las personas y se les brinde la oportunidad de fortalecer su conciencia crítica. Tal

vez sea un medio valioso para no sólo mejorar el rendimiento escolar, sino disminuir los índices de violencia y criminalidad en nuestras calles, permitiendo a los jóvenes ser ellos mismos quienes critiquen, reflexionen y tomen acción, asumiendo su papel como sujetos de cambio, como personas importantes con capacidades en la vida, atesorando cuestiones significativas más allá de las posesiones materiales y llevándose con ellos algo que pueden compartir o reproducir en otros círculos sociales: la experiencia de una nueva práctica de lectura que transforme su realidad.

A manera de cierre, queremos destacar que este tipo de experiencias y procesos lleva su propio tiempo, desde el planteamiento y la propuesta, hasta recuperar la información suficiente para contrastar los cambios en las personas, pasando por la selección de estrategias y los textos, que deben adaptarse según las condiciones de cada entorno social.

Como se ha expuesto en el trabajo, iniciar un hábito de esta naturaleza, en el cual están implícitos los significados de las prácticas lecto-escritoras, junto con otras, conlleva otros retos para efectos de ver cambios de mayor duración en los sujetos y en los grupos sociales.

Estamos pensando, en efecto, en la posibilidad de hacer cambios a nivel estructural. Con esto queremos decir que se pueden plantear programas de seguimiento en los que las mismas personas se vean involucradas: en la creación de las condiciones materiales para empezar a significar los libros de otra manera y no solamente como materiales escolares, en la incorporación de prácticas dialógicas en la vida cotidiana con un valor similar y en el mismo grado de importancia que el juego y el trabajo, en actividades con propósitos a mediano y largo plazo para editar ellos mismos sus textos o, en su caso, elaborar proyectos en los que ellos mismos se puedan ver como agentes socioculturales de cambio, como formadores de las nuevas generaciones. Estamos conscientes de que esto implica un mayor tiempo que

excede en mucho el propio de un proyecto semestral o anual y que se requiere la participación de otras instancias e instituciones; sin embargo, no queremos dejar de mencionarlo ya que no pocos proyectos de vida se alimentan de ideales, sueños e ilusiones con una alta probabilidad de hacerse realidad.

Referencias

- Ander Egg, E. (2005). El proceso de globalización en la cultura. En *Patrimonio Cultural y Turismo. Cuadernos 13. Gestión cultural: planta viva en crecimiento* (pp. 143-164). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Argüelles, J. D. (2012). *La lectura, elogio del libro y alabanza del placer de leer*. Editorial de la Administración Pública Estatal.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los «poco lectores»*. Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, M. (1992). Nuevos modos de leer. *Magazín Dominical*, (474), 19-22.
- Boisier, S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? *Revista CEPAL*, (86), 47-62.
- Bourdieu, P. y Roger, C. (2003). La lectura: una práctica cultural. *Revista Sociedad y Economía*, (4), 161-175.
- Di Caudo Villoslada, M. V. (2013). Relaciones conflictivas: Pedagogías Críticas y Currículum. *Praxis y Saber*, 4(8), 15-39.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Molina Arboleda, F. H. (2011). ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Q. Educación, comunicación, tecnología*, 5(10), 1-11.
- Peroni, M. (2004). La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia [Conferencia magistral]. II Encuentro de Promotores de la Lectura. XVIII Feria Internacional del Libro de Guadalajara, Jalisco, México.
<https://fundaupel.wordpress.com/2014/03/09/523/>
- Vargas Llosa, M. (2015). *Elogio de la educación*. Taurus.

VII. Lecturas jurídicas con perspectiva de género en la formación de lectores universitarios

Guadalupe Elizalde Molina y Martha Patricia Ochoa Fernández

VII.1. San Cristóbal de Las Casas, mosaico cultural de Chiapas

Investigadores en el campo sociocultural conceptualizan el contexto como ensamblaje de vínculos contruidos de forma continua; no como una situación dada o que pueda describirse estáticamente, sino que puede modificarse constantemente por nuevas relaciones y ambientes (Grossberg, 2010, p. 18). El contexto donde se desarrolló esta investigación es la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), ubicada en San Cristóbal de Las Casas, la segunda ciudad de Chiapas, después de la capital Tuxtla Gutiérrez, con más de doscientos mil habitantes (INEGI, 2015). Su importancia económica, política, social y cultural radica en los variados servicios que ofrece, al crecimiento de su estructura urbana y a su expansión demográfica, vinculada con el contexto indígena que le rodea; sobre todo desde el decenio de 1970, cuando la ciudad atestiguó una serie de inmigraciones masivas provenientes de los municipios adyacentes que por cuestiones religiosas, políticas o económicas, se convirtieron en expulsores de población (Aguiluz Casas *et al.*, 2007, p. 330; Martínez Velasco, 2002, p. 268). San Cristóbal es un mosaico diverso y plural donde confluyen diferentes sectores sociales y grupos culturales.

En esta ciudad el espectro de la educación que va de preescolar a posgrado es amplia. Se pueden encontrar escuelas públicas y una expansión de instituciones educativas privadas. Hay además cinco centros de investigación que reúnen más de una centena de investigadores, miembros de la comunidad académica local de ciencias sociales en Chiapas (Ascencio Franco, 2011, p. 154). Tres de estos centros de

investigación son federales (ECOSUR, CIESAS y CIMSUR-UNAM) y dos estatales (IEI-UNACH y CESMECA-UNICACH) (Gobierno de México, Cultura, s/f).

El centro de San Cristóbal se ha transformado desde finales de la década de 1970 del siglo XX a partir del proyecto de centralización económica (Villafuerte Solís, 1999, p. 189), el cual promovió las condiciones necesarias para que los pobladores reorientaran sus actividades económicas y laborales hacia la venta de servicios vinculados al sector del turismo. «Tanto la inversión de capital oficial y capital privado se conjugaron para imaginar a San Cristóbal como capital cultural de la región» (Garza Tovar y Sánchez Crispín, 2015, p. 192). Esta imagen de ciudad colonial creada por los empresarios locales —dueños de hoteles, de restaurantes, de comercios e incluso el mismo gobierno estatal y municipal— ha tenido un impacto en su desarrollo turístico. Desde la década de 1990 los cambios han continuado. Se han abierto desde entonces hoteles, restaurantes, bares, tiendas de artesanías, escuelas de enseñanza del idioma español y una amplia gama de establecimientos dirigidos a la atención de turistas.

El diseño arquitectónico en el centro ha mudado de casas habitación a inmuebles comerciales, calles cerradas al tránsito vehicular y adecuadas a la movilidad de los transeúntes. Algunas calles siguen siendo estrechas, empedradas o adoquinadas, con casas de adobe, puertas de madera y techos de teja, como a mediados del siglo XX; otras son amplias y asfaltadas. Sus dos Andadores Turísticos o Eclesiásticos (Iglesia del Carmen-Iglesia de Santo Domingo y Real de Guadalupe) se conectan con la plaza 31 de marzo. Se distinguen porque casi todos los comercios están dirigidos a los turistas. En el Andador Eclesiástico, el cual se extiende sobre las calles 20 de noviembre e Hidalgo y está delimitado, al norte, por el templo de Santo Domingo y al sur por el Arco del Carmen, hay una variedad de tiendas con grandes vitrinas y sus nombres escritos en madera. Desde muy temprano,

en los andadores, se encuentran personas vendiendo todo tipo de mercancías. Esta parte de la ciudad muestra su paulatino ingreso en la globalización, entendida por Giddens (2012, p. 25) como el resultado de los intensos intercambios comunicativos entre diferentes culturas no sólo en las regiones del estado, sino del país y del mundo. En las calles se entrecruzan vendedores ambulantes (niños, señoras, jóvenes) con personas de distintos sectores socioeconómicos y nacionalidades. Entre los transeúntes se oyen conversaciones en lenguas española, tzotzil, tzeltal, inglesa, alemana, francesa.

Como parte de la cultura escrita en español destacan nombres de calles, señalización de circulación vial, letreros de restaurantes, bares, cafeterías, taquerías, farmacias, bancos, librerías y museos. En el centro histórico está la Plaza 31 de marzo, fecha de fundación de la ciudad, allí también está establecido un quiosco con una cafetería que algunas tardes ofrece música de marimba en la parte alta y le da un ambiente musical a los paseos, caminatas y demás actividades del centro.

Por esos lugares y durante todo el día muchos estudiantes acuden a las papelerías, visitan las cafeterías del centro, bajan del transporte público o caminan a las paradas para tomarlo. En ocasiones platican en alguna banca del parque o en el centro de la Plaza de la Paz, punto común para encontrarse y tomar cualquier destino.

VII.2. La Facultad de Derecho

La Facultad de Derecho, que forma parte del Campus III de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), se encuentra a una cuadra de la Plaza 31 de marzo. La calle Miguel Hidalgo, donde está su entrada principal, es parte del andador peatonal eclesiástico que conecta a la iglesia del Carmen con la iglesia de Santo Domingo. Sus estudiantes, quienes proceden de distintos sectores socioeconómicos de San Cristóbal y diversas regiones de la entidad, caminan por la calle peatonal

para llegar temprano a sus clases mientras se cruzan con los comerciantes de comida, otros llegan en auto y algunos más en transporte colectivo. Durante el tiempo de esta investigación (2020), esta facultad era la única unidad académica perteneciente a la UNACH que impartía la Licenciatura en Derecho y la única institución pública que lo hacía en la ciudad; de hecho, hasta el año 2005, en todo el estado de Chiapas.

El edificio se considera histórico porque albergó a la Universidad Pontificia y Literaria de Chiapas desde 1826 hasta 1850. Ahí se impartían diversas cátedras, entre ellas las de leyes y derecho. Durante las crisis políticas de 1864-1872 fue cerrada por periodos. El 24 de diciembre de 1881, durante el gobierno del general Miguel Utrilla Trujillo, se le nombró Instituto de Ciencias y Artes del Estado y albergó los niveles de Preparatoria y Profesional, con la Escuela Práctica de Jurisprudencia, donde se impulsaron las carreras jurídicas de Jurisprudencia, Notariado y Agencia de negocios (Esponda, 2013, pp. 64-70). Durante las primeras décadas del siglo XX la inestabilidad política y económica llevó de nueva cuenta al cierre del instituto. Se logra cierta estabilidad en la educación superior a través de la oficialización en 1945 de la Escuela de Derecho que se establece en el edificio anexo al extemplo de San Agustín, que en 1975 pasa a formar parte de la UNACH (Esponda, 2013, pp. 72-73).

La construcción de la Facultad de Derecho es de dos plantas, su estructura tiene forma rectangular, una parte antigua cuenta con salones y amplios corredores, en el corredor principal se observan murales alusivos a etapas importantes de la historia de México y Chiapas, así como a diversos valores e ideales. Al interior hay jardineras, una fuente, bancas para sentarse y a un costado el estacionamiento. En los pasillos de la escuela cuatro tableros brindan información oficial interna y publicaciones de personas e instituciones diversas. Junto al edificio

se localiza el extemplo de San Agustín construido en el siglo XVII y se utiliza como auditorio.

Como todas las facultades de la UNACH, tiene una estructura organizativa: Director, Secretaría Académica y Oficina de Servicios Escolares, entre otros departamentos que incluyen la Biblioteca y el Archivo Histórico. Dentro de su biblioteca especializada, al fondo del área de consulta y estudio, se ubican dos pequeñas salas de usos múltiples con mesas para el trabajo en equipo y actividades extracurriculares de la facultad. Lo que, para efectos de esta investigación, muestra disponibilidad de materiales escritos y forma parte del contexto de la cultura escrita donde los estudiantes de Derecho se desenvuelven cotidianamente.

Entendemos la disponibilidad de la cultura escrita como «la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución» (Kalman, 2003, p. 39). Consideramos importante diferenciarla del acceso a dichos materiales y de la oportunidad de utilizar la lengua escrita, así como del aprendizaje para apropiarse del discurso contenido en los textos, condiciones que se pueden dar dentro del aula o en las tareas y actividades que el personal docente indique para realizar en otros espacios.

Las clases son impartidas en aulas con cuarenta o hasta cuarenta y cinco alumnos en los grupos de los primeros semestres. En el semestre de enero a julio de 2020 la matrícula era de 1,145 alumnos, 606 mujeres y 539 hombres. La licenciatura dura diez semestres. Los grupos del primero al quinto semestre reciben clases en el turno matutino y los semestres del sexto al décimo en el vespertino, según se lee en los horarios y distribución de salones que se publican en los tabloncillos de la facultad.

VII.3. La lectura, un proceso cultural

Históricamente, la lectura ha sido un privilegio. En muchas sociedades y civilizaciones ha estado reservada a minorías acomodadas y grupos con poder económico, social, político o religioso. En Nueva España, desde el siglo XVI, la escritura era monopolio del cuerpo sacerdotal y de las autoridades civiles españolas, así como de algunos hijos de principales indígenas; las mujeres estaban excluidas de la alfabetización y la única educación que recibieron fue la catequesis, en los atrios de los conventos (Gonzalbo, 1984, p. 191).

La lectura y escritura en Chiapas se mantuvieron como privilegio de las élites durante la Colonia y la Independencia, comenzó a tener importancia para la población hasta la escolarización iniciada en la segunda década del siglo XX, cuando se abrieron escuelas rurales y normales para mujeres. Sin embargo, Loyo propone que «la escolarización en 1920 era muy incipiente, sólo el 2 por ciento de la población asistía a la escuela rudimentaria establecida en las ciudades» (1999, p. 142). Algunas dificultades para la asistencia de los infantes a las escuelas fueron el cuidado de sus hermanos, el trabajar con sus padres y apoyarlos en la economía familiar o los recursos escasos para la adquisición de material escolar (Salinas Sánchez, 2019, p. 194).

Hoy día, debido a los medios de comunicación masiva y al Internet, la lectura está disponible para gran cantidad de personas; sin embargo, son imprescindibles la conciencia crítica, las herramientas y técnicas para un análisis de la inmensa cantidad de información que se nos presenta ante una búsqueda restringida.

«La lectura del mundo —sostiene Freire— precede a la lectura de la palabra, de allí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél» (2017, p. 11). Leemos un texto en relación con el contexto histórico, social, económico y político que ya conocemos. Leer en forma crítica, afirma Andruetto, «es re-

cuperar todo lo que la lectura literal ignora y la lectura indicial promete. Percibir la relación con el contexto ayuda a adentrarse en otras condiciones de vida para comprender un poco más la condición humana» (2014, p. 99).

Aplicada al campo universitario que nos ocupa, la lectura consciente y crítica permite al estudiante de Derecho comprender mejor el mundo y contribuir con su interpretación de los textos jurídicos a la transformación de las desigualdades de género, sociales y políticas. Así pasa de memorizar normas para su aplicación mecánica a construirse como un agente de transformación que se enfrenta a sus carencias y se plantea preguntas, problematiza lo dado, lo vuelve incierto para pensar por sí mismo. La lectura, como un proceso cultural que incorpora perspectivas críticas como la de género, faculta al estudiantado a reconocer situaciones de poder reproducidas en su contexto, hacer consciencia de sus efectos y transformarlos a partir de la interpretación y modificación de las reglas que ya conocía y las que va conociendo.

Vista de este modo, la lectura se construye no sólo por un individuo, tiene siempre una referencia al mundo externo, a las relaciones del lector con las demás personas y situaciones que le rodean. Como señala Poulain, «el aprendiz de lector necesita, tanto del ambiente familiar como del escolar, una actitud comprensiva para enfrentar las dificultades [...] Valores y gustos hoy en día formados también por el universo de las redes» (2011, p. 196)

Estudios empíricos como esta investigación, cuyo objeto es la lectura jurídica en la formación de universitarios, retoman la lectura como hecho social, es decir, la historia lectora, la forma de sentir, pensar y actuar respecto a la lectura, el capital cultural de quien lee y especialmente los efectos que le produce esta práctica, así como la relación entre ésta y su interés en participar de un determinado capital simbólico en el campo académico.

La enseñanza universitaria, centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente, comunica a los estudiantes sólo una porción de lo que necesitan aprender. En un texto donde analiza la escritura y la lectura en el nivel superior, Carlino (2008, p. 187) propone otro modelo didáctico, aquél en que los maestros no sólo dicen y repiten lo que saben, sino planifican actividades para que los alumnos reconstruyan el sistema de conceptos y nociones de cualquier campo de estudio a través de prácticas de lectura y escritura en clase.

La lectura del mundo jurídico con una perspectiva crítica requiere referentes teóricos que aborden el contexto de relaciones de desigualdad social y política basada en el género, pues el derecho ha sido históricamente diseñado por hombres y para hombres, lo que resulta en exclusión de las mujeres de los beneficios y bienes públicos, discriminación y violencia por razones de género y el impacto diferenciado que tienen las leyes en hombres y mujeres.

VII.4. Género: diversidad de significados

Aproximarse a la subordinación de género entre hombres y mujeres implica conocer cómo se ha construido esa relación y sus efectos sobre las mujeres y los varones. Cómo las relaciones asimétricas de poder entre los géneros se dan en diversos ámbitos como el escolar, el doméstico, el laboral. Por medio de qué discursos se transmiten los valores y principios androcéntricos y cómo se asignan y refuerzan los roles de género estereotipados.

El género nació de la necesidad de categorías que pudieran responder a esas preguntas referidas a la opresión de las mujeres. «Sin embargo, antes de las luchas feministas, el género era utilizado sobre todo en las disciplinas de la psicología y la medicina, pero es con el feminismo de la década de los setenta del siglo XX que el término cobró relevancia» (Lamas, 1996, p. 91).

Como categoría de estudio, el género se construyó con el aporte teórico conceptual del movimiento feminista y de académicas de diversas disciplinas que se dieron a la tarea de revisar conceptos y categorías de sus propios campos (Tepichin, 2010, p. 24). Con este aporte teórico y epistemológico, en el sentido literal, hoy podemos decir que las reflexiones van más allá de la idea de hombre y mujer como dos realidades distintas. En estas investigaciones interdisciplinarias sobre el género se profundiza la mirada hacia las relaciones sociales, basadas en la diferencia sexual, en tanto ámbito de reproducción y producción de la desigualdad de género (Tepichin, 2010, p. 43 y Scott, 1996, p. 287). La producción teórica y empírica de los estudios de género, en los últimos treinta años, nos advierte Tepichin (2010, pp. 44-45), ha descrito fenómenos y procesos en los que las mujeres viven la subordinación y están en desventaja respecto de los varones, las argumentaciones del cómo y por qué se da esta subordinación han sido muy heterogéneas.

Junto a estas explicaciones, Scott (1996, pp. 267-269) nos advierte que el concepto de género es muy ambiguo dado su uso en una diversidad de investigaciones y políticas públicas. En algunas investigaciones, género es sinónimo de mujeres, en otros estudios, se refiere a relaciones entre sexos. En investigaciones y documentos gubernamentales sobre políticas públicas, el género se asocia a cosas relativas a mujeres. Estudios que antes se definían como de la mujer, hoy usan el término género, en la búsqueda del reconocimiento de lo académico porque se ajusta a la terminología de las ciencias sociales y se desmarca de la política del feminismo. Estos usos son rechazados y cuestionados por las académicas feministas porque no analizan la desigualdad ni la dominación sobre las mujeres.

La definición de género de Scott (1996, p. 271) incorpora el poder y la desigualdad: «una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado [...] un campo primario donde se articulan relaciones de po-

der entre los humanos». Esta mirada se dirige a las desigualdades y las asimetrías de poder entre hombres y mujeres, al reconocimiento de una sociedad organizada a partir de las diferencias entre los géneros. Incluye la creación social de las ideas sobre los roles sociales apropiados para cada grupo y sobre las identidades subjetivas de mujeres y hombres.

Se retoma de González Gabaldon (1999, pp. 79-80) la dilucidación de las creencias sociales como el estereotipo que se constituye con los atributos sociales que caracterizan a un grupo social y sobre los que hay un acuerdo básico. El estereotipo en la construcción de la identidad social de los grupos como mujeres y hombres se usa para comprender el mundo de manera simplificada, generalizada, ordenada, facilitando un entendimiento más coherente del mundo. Así, categorizaciones de mujer y hombre se transmiten a los miembros de la sociedad a través de diversos mecanismos socioculturales y tienen una gran influencia en el individuo, en su percepción de sí mismo y en su conducta.

Es importante notar que estas categorías sociales conllevan un reconocimiento prejuicioso y desfavorable porque a partir del estereotipo se puede establecer un trato discriminatorio hacia un grupo, como es el caso de las estudiantes de la Facultad de Derecho de la UNACH. Los espacios áulicos son cerrados a la igualdad de expresión porque el docente favorece y legitima la participación y el diálogo entre los estudiantes varones, discriminando a las mujeres. Con esta actitud el profesor pone la imagen de los hombres como superiores a las mujeres. Estas ideas sobre las mujeres basadas en estereotipos persisten y poco se han modificado en las aulas universitarias, a pesar de los cambios en la matrícula estudiantil, donde ahora hay un mayor porcentaje de mujeres.

VII.5. Lecturas con perspectiva de género

La metodología de esta investigación, que se sirve de la observación participante y la entrevista abierta, es la Investigación Acción Participativa, también

emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada. (Colmenares E. y Piñero M., 2008, p. 100)

En principio, se exploró el espacio educativo en el mes febrero de 2020. Con miras a dar a conocer la investigación a las autoridades académicas y establecer una relación con el estudiantado, se solicitó la apertura de un curso-taller extracurricular sobre lecturas con perspectiva de género. La iniciativa fue aprobada con beneplácito: era inicio de semestre y se convocaba a los universitarios a participar en actividades extracurriculares vinculadas con la lectura, redacción, oratoria, litigio estratégico, habilidades éstas ampliamente valoradas en el mundo jurídico.

Al taller acudieron seis estudiantes, cinco mujeres y un hombre cuyas edades oscilaban entonces entre los dieciocho y veintitrés años. Con este grupo llevamos a cabo cuatro reuniones presenciales para conocernos y adquirir confianza. Las actividades se realizaron en una pequeña sala de la Biblioteca de la Facultad. Gracias a la gestión del coordinador de las actividades extracurriculares, y con la colaboración del bibliotecario, pudieron acordarse sesiones semanales de dos horas por las tardes. En estas reuniones dimos a conocer los propósitos de la investigación y del taller a los estudiantes y se les invitó a formar parte de éstos. Ellos estuvieron de acuerdo y expusieron sus intereses y expectativas respecto al taller.

Las sesiones presenciales se vieron interrumpidas por la contingencia sanitaria ocasionada por el virus del SARS-CoV-2, decretada el 14 de marzo de 2020, cuando entraron en vigor medidas de confinamiento para evitar la propagación de la enfermedad.

Conformamos entonces un grupo de WhatsApp desde el que fue posible informar de las medidas sanitarias y la consecuente suspensión de actividades, pero también de la intención de seguir en contacto por esa aplicación de mensajería instantánea. En las conversaciones por este medio se compartió información relativa a los temas de su interés, a las lecturas ofrecidas en sitios de internet y a visitas virtuales de museos. Pero aún más importante, se realizaron dos sesiones virtuales mediante conversación en grupo de WhatsApp con tres estudiantes que pudieron acceder a las mismas. Asimismo, se entrevistó a estudiantes y exalumnos de manera presencial y por WhatsApp, lo que permitió conocer su ambiente académico.

En diálogo con los estudiantes y durante las observaciones realizadas en las sesiones presenciales del taller, se identificaron las siguientes prácticas lectoras: se lee como un deber, por la obligación escolar de responder en clase, para hacer las tareas y aprobar las materias.

Los estudiantes perciben algunas lecturas como difíciles o aburridas, por ser muy técnicas o contener un lenguaje especializado que aún desconocen y no relacionan con sus contextos cotidianos; además, durante las clases, tampoco encuentran espacios para expresar ideas propias o presentar su interpretación de los conceptos y textos que leen. El lenguaje jurídico puede comprenderse mejor cuando se perciben más claramente las relaciones entre lo leído y la realidad que lo rodea, es decir, entre el texto y su contexto, lo cual difícilmente se logra en las aulas en que se enseña Derecho.

Algunos docentes, en sus evaluaciones orales y escritas, priorizan la memorización sobre la reflexión y la lectura crítica. La enseñanza

de los maestros es repetitiva y los alumnos aprenden de forma memorística. Este modelo de enseñanza tradicional del derecho predomina en la facultad y, desde nuestro punto de vista, requiere pasar

de una visión estática de la enseñanza del derecho, basada en una docencia transmisión-receptiva, fundamentada en la cátedra y en la lectura pasiva, a una visión dinámica [que] implica la práctica innovadora de la docencia fundamentada en el aprendizaje activo (Rodríguez Matamoros, 2010, p. 9).

Se observa asimismo una marcada diferencia en el trato y reconocimiento de los méritos y liderazgo de estudiantes según su sexo, ya que a las mujeres se les demerita en comparación con los hombres en la comunidad estudiantil. Además de referir esa poca valoración, las alumnas de derecho refirieron múltiples casos y denuncias de acoso y hostigamiento por parte de estudiantes y docentes dentro y fuera de la institución, incluso durante los exámenes.

Frente a esta discriminación de las estudiantes y a la subordinación en las que se les ha colocado, la perspectiva de género coincide con la posibilidad de problematizar la realidad en búsqueda de razones que justifiquen la existencia de estas situaciones de discriminación y que se transformen en el reconocimiento del derecho a la igualdad.

El pensamiento jurídico, como el pensamiento liberal clásico, se ha estructurado en dualismos o series de pares opuestos, el cual se presta incluso a sexualizar y jerarquizar uno de los pares sobre el otro: femenino/masculino, el Derecho se identifica entonces con los lados superiores y masculinos del dualismo, y es así como: «Las prácticas sociales, políticas e intelectuales que constituyen el derecho fueron durante muchos años llevadas a cabo casi exclusivamente por hombres» (Olsen, 2000, p. 27). Aunque en las últimas décadas hay un aumento de mujeres que incursionan en las prácticas jurídicas, las

aportaciones al Derecho no son valoradas en igualdad de circunstancias como la de los hombres. Las estrategias feministas creativas y constructivas que cuestionan la teoría jurídica y que aportan al Derecho lo hacen desde la perspectiva de género.

Desde el concepto de género se ha construido toda una teoría que tiene como una de sus herramientas principales la perspectiva de género que «es un visón que incorpora las distintas condiciones de las mujeres» (Facio, 1991, p. 183), pretende incidir en la dimensión sexuada del poder y la política al cuestionar la posición subordinada en la que se ha colocado a las mujeres (Facio y Fries, 2005, p. 271). Se trata de una perspectiva teórico-metodológica que se materializa en una forma de conocer o mirar la realidad, de intervenir y actuar en esa realidad. «Es una caja de herramientas que permite analizar, diseñar y alterar políticas públicas, normas, teorías jurídicas, entre otras, que atiendan a las desigualdades basadas en el género» (Bergallo y Moreno, 2017, p. 45). Además, este instrumental permite observar y comprender cómo opera la discriminación, la subordinación; cuestiona el androcentrismo y el sexismo que se fundamenta en mitos y mistificaciones, en la superioridad del sexo o género masculino sobre el femenino (Facio, 1991, pp. 182-185).

Frente a estas jerarquías de poder, la perspectiva facilita el análisis crítico y posibilita una potencial transformación al cuestionar la concepción de lo masculino y lo femenino en la sociedad, las normas de convivencia entre los sexos, así como los mecanismos de construcción de subjetividades diferentes hacia una vía a la igualdad. Esta perspectiva de género propuesta por la jurista Alda Facio (1991) fue aceptada en los estándares internacionales del marco jurídico de los Derechos Humanos en 1993 y es el eje de la metodología para el análisis de género del fenómeno legal. En México se incorpora esta perspectiva en la Ley General de Igualdad entre mujeres y hombres (2006) y se define como

la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género (p. 1).

Las prácticas lecto-escritoras sobre la perspectiva de género que no se analizan y reflexionan en las aulas de la facultad de Derecho y la discriminación hacia las estudiantes evidencian la necesidad de promover la formación de lectores universitarios a través de textos jurídicos con perspectiva de género. «Dicha formación implica procesos y periodos en los que se desarrollan vínculos entre el lector y los textos en aras de la construcción de un sentido que transforme la vida de la persona que lee y se reconoce lectora» (Duarte, 2005, p. 50).

VII.6. Leer como un quehacer crítico

La propuesta se orientó hacia la formación de lectores del nivel universitario. Éstos cuentan ya con una alfabetización y están capacitados para una lectura básica, reconocen el texto escrito (Carlino, 2005, p. 7), lo decodifican y extraen información de los signos contenidos en la escritura de su lengua nativa. Pero cursan un grado académico que demanda un nivel superior de lectura donde se incluyen la comprensión y análisis textuales.

En el caso particular del estudio del Derecho, se retomó a Freire para considerar el acto de leer como un quehacer crítico que «no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto» (2017, p. 24). La criticidad y la reflexión han de ser habilidades de los universitarios, a partir de

las cuales problematizar su realidad en una búsqueda caracterizada por la elaboración de hipótesis e interrogantes, predicciones e inferencias necesarias para responder a las interrogantes que emergen de su relación con el mundo.

El conocimiento es producto de las preguntas. Freire explica que «el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar; me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta en un acto simultáneo» (2013, p. 74). Con ello, Freire nos dice que en la medida que se posea suficientes elementos lingüísticos, se tiene la posibilidad de pensar mejor y poseer una mayor capacidad intelectual, se pueden expresar preguntas con mayor sentido.

Sin embargo, en la facultad de Derecho algunos profesores continúan sin dialogar con los estudiantes, sin dar espacio para preguntas, sólo esperan la respuesta a preguntas simples como «¿Quién es el padre del derecho?» «¿Qué dice el artículo 14 de la Convención Americana de Derechos Humanos?» Y si un alumno hace una pregunta relacionada con su vida cotidiana y los Derechos Humanos, hay maestros «que me dicen que no está bien [...] pero se han olvidado que esta carrera es de interpretación de textos», como declaró un estudiante. El proceso de autoaprendizaje es ésta enlazado a las preguntas y la reflexión sobre el mundo que habitamos y sobre el cual se actúa para transformarlo.

La comprensión crítica se refiere a las competencias del lector para realizar formulaciones que trasciendan lo teórico y se conviertan en acciones prácticas cuyo alcance social origine transformaciones reales y significativas (Freire, 2017, p. 26).

VII.7. Una habilidad que se desarrolla durante toda la vida

Los estudiantes de derecho de la UNACH tienen poca conciencia de la lectura y escritura como hechos sociales, es decir, como actos inse-

parables de su propio contexto, trayectoria familiar y escolar, situación económica, social y política. Los docentes y el estudiantado consideran que estas habilidades se adquieren de una vez y para siempre en la educación básica, no reconocen que se desarrollan durante toda la vida. En consecuencia, desconocen la importancia de pasar de una lectura superficial o literal a los niveles de lectura interpretativa y crítica. A este respecto, los espacios de formación académica dejan de lado la gran oportunidad de formar lectores críticos en las aulas.

Las prácticas educativas de transmisión en el Derecho no han favorecido espacios de libre discusión e interpretación de ideas y textos jurídicos, lo que provoca desilusión e inconformidad en las generaciones actuales, ávidas de mayor equidad, justicia y libertad de expresión.

La propuesta de taller de lecturas jurídicas con perspectiva de género se organizó en cinco fases:

1. Sensibilización y conciencia de género. Dos sesiones dedicadas a la revisión del contexto histórico y socio jurídico de las relaciones de género y la conceptualización de la perspectiva de género.
2. Conciencia de las prácticas lecto-escritoras y diagnóstico del proceso lector. Valoración de las prácticas de lectura de los participantes para identificar las técnicas y estrategias que pueden desarrollarse.
3. Identificación y análisis de textos del mundo jurídico, su estructura y clasificación.
4. Análisis y discusión de textos jurídicos con perspectiva de género. Aplicación de la metodología propuesta para producir un pensamiento jurídico crítico y propio.
5. Evaluación entre pares y autoevaluación del grupo.

Cada una de estas fases se organiza con sus propósitos, contenidos, recursos y materiales didácticos. Esta estructura flexible permitió —ante el cierre total de las instituciones educativas, incluidas las universitarias— hacer uso de los recursos tecnológicos para la continuidad con actividades distintas a las planeadas en la propuesta original.

La estrategia y su planificación didáctica en cinco fases se fue construyendo durante la investigación, estas cinco fases se diseñaron para realizarse en diez sesiones presenciales. Al inicio fue la identificación de aquellos elementos del contexto histórico, social político y jurídico de las relaciones de género que cada estudiante está viviendo y considera importantes o que han influido en su trayectoria tanto personal como escolar. Después se pasó a conocer y comprender los conceptos básicos de la perspectiva de género y su incorporación en el sistema jurídico nacional e internacional. En la segunda fase se reflexionó colectivamente sobre cómo han experimentado la lectura del mundo y en particular del mundo jurídico. Las sesiones presenciales se vieron interrumpidas por la contingencia sanitaria ocasionada por el virus del SARS-CoV-2, sólo se realizaron tres sesiones presenciales, la fase tres se realizó por medios electrónicos, de forma virtual. Las fases 4 y 5 de la propuesta no se realizaron. Aunque hubo disposición de los alumnos para mantener las actividades por medios tecnológicos (redes sociales), la inestabilidad de la conexión impidió terminar las actividades planeadas.

En su mayoría, los estudiantes realizaron una lectura literal y alcanzaron un segundo nivel, es decir, la comprensión del texto, sus ideas, su estructura; con dificultad se sitúan en el nivel analógico-crítico. Para llegar a este nivel se requiere que el docente planifique tareas para el estudiantado a fin de que aprendan las herramientas metodológicas para el análisis y la crítica de los textos jurídicos y sea parte activa de la cultura escrita.

Fue importante que el taller se llevara fuera de las aulas de la facultad para la integración del grupo a partir del diálogo, el respeto, la colaboración y la confianza. El ambiente fue propicio para la reflexión y el análisis de los temas jurídicos. El centro de la propuesta fueron las relaciones de poder, la dominación y opresión de género, así como las jerarquías interpretativas del Derecho, relacionando la teoría con la práctica desde la metodología de la perspectiva de género, para lo cual se eligieron actividades y recursos flexibles.

Apoyarse en la pedagogía de la pregunta fue pertinente para que los estudiantes se preguntaran y expresaran sobre su experiencia lectora. Recordar y evaluar el proceso de aprender a leer fue agradable, con independencia del análisis de su nivel de lectura o comprensión. Sin embargo, cuando los alumnos se cuestionaron sobre su lectura de los textos jurídicos y su significado, la inconformidad afloró porque carecen del entendimiento del lenguaje jurídico y les dificulta conocer ese mundo.

El grupo de pares fue significativo, en tanto permitió la incorporación de diferentes sentidos que cuestionaron las interpretaciones personales. En este proceso pusimos especial atención al desarrollo de escucha activa y negociación.

En relación con el esquema pedagógico jerárquico docente-alumno, se analizó a partir de la experiencia de los estudiantes con los objetos áulicos, en particular con la tarima usada por los docentes como pedestal y desde allí explicar la lección a los estudiantes. El análisis nos permitió ver la relación de poder y legitimidad de quien ocupa esa posición para hablar y silenciar a los estudiantes.

El rol de formadora permitió ganar la confianza de los alumnos asistentes al taller, integrar al colectivo y propiciar el diálogo sobre lecturas pasadas para propiciar otras formas de leer y comprender los textos jurídicos. También fue posible generar las condiciones para los aprendizajes y coordinar las actividades. Se hicieron señalamientos

ante los obstáculos, se dio retroalimentación y se recomendaron recursos al estudiantado.

Pero consideramos que la eficacia de la propuesta está dada en la importancia de alternativas para la formación de lectores universitarios con una mirada de los derechos centrados en la igualdad de las mujeres y los varones en la sociedad. Mediante el diálogo y el análisis de las experiencias personales de los universitarios se promueve el interés de lecturas jurídicas con perspectiva de género usando diversos materiales como casos jurídicos, textos jurídicos, novelas, películas y cortometrajes.

Lo que se busca con esta formación es apoyar el interés de los estudiantes que están en la búsqueda de comprender el mundo jurídico desde la perspectiva de género y con el interés que tienen en el uso de la tecnología para su formación como lectores. Se pretende hacer de la lectura de textos jurídicos con perspectiva de género un modo de aprendizaje para construir conciencia acerca de nosotros mismos, desarrollar el pensamiento y no dar por sentada la desigualdad del mundo jurídico. Es una de las maneras de formar a lectores universitarios de textos jurídicos con horizontes más amplios.

VII.8. Conclusión

A lo largo de esta investigación se mostró que los estudiantes universitarios no tienen una conciencia sobre el género, pero este desconocimiento es producto de la formación universitaria, donde están ausentes las herramientas metodológicas en la enseñanza de la perspectiva de género. En esta propuesta se pudo dirigir el interés de los estudiantes por preguntarse y dar respuestas para comprender y analizar sus ideas e irse formando un pensamiento crítico del mundo jurídico.

En la universidad, y particularmente en la Facultad de Derecho, la lectura y la escritura se consideran habilidades que se adquieren de una vez y para siempre en la educación básica, sin reconocer que éstas

se desarrollan a lo largo de la formación académica y durante toda la vida, no se toma en cuenta la necesidad de pasar de una lectura superficial o literal a los niveles de lectura interpretativa y crítica, con lo cual los espacios de formación dejan de lado la promoción de actitudes y estrategias para que los estudiantes deseen y continúen su aprendizaje de manera autónoma.

Aunque las leyes constitucionales mexicanas fueron reformadas desde el 2011 y se incorporó la perspectiva de género, en la Facultad de Derecho los docentes continúan con su rol de transmisores de información y los estudiantes como receptores de esta información, las aulas son espacios donde no se enseñan modos de indagar, de pensar y de aprender el campo jurídico, modos vinculados con las formas de leer y de escribir desde una perspectiva crítica de los derechos humanos en el ámbito jurídico.

Las abogadas feministas han impulsado en diversas universidades la formación jurídica de los universitarios, incorporando en el *currículum* los temas de género y el análisis desde la perspectiva de género. Sin embargo, en la facultad la formación del estudiantado en los temas de género es incipiente, se requiere abrir espacios de libre discusión e interpretación de ideas y textos jurídicos junto a propuestas más incluyentes que incorporen las nuevas perspectivas de análisis del fenómeno jurídico, donde los estudiantes sean activos y entusiastas para construir mayor equidad, justicia y libertad.

Con la interrupción del taller por la pandemia de SARS-CoV-2, la participación inicial se redujo; sin embargo, las reflexiones y los análisis dejaron ver que los estudiantes universitarios tienen la disposición para modificar su visión de la realidad con base en la perspectiva de género y cuestionar las desigualdades y los estereotipos en los textos jurídicos para transformar esas asimetrías en igualdad de género.

Referencias

- Aguiluz Casas, G., Vásquez Sánchez, M. A., Molina Rosales, D.O. y Saldívar Moreno, A. (2007). Planeación ambiental participativa: de la teoría a la práctica en SCLC, Chiapas. *Estudios Demográficos y Urbanos*, (47), 321-334.
- Ascencio Franco, G. (2011). Los centros de investigación en Chiapas y sus revistas: 1985-2010. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos*, IX(1), 153-172.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v9n1/v9n1a11.pdf>
- Andruetto, M.T. (2014). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Bergallo, P. y Moreno, A. (2017). *Hacia políticas judiciales de género*. Jusbaire.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez Cardona y S. Cadena Castillo (Eds.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 159-194). Universidad Autónoma de Occidente.
- Colmenares E., A. M. y Piñero M., M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Duarte, M. D. (2005). Promoción de la lectura o formación de lectores. *Diálogos pedagógicos*, (5), 42-55.
- Esponda Jimeno, V. M. (2013). Bosquejo histórico de la primera Universidad chiapaneca y catálogo preliminar de los documentos que obran en el Archivo Histórico de la Facultad de Derecho, campus

- III, de la Universidad Autónoma de Chiapas. En *Anuario 2011* (pp. 61-88). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Facio, A. (1991). *Cuando el género suena cambios trae (una metodología para el análisis de género del fenómeno legal)*. ILANUD.
- Facio, A. y Fries L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 3(6), 259-294.
http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/06/feminismo-genero-y-patriarcado.pdf
- Freire, P. (2017). *La importancia del acto de leer*. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Garza Tovar, J. R. y Sánchez Crispín, A. (2015). Estructura territorial del turismo en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Cuadernos de Turismo*, 35, 185-209.
<http://www.redalyc.org/pdf/398/39838701008.pdf>
- Giddens, A. (2012). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1984). Paideia cristiana o educación elitista: un dilema en la Nueva España del siglo XVI. *Revista Historia Mexicana* 3(33), 185-213.
<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2584/2095>
- Gobierno de México, Cultura (s/f). *Centros de investigación en Chiapas*.
https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=centro_investigacion_artistica&disciplina=&estado_id=7

- González Gabaldon, Sevilla, B. (1999) Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88.
<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=12&articulo=12-1999-12>
- Grossberg, L. (2010). Teorización del contexto. *La Torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, (9), 17-23.
<https://revista.latorredelvirrey.es/LTV/article/view/717>
- INEGI (2015). Cuéntame. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66.
- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG-Porrúa.
- Ley General de Igualdad entre mujeres y hombres 2/2006, de 2 de agosto. Diario oficial de la Federación, 2 de agosto del 2006, 1-29.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*, El Colegio de México.
- Martínez Velasco, G. (2002). Desarrollo regional, sociodemografía y condiciones de vida de la población Chamula, Chiapas, *Papeles de Población*, (34), 259-277.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11203406>
- Olsen, F. (2000). El sexo del derecho. En Ruiz, A.C. (Comp.) *Identidad femenina y discurso jurídico*, (pp. 25-42) Biblos
- Poulain, M. (2011) Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles Educativos*. XXXIII. (132), 195-204.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510012>

- Rodríguez Matamoros, L.Y. (2010). Modelos de enseñanza y didáctica del Derecho. *Revista Electrónica de Posgrados en Derecho*, 1-23. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/1152>
- Salinas Sánchez, J.M. (2019). *La educación en Chiapas (1880-1914)*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Scott, J., W. (1996). El género una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG/Porrúa. 265-302.
- Tepichin, A.M. (2010) Política pública, mujeres y género. En A. M. Tepichin, K. Tinat y L. E. Gutiérrez (Coord.) *Relaciones de género*. El Colegio de México. 23-58.
- Villafuerte Solís, D. (1999). *Sistema de ciudades de Chiapas: un enfoque socioeconómico y demográfico*. Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas.

Leer y escribir. Experiencias educativas de *Carlota Amalia BERTONI UNDA* y *Marina Acevedo García*, libro coeditado por la *Universidad Autónoma de Chiapas* y la *Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas*, se digitalizó durante el mes de diciembre de 2022 en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
Para su composición tipográfica se emplearon las fuentes *Iowan Old Style*, *Utopia*, *Cansu*, *Palatino* y *Times New Roman*.

Leer y escribir son destrezas imprescindibles. Que este lugar común no se verifique en poblaciones periféricas de Chiapas, y ya ni siquiera entre los universitarios de su capital, Tuxtla Gutiérrez, ha justificado que su máxima casa de estudios publique esta obra colectiva de obligada consulta para profesores de lectura y redacción de todos los niveles, desde preescolar hasta superior. Coordinado por las doctoras Bertoni y Acevedo, este volumen reúne el acervo teórico y los afanes didácticos de investigadores académicos al servicio de dos propósitos: transformar de raíz un sistema escolarizado, paradójicamente alérgico a los libros, y subvertir los métodos de enseñanza y aprendizaje para convertir lectura y escritura en hábitos placenteros de niños y jóvenes.

