

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**LA LECTURA EN LA ESCUELA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA
MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PRESENTA ROBERTO I. PULIDO OCHOA

**ASESORA DE TESIS:
YOLANDA DE LA GARZA LÓPEZ DE LARA**

FEBRERO DE 2009

Agradecimientos:

En memoria de Adriana Ramírez García.

Con amor a mis hijos:
Adriana Pulido Ramírez.
Roberto Pulido Ramírez.

Al equipo de trabajo que por tantos años pudimos construir colectivamente una propuesta de cambio.

Carmen Ruiz Nakasone.

Rigoberto González Nicolás.

A todos los maestros y maestras que trabajan en la utopía de cambiar este país.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I 6

Puntos de partida: la lectura en la escuela.

CAPITULO II 14

Propuesta de intervención teórico metodológica: una construcción colectiva.

- A) Metodología: conceptualización. 14
- B) El diario del profesor una propuesta para la formación de profesores. 17
- C) Talleres de lectura y escritura de maestros y alumnos. 26
- D) La lectura y sus referentes teóricos. 28
 - a) Una mirada desde lo histórico sobre la lectura y las implicaciones pedagógicas. 29
 - b) Psicogénesis: el desarrollo de la alfabetización y sus implicaciones pedagógicas. 38
 - c) La Psicolingüística y sus implicaciones pedagógicas. 52
 - d) La perspectiva sociocultural y las implicaciones pedagógicas. 70
 - e) Elementos teóricos para el fomento de la lectura y la escritura. 88

CAPITULO III 108

La lectura en el aula desde el Diario de los maestros y maestras.

CAPITULO IV 177

Las Ferias de los libros y sus lectores en zonas rurales e indígenas del estado de Oaxaca.

Reflexiones finales. 197

Bibliografía. 206

INTRODUCCIÓN

La lectura en la escuela: una propuesta de formación para maestros de educación primaria, es parte de los resultados de una investigación más amplia que se desarrolla a través del proyecto de intervención: *La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica*, (PILEC) del Área Diversidad e interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional.

Este proyecto se ha desarrollado desde 1993 básicamente en el estado de Oaxaca y la Delegación de Iztapalapa, del Distrito Federal. Para este reporte, presentamos la síntesis de la propuesta teórica metodológica que le da sustento a la propuesta de intervención y dos reportes de experiencias desarrolladas junto con los docentes participantes: *La lectura en el aula desde el Diario de los profesor y las profesoras* (1993-2000), que es desarrollada a lo largo de los años noventas y *las ferias de los libros y sus lectores en zonas rurales e indígenas del estado de Oaxaca*, que se desplegó del año 2000 al año 2008.

Durante estos años de trabajo nuestra preocupación se ha centrado en la formación de los docentes como protagonistas de su formación. Estos años hemos visto cómo los docentes se han enfrentado a diferentes propuestas de formación construidas sin su participación directa, respondiendo de manera pasiva y poco reflexiva, lo cual ha repercutido en una educación deficiente y cuestionada por la sociedad.

Ante la falta de propuestas educativas desde este enfoque, iniciamos la construcción colectiva del proyecto de intervención sobre la lectura en la escuela. Participaron activamente maestras y maestros de educación primaria y docentes de la Universidad Pedagógica Nacional a través del proyecto PILEC. A lo largo de estos años desarrollamos varias acciones: primero talleres de lectura y escritura, luego la organización de colectivos de docentes y más tarde en la conformación de redes de maestros interesados en la formación autónoma de lectores.

Empezamos primero por la construcción de un Diagnóstico, que nos permitiera conocer más a fondo la problemática de la lectura en la escuela primaria, a través

de dos procesos paralelos: a nivel teórico, recuperamos algunas investigaciones relevantes que dieran cuenta de las conceptualizaciones actuales sobre la lectura, y al mismo tiempo y junto con los docentes buscamos construir una propuesta de intervención didáctica a partir de los problemas a que se enfrentaban con la lectura en el aula. Observamos una gran variedad de problemas existentes en torno a la lectura en la escuela, que van desde las concepciones tradicionales de los docentes hasta condiciones complejas tanto materiales como sociales y culturales que rodean el trabajo cotidiano de los maestros y maestras. El diagnóstico inicial nos aportó datos sobre las prácticas cotidianas de lectura en el aula. Encontramos que las prácticas con la lectura en el aula estaban organizadas básicamente por los maestros: ellos decidían qué tendrían que leer los alumnos, como leer y para que leer, lo cual generaba un espacio limitado para que los alumnos participaban por iniciativa propia. Encontramos, que básicamente eran los libros de texto los que circulaban en el aula y que algunas maestras utilizaban ocasionalmente los libros denominados del Rincón; también, observamos que la lectura en voz alta no era una práctica cotidiana en las aulas y fundamentalmente que los maestros y alumnos no leían por gusto. Es decir, las prácticas sobre la lectura por gusto en el aula estaba limitada por la falta de mediadores interesados en la lectura y además por la carencia de un programa integral donde incluyera entre otras: una biblioteca de aula, biblioteca de la escuela, prácticas diversas y cotidianas de lectura, asistencia a librerías, ferias de libro, es decir un ambiente dentro y fuera de la escuela que generara una cultura de la lectura por gusto.

Ante los problemas que encontramos con la lectura y la formación de docentes, nos propusimos ir construyendo con los docentes interesados una propuesta alternativa. Primero, nos organizamos junto con los docentes en un seminario-taller permanente donde analizábamos los diferentes problemas en el aula y las prácticas recurrentes de lectura en las aulas. En esta etapa los materiales teóricos fueron fundamentales ya que permitieron a los docentes analizar con más profundidad los problemas planteados.

Para recuperar su experiencia docente de manera organizada y sistemática se propuso el Diario del Profesor como herramienta metodológica, con la intención de

que los docentes pudieran escribir y describir cotidianamente los problemas más relevantes sobre la lectura en el aula.

Otro aspecto importante dentro de la investigación, fue el papel de la asesoría y acompañamiento a los docentes en las reflexiones de los problemas que enfrentaban sobre el tema, con la intención de problematizar las propuestas didácticas en construcción y las nuevas y viejas prácticas sobre la lectura.

Así mismo, los asesores nos encargábamos de acercar materiales teóricos pertinentes de problemas planteados por los maestros sobre la lectura. Es decir, la asesoría tenía el papel de acompañar y problematizar las prácticas tradicionales de los docentes y sobre todo, poner énfasis en la construcción de nuevas propuestas que modificaran sus prácticas con la lectura en el aula.

La propuesta también tenía la intención de iniciar un proceso de animación pedagógica. Es decir, que los docentes no se quedaran en la “receta” didáctica propuesta desde otros, sino que ellos fueran construyendo sus propias propuestas para trabajar la lectura por gusto, dentro y fuera de la escuela.

Conviene aclarar que en esta propuesta de intervención del proyecto PILEC, nunca separamos la lectura de la escritura, pero para este reporte solamente incluiremos el análisis de la lectura en la escuela.

Esta tesis: ***La lectura en la escuela: una propuesta de formación para maestros de educación primaria***, está organizado en cuatro capítulos: el primero denominado ***La lectura en la escuela***, es un diagnóstico inicial del cual partimos para desarrollar la propuesta de intervención, el segundo capítulo denominado: propuesta de intervención, contiene la propuesta ***Teórica-metodológica*** que se desplegó durante los trabajos del seminarios-taller permanente donde participaron los docentes, en los capítulos tercero y cuarto y como resultado de la propuesta de intervención, incluimos ***La lectura en el aula desde el Diario de las profesoras, y las ferias de los libros y sus lectores en zonas rurales e indígenas del estado de Oaxaca***.

CAPÍTULO I

Puntos de partida: la lectura en la escuela.

En este capítulo inicial, planteamos nuestros primeros acercamientos a los problemas de la lectura en la escuela primaria y desde algunos puntos de vista teóricos. Es decir, es el resultado de una etapa de análisis teórico y observaciones a niños y maestros en contacto con la lectura, entrevistas también a niños y maestros en las aulas. En este sentido, este primer apartado presenta el diagnóstico que nos permitió tener una base desde donde iniciar la investigación junto con los maestros participantes.

Lectura en la escuela

Los beneficios que la lectura aporta a los individuos que se acercan a ella no son cuestionados. Sin embargo, tradicionalmente es vista como una necesidad extrínseca al sujeto, es decir, que tanto los niños como los adultos nos acercamos a un texto, no por el interés que tenga en él o por el placer que nos pueda brindar su lectura.

La lectura en la escuela tiene su ámbito específico (el aula y, a veces, la biblioteca escolar); su tiempo específico (horarios de clases y tarea para el hogar: leer el libro de texto, realizar una copia, etcétera), y sus mediadores, también específicos, sus rituales, sus actos típicos y un recorte particular de los bienes culturales que son los que se considera deben circular en ese ámbito, privilegiadamente: los libros de texto. Éstos últimos, que son para todos los alumnos, tienen características especiales, su uso escolar. Aparte de los textos suele haber diccionarios, y algunos libros que tiene el maestro (textos u obras de consulta, antologías, etc.) (Rockwell, 1990) Además de que circulan pocos libros de literatura en estos espacios¹.

¹ Sin embargo, en los últimos años se ha producido un fenómeno interesante y considerablemente novedoso: la escuela ha acogido los textos de literatura infantil (que pertenece a un campo extraescolar) como textos pertinentes y los ha incluido dentro de su repertorio. Eso implicó que entraran al circuito escolar con otros textos, otros temas, otras formas de narrar, otro lenguaje, otras obsesiones, otros terrenos. Esta incorporación implicó una auspiciosa apertura hacia lo heterogéneo. Simultáneamente con esa fisura en la homogeneidad de

En la escuela, la lectura se ha planteado como una actividad obligatoria que es necesario realizar casi de manera mecánica. Desde los primeros años de la educación primaria, la ejercitación de la lectura ocupa un lugar importante en las actividades desarrolladas en el salón de clases. Se inicia con el aprendizaje de esta habilidad “descifrando” o “adivinando” los signos, que el docente muestra en el pizarrón, a los que les atribuye un significado y éste es transmitido a los alumnos para que después lo repitan. Paulatinamente, los alumnos se van adiestrando en ese difícil arte adivinatorio, asignándole también a esos signos un significado que es posible reproducir tanto de manera verbal como mental o escrita. En la medida que los alumnos de los primeros grados de la primaria van siendo más hábiles en ese desciframiento, son capaces de leer más rápido, así como son más diestros para tomar el dictado de palabras o frases. Y al mismo tiempo, aprenden a leer los mensajes implícitos que el docente transmite a partir de su historia como lector. (PILEC: 1995)

Los ejercicios que enfatiza el maestro son: la lectura como desciframiento en voz alta, el dictado de palabras o frases, la repetición en coro del significado de aquellos signos, en suma, la repetición oral y escrita, en grupo o individual de los signos y su significado.

En los grados intermedios y finales de la escuela primaria, la lectura sigue teniendo un lugar determinante en las actividades escolares: se lee para contestar los cuestionarios de las asignaturas, se leen los libros de texto para ejemplificar los contenidos, se lee en el pizarrón lo que el maestro u otros niños han escrito, se leen los recados de los maestros, de los niños, de los padres, etcétera. En fin, se lee y se lee. (Pulido: 1997)

A pesar de esta utilización de la lectura, poco se reflexiona lo que realmente significa este acto tan cotidiano dentro de la escuela.

Si bien dentro del salón de clases casi no hay hora en el transcurso de la jornada en que no se observe algún uso de la lengua escrita, su uso es restrictivo, específicamente escolar y no representativa de la gama de usos sociales de la

la lectura escolar comenzaba a desarrollarse una reacción inversa: el lento pero implacable proceso de “escolarización” de lo no escolar. (Montes, 1994).

lectura, lo cual se plantea la trascendencia de la lectura en la vida cotidiana y su sentido comunicativo y social.

En este sentido, la lectura en la escuela se asocia al descifrado de las palabras, a su correcta pronunciación, el *respeto* de los signos de puntuación y entonación, a la captación lineal o repetición de lo que dice un texto, a extraer textualmente las respuestas de los cuestionarios de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, en seguir *correctamente* las instrucciones de los ejercicios que manda el profesor, etcétera.

Los alumnos son testigos de toda esta actividad cotidiana; examinan cuando pueden el material escrito que encuentran en el escritorio de su maestro; participan en muchos de esos usos escolares de la lengua escrita.

Emilia Ferreiro plantea que los alumnos observan a los maestros, como observan a cualquier adulto que lee o escribe, y reflexionan sobre lo que hacen. La actividad del maestro constituye así un modelo, lleno de alternativas, de la práctica normal de la lectura y la escritura que implica el trabajo docente (Ferreiro: 1991,1992).

Los maestros se encuentran continuamente ocupados en diversas actividades en las que se lee y se escribe; los mismos niños encuentran ocasiones para poner en práctica sus conocimientos sobre la lengua escrita. De tal manera, es necesario que se tomen en cuenta todos esos momentos para comprender la apropiación de la misma.

El trabajo del maestro implica de hecho muchas funciones adicionales a la enseñanza. La documentación escolar y las comisiones son dos de las actividades que se desarrollan en forma rutinaria, asimismo la interpretación de textos y el registro escrito de asistencia, cuotas de ahorro escolar, compras y ventas de la cooperativa, y otras. Además, en la escuela se recibe material escrito de otro tipo: volantes, carteles de campaña, circulares, convocatorias para el examen a la secundaria, folletos sindicales, anuncios comerciales, etcétera. Este material entra, se lee, se comenta entre maestros y a veces se comenta entre los alumnos. La relación escolar con los padres de familia genera agendas apuntadas en el pizarrón, actas anotadas en los libros especiales, recados acerca de las tareas o en el cuaderno del alumno. (Rockwell: 1990: 296-320).

Estos momentos constituyen una parte del proceso real de formación de los maestros, de la apropiación de sus usos y conocimientos por medio de la lengua escrita. A veces su misma actividad implica la lectura y la escritura de una manera que contrasta con aquella que suelen exigir a sus alumnos: hacen apuntes, recordatorios en sus libros o cuadernos; leen en silencio, selectivamente, hojeando los libros de texto; no leen para memorizar o repetir el texto, sino para interpretarlo frente a sus alumnos, agregando sus propios conocimientos; toman su tiempo entre una explicación o indicación y otra para pensar, para comprender lo que dice el libro.

Sin embargo a pesar de esta práctica cotidiana de los docentes con la lengua escrita, los docentes no son modelos que se presenten como lectores por gusto; son pocos los profesores que leen cotidianamente a sus alumnos y menos aún los que utilizan la estrategia de la lectura en voz alta, es decir, no es una práctica cotidiana de los docentes leer libros completos. (En las entrevistas los maestros comentaron que no habían leído un libro completo desde su estancia en la Normal de Maestros y ya estaban en edad de jubilarse).

Las posibilidades de realizar determinadas prácticas relacionadas con la lectura están definidas desde la propia lógica que el maestro le imprime al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la lectura es una herramienta que el docente utiliza en todo momento para abordar un sin fin de actividades de enseñanza a partir de lo que él cree que debe ser su uso. Éste decide qué se debe leer, en qué momento, de qué manera, con qué finalidad.

En este sentido, podemos afirmar que los conceptos sobre lectura por parte de los docentes corresponden más a un modelo tradicional de enseñanza, que privilegia la memorización y la repetición, dejando de lado el desarrollo creativo de la lectura.

El docente tiene una concepción homogénea para evaluar la lectura, reduciéndola a lo que llaman los maestros "lectura de comprensión", sometiéndola a explicaciones que el docente desea escuchar del alumno y no lo que el alumno al interactuar con el texto interpreta. Cuando se relaciona con la literatura infantil y evalúa, lo hace a través de un cuestionario diseñado por él, dirigiendo las

respuestas de los alumnos a respuestas únicas y homogéneas: ¿cuál es el personaje principal?, ¿cuáles los secundarios?, ¿qué hizo "x" personaje en determinada situación?, ¿cómo terminó el cuento?, etcétera.

En las otras asignaturas, generalmente estas actividades son evaluadas con cuestionarios donde sólo se extrae información textual del libro, así, el docente con esa información, otorga una calificación y decide si el alumno comprendió o no la lección.

De tal manera, la comprensión está inscrita en el marco de una concepción de aprendizaje memorístico, repetitivo y en una lógica donde el docente organiza el trabajo en el aula, disponiendo cuándo y cómo hacer las actividades, qué contenido enseñar y cómo abordarlo.

La interpretación del texto es un proceso social, en el que el docente aparece como actor indispensable en la medida que posee mayores conocimientos en relación con el tema del texto. Por otra parte, es justamente por medio de esta actividad escolar de interpretación del texto que los alumnos pueden aprender más sobre la "lectura", una lectura que depende no sólo del conocimiento del sistema de la escritura, sino de la interpretación que hace quien lee un texto en determinada situación social. (Ferreiro 1997: 21-28)

En el terreno de la práctica docente, La misma autora, habla de las conceptualizaciones de la lengua escrita que subyacen a la práctica docente y analiza cómo son las prácticas (más que los métodos en sí) las que tienen efectos más perdurables a largo plazo, en el dominio de la lengua escrita.

Ferreiro plantea que, tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se ha centrado en la polémica de los métodos y ninguna de esas discusiones han tomado en cuenta lo que ahora conocemos como las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura. De allí la necesidad imperiosa de replantear la discusión sobre bases nuevas. Si aceptamos que los niños no son una tabla rasa sobre la cual van a inscribirse las letras o las palabras en el orden en que el método determine; si aceptamos que lo "fácil" y lo "difícil" no puede definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende; si aceptamos que cualquier información debe ser

asimilada (y por o tanto transformada) para ser operante, entonces debemos también aceptar que los métodos (como consecuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen más que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones.

Tiene más sentido, dice Ferreiro (1997: 21-28), preguntarse a través de qué tipos de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto en el contexto escolar. Hay prácticas que llevan al niño a la convicción de que el conocimiento es algo que otros poseen y que sólo se puede obtener de la boca de esos otros, sin ser nunca partícipe en la construcción del conocimiento. Hay prácticas que llevan a pensar que “lo que hay que conocer” está dado de una vez por todas, como un conjunto cerrado, sagrado e inmutable de cosas transmisibles, pero no modificables. Hay prácticas que llevan a que al sujeto (el niño en este caso) quede “fuera” del conocimiento, como espectador pasivo o receptor mecánico, sin encontrar nunca respuestas a los “porqué” y a los “para qué” que ya ni siquiera se atreve a formular en voz alta.

Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo en una concepción sobre el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Son probablemente esas prácticas (más que los métodos en sí) las que tienen efectos más perdurables a largo plazo, en el dominio de la lengua escrita como en todos los otros. Según como se plantee la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y según como se caracterice a ambos, ciertas prácticas aparecerán como “normales” o como “aberrantes”.

Por otro lado, si tomamos en cuenta que la lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social (y no meramente escolar) y cuando los niños habitan en un ambiente urbano, encuentran escrituras por todas partes (letreros de la calle, envases comerciales, propagandas, carteles en la T.V., etc.) En el mundo circundante están todas las letras, no en un orden preestablecido sino con la frecuencia que cada una de ellas tiene en la escritura de la lengua: todas las letras en una gran cantidad de estilos y tipografías. Nadie puede impedir al niño que las vea y que se ocupe de ellas. Tampoco nadie puede honestamente pedir al niño que solamente pida información a su maestra, sin solicitar jamás información

a otras personas alfabetizadas que puede haber en su entorno (hermanos, amigos, tíos, etcétera).

Cuando en el ámbito escolar se toma alguna decisión sobre el modo de presentación de las letras suele intentarse -simultáneamente- controlar el comportamiento de los padres al respecto (los clásicos pedidos de colaboración a los padres en términos de prohibiciones, con autorización expresa de hacer solamente lo mismo que se hace en la escuela para no introducir conflictos en el aprendizaje). Se puede quizá controlar a los padres, pero es ilusorio pretender controlar la conducta de todos los informantes potenciales (hermanos, amigos, tíos abuelos, etcétera), y es totalmente imposible controlar la presencia de material escrito en el ambiente urbano.

Muchas veces se ha enfatizado la necesidad de abrir la escuela a la comunidad circundante. Curiosamente, en el caso en donde es más fácil abrirla es donde la cerramos. El niño ve más letras fuera que dentro de la escuela; el niño puede tratar de interpretar los textos que ve fuera y dentro de la escuela; el niño puede tratar de producir textos fuera de la escuela cuando en la escuela sólo se le autoriza la copia pero jamás la producción propia. El niño recibe información dentro pero también fuera de la escuela, y esa información extra-escolar se parece a la información lingüística general que utilizó cuando aprendió hablar. Es información variada, aparentemente desordenada, a veces contradictoria, pero es información sobre la lengua escrita en contexto social de uso, en tanto que la información escolar es a menudo información descontextuada.

Podríamos continuar de esta manera con el análisis de otras prácticas, que son reveladoras de la concepción que tienen quienes enseñan acerca del objeto y del proceso de aprendizaje. Es la transformación de esas prácticas lo que es realmente difícil, ya que obliga a redefinir el papel del maestro y la dinámica de las relaciones sociales dentro y fuera del salón de clase. Es importante indicar que de ninguna manera se desprende de lo anterior que el maestro debería limitarse a ser mero espectador de un proceso espontáneo. Dice Ferreiro que fue Ana Teberosky, en Barcelona, la primera que se atrevió a hacer una experiencia pedagógica sobre la base de tres ideas simples pero fundamentales: a) dejar

entrar y salir a buscar la información extra-escolar disponible, con todas las consecuencias; b) el maestro no es más el único que sabe leer y escribir en el salón de clase; todos pueden leer y escribir, cada quien a su nivel; c) los niños que aún no están alfabetizados pueden contribuir provechosamente a la propia alfabetización y a la de sus compañeros, cuando la discusión a propósito de la representación escrita del lenguaje se convierte en una práctica escolar.

Para finalizar este tema, dejaremos anotado de manera general, que dentro de las prácticas de los maestros sobre la lectura y la escritura está presente un concepto de evaluación autoritaria y vertical, donde sólo el docente decide quien será promovido de grado. En los alumnos de primer año es más grave ya que el maestro “reprueba” no importando las consecuencias en los alumnos, sobre todo en su desarrollo emocional. En las zonas rurales de Oaxaca encontramos en estos años de trabajo historias tremendas de niños reprobados, niños que repetían cuatro o cinco años el primer grado porque no aprendían a leer ni a escribir.

A partir de este primer acercamiento a las escuelas y las prácticas de la lectura de los docentes, nos propusimos junto con ellos hacer una propuesta teórico metodológica que nos permitiera a todos los participantes involucrarnos en la solución de las problemáticas que se vivían en las aulas. Iniciamos dialécticamente desde prácticas reflexionadas y referentes teóricos que miraran de cerca los problemas de la práctica docente. En el siguiente capítulo se expone una síntesis de una gran cantidad de materiales teóricos que fuimos analizando junto con los docentes.

CAPITULO II

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN TEÓRICO METODOGÓGICA: UNA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA.

Este segundo capítulo denominado: *Propuesta de intervención*, contiene la propuesta *Teórica-metodológica* que se fue construyendo colectivamente durante los trabajos del seminarios-taller permanente, espacio que nos permitió a la luz de los problemas que los maestros vivieron en sus aulas, incorporar textos teóricos que permitieron una reflexión más profunda en busca de prácticas innovadoras e ir afinando la metodología de trabajo.

A) Metodología: conceptualización.

Para este proceso de intervención recurrimos a dos metodologías de investigación: la investigación participativa, y el método etnográfico (el Diario del profesor).

La adopción de estas metodologías se hace desde una concepción de método que implica no sólo la idea de procedimiento sino también una actitud de búsqueda y una forma de situarse ante el mundo. De ahí (...) "que la investigación se considere como un proceso abierto y flexible con diversidad de procedimientos posibles (plurimetodología) combinándose los estudios cualitativos con los cuantitativos, lo observacional con lo experimental, según lo exija la naturaleza de los problemas concretos que se han de resolver". (Cañal, 1991).

Retomamos la investigación participativa porque una de sus intenciones principales se dirige a una transformación de la realidad histórico-social, mediante una efectiva participación fundamentada en un conocimiento acreditado de la realidad que se busca transformar. Por lo tanto lo prioritario es la búsqueda de la transformación de la realidad escolar, en general y, de manera específica, de las prácticas de lectura que se desarrollan en la escuela.

Con esta intención y en este proceso investigativo, se reconoce a la práctica como fuente y origen del conocimiento y a la unidad dialéctica que forman la teoría y la práctica, como el motor que promueve el conocimiento social.

Cuando el estudio de una población lo realizan personas ajenas a la misma, generalmente la información obtenida es conocida sólo por las personas y/o las instituciones que hayan financiado la investigación, sin que la comunidad tenga la mínima oportunidad de conocer cuáles fueron los resultados de dicha investigación, ni obtenga los beneficios que pudieran derivarse tanto de su realización como de sus hallazgos. El considerar a la población como objeto de una investigación, pero no como parte de ella, es un obstáculo para que la gente participe de los aprendizajes que se adquieren durante el proceso.

Una de las razones principales de este abismo entre maestros e investigadores reside en el simple hecho de que gran parte de la investigación educativa no ha sido realizada por maestros. (Woods, 1987)

Es así, que en la perspectiva de la investigación participativa se trata de que en la comunidad, en este caso específico, la comunidad escolar, se constituya en experiencia de aprendizaje. De hecho tal aprendizaje es uno de los principios metodológicos básicos de la propuesta: el trabajo grupal, pues se considera que la discusión e interacción a nivel colectivo es la parte medular del método, ya que los grupos sólo pueden comprender su situación mediante el aprendizaje de experiencias propias.

La conceptualización que adquiere el sujeto y el objeto dentro de la Investigación Participativa tiene una implicación metodológica, ya que dice Woods:

- Los sujetos son tanto la población como los investigadores.
- El objeto de conocimiento concreto es la realidad que afecta a esa población en su conjunto (el salón, la escuela etc.)
- El objeto de conocimiento teórico son las relaciones sociales que se dan al interior de los grupos (escolares).

En estos términos, la distancia que separa al sujeto y al objeto se reduce, puesto que se registra una participación conjunta de la comunidad escolar e

investigadores, en un proceso dialógico y reflexivo, en el que se une el conocimiento de sentido común y el conocimiento científico. En este sentido, "la construcción teórica se desarrolla de mayor conformidad entre el modelo teórico, los datos empíricos y la complejidad de la propia realidad" (Cañal, 1991).

En esta propuesta se hace evidente que el objeto de la investigación no surge del interés por corroborar una determinada hipótesis o teoría, sino que el estudio comienza con la determinación de un problema que vive actualmente la escuela, para definir estrategias de acción, lo que implica necesariamente una etapa de cuestionamiento. Y si se pretende lanzar la investigación en este terreno, son los maestros - no los investigadores – quienes plantean los problemas, y se requiere una cierta internalización del método de investigación por parte de los maestros, o de conocimientos pedagógicos por parte de los investigadores. (Woods, 1987)

Desde este enfoque se considera de suma importancia la participación de los maestros en la investigación, elaborando sus propias conceptualizaciones, sus hipótesis de enseñanza, contrastándolas con el desarrollo de su práctica, de manera sistemática, crítica y colegiada.

Así, la propuesta metodológica se plantea como la "adopción de una actitud abierta, relativizadora, en la que todo es reformulable y negociable, que admite la existencia de la incertidumbre, la ambigüedad, las paradojas y las contradicciones (Cañal, 1991)

Se plantean como parte nodal del proceso de investigación los siguientes ejes metodológicos que la articulan:

- Una propuesta didáctica sobre lectura en la escuela primaria, donde el currículo (a construir) como un currículo abierto, procesual y continuamente reformulable (Gimeno, 1981)
- El desarrollo de un proceso de formación de docentes donde se plantea al "profesor como investigador en la acción", elaborando sus propias conceptualizaciones, sobre la lectura, contrastándolas con el desarrollo de su práctica, de manera sistemática, crítica y colegiada (Stenhouse, 1987; Porlan, 1987; Carr y Kemmis, 1988).

- Los enfoques cualitativos y etnográficos, que permitan la reconstrucción de la realidad escolar y la sistematización de los datos obtenidos de dicha realidad (Goods, 1987) a través del Diario del profesor.

B) El diario del profesor una propuesta para la formación de profesores²

Uno de los aspectos teóricos que permiten a los docentes hacer un análisis crítico sobre su papel como educadores, es revisar el contexto donde trabajan; sobre todo en el medio rural. Se plantea la renovación de esta tarea docente a partir de la comprensión y significado que la escuela tiene para los niños.

El enfoque de este tipo de investigación, parte del reconocimiento de la gente de las comunidades, la comprensión de los valores culturales y humanos que poseen, y de las muchas carencias y problemas que desde la escuela son visibles, y de las condiciones sociales y económicas que como grupo social enfrentan.

El acercamiento está orientado a una actitud de respeto por los conocimientos de la gente, sus opiniones y prácticas en relación con la escuela, comprendiendo que éstas no se dan aisladas, sino ligadas a una estructura de organización familiar y comunitaria (Fierro, 1991)

Cecilia Fierro, argumenta más en este sentido, señalando que a pesar de la compleja problemática que afecta la labor docente en general, y de las graves condiciones laborales que de manera especial enfrentan los maestros que trabajan sobre todo en zonas rurales, cualquier esfuerzo encaminado a modificar dichas condiciones, para ser eficaz, necesitará estar sostenido por los propios maestros. De ahí que la revaloración frente así mismos de su quehacer social y pedagógico y de los distintos grupos sociales con que laboran, son elementos insustituibles que sólo los maestros pueden aportar para un cambio.

2

Entre los materiales teóricos más relevantes que permitieron complementar la propuesta del Diario del profesor se encuentran: el texto de Cecilia Fierro, *Ser maestro rural, ¿Una labor imposible?*, de Rafael Porlán y José Martín, *El Diario del Profesor*, de Carrol Thomas, *La observación sistemática para la formación de docentes*, de Martha Corestein, *El significado de la investigación etnográfica en educación*, de Peter Woods, *La escuela por dentro*.

Entonces ¿Es posible que los maestros investiguen su trabajo de manera organizada?

Creemos que es posible, porque el Diario es un recurso fundamental con el que los maestros pueden organizar los acontecimientos cotidianos del aula y hacer un análisis más detallado de su práctica docente. Aporta una visión de conjunto de la labor docente, el Diario es un material vivo, fresco sobre lo que ocurre diariamente en la escuela.

Por ser la expresión más cercana de lo que sucede diariamente en el salón de clases, el Diario puede cumplir una valiosa función de apoyo a la reflexión sobre la forma en que trabaja con los alumnos. Permite rescatar día con día, los contenidos y actividades que realiza con los alumnos, así como los resultados que se obtienen en distintas áreas.

En caso de que no se cuente con posibilidades de intercambio frecuente con otros maestros, el Diario cumple la función de retroalimentar el quehacer pedagógico, gracias al análisis que implica el manejo del programa, así como la relación que se establece con cada uno de los alumnos.

Este recurso metodológico permite revisar en diferentes momentos del ciclo escolar, las impresiones o reflexiones que día a día se fueron construyendo. Incluso en una perspectiva de largo plazo, el Diario es un documento autobiográfico de uno o varios años de trabajo que permite reconstruir la trayectoria docente.

Para el caso de una investigación, es muy valioso hacer distintos cortes en el tiempo (cada dos o tres meses), volviendo a los primeros relatos sobre los sucesos de cada día, de manera que se puedan detectar intereses específicos, preocupaciones y cambios en la forma de entender distintas situaciones.

De este modo, a través del Diario, se reflejan cambios de lo que acontece en el aula y que muchas veces se explican por factores no relacionados con las condiciones en que se da el aprendizaje. Además es el instrumento que da cuenta de los principales aprendizajes y la forma como influyen en nuestra práctica diaria.

La propuesta del Diario como guía para la investigación requiere analizar primero el papel que juega el docente, y de sus concepciones cuando se acerca a una propuesta como esta.

El maestro, concibe la realidad escolar desde su particular modelo didáctico, constituido por un conjunto de creencias de diferente naturaleza: concepciones epistemológicas e ideológicas, concepciones acerca del desarrollo humano, concepciones sobre el aprendizaje y las relaciones sociales, concepciones sobre los contenidos, etc. Dicho modelo es el trasfondo que guía, y a la vez condiciona, toda su práctica educativa. (Porlán, 1991)

Estas creencias se manifiestan en una de las actividades profesionales más características: la de elaborar un programa educativo, unidades didácticas, guías de trabajo, es de decir, la de planificar. El programa es un intento por representar la realidad que se pretende. Un intento por dotar de sentido, de un sentido particular a la práctica.

Pero el programa no es la realidad. Las intenciones, los deseos, los puntos de vista y las creencias que destila, interactúan "a posteriori" con las intenciones, deseos y puntos de vista de los alumnos, todo ello en un contexto complejo, diverso, cambiante y "problemático". De ahí la necesidad de una metodología y de unos instrumentos que permitan establecer vínculos significativos entre la teoría (el modelo), el programa y la práctica. La investigación y el tratamiento por los profesores de sus problemas prácticos ayudan a explicitar creencias y teorías implícitas, y a que éstas evolucionen; ayudan también a diseñar hipótesis de intervención que intenten resolver dichos problemas desde nuevas perspectivas. La investigación de problemas implica la experimentación de nuevos diseños y la evaluación de sus efectos, produciendo con ello un desarrollo progresivo del conocimiento profesional (Porlán, 1991).

El Diario entonces, en su utilización periódica, permite reflejar el punto de vista del autor sobre los procesos más significativos de la dinámica en que está inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre

conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del Diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Propicia básicamente el desarrollo de niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor.

Asimismo, el Diario permite el cambio de concepciones. Porque éstas no sólo determinan la manera de ver la realidad, sino que “de hecho” guían y orientan la actuación en el aula. Por ejemplo las concepciones referidas al alumno, sobre como aprenden; cómo se facilita dicho aprendizaje; influencia de las capacidades innatas; causas de las conductas de niños “difíciles”; las posibilidades de cambio y desarrollo; derechos y deberes de los alumnos; etcétera.

Concepciones referidas al papel del profesor: su autoridad; la relación con el currículum; la profesionalidad; estilos y métodos de enseñanza; fines y metas pedagógicas. Concepciones referidas a la materia: carácter absoluto o relativo del conocimiento; importancia del conocimiento espontáneo de los alumnos; naturaleza del conocimiento escolar y su relación respecto al conocimiento científico y al cotidiano; técnicas de enseñanza específicas; materiales, recursos; etc. Concepciones referidas al ambiente: relaciones psicosociales dentro y fuera del aula; democracia escolar; toma de decisiones; relaciones de poder; equipos de trabajo; organización del espacio y del tiempo; etcétera.

Aunque puede existir una gran diversidad de concepciones o de puntos de vista, se pueden establecer grandes patrones comunes o Modelos Didácticos debido a una de sus características: la relativa coherencia interna que suelen guardar entre sí. Por ejemplo, una cierta manera de concebir el aprendizaje de los alumnos se corresponde generalmente con una determinada visión del papel del profesor, o de las relaciones sociales en la clase.

Otra característica de las concepciones de las maestras es su resistencia al cambio. Muchas de ellas se han ido elaborando a lo largo de nuestro proceso de socialización profesional en el sistema educativo a través de la percepción,

muchas veces inconsciente, de regularidades y evidencias aparentes; por lo que poseen un alto nivel explicativo y funcional.

También es cierto, sin embargo, que si sometemos las concepciones a procesos continuados de contraste con la propia realidad, o con otras concepciones y puntos de vista (el de otros profesores, los alumnos, otras personas ajenas a la escuela, nuevas teorías educativas, etc.), suelen aparecer contradicciones y evidencias que o nos pueden llevar a la modificación, ampliación o sustitución de las mismas por otros puntos de vista que ofrezcan una mayor potencialidad explicativa acerca de los problemas prácticos y dilemas que más nos puedan preocupar.

Estos procesos de contraste requieren de un cierto nivel de planificación y sistematización si se pretende iniciar una dinámica sostenida de evolución de nuestras ideas. Esta dinámica ha de situarse en una perspectiva de “un proceso de investigación y experimentación de alternativas curriculares diferentes”, que requieren al menos dos condiciones: que se de en el seno de un equipo de profesionales y que esté orientado por un facilitador, asesor o investigador.

El cambio de concepciones ha de dotarse de una metodología de desarrollo profesional que garantice la coherencia global y la continuidad del proceso.

Desde esta perspectiva también se propone junto al Diario un profesor asesor, tutor o facilitador, (el especialista en formación de profesores) asumir un papel en cierto sentido similar al que desempeña el profesor respecto a los alumnos, ayudando a explicitar y diagnosticar los problemas prácticos y las creencias de los profesores, y apoyando metodológicamente un proceso sistemático de reflexión sobre la acción orientado a la investigación de dichos problemas, en la perspectiva de favorecer un cambio de la teoría y la práctica profesional. (Porlan, 1991, Inbernón, 1994, Cantón, 1997)

Este paralelismo ofrece ciertas limitaciones. Parece evidente que el asesor no puede estar presente en el desarrollo de la mayor parte de las actividades de clase. Llevar un diario de clase permite garantizar la recogida de información, la obtención de datos sobre aspectos considerados relevantes y la aportación de una

visión histórica del desarrollo de los acontecimientos, que con posterioridad se pueden analizar conjuntamente (profesor-equipo de profesores -asesor/facilitador) y contrastar con informaciones procedentes de otras fuentes (observaciones de un compañero o del facilitador, entrevistas a los alumnos, grabaciones de las clases, etcétera) que ofrezcan una perspectiva diferente de los mismos acontecimientos.

El profundizar, discutir y caracterizar los problemas más significativos, posiblemente genere dilemas teóricos y provoque un cierto nivel de enfrentamiento con el propio modelo didáctico. Todo ello puede crear condiciones favorables para asumir un mayor riesgo teórico y una mayor apertura a otros puntos de vista. Esta evolución de concepciones, si queremos ser rigurosos, ha de traducirse, en el diseño de una intervención; es decir, los cambios de ideas han de tener un reflejo en el programa de intervención y, para esto, el Diario es el testigo biográfico fundamental.

Sin embargo, aún queda un paso más, quizás el más problemático: queda la aplicación del nuevo diseño a la práctica. Conocer los problemas, investigarlos, cambiar las concepciones asociadas con ellos y preparar hipótesis de intervención novedosa que pretendan resolverlos, son pasos obligados en el desarrollo profesional, pero todo ello serviría de poco si al final la práctica no cambiara o, lo que es peor, no se cuente con datos fiables sobre si realmente hay cambio significativo.

Existe una cierta tendencia simplificadora, de pensar que los cambios, o son globales, en el sentido de totales, o no son cambios. Especialmente en educación tenemos con frecuencia, la intuición de que “lo que hacemos no sirve” y de que, por tanto, “hay que cambiar la clase completamente”. Sin embargo, esta especie de “maximalismo” se suele convertir en ocasiones en el peor enemigo del cambio. El plantear unas modificaciones tan ambiciosas puede paralizar y bloquear la voluntad, ante el cúmulo de dificultades y problemas nuevos y sobre los que poseemos muy pocos “saberes prácticos”.

Como contrapunto a este “idealismo pedagógico ingenuo” que pretende trasladar mecánicamente “el ideal” (la estrategia, el modelo) a “la realidad” (la práctica, el modelo en acción), confundiendo el conocimiento teórico, con el conocimiento

práctico y el “saber” con el “saber hacer”, existe también otra tendencia, quizás más frecuente, pero más simplificadora como la anterior, según la cual el problema no es ya la traslación de los ideales a la “práctica rutinaria” como el único ideal posible, no considerándola como “lo que se puede hacer”, sino como “lo que se tiene que hacer”. De esta manera, muchos profesores confunden lo que podríamos denominar postura de “sano realismo, con la consideración de que sólo lo que “realmente se puede hacer” merece la pena de ser considerado, abandonando así cualquier proyección teórica o estratégica que guíe cualquier proceso gradual de cambio.

Según esto, una adecuada posición profesional requiere saber cambiar dos procesos íntimamente relacionados, pero diferentes. Por un lado, un proceso de construcción teórica sobre la enseñanza, es decir de definición de nuestro modelo didáctico de referencia; y, por otro, un proceso de construcción práctica de nuestro “saber hacer” profesional. Inevitablemente nuestro modelo irá por delante de la práctica, y, precisamente por eso, podrá orientarla, pero también, la práctica obligará a modificar y complejizar el modelo, de manera que la relación entre ambos, modelo teórico y el saber práctico, se convierta en el motor del aprendizaje y desarrollo profesional.

Por eso “lo nuevo no es siempre lo contrario de lo viejo”, ya que lo nuevo, de alguna manera, siempre se apoya en lo viejo, aunque sea para negarlo. Al aplicar el nuevo programa de intervención se descubre que, por más que se hayan introducido cambios sustanciales, fruto de los nuevos puntos de vista construidos teóricamente, la práctica se moverá contradictoriamente entre las ruinas anteriores, que se quieren desterrar, y las conductas novedosas que se quieren introducir. Con frecuencia, antes de consolidar algunos de los nuevos procedimientos prácticos, se transita por etapas intermedias en las que se aprende y construye de manera genuina y significativa lo que realmente se es capaz de hacer a la luz de lo que teóricamente se considera conveniente hacer.

Probablemente es en estas fases de transición parcial, contradictoria e insegura donde existe una mayor potencialidad de aprendizaje profesional, ya que desde lo “viejo”, desde lo que se conoce, controlamos y da seguridad, se intenta

experimentar, “hasta donde somos capaces” con el nuevo conocimiento teórico que hemos podido elaborar, descubriendo que cambiar la forma de pensar no garantiza cambiar la forma actual.

Sólo desde el esfuerzo profesional que implica la elaboración de un programa de elaboración hipotético, que guarde cierta coherencia con las nuevas concepciones, al mismo tiempo que con las condiciones contextuales y personales en los que se trabaja, y desde el esfuerzo profesional que implica asimismo realizar un seguimiento riguroso del desarrollo en la práctica de dicho programa, recogiendo, analizando y evaluando datos empíricos significativos; sólo desde este tipo de actividad profesional se pueden asegurar los cambios en la forma de actuar, y en la forma de pensar.

En otras palabras, la construcción progresiva del “saber hacer” profesional, el hecho que las cosas cambien en clase y que aumente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella tienen lugar, depende fundamentalmente de cómo se maneje la relación entre teoría y práctica, entre modelo y realidad: entre creencias pedagógicas y conducta de clase. Y para ello es determinante concebir de manera diferente el papel que todo programa de intervención (la programación) ha de jugar, y realizar un adecuado seguimiento investigativo (evaluación) de su aplicación en su realidad.

Programar, desde este punto de vista, es buscar un compromiso entre el grado de elaboración de teoría pedagógica, la visión de la realidad escolar y la propia capacidad profesional. Programar es, por tanto, adecuar la estrategia a las posibilidades de la realidad, en el sentido de formular a modo de hipótesis el plan de intervención que se considera más adecuado para, siendo realistas, poder cambiar.

Evaluar es, asimismo, investigar la acción, los hechos que realmente ocurren cuando se aplica el programa, para poder así comprender, a la luz del modelo de referencia, las dificultades prácticas, los bloqueos, las inadecuaciones, las variables no tenidas en cuenta; y todo tipo de datos que nos permitan, posteriormente, reformular, depurar y complejizar el programa y, a la larga, el modelo o teoría que lo sustenta.

Llegados a este punto, el Diario deja de ser exclusivamente el registro escrito del proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación profesional, (proceso complejo de alcanzar). No se trata ya de describir genéricamente los problemas prácticos que encontramos en nuestra actividad, ni de analizarlos poniendo en cuestión nuestras concepciones didácticas. Tampoco se trata de diseñar una nueva intervención, describiendo en el Diario las nuevas incorporaciones teóricas que deseamos aplicar. Se trata, en esta fase, de desplegar técnicas más concretas y específicas para conocer como funciona el nuevo programa en la realidad, recogiendo información previamente establecida, analizándola y categorizándola, contrastando datos obtenidos de fuentes diversas, comparándolo con lo previsto en el diseño y estableciendo conclusiones que reorienten el curso de la práctica y nos permitan validar y construir nuestro propio conocimiento pedagógico profesional, estas ideas fuerza las fuimos construyendo de manera colectiva.

El Diario, pues, adopta un estilo más estructurado y se convierte en el desencadenante de otros medios de investigación (entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, etc.) y en el lugar de elaboración y síntesis de la información. El profesor, o el equipo de profesores, ya no actúa sólo como “observador informal”, o como “reflexivo esporádico”, ni siquiera como “programador riguroso”, sino que incorpora también, aunque de manera parcial, el estilo de un investigador “en” y “sobre” la práctica pedagógica sometida a experimentación.

Evidentemente la actividad de enseñar no es similar a la actividad científica de investigar; pero, si aceptamos que el concepto y la práctica de la investigación admite una diversidad de grados y niveles, cuando, como enseñantes, se intenta modificar la actividad de la clase basándonos en nuevos principios y fundamentos, se incorpora a la profesionalidad cierta dosis de espíritu y la estrategia de eso que denominamos genéricamente como investigación. El Diario, por tanto, es el cuaderno de trabajo del experimentador, donde anota las observaciones³, donde

³ Para analizar los fundamentos de la observación propusimos básicamente el texto de "La observación sistemática para la formación de docentes" (Carrol,1985),

recoge las entrevistas, donde describe el contenido de los materiales de clase, donde compara y relaciona las informaciones, donde establece conclusiones y toma de decisiones de los siguientes pasos de la experimentación.

C) Talleres de lectura y escritura de maestros y alumnos

Propusimos el concepto de seminario-taller, al trabajo colectivo entre, maestros-asesores y maestros-alumnos, para desarrollar la propuesta de intervención. Los seminario-taller se propusieron como espacio privilegiado donde analizar, reflexionaron y problematizan las prácticas de lectura en el aula, generando procesos de reconceptualización y propuestas innovadoras.

que parte de considerar a la etnografía como metodología básica de la antropología social y cultural. Literalmente significa: "la descripción de la gente". Parte de tres propósitos: la observación del comportamiento en situaciones naturales, la observación de "patrones de interacción" construidos por el que observa, la observación entre situaciones, intra o entre grupos como fuente de nueva información. Propone el análisis de la información como producto de la observación a los problemas del aula.

El proceso sistemático de recopilación de información comprensible, permitirá una reevaluación de ésta a lo largo de periodos en donde el observador en proceso de entrenamiento puede tener otra perspectiva.

Propone las siguientes reglas:

1. Registrar tanto como se pueda en toda la situación, que incluya a los actores, sus comportamientos asociados, el contexto y el escenario de éstos.
2. Registrar, con la máxima extensión posible, las reflexiones del observador en cada momento, incluyendo preguntas, comentarios, explicaciones, juicios, y/o conclusiones.
3. Mantener las descripciones de los hechos de las reflexiones personales (estas últimas pueden ser dudas o hipótesis).
4. Inmediatamente después de que se han elaborado las anotaciones de la observación (que incluyen abreviaturas, claves, frases incompletas, etc.), es necesario desarrollar el registro más amplio e incluyendo otros detalles que susciten las notas y haciéndolo de tal forma que sea explícito y claro. Incluso, de ser posible, hacer que lo lea otra persona para discutir y aclarar tanto la redacción como el significado.
5. Revise el registro, así elaborado, 24 horas después; agregue comentarios sobre el mismo en una hoja anexa y dé por terminada la elaboración de su registro de observación.

Cada seminario-taller se estructuró a partir de las condiciones y posibilidades de cada maestro, es decir, ellos definían en qué momento realizar alguna estrategia didáctica de lectura, decidían el cuento a ser leído, la duración de la actividad y su planeación.

Los talleres se realizaban con cierta autonomía ya que las maestras y maestros definían al interior de cada aula qué estrategia trabajar, cómo trabajarla, y cómo evaluarla. Paralelamente se fue reconstruyendo ese espacio por asesores y docentes, con el propósito de analizar, problematizar y socializar, acerca de los sucesos del taller en el aula. Espacio de análisis sobre la pertinencia de los textos teóricos propuestos a los maestros y por la necesidad de compartir los avances y las dificultades en los talleres.

La propuesta sobre estos talleres se estructuró a partir de tres niveles:

- Propuesta sobre referentes teóricos.
- Propuesta sobre estrategias didácticas de lectura y desde una perspectiva lúdica.
- Propuesta para la recuperación y sistematización de las prácticas innovadoras de lectura en el aula.

La propuesta sobre los referentes teóricos la diseñamos a partir de la revisión y selección de bibliografía que diera cuenta de conceptos tales como ¿qué es leer?, ¿qué es un lector?, ¿qué es un texto?, ¿cómo se da el proceso de la comprensión lectora?

La propuesta sobre estrategias didácticas la estructuramos a partir de una revisión y selección de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y desde una perspectiva lúdica, y desde diferentes autores latinoamericanos y españoles. La propuesta fue diseñada con la intención de dar elementos generales de intervención didáctica a los maestros, para iniciar con el desarrollo de los talleres de lectura en la escuela con elementos que desataran formas distintas de intervención respecto a la lectura, que marcara el contraste con las prácticas tradicionales y rígidas acostumbradas en la escuela.

La propuesta para la recuperación y sistematización de las prácticas innovadoras de lectura en el aula se estructuró con la puesta en práctica del Diario del maestro, en el cual los profesores registraban los acontecimientos suscitados en el aula durante el desarrollo de los talleres, básicamente en un nivel descriptivo, con la finalidad de no perder la experiencia que cotidianamente realizaban con la lectura y asimismo para socializar y reflexionar en torno a la misma.

Cada maestro desarrollaba su taller de lectura con sus alumnos en el aula, instrumentando estrategias didácticas de lectura (lúdicas) y paralelamente, cada 15 días se desarrollaba el seminario-taller con los docentes. En ese espacio, se socializaron las experiencias de los talleres y se analizaban los textos teóricos propuestos, con el objetivo de observar la relación entre la teoría y la práctica reflexionada.

D) La lectura y sus referentes teóricos

Este apartado de elaboración teórica, se estructuró durante un tiempo largo, en la medida que se iba conformando la propuesta y aparecían los problemas en las aulas. Partimos sobre la base que los docentes son interlocutores de los textos teóricos desde su visión práctica. Además entendemos que la teoría no refleja en su totalidad los problemas del aula, pero permite acercarnos a explicaciones más acabadas a dichos problemas.

A partir de la teoría y su saber acumulado, los docentes pudieron analizar y plantearse nuevas preguntas sobre los problemas que originalmente habían manifestado, presentándose explicaciones más amplias y con más sustento teórico.

En este apartado exponemos los materiales teóricos utilizados en la propuesta. Analizaremos los fundamentos teóricos sobre la lectura y las implicaciones pedagógicas. Se recuperaron textos para su análisis desde diferentes perspectivas teóricas, como: la Psicogénesis, la Psicolingüística, la perspectiva sociocultural, abundantes materiales para el fomento de la lectura y también pudimos incorporar materiales teóricos de corte histórico.

a) Una mirada desde lo histórico sobre la lectura y las implicaciones pedagógicas.

Partir desde una reflexión histórica, nos permitió reflexionar en colectivo desde el pasado y las implicaciones presentes sobre la lectura en la escuela primaria. Es decir, nos permitió reflexionar qué hacemos cotidianamente en el aula, qué prácticas son similares a la que se desarrollaban en otros periodos históricos y que se siguen reproduciendo sin reflexionar.

En una primera etapa de la investigación, las lecturas sobre lo histórico abarcaban la historia de la escritura, la fabricación del papel, los libros; la importancia de la imprenta, las ferias de libros en Europa, etc. Pero fuimos seleccionando lecturas, que permitieran hacer una reflexión más puntual sobre las prácticas de la lectura y escritura en la escuela primaria.

Los textos históricos también nos permitieron contrastar las respuestas de las maestras y maestros sobre las primeras preguntas en las entrevistas; sobre que era para ellos leer, la lectura, etc. Los docentes contrastaban sus concepciones teniendo frente a ellos casi dos siglos de distancia. Comentaban que no era posible que esas concepciones de lectura tradicional, como era la memorización, la enseñanza por medio del deletreo o el silabeo, aunado a las formas autoritarias de control sobre los alumnos, siguieran vigentes en muchas concepciones y prácticas en los maestros de educación primaria. (Pulido, 1997).

La lectura y sus usos

Hacer un breve recorrido histórico sobre la lectura permitió de entrada hacer algunas preguntas: Somos, ¿Leedores? o ¿Lectores? Las preguntas cobran sentido porque en México, existía una revista llamada “sabe usted ler”, así con una **e** en la palabra “ler”, en donde de diez lectores ocho no se daban cuenta. “No saben leer” pensaban los editores. Entonces, son pertinentes las siguientes preguntas: ¿En que consiste el acto de leer? ¿Qué significa leer? ¿Siempre ha significado lo mismo el acto de leer? (Moreno, 1991)

Todas estas interrogantes no son nuevas. Se han planteado desde la existencia de la escritura y su posterior divulgación y masificación cuando se inventó la imprenta.

Pero revisemos algunas definiciones de Leer.

Del verbo latino *Lego* es pronunciar con palabras lo que está escrito (Sebastián de Covarrubias, 1611)

Se escribe para que se *pronuncie* lo que está escrito (Ambrosio de Morles 1570).

Pronunciar lo que está escrito o repasado con los ojos (*Diccionario de Autoridades* de la Academia de la Lengua, 1732).

Conocer y saber juntas las letras: leer ruso, aprender a leer. Comprender lo que está escrito o impreso en una lengua extranjera: leer en alemán. *Decir en voz alta* lo que está escrito o impreso: Leer el periódico. Enterarse de lo que contiene este texto escrito. (*Diccionario Enciclopédico Larousse*, 1984.)

Entonces ¿qué hay detrás de ese acto tan cotidiano para aquellos que hemos pasado por la instrucción elemental y nos jactamos de no ser analfabetas funcionales?

En todas estas definiciones se dice que leer consiste en pronunciar con palabras lo que está escrito. Es decir, que lo usos escolares y académicos de la lectura parecieran que desplazaron la lectura oralizada, verbalizada, por una lectura visual.

La pregunta por que se desplazó la lectura oralizada y por qué en la escuela y muchas de las propuestas de lecto-escritura pretenden desterrarla de la vida escolar y cotidiana.

El propio diccionario Larousse define al lector como la persona que lee: los lectores de un periódico, “persona que lee en voz alta”. Leer implica no sólo un acto ocular sino también verbal.

Entonces, antes del siglo XV, pocas eran las personas que leían en silencio. McLuhan cita un testimonio revelador de comienzos de del siglo XIII: Ricalmo, abate del monasterio cisterciense de Shontal, en Alemania, compuso un tratado de monología, en el cual, entre otras cosas decía: “Cuando estoy leyendo directamente del libro y sólo con el pensamiento, como acostumbro, ellos (los

demonios) me fuerzan a leer en voz alta, palabra por palabra, y esto, para impedir que, en la medida en que más me vierto en un lenguaje interno, menos penetre en la fuerza interna de la lectura.”

Por su parte, Alfonso Reyes nos relata que “Metre Profiat Duran, israelita aragonés del siglo XIV, recomendaba a sus discípulos que leyeran siempre recitando. En cambio, Theophile Gautier, juzgaba que los libros están hechos por ser vistos y no hablados. Flaubert necesitaba berrear su propia prosa para percatarse de lo que escribía. Shelley, con o sin auditorio, leía en voz alta. Plinio divertía a sus huéspedes con sus lecturas y Tomás Moro introdujo en Chelsea el hábito monástico de leer por sus secretarios siempre que sus negocios se lo permitieran (...) Esta ambivalencia de los textos escritos está presente desde hace mucho tiempo. En 1526 Fray Antonio de Guevara nos dice “Propiedad es de las divinas letras que leyéndose se dejen entender y oyéndose se dejen gustar, y de aquí es que mucha personas más se tornan a Dios por los sermones que oyen que no por los libros que leen.” (Moreno, 1991)

Así, el modo de leer que predominó durante siglos fue el de la lectura oralizada, en donde el acto de leer era un acto público y colectivo. Las novelas, la poesía, en fin, toda la literatura y los diversos textos escritos eran leídos y recitados ante un público que se reunía con este sólo fin. Se trataba de un acto público emparentado con el teatro y muchos escritores escribían para ser leídos y oídos.

Este testimonio nos muestra cómo en la cultura literaria hasta el siglo XVII no estaba divorciada la cultura oral de la cultura escrita. El lector era un vehículo del texto, un puente entre éste y su público de oyentes.

A partir de las anteriores reflexiones generales sobre la lectura, iniciamos un recorrido histórico más puntual hacia los usos de la lectura en la escuela.

Analizamos el capítulo *Un día en la escuela* del texto de Dorothy Tanck sobre la *Educación ilustrada*. (Tanck, 1997:220-240).

Este tema nos pareció pertinente porque plantea problemas cotidianos sobre la escuela y las prácticas cotidianas sobre la lectura y la escritura.

De las cosas relevantes de la organización para la enseñanza de la lectura podemos mencionar lo siguiente:

La escuela tenía dos cuartos uno para los de leer y otro para escribir. Los alumnos aprendían la lectura primero y meses, o años después, de acuerdo con sus progresos, pasaban a recibir instrucción de la escritura⁴.

La sala de lectura estaba cubierta de gradas desde el techo, los bancos sin mesas en cada nivel, que formaban cuatro niveles de alumnos inquietos, en efervescencia, agitándose, chillando y amenazando con sus avenidas formidables. Su maestro, ayudante del preceptor principal, vestido en “un frac, no negro, sino tenebroso, con faldones de movimientos espontáneos”, impresionaba a los chiquillos quienes sólo habían conocido a la paciente anciana en la *Amiga* o nunca habían estado en la escuela.

El preceptor dirigía el deletreo de las letras del alfabeto que estaba impreso en unos carteles grandes, colgados al frente del salón. Después de saber las letras individuales se combinaban en las cuatrocientas sílabas que se encontraban en la cartilla común. Be, a-ba; más adelante se formaron sílabas sin sentido para los niños en un primer momento: Bad, bed, bid, blad, bliz, brid, brad, brod. Luego se formaban palabras usando el método de deletreo: Te, ere, a, -- ba; jota, o -jo:

⁴ No se aprendía a leer y a escribir al mismo tiempo. En las escuelas, se dividía a los alumnos en dos salones: los de leer (lectura y doctrina cristiana) y los de escribir (escritura, aritmética, lectura de libros y manuscritos e historia sagrada). Siempre había más niños en el salón de leer. Las escuelas particulares cobraban tarifas más altas para los alumnos de escribir, ya que el papel la tinta y las plumas implicaban mayor gasto. Sólo después de saber leer se podría pasar a la clase de escritura. Por ejemplo, en las escuelas gratuitas del convento de belén había 200 niños en el salón de leer y 109 en el de escribir; en el convento de Carmen, 152 de leer y 70 de escribir (...)
¿Por qué se separaban la enseñanza de la lectura y de la escritura? Se debía más a razones ‘técnicas’ y económicas que a razones pedagógicas. El papel importado era escaso y caro; la tinta negra podría manchar y arruinar la ropa; el manejo de la pluma requería cierta destreza y habilidad manual. De ahí, la práctica de reservar la escritura para los que ya sabían leer. No todos los niños continuaron sus estudios después de haber aprendido a leer. Quienes dejaron la escuela para trabajar no pudieron adiestrarse en la escritura. Este fenómeno de saber leer pero no escribir era notorio especialmente entre las mujeres porque las escuelas para el sexo femenino, llamadas ‘amigas’, generalmente sólo enseñaban a leer y el catecismo sin incluir ninguna instrucción en la escritura (Dos importantes excepciones eran las escuelas grandes gratuitas para niñas abiertas en el colegio de la Enseñanza, 1755, y en el Colegio de la Vizcaínas, 1793, donde se incluía la escritura) Se ha atribuido esta falta de instrucción a las mujeres en la escritura a la creencia entre los padres de familia de que si sus hijas no sabían escribir, no podían intercambiar cartas con sus pretendientes. Algunos padres impedían que las niñas aún aprendieran a leer por la misma razón. (Dorothy Tanck, 1988:83-84)

TRABAJO. Después de leer la palabra completa posiblemente los niños confirmaban sus posibles hipótesis de lo que estaban deletreando. Así, y siguiendo el ritmo de la voz del maestro, la recitación en coro de los niños llenaba el aula primero lloviznita, ya en aguacero, ya en tempestades. A este método de enseñar a todos los niños al mismo tiempo se llamaba método simultáneo.

El papel del maestro frente a la lectura y la escritura tenía varias tareas: Dorothy Tanck, 1988, describe que el maestro era el que trazaba líneas sobre cada hoja por medio de la pauta, plancha de madera barnizada, con varias cuerdas adheridas estrechamente que formaban líneas paralelas. Sobre esta plancha el preceptor ponía la hoja de papel, y para hacer aparecer las líneas negras, frotaba con un trozo cilíndrico de plomo. Este es el papel de líneas rayadas que los neófitos usaban para guiar la escritura. Otro quehacer del maestro era preparar las plumas. Era importante saber seleccionar y cortar las plumas con una uña de plomo, habilidad que era imprescindible para ser maestro.

El maestro trataba de dar ortografía sobre la marcha, cuando al revisar las planas de los alumnos veían que escribían “de falta de regla o de suelto”, les indicaba algunas explicaciones simples de oficio, y el uso de las letras, del acento y de los signos de puntuación.

Para leer, los niños compartían el *Libro de segundo* y los famosos “Simones” como se llamaba al texto en prosa *Simón de Natua*, premiado en Francia en 1818 como el mejor libro para la escuela, e introducido a México alrededor de 1824. Algunos maestros preferían el amigo de los niños del Abad Sabatier, traducido por Juan de Escóiquiz, al *Simón*, porque tenía versos además de prosa. Los más avanzados leían las *Fábulas* de Félix María Samaniego. Varios niños llevaron libros de sus casas para leer en la escuela.

Las asignaturas de leer, escribir, contar y la doctrina cristiana, formaban el plan de estudios de las escuelas hasta 1820, en que una real cédula ordenó la enseñanza de la educación civil por medio de la Constitución de 1812. La de incluir la enseñanza a los niños de “sus derechos y obligaciones con relación al gobierno”, como decía la cédula, provenía de la Francia revolucionaria, que publicó un *Catecismo Republicano*, texto que fue condenado por la Inquisición española.

Una característica de toda la enseñanza de esa época era la insistencia en la **memorización**. La fórmula catequística de la doctrina cristiana con sus preguntas y respuestas se aplicó a otras asignaturas como gramática, educación civil y urbanidad. En el mejor de los casos, el maestro pudo explicar los términos para que los niños entendieran lo que recitaban, pero generalmente esto no fue posible por la falta de tiempo o por el número grande de alumnos.

No se promovían preguntas, actividad física o inquietudes intelectuales. Más bien se opinaba que “las virtudes que principalmente debe tener un niño, a más de las cristianas y morales, son la aplicación, la docilidad, la obediencia y el respeto a sus superiores. Ni para tomar agua o ir al baño podían los alumnos estirar sus piernas, porque sólo les era permitido salir uno por uno del salón, recogiendo la “seña” que era un trozo de madera colgado en la pared, con la que pedían el permiso de salir al maestro. Llegó a tal grado el deseo de ordenar estas salidas, que en el reglamento de una institución privada se requería que el niño terminara antes de salir lo que iba hacer, de manera que tenía que escoger un círculo con una “C” o con una “A”, por hallarse los lugares de estas funciones con separación y distancia uno de otro.

En la escuela lancasteriana (1820) se plantea las características del método de la enseñanza mutua. Al entrar a la escuela un niño inmediatamente se daba cuenta de que su aula era diferente al salón de clase del método tradicional. Varias cosas llamaban su atención: el gran tamaño del cuarto, las largas bancas y mesas para diez alumnos, alineadas en fila una tras otra frente a la plataforma del maestro; las mesas de arena; los “telégrafos” y los “semicírculos”. El desarrollo de la enseñanza de los alumnos eran mucho más activo que en el sistema anterior, aunque predominaba siempre, el orden y la disciplina. Todos los niños estudiaban en el mismo cuarto; no se separaban a los que iban a leer y a los que aprendían a escribir porque en el método lancasteriano se aprendía lectura, escritura, aritmética y doctrina a un mismo tiempo, no sucesivamente. El maestro no enseñaba directamente al gran número de cien o doscientos estudiantes, sino que instruía a los alumnos más avanzados media hora antes de empezar el día escolar y ellos, a su vez, eran los instructores de cada grupo de diez niños.

Cada grupo de diez sentados en una mesa era dirigido por su alumno-instructor también llamado monitor, que dictaba una letra a los de primera clase, y una palabra de una, dos y hasta cinco sílabas a cada una de las siguientes cinco clases. La séptima y octava escribían con papel y pluma. Para evitar que las voces de los instructores de varias clases se confundieran, cada uno hablaba en orden y después de dictar seis letras o palabras, esperaban la señal del preceptor para revisar lo que habían escrito sus diez alumnos.

Después de una hora de escritura era tiempo para hacer una evolución, para iniciar la clase de lectura. La evolución era el movimiento que hacían los alumnos al oír el toque de la campanilla del maestro: en silencio, simultáneamente, pasaban la pierna derecha sobre la banca, luego la izquierda, se ponían de pie y marchaban en fila detrás de su instructor a los semicírculos que eran indicados por líneas dibujadas en el pasillo ancho, a un lado de las mesas y bancas. Diez niños cabían en cada semicírculo. El instructor sacaba el telégrafo de las mesas y lo colocaba a unas asas en la pared, en medio de cada semicírculo.

Cada mes el maestro asignaba a los alumnos a las clases de lectura, aritmética, escritura y doctrina, después de examinarlos. De esta manera, si el alumno hacía

un progreso más rápido en una asignatura que en otra, podría por ejemplo, estar en la segunda clase de escritura, la tercera de lectura⁵ y la primera de aritmética. Podemos decir que la adquisición de la lectura y la escritura controlada y dirigida por el instructor, requería un proceso largo y tortuoso, es decir los niños tenían que recorrer por un camino poco claro, pero eso sí, nada agradable para su vida cotidiana.

En medio de cada semicírculo, el instructor colgaba del telégrafo tableros de lectura. Los niños, con sus manos detrás de sus espaldas, leían por turno lo que indicaba el instructor con su puntero de oate. Los de la primera clase aprendían las letras; de la segunda a la quinta clases las sílabas, de dos a cinco sílabas; en la sexta y séptima, el vocabulario de las palabras enteras y la octava, la lectura corrida en libros y manuscritos. Usaban el método de deletreo en las primeras cinco clases y de silabear las palabras en la sexta y séptima. Si el niño se equivocaba o no sabía, el siguiente alumno lo corregía y subía a tomar el lugar de quién había fallado. Al final de la hora de lectura, al que estaba en primer lugar se

⁵ El texto de Foucault *Vigilar y castigar* como texto complementario nos permitió analizar el contexto histórico sobre los conceptos de los profesores sobre la lectura. En el tema *La disciplina* sobre el apartado de Los cuerpos dóciles, recuperamos las siguientes ideas: (...) “Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece que responde, que se vuelve hábil y cuyas fuerzas se multiplican”. (...) “En estos esquemas de docilidad, que tanto interés tenía para el siglo XVIII, ¿qué hay que sea tan nuevo? No es la primera vez, indudablemente, que el cuerpo constituye el objeto de interés tan imperioso y tan apremiante; en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interés de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones. Sin embargo, hay varias cosas que son nuevas en estas técnicas. En primer lugar, la escala del control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo”. (...) “En esta gran tradición de la eminencia del detalle vendrán alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar, de todas las formas finales de encausamiento de la conducta. Para el hombre disciplinado, como para el verdadero creyente, ningún detalle es indiferente, pero menos por el sentido que en él se oculta que por la presa que en él encuentra el poder que quiere aprehenderlo”. (Foucault, 1976:139-174).

“Consideremos el ejemplo de la “clase”. En los colegios de los jesuitas, se encontraba todavía una organización binaria y masiva a la vez: las clases, que podían contar hasta doscientos o trescientos alumnos, y estaban divididas en grupos de diez. Cada uno de estos grupos con su decurión, estaba colocado en un campo, el romano o el cartaginés; a cada decuria correspondía una decuria contraria”. “El “rango”, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año;” (Foucault, 1976:139-174).

le entregaba su “divisa de mérito”. Estas tarjetas eran una parte esencial de la pedagogía lancasteriana. Convencido de que la emulación y la competencia promovían el aprovechamiento y la buena conducta de los estudiantes, Lancaster insistía en un sistema de premios y castigos por medio de las “divisas”.

Los méritos tenían escrito “aplicado”, “puesto de mérito” y los de castigo indicaban “puerco”, “pleitista”, “desaplicado” de acuerdo con la actuación del niño.

Las principales críticas al método lancasteriano (1822) iban desde la falta de materiales adecuados, hasta problemas con el método, ya que al proponer a los alumnos-instructores, (monitores) se reducía la educación a partículas de información que daba el maestro a los instructores, quienes realmente no la entendían y por eso la transmitían a los niños sin comprensión, era como *un teléfono descompuesto*, el maestro explicaba a los monitores y ellos explicaban lo que habían entendido a sus compañeros de clase. El sistema de disciplina basado en la obediencia y el orden era forzado y externo: ganar premios o ser instructor eran las metas.

La crítica más fuerte hacia la monotonía de la enseñanza primaria que se dirigía al método de aprender la cartilla. Decían que nada interesa una repetición tan fastidiosa como las que usan los esclavos de aquella costumbre. Francisco Larroyo (1949) ha descrito el sistema de deletrear como aprender letra por letra, y olvidando los nombres de éstas a unirlas en sílabas sin sentido, que formaban luego inconexas palabras. Un ejemplo de lo que implicaba un deletreo, “El niño lee y pronuncia por ejemplo: hache, i, jota, o, y se le pide el milagro que al reunir todo eso pronuncie HIJO, y pobre de él si sale o resulta con HACHEIJOTA.

Tiempo después se propuso el método de silabear en vez de deletrear, “(...) que aprendieran bien el alfabeto, y luego a pronunciar las sílabas juntas, v.g. BAN, BEN, y no BE, A ENE; BAN”. “(...) En 1815 el maestro Ignacio Montero en México observa que es cierto que los niños lo primero que articulan son sílabas y no a deletrear: después se pronuncian palabras enteras porque las oyen. Propuso dar menos atención al deletreo, y más a la pronunciación de las sílabas. Quien más detenidamente preparó todo un sistema basado en la “fonética” de letras y

palabras, en vez de su deletreo, fue el preceptor de Chiapas fray Matías de Córdoba, quien en 1825 publicó su *Nuevo método de enseñanza Primaria*”.

En la tercera década, la Academia de Primera Enseñanza recomendaba que se tomara más en cuenta este método, descubierto por un mexicano, en vez de depender de “métodos importados”

Alrededor de 1820, varios maestros empezaron a disminuir el uso del deletreo y preferir el silabeo. Pero como observó el preceptor Martínez Castro: *el silabeo o el deletreo según las disposiciones de los niños porque la experiencia me ha enseñado que no es útil en todos el silabeo*. Una mezcla de los dos métodos caracterizó la enseñanza de la lectura en ese periodo.

A estas formas rígidas de enseñanza y de concepción sobre la lectura se enfrentó Benito Juárez lo cual fue muy importante leer su libro “Apuntes para mis hijos”, ya que muchas de esas prácticas de lectura estaban presentes en las prácticas de los maestros. Para el contexto de Oaxaca esta historia contada por su protagonista ilustró adecuadamente, permitiendo además, una buena reflexión sobre el tiempo histórico y las prácticas tradicionales.

Finalmente podemos apuntar que para esa época (1860) se había constituido ya una demanda social hacia los docentes de cómo trabajar adecuadamente los problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura.

A través de este recorrido histórico los docentes participantes pudimos reflexionar las diferentes concepciones sobre la lectura y su enseñanza desde este marco histórico aparentemente lejano de sus prácticas. Reiteramos, que la idea era “mover de lugar” las concepciones arraigadas de los docentes sobre la lectura a través de confrontar con prácticas de muchos años atrás.

El siguiente tema que desarrollamos a continuación, es otro elemento teórico que los docentes nos demandaban en la búsqueda de encontrar propuestas a sus problemáticas en el aula. El estudio de la psicogénesis nos permitió acercar materiales teóricos a los docentes de los primeros grados y como ellos fueron encontrando con más elementos teóricos algunas respuestas a sus problemas frente a la lectura y escritura.

b) Psicogénesis el desarrollo de la alfabetización y sus implicaciones pedagógicas.

Incorporamos a esta propuesta de intervención, los aportes de la psicogénesis con la intención de analizar conjuntamente con los docentes sus fundamentos teóricos. Partimos de considerar al niño como sujeto cognoscente, alguien que trata de comprender el mundo que lo rodea, que construye “teorías explicativas” acerca de este mundo. Este sujeto organizador de conocimientos no comienza a los seis o siete años, sino mucho antes.

La teoría psicogenética como material teórico, ha sido importante en el proceso y desarrollo de la propuesta en la reconceptualización de los saberes de los docentes sobre la lectura en la escuela, sobre todo en los años noventas. Básicamente retomamos una parte mínima de las investigaciones de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Yetta Goodman, y Liliana Tolchinsky.

Primera reflexión sobre la psicogénesis.

¿Cómo aprenden los niños? ¿Por qué es importante que los docentes sepan como construyen conocimiento los niños?

Entender que los niños cotidianamente construyen su propia historia a través del lenguaje, es básico en la reconceptualización de los docentes sobre estos problemas. Esa historia no sólo representa lo que ellos han experimentado día a día en sus propias vidas, sino que además va enmarcando su inclusión en su familia, comunidad y cultura.

A partir de las interacciones de los niños con los hechos de la alfabetización, los investigadores comenzaron a plantear interrogantes acerca de la comprensión de la lectura y la escritura que los niños desarrollan a través del tiempo. Basándose en su conocimiento científico del lenguaje, el aprendizaje y las interrogantes que formularon, esos psicólogos peagetanos desarrollaron una serie de tareas de alfabetización con los cuales los niños podían interactuar.

Se plantearon una serie de preguntas acerca del aprendizaje de la lectoescritura. La mayoría de esas preguntas han sido respondidas en textos de Ferreiro y Teberosky (Ferreiro, 1978, 1984, 1985, 1986; Ferreiro y Teberosky, 1979, 1982).

Estas investigadoras se interesaron en descubrir las hipótesis de los niños acerca del lenguaje escrito que constituyen construcciones originales. Las hipótesis originales las llamaron desarrollo psicogenético. Para Yetta Goodman la psicogénesis es la historia de una idea o concepto, influida por la actividad intelectual personal del que aprende. (Yetta Goodman, 1990).

Para indagar los saberes y creencias de los niños sobre la lectura y la escritura, Ferreiro y Teberosky, dieron a los niños periódicos y libros para que los leyeran y les pidieron que escribieran nombres de personas y de otros objetos familiares animados e inanimados. También les pidieron a los niños que leyeran y escribieran palabras aisladas, frases y diversos rasgos ortográficos y distintivos, basándose en sus distinciones lingüísticas, y que consideraran siempre la relación de esas unidades con textos más amplios. A través de sus interrogaciones, las investigadoras avanzaron en la comprensión de cómo los niños acceden al conocimiento del sistema de la lengua escrita, sus formas, usos y propósitos y su relación con los objetos de la cultura.

Un aspecto importante de este enfoque, consiste en dar cuenta del pensamiento infantil, pidiendo a los niños que expliquen por qué contestan de determinada manera y, especialmente, expliquen sus contradicciones. De este modo, las investigadoras vieron la coherencia en la comprensión de los niños y entendieron porqué los niños llegan a los conceptos que tienen sobre lo que es escribir y leer en una determinada etapa de la historia de sus vidas.

Como método las investigadoras no les dicen a los niños sus *errores* o si son *incoherentes* sus respuestas, sino que dejan sus contradicciones sin resolver, entendiendo que en futuras interacciones con los mismos objetos o con objetos similares y a lo largo de sus experiencias cotidianas con la lengua escrita, los niños ajustarán sus conceptualizaciones. Las contradicciones que tienen los niños son una fuente importante de información sobre el desarrollo de su conceptualización.

Tolchinsky Landsmann (1993) analiza además no sólo el proceso de los que aprenden, sino también la influencia de los docentes en el desarrollo de la alfabetización; demuestra el significativo papel que cumplen las estrategias de

interrogación de los maestros, al explorar en los alumnos sus contradicciones. La colaboración entre pares que trabajan en el mismo tipo de tarea de alfabetización permite comprender cómo los niños se influyen entre sí en el aprendizaje, al alentarse mutuamente y a pensar el lenguaje de nuevas maneras.

Aspectos básicos del marco teórico.

Se trata de investigación básica sobre la psicogénesis⁶ (Ferreiro, 1979) de los sistemas de interpretación que los niños construyen para entender la representación alfabética del lenguaje.

1.- El principal objetivo del estudio ha sido entender la evolución de los sistemas de ideas que los niños construyen sobre la naturaleza de ese objeto social que es el sistema de escritura.

Para conocer la competencia cognitiva de los niños en este dominio particular, se examinan tanto sus actividades de producción como de interpretación de textos escritos. En consecuencia, se estudia el desempeño lector y escritor de los niños con el propósito de hacer una teoría sobre su competencia y no de su desempeño, considerando su evolución desde un punto de vista constructivista. Respecto de los conceptos entre competencia y desempeño se plantea una distinción, sobre todo frente a las implicaciones pedagógicas.

⁶ “En el año de 1962 comienzan a producirse cambios sumamente importantes con respecto a nuestra manera de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño. De hecho, se produce una verdadera revolución en este campo, hasta entonces dominado por las concepciones conductistas. Hasta esa época la mayor parte de los estudios sobre el lenguaje infantil se ocupaban predominantemente del léxico, es decir, de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño. Esas palabras eran clasificadas según las categorías del lenguaje adulto (verbos, sustantivos, adjetivos, etc.), y se estudiaba cómo variaba la proporción entre esas distintas categorías de palabras, que relación existía entre el incremento del vocabulario, la edad, el sexo, el rendimiento escolar, etcétera (...) Nuestra visión actual del proceso es radicalmente diferente: en lugar de un niño que espera pasivamente el reforzamiento externo de una respuesta producida poco menos que al azar, aparece un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, y que, tratando de comprenderlo, formula hipótesis, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones, y se forja su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original). En lugar de un niño que recibe de a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, aparece un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le provee el medio”. (Ferreiro, 1979, pp.22-23).

2.- Basadas en la teoría de Piaget⁷ las investigadoras plantean una interpretación específica para el desarrollo de la alfabetización, tales como:

- Que los niños no sólo son sujetos de aprendizaje, sino que son también sujetos de conocimiento. Esto significa que el sistema de escritura se convierte en un objeto de conocimiento que puede ser caracterizado como tal.
- Para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños proceden de manera similar a otros dominios del conocimiento: tratan de asimilar información suministrada por el medio ambiente, pero cuando la información nueva es imposible de asimilar, con mucha frecuencia se ven obligados a rechazarla. Experimentan con el objeto para comprender sus propiedades; experimentan con el objeto para poner a prueba su “hipótesis”; piden información y tratan de dar sentido al conjunto de datos que han recogido.
- Es precisamente en este último punto -la búsqueda de coherencia- lo que hace que los niños construyan sistemas interpretativos en una secuencia ordenada. Esos sistemas constituyen algo así como las “teorías infantiles” sobre la naturaleza y función del sistema de escritura. Como hemos tratado repetidamente de demostrar, esas teorías de los niños no son una imagen desdibujada de lo que han escuchado: son verdaderas construcciones que, la mayoría de las veces, parecen muy extrañas a la mayoría de los adultos.
- Esos sistemas que los niños construyen durante su desarrollo actúan como sistemas asimilatorios, en términos de Piaget. Es decir que esos sistemas actúan como esquemas a través de los cuales la información es interpretada, permitiendo a los niños dar sentido a sus experiencias con la escritura y con sus usuarios. Esos sistemas una vez construidos, siguen actuando (igual que cualquier sistema) sin grandes modificaciones, en la medida que puedan cumplir con la función de “dar sentido” a los niños.
- Cuando la nueva información invalida reiteradamente el esquema, los niños tiene que entrar en un difícil y a veces doloroso proceso de cambio

⁷ Para analizar este tema con los docentes, recurrimos a los siguientes textos: De Barry Wadsworth (1991: 9-18), *Organización intelectual y adaptación, Etapas de las operaciones concretas, y Etapas de las operaciones formales*. En la teoría de Piaget del desarrollo cognitivo y afectivo. De Monserrat Moreno (1993), *Las principales etapas del desarrollo intelectual en la escuela y La teoría de Piaget y la Enseñanza. En Cuadernos de pedagogía*, núm. 27, marzo de 1997.

conceptual. Generalmente, tratan primero de hacer pequeñas reacomodaciones para conservar lo más posible el esquema anterior.

- No obstante, en ciertos momentos cruciales de su evolución se sienten obligados a reorganizar sus sistemas, manteniendo algunos de sus elementos precedentes que resultan redefinidos al pasar a ser parte de un nuevo sistema. La necesidad de incorporar información nueva es uno de los motivos para cambiar el esquema precedente. La otra razón para acometer una tarea tan dura es la necesidad de encontrar coherencia interna: por ejemplo, cuando los resultados obtenidos al aplicar dos esquemas diferentes llevan a soluciones contradictorias.

El desarrollo de alfabetización como proceso psicogenético.

Ferreiro y Teberosky, (1979) plantean tres grandes niveles en el desarrollo del lenguaje de los niños, y cada uno de ellos con varias subdivisiones que en este material no se explicarán con detalle. Estos niveles propuestos por las autoras, permitió a los docentes encontrar respuestas iniciales sobre la construcción de conocimiento del lenguaje de sus alumnos.

Al comienzo del primer nivel, los niños buscan criterios para distinguir entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura.

Después de una serie de exploraciones activas, los niños llegan a la siguiente conclusión: no es el tipo de líneas lo que permite distinguir entre dibujo y escritura. De hecho, para la producción de ambas usamos líneas rectas., curvas o puntos, con los mismos tipos de trazos podemos dibujar o escribir. La diferencia está en el modo en que las líneas están organizadas. Cuando dibujamos, las líneas se organizan siguiendo el contorno de los objetos; cuando escribimos, las mismas líneas no siguen el contorno de los objetos. Cuando escribimos estamos fuera del dominio de lo icónico. Las formas de las letras no tienen nada que ver con la forma del objeto al que las letras se están refiriendo, y su organización no tiene nada que ver con la organización de las partes del objeto.

Con esta distinción, los niños reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de *cualquier* sistema de escritura: que las formas son

arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de forma lineal (a diferencia del dibujo). *La linealidad y la arbitrariedad* de las formas son las dos características que aparecen muy temprano en las producciones escritas de los niños muy pequeños.

Si bien la arbitrariedad de las formas no necesariamente implica convencionalidad, las formas convencionales aparecen rápidamente en las producciones de los niños. Ellos no aplican sus mayores esfuerzos a inventar nuevas formas de letras: aceptan las formas sociales de las letras y rápidamente las adoptan. No concentran sus esfuerzos en elementos gráficos como tales, sino en el modo en que esos elementos se organizan (o sea, en las leyes del sistema).

Ferreiro (1979) en su investigación plantea que los niños de clase media que crecen en ambientes letrados, por lo general reconocen muy pronto las marcas escritas como objetos sustitutos. (La única función de los objetos sustitutos es representar a otros objetos.) Fue, sin embargo, trabajando con niños de suburbios pobres, que no crecen en ambiente tan abundante en experiencias de lectura y escritura, que se pudieron identificar las dificultades desde las letras “como objetos en sí” a las “letras como objetos sustitutos”⁸. No obstante las letras pueden ser tratadas como objetos gráficos. (Tiene el nombre genérico de *letras*; tiene nombres particulares; y puede ser agrupada en términos de sus características gráficas específicas.)

Sin entrar en detalles, basta con señalar que este primer nivel logra dos grandes avances: (1) considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y (2) hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica: el modo icónico (el dibujo) y el modo no icónico (la escritura).

Esas dos adquisiciones son permanentes: será luego integradas en sistemas más complejos pero no abandonadas.

⁸ “No debería asombrarnos que las letras no sean vistas, de inmediato, como objetos sustitutos (es decir, como objetos cuya función es la representar a otros). Una vez diferenciadas tanto del dibujo representativo como de las marcas ornamentales, quedan definidas apenas por la negativa: son ‘otra cosa’. Que a ese conjunto de ‘lo que no es dibujo’ se lo denomine ‘letras’, ‘números’, ‘cincos’ (Jorge,3;1) o ‘ceros’ (Gabriel, 4;1), no implica que se lo conciba como un conjunto de elementos sustitutos de otros”.(Ferreiro 1982:135.)

Una vez que se han diferenciado esos dos modos de representación gráfica, surgen nuevos problemas. Los niños necesitan ahora descubrir de qué manera el dibujo y la escritura (previamente diferenciados) se relacionan. La relación entre las imágenes y el texto escrito de un libro de cuentos, así como relaciones similares en inscripciones del medio ambiente o en su propia producción gráfica, plantean un nuevo problema, que es resuelto con el siguiente principio organizador: las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo (seres humanos, animales, etc.), que el dibujo no tiene capacidad de representar: sus nombres.

Dado que las letras representan los nombres de los objetos, los niños empiezan entonces a examinar de qué manera las letras se organizan para representar adecuadamente los nombres. La forma de los objetos representados queda excluida, porque ellos ya saben que las marcas escritas se colocan fuera del dominio de lo icónico. Por lo tanto, empiezan a considerar cuáles son las condiciones que una escritura debe tener para ser una buena representación del objeto: para ser “interpretable”, “legible” o “capaz de decir algo”.

A partir de ese momento, los niños empiezan a enfrentar problemas que se organizan en dos direcciones: cuantitativa y cualitativa. En el eje cuantitativo, el primer problema a que se enfrentan los niños es el siguiente: ¿cuántas letras tiene que haber en una escritura para que sea “legible”? Esto lleva a la construcción de un principio interno que llaman el *principio de la cantidad mínima*.

Pero esta condición cuantitativa no es suficiente para tener una buena representación de una palabra, según la conceptualización de los niños. También debe estar presente una condición cualitativa: las letras deben ser diferentes. Si la escritura presenta “la misma letra todo el tiempo”, no consideran que la cadena sea legible. A este segundo principio que regula la construcción conceptual le llama *variaciones cualitativas internas*. (Ferreiro, 1979, pp.53-54).

Con estos dos principios organizadores, los niños están en condiciones de considerar cada escritura y decidir si se trata de algo interpretable o se trata solamente de una serie de letras que no constituye la representación escrita de una palabra. Sin embargo, aun con esos dos principios, los niños de este nivel

todavía no están en condiciones de considerar un conjunto de cadenas escritas para descubrir qué criterios son buenos para representar *diferencias de significado*.

En el segundo nivel, las intenciones iniciales ya no son suficientes. Ahora, los niños comienzan a buscar diferentes grafías que puedan sustentar sus diferentes intenciones. Como empiezan a darse cuenta que dos cadenas de letras idénticas no pueden “decir” nombres diferentes, se enfrentan con un nuevo problema: ¿cómo crear diferenciaciones gráficas que posibiliten interpretaciones diferentes? Los niños lo pueden intentar desde el eje cuantitativo, el eje cualitativo, o con ambos al mismo tiempo. Por ejemplo, al observar que los adultos escriben a veces con pocas letras y a veces con más letras, se preguntan: ¿cuál es la razón de esas variaciones en la cantidad de letras? En ese momento de la evolución, los niños no están analizando en lo fundamental la pauta sonora de la palabra sino que están operando con el signo lingüístico en su totalidad.

Ya que se ocupan del significado y/o el referente del nombre que quieren escribir, los niños tratan algunas veces de poner a prueba la siguiente hipótesis: quizás las variaciones en el número de letras estén relacionadas con variaciones en los aspectos cuantificables de los objetos referidos (más letras si el objeto referido es grande y menos si es pequeño; más letras para un grupo de objetos y menos letras si se trata de un sólo objeto; más letras para una persona de más edad y menos para un niño pequeño).

La diferenciación entre escrituras de tipo cuantitativo pueden establecerla entre una cantidad mínima y máxima de letras para cualquier palabra escrita. Los niños pueden decir que una palabra debe tener como mínimo tres letras pero no más de seis o siete. Y sobre el eje cualitativo los niños le dan diferentes soluciones:

- Si el niño ya posee un repertorio amplio de formas gráficas, puede utilizar letras diferentes para diferentes palabras.
- Si el niño tiene un repertorio limitado de formas gráficas, puede cambiar una o dos letras (por ejemplo, la primera y la última) para escribir una palabra diferente, manteniendo constante las demás.

- Y la solución más elaborada que encontraron las investigadoras, es cuando los niños con un repertorio limitado de formas gráficas, pueden intentar obtener representaciones diferentes cambiando la posición de las mismas letras en el orden lineal.

Los niños pueden también intentar manejar variaciones cualitativas y cuantitativas al mismo tiempo. Eso implica un esfuerzo de coordinación nada fácil.

El tercer nivel corresponde a la “fonetización” de la representación escrita. Ferreiro ha insistido en que estos niveles son formas de representación generales y que no se pueden ver de manera mecánica. Se plantea que para este nivel los niños construyen tres hipótesis: silábica, silábico-alfabética y alfabética.

Ferreiro analiza que el acceso a ese nivel de fonetización es preparado por una gran cantidad de información que los niños reciben del ambiente. Una de las escrituras más importantes en el desarrollo es el propio nombre del niño⁹. Ellos pueden aceptar que determinada cadena de letras son necesarias para “decir” sus nombres, pero en cierto momento empiezan a buscar una racionalidad “intrínseca”: ¿por qué precisamente esas letras y no otras?; ¿por qué esa cantidad de letras y no otra?

La hipótesis silábica está bien documentada en los niños de habla hispana. La importancia de este subnivel reside en el hecho de que, por primera vez, los niños llegan a una solución satisfactoria para uno de los principales problemas con los que han enfrentado durante el nivel precedente: encontrar un control objetivo de las variaciones de cantidad de letras necesarias para escribir cualquier palabra que deseen escribir.

Algunos niños llegan a la hipótesis silábica sólo con un control cuantitativo de sus producciones. Esto es, ponen tantas letras como sílabas, pero cualquier letra para cualquier sílaba. Otros arriban a la hipótesis silábica con algún conocimiento sobre las letras particulares que pueden usarse para presentar una sílaba determinada.

⁹ El nombre propio, pareciera funcionar en muchos casos como la primera forma estable dotada de significación. Sospechamos -aunque no haya datos precisos al respecto- que una pauta cultural típica de clase media consiste en proveer al niño de ocasiones tempranas para tal aprendizaje. Ya sea porque los padres marcan con nombre y fecha las reproducciones gráficas de sus niños (dibujos o pinturas), o porque marcan la ropa del niño. (Ferreiro y Teberosky, 1979: 271.)

Con mucha frecuencia, los niños usan las letras iniciales del nombre propio con valor silábico. (por ejemplo, la M de María es “la Ma”, la S de Susana es “la Su”, etc.)

Así desde el punto de vista cuantitativo, durante el subnivel silábico los niños suelen empezar a buscar letras similares para escribir segmentos sonoros similares de las palabras. La correspondencia sonido letra resultante no es la convencional pero, por primera vez, los niños comienzan a entender que la representación escrita ligada al sistema alfabético de escritura debe centrarse casi exclusivamente en la pauta sonora de las palabras.

Ferreiro plantea que, desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica representa el primer intento por resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, sus sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las partes ordenadas de la cadena escrita, sus letras.

Aunque la hipótesis silábica constituye un intento organizador, resulta repetidamente invalidada para la escritura tal como existe en el ambiente externo y las producciones de los adultos. Sin abandonar totalmente esa hipótesis, los niños empiezan a probar otra (silábico-alfabética), donde algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas). Se trata de una típica solución inestable, que requiere un nuevo proceso constructivo.

Cuando los niños arriban al tercer nivel -la hipótesis alfabética- han entendido la naturaleza intrínseca del sistema alfabético pero aún no pueden manejar los rasgos ortográficos específicos de la escritura (tales como signos de puntuación, espacios en blanco, mayúsculas y minúsculas, etc.). Han comprendido que la similitud sonora implica similitud de letras, y que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, y escriben de acuerdo con ese principio, que es el principio fundamental de *cualquier* sistema de escritura alfabética. En consecuencia, tratan de eliminar las irregularidades de ortografía. No pueden asumir de inmediato todas las particularidades gráficas de un sistema alfabético dado, porque el conjunto de

rasgos gráficos reunidos bajo la común denominación de *ortografía* sigue otras reglas, vinculadas con otros principios.

Desde luego, este no es el final del desarrollo de la alfabetización. Como cualquiera de los otros niveles, el nivel alfabético es el punto de llegada de la evolución precedente y, al mismo tiempo, el punto de partida de nuevos desarrollos. Muchos problemas cognitivos han sido resueltos hasta el momento. Nuevos problemas aparecerán.

Es importante decir que los textos teóricos no se analizaron fuera del contexto de los problemas de las aulas, sino, que a partir de las reflexiones de los especialistas los maestros iban no sólo registrando el proceso de construcción de la lectura y escritura en sus alumnos, además se reflexionaba sobre cómo los niños iban relacionándose con diferentes tipos de textos y actividades para la lectura y escritura que fomentara el gusto.

Otro material teórico que permitió hacer un diagnóstico de los alumnos de primer año fue el texto de Ferreiro y Teberosky, "*actos de lectura*". El objetivo consistía en que las maestras y maestros recuperaran los saberes de los alumnos sobre la lectura en voz alta, en silencio y algunos portadores de textos (como el periódico, cuentos infantiles, diccionario, libro de texto, etc.). Se parte de la idea general de que en ciertos contextos, un adulto realiza cotidianamente una serie de actos de lectura frente al niño, sin transmitirle explícitamente su significación. Es sabido que el adulto no necesita de un escenario particular para leer: lee sentado cómodamente, el diario; lee de pie una receta médica; lee los carteles indicadores, mientras va en un vehículo, etc., Lee sobre distintos soportes materiales: boletas de compra, libros, revistas, carteles, diarios, objetos impresos, etc. Y lee en distintos tipos de impresión gráfica: letras manuscritas, de imprenta, hechas con diferentes colores y tamaños. Lee y trasmite o comenta la información que ha obtenido, así como lee en silencio o incluso involuntariamente. Todas estas formas de lectura son diferentes, pero cualquiera que sea el portador de texto o la situación todos ellos son "actos de lectura" (Ferreiro y Teberosky, 1991: 207-208.)

A partir de este material teórico los docentes y los niños presentaron testimonios a partir de su contexto, y las interpretaciones de los niños a esta serie de actos de mensajes implícitos permitió a los docentes plantearse tareas para trabajar con nuevos portadores de texto que normalmente no entran en el aula y que en los niños tienen un significado profundo.

Implicaciones pedagógicas

Las implicaciones pedagógicas desde el enfoque psicogenético fue un punto fundamental de análisis y discusión con los docentes acerca de sus prácticas con la lectura y escritura en el aula. La concepción de los docentes del primer ciclo, es de un sujeto que va aprender a leer y a escribir y que no sabe nada, por eso asiste a la escuela. Reiteramos la idea de que no es nada fácil incorporar nuevos conocimientos si el maestro año con año reitera su certeza de que la lectura es por ejemplo, decodificar y que las llamadas *planas le funcionan*, y que su *método* de enseñanza de lectura y escritura le ha funcionado por muchos años, etc., Es decir, que las siguientes reflexiones que se hacen a partir de las investigaciones sobre la psicogénesis y su implicación en la pedagogía, requiere un proceso largo de parte de los docentes para su asimilación y sobre todo su correlación con su práctica cotidiana.

Desde este enfoque se plantea que el conocimiento de la evolución psicológica del sistema de escritura es esencial para que los maestros, puedan evaluar los avances de los niños y, lo que es aún más importante, puedan *ver* signos de evolución que de otro modo pasarían desapercibidos. El desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una misma página. Cuando los maestros entienden esto, empiezan a pensar de otra manera y a responder también de otra manera a las preguntas de los niños, a las interacciones entre ellos y las producciones infantiles. Los maestros empiezan a descubrir que los niños son activos y creativos en el dominio de la alfabetización.

Los maestros, al conocer la evolución psicológica del sistema de escritura, plantean su aceptación, pero reiteradamente se plantean: *sí, pero cómo hago con mis alumnos en el salón clases*. Los maestros necesitan saber qué hacer para cambiar.

No es con la propuesta de nuevos materiales como podemos resolver el problema de formación de los docentes. Esos materiales de enseñanza son producidos, organizados y administrados con la idea de que los adultos puedan controlar el proceso de aprendizaje, que puedan decidir cuándo es tiempo de empezar a aprender, qué es lo fácil y qué lo difícil de aprender, qué es lo “legible”, qué es lo “enseñable” y cuál es el orden correcto para presentar los estímulos.

Tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético significa colocar a los niños en sus esquemas de asimilación en el centro del proceso de aprendizaje y tomar en cuenta que los niños aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento. Significa aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir cada uno según su propio nivel, incluido el maestro. Implica también entender en términos de desarrollo evolutivo las respuestas o preguntas aparentemente extrañas y actuar de acuerdo con los problemas con los que los niños se enfrentan en momentos cruciales de su desarrollo.

Algunas veces los maestros darán información de un modo directo. Algunas veces los maestros estimularán el surgimiento de conflictos; algunas veces dejarán que los niños eviten las situaciones conflictivas; otras veces los maestros sugerirán soluciones alternativas. Pero siempre y en todo momento los maestros proveerán múltiples ocasiones para aprender. Estimularán los intercambios entre los niños y tratarán de entender el modo en que los niños están pensando, teniendo en cuenta los particulares requerimientos que se presentan en momentos específicos de su evolución.

Conocer la psicogénesis de la escritura no implica, por lo tanto, permanecer estáticos, esperando que surja el siguiente nivel. Por ejemplo, en el contexto de Oaxaca, donde trabajan las maestras y maestros en este proyecto de intervención y donde gran parte de la población se halla fuera del acceso a la lengua escrita, la escuela tiene la enorme responsabilidad de suministrar a los niños experiencias

con la lengua escrita que los padres no están en condiciones de brindar y que en muchas ocasiones son ellos mismos los que no permiten que los docentes cambien sus conceptos de enseñanza, se aferran a como a ellos les “enseñaron a leer y a escribir”, exigen a los docentes planas de tareas¹⁰.

Por lo tanto se plantea pensar en situaciones escolares en términos de condiciones ambientales de alfabetización (Tolchinsky, 1993, Ferreiro, 1995,) y no sólo en términos de método de enseñanza (como ha sido tradicionalmente). Es importante reflexionar sobre los tipos de práctica a través de las cuales los niños son introducidos a la alfabetización y sobre el modo en que el lenguaje escrito es presentado a través de esas prácticas.

Por lo general, las prácticas escolares presentan al sistema de escritura como objeto de contemplación. Los niños pueden mirar y pueden reproducir ese objeto, pero no se les permite experimentar con él ni transformarlo. Cuando el sistema de escritura es presentado como objeto de contemplación, el mensaje oculto que se transmite es que ese objeto es propiedad de otros y que es ajeno a los niños. Es un objeto que tiene un carácter permanente e inmutable y que no puede ser transformado, alterado o recreado a través de los intercambios sociales. (Ferreiro, 1997, Yetta Goodman, 1990).

Se trata de prácticas escolares que ponen a los niños fuera del campo del conocimiento, ya que definen al educando como un espectador pasivo o un receptor mecánico. En tales contextos educativos, los niños aprenden que todas sus preguntas son irrelevantes. Aprenden a responder sin pensar y aceptar sin resistencia. Aprenden que aun las preguntas más ingenuas están fuera de lugar. Por ejemplo, ¿qué letra es ésta? está excluida como pregunta porque, si la letra es nueva, deberán esperar hasta que el maestro decida presentarla, y si no es nueva, se supone que deberían conocerla.

c) La Psicolingüística y sus implicaciones pedagógicas.

¹⁰ La copia es apenas uno de los procedimientos para apropiarse de la escritura, pero no es el único (ni siquiera el más importante). Se aprende más inventando formas y combinaciones que copiando; se aprende más tratando de producir junto con otros una representación adecuada para una o varias palabras que haciendo planas en soledad. (Ferreiro, 1997, pp.121.)

Otro enfoque teórico que propusimos para analizar los problemas sobre la lectura en la escuela fue la psicolingüística, porque se acercaba más al tipo de concepción sobre la lectura que nos interesaba discutir conjuntamente con los docentes. La lectura significativa, el lector, el proceso de la lectura, la inferencia, la predicción, la información visual y no visual, la importancia de los saberes previos, el esquema conceptual y la idea del club de los que leen y escriben.

Básicamente se trabajó con los conceptos de los autores: Goodman, Smith y Cooper. No analizamos aquí las diferencias teóricas y de especificidad de cada uno de los autores mencionados, porque sólo nos interesa recuperar los conceptos que rodean a la lectura y su relación con los problemas que enfrentan los docentes¹¹.

Este tema está organizado en tres apartados: reflexiones sobre algunos problemas de la lectura en la escuela primaria, el segundo apartado se refiere a los elementos teóricos que le dan sustento a la lectura desde la psicolingüística, y finalmente, se analiza las implicaciones pedagógicas, es decir, la búsqueda de una coherencia del papel del docente sobre la lectura desde este enfoque teórico.

Reflexiones en torno de algunos problemas de la lectura y la escritura en la escuela primaria.

Reiteramos que para el análisis de los problemas planteados por las maestras y maestros sobre la lectura en la escuela primaria recurrimos a los aportes de la psicolingüística¹², recuperando algunas ideas que aportan Goodman, Smith y

¹¹ Se plantea que durante los ochenta, el campo de análisis sobre la lectura dio otro giro partiendo de lo que se consideró puramente psicológico para incluir las bases lingüísticas del desarrollo de la lengua escrita, en especial la importante interrelación entre las diferentes funciones y modalidades del lenguaje -escuchar, hablar, leer y escribir- Por ejemplo, de esta visión surgió el movimiento conocido como *lenguaje integral*, con Kenneth Goodman (1984, 1986) como su principal proponente. La visión de lenguaje integral articula, los fundamentos de la psicología y la lingüística, el contexto social del educando y de la funcionalidad de la lengua escrita en el medio social de éste (Goodman, 1986, Smith, 1985, SEDA, 1996:4-13.)

¹² Por lo que se refiere a los estudios psicolingüísticos sobre adquisición y desarrollo del lenguaje, el panorama hasta los años sesenta refleja el dominio de los modelos conductistas. El paradigma conductual insiste en que el aprendizaje de una lengua se logra con la formación de hábitos lingüísticos mediante la repetición y el esfuerzo. (...) El aprendizaje lingüístico será entonces un proceso de adaptación del niño o de la niña a los estímulos externos de corrección y repetición del adulto en las diversas situaciones de comunicación que se han creadas con estos fines. (LOMAS, 1993).

Cooper, sobre estos problemas en la escuela y su relación con lo social. Pero nos centraremos en analizar, como dice Goodman, que el aprendizaje del lenguaje parece a veces ridículamente fácil y otras veces, terriblemente difícil. Y los momentos fáciles ocurren fuera de la escuela y los difíciles dentro de la escuela.

Generalmente las escuelas han operado con el principio de que la lectura y la escritura deben ser enseñadas en la escuela. La instrucción tradicional de lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombres de letras, relaciones letra-sonido, y así sucesivamente. Está focalizada habitualmente en aprender a identificar letras, sílabas y palabras.

Tales tradiciones no están basadas en una comprensión de cómo opera el proceso de lectura. No son consideraciones sobre el desarrollo basadas en la comprensión de cómo y por qué las personas aprenden una lengua. No ponen el aprendizaje de la lectura en el contexto de un control creciente sobre el proceso.

Aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito. Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar el significado del texto (Goodman, 1990: 13-28).

Como lo apuntábamos en el apartado histórico, muchas tradiciones escolares parecen haber obstaculizado el desarrollo del lenguaje. En nuestro fervor por hacerlo más fácil, lo hemos hecho más difícil. Principalmente, por fragmentar el

Como demuestran los estudios de psicolingüística y psicología evolutiva de las últimas dos décadas, el lenguaje no sólo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas. Las interacciones verbales en este sentido -desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores- (Vygotsky, 1979). No estamos ya tan sólo ante estructuras innatas sino ante instrumentos que regulan conductas y controlan intercambios comunicativos. Estos enfoques sociocognitivos dan un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje. Éste es entendido como una acción sociocomunicativa que es el fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la postre deriva en pensamiento.

Especialmente sugerentes nos parecen las concepciones psicolingüísticas que ponen el acento en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores (Vygostky 1977, 1979, Luria, 1979) y en la ligazón entre aprendizaje, desarrollo y contextos de relación interpersonal. (...) Hablar una lengua no es sólo conocer las reglas del lenguaje sino saber usarla de forma adecuada en sus contextos de producción y recepción (la competencia lingüística como parte de la competencia comunicativa). Al insistir en el uso verbal como una *acción* orientada a producir efectos en situaciones de comunicación concretas, las ciencias del lenguaje de orientación pragmática iban a coincidir con sus postulados con los derivados de la revolución iniciada con la publicación de la obra de Lev S. Vygotsky. Para el psicólogo ruso, el lenguaje es antes comunicación que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos (Lomas, 1993).

lenguaje integral (natural) en trozos diminutos, pero abstractos. Parecía muy lógico pensar que los niños aprenderían mejor pedacitos sencillos. Los maestros, fragmentamos el lenguaje y lo convertimos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desafortunadamente, al mismo tiempo, aplazamos su propósito natural - la comunicación de significados- y transformamos el lenguaje en una serie de abstracciones, sin relación con las necesidades y experiencias de los niños que pretendíamos ayudar.

En sus hogares, los niños aprenden el lenguaje oral sin que nadie se los parta en bocadillos. Aprenden el lenguaje con una facilidad notable cuando lo necesitan para expresarse y para entender a los demás, en la medida en que estén rodeados por personas que lo utilicen con un sentido y un propósito.

Goodman pregunta:

¿Qué hace que el lenguaje sea difícil de aprender?

Es difícil cuando:

Es artificial.

Está fragmentado.

No tiene sentido.

Es aburrido y carente de interés.

Es irrelevante para el aprendiz.

Le pertenece a otro.

Está fuera de un contexto.

No tiene valor social.

No tiene ningún propósito identificable.

Está compuesto por otro.

No es accesible.

El aprendiz carece de poder para utilizarlo.

Goodman enfatiza que cuando la escuela divide el lenguaje en trozos pequeños, el sentido se convierte en un misterio absurdo y siempre es difícil para los niños

encontrar sentido en lo absurdo. Cada fragmento abstracto que se aprende, pronto es olvidado, a medida que los niños pasan al siguiente fragmento. Al final, consideran que la escuela es un lugar donde nada tiene sentido.

Es por esto que el aprendizaje del lenguaje es fácil en el mundo real, y, al contrario, frecuentemente difícil en la escuela, donde debería ser fácil.

¿Qué es lo que dificulta el aprendizaje del lenguaje?

Una perspectiva del aprendizaje que presume que su dirección es de abajo hacia arriba o de la parte al todo. O avanzar de las unidades pequeñas a las grandes tiene un elemento de la lógica del adulto: el todo está compuesto por partes; si se aprenden las partes, se aprende el todo. Sin embargo, la psicología del aprendizaje nos enseña que *aprendemos del todo a la parte*.

Otras prácticas comunes en las escuelas es cuando el propósito de la enseñanza es enseñar el lenguaje por sí mismo, o hacer que los niños analicen el lenguaje como lingüistas, entonces se distrae el aprendiz de lo que intenta decir o entender a través del lenguaje.

Es decir, que la tradición en las aulas se muestra para los niños como carente de interés, significado y relevancia, por que es difícil motivar a los niños cuando el material que deben leer y escribir, escuchar y hablar, no tiene ninguna relación con lo que ellos son, lo que piensan y lo que hacen. (Goodman, 1989).

Estos problemas tienen una parte de explicación si entendemos las creencias de los docentes sobre la “enseñanza” y el aprendizaje de la lectura. Smith comenta que la iniciación de un niño en la lectura y escritura nunca proviene exclusivamente de la educación formal. Con todo lo sistemáticamente que haya sido la enseñanza o lo homogéneo que sea el material, los niños inevitablemente difieren en cuanto a lo que saben y en lo que pueden demostrar. La importancia de esa variación es por lo general minimizada, como si fuera un dato menor. Es lógico que los niños respondan diferenciadamente a la enseñanza: sus experiencias extraescolares han sido diferentes. Esa observación es indiscutible, pero plantea más preguntas que respuestas. ¿Qué es lo que los chicos aprenden de esas experiencias más generales en las cuales no interviene la enseñanza

formal? ¿Cuál es la naturaleza de esas experiencias? ¿Por qué es tan efectiva la experiencia informal en el aprendizaje infantil? (Smith, 1994:)

El autor citado cuestiona que los niños no aprenden a leer y a escribir como resultado de la educación formal. Dice que no hay pruebas de que ningún chico haya aprendido alguna vez a leer simplemente porque se lo someta a un programa sistemático de enseñanza de la lectura. *Teórica ni empíricamente existen bases para sostener que un niño pueda alfabetizarse de esa manera.* La comprensión que los niños necesitan para alfabetizarse no les viene de los ejercicios de lectura¹³, sino al contrario. Por otra parte, son cada vez mayores las evidencias de que, aun antes de ir a la escuela, gran parte de los niños saben muchas cosas sobre la lectura y la escritura y tienen sutiles y decisivas hipótesis sobre la naturaleza misma de la alfabetización. Goodman pone el ejemplo de un niño japonés llamado Chibi que aprendió mirando los techos, contemplando las ventanas, vagando por las colinas y escuchando a las aves con verdadera atención e interés, y que todos lo consideraban un estúpido. Pero Chibi, sabía más que todos para imitar la voz de los cuervos (Moll: 1990) En este sentido (dice Smith), que los profesores deben desterrar la idea de que ellos son los protagonistas de la enseñanza de la lectura.

¿Qué elementos teóricos recuperamos para analizar los problemas de la lectura en la escuela primaria?

En este apartado incluimos de manera sintética algunos conceptos teóricos sobre la lectura, tales como: *lector, proceso, estrategias de lectura, información visual y no visual, esquema, información previa, etc.* Como hemos mencionado a partir de estos conceptos se pudo analizar conjuntamente con las maestras y maestros los propios conceptos sobre la lectura y como se enfrentan a los problemas en el aula.

¹³ En otro material sobre la comprensión lectora Smith plantea que, “Obviamente, los niños pueden tener defectos visuales que interfieren en la lectura, pero estos defectos también se presentarían en otras actividades visuales. Pero hay muchas otras razones posibles para que se presenten dificultades en la lectura, aparte de los desórdenes cerebrales hipotéticos sino al contrario, los conflictos personales, sociales o culturales pueden interferir críticamente en la motivación o en la habilidad de un niño para aprender a leer, y también es posible (aquí es donde me interesa enfatizar), que se cometan errores durante la instrucción. Los niños *pueden desarrollar hábitos de lectura que hagan imposible la comprensión.* (Smith, 1992).

El lenguaje escrito, de modo similar al lenguaje oral, es una invención y convención social (Goodman, 1990:) Cuando una sociedad necesita comunicar a través del tiempo y del espacio y cuando necesita recordar su herencia de ideas y de conocimientos, crea un lenguaje escrito. Esto ocurre cuando las sociedades alcanzan un cierto nivel de complejidad y de tamaño. Ya que los propósitos del lenguaje escrito son básicamente los mismos a través de las lenguas, y la necesidad de ser comprendido por otros es universal a través de las lenguas.

Goodman plantea que solamente hay un proceso de lectura para todas las lenguas, no hay muchas maneras de dar sentido a un texto. Por lo tanto dice, hay *solamente un proceso de lectura*, independientemente del nivel de capacidad con que este proceso es utilizado. La diferencia entre el lector capaz y uno que no lo es, o un principiante, no reside en el proceso por el cual obtiene significado a partir del texto, *la diferencia reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso.*

El proceso de construcción de la escritura tiene características esenciales que no pueden variar: *Debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje, y el proceso debe terminar con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.*

Para comprender el proceso de lectura, debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él. Ya que, la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto.

La relativa capacidad de un lector en particular es obviamente importante para el uso exitoso del proceso. Pero también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. *Toda lectura es interpretación* y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura dependen fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.

Este proceso de lectura emplea una serie de estrategias. *Una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información.* La lectura, como cualquier actividad humana, es conducta inteligente. Las personas no responden

simplemente a los estímulos del medio. *Encuentran orden y estructura en el mundo de tal manera que pueden aprender a partir de sus experiencias, anticiparlas y comprenderlas.* Los lectores desarrollan estrategias para tratar con el texto de tal manera de poder construir significado, o comprenderlo. Se usan estrategias en la lectura pero también las estrategias se desarrollan y se modifican durante la lectura. De hecho, no hay manera de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura. Los lectores desarrollan estrategias de muestreo. El texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles. El lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles. Si los lectores utilizan todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante. Pero el lector puede elegir solamente los índices más productivos a causa de las estrategias basadas en esquemas que el lector desarrolla para las características del texto y el significado.

Ya que los textos tienen pautas recurrentes y estructuras, y ya que las personas construyen esquemas en la medida que tratan de comprender el orden de las cosas que experimentan, los lectores son capaces de anticipar el texto. Pueden utilizar estrategias de predicción para deducir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una organización compleja y el final de una palabra. Los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. La velocidad de la lectura silenciosa habitual demuestra que los lectores están prediciendo y muestreando mientras leen. No podrían trabajar con tanta información. Predicen sobre la base de los índices a partir de su muestreo del texto y muestrean con base en sus predicciones.

La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosa que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el

antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas.

Ya que el muestreo, las predicciones y las inferencias son estrategias básicas de lectura, los lectores están constantemente controlando su propia lectura para asegurar que tenga sentido. Este proceso de autocontrol a través del uso de estrategias y de confirmación es la manera en que el lector muestra su preocupación por la comprensión. Pero también es utilizado por el lector para poner a prueba y modificar sus estrategias. Los lectores aprenden a leer a través del auto control de su propia lectura.

La lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información. El cerebro controla al ojo y lo dirige para que busque aquello que espera encontrar. De tal modo, incluso en el ciclo óptico, el lector controla activamente el proceso. Sabemos cual es la información más útil que buscar, dónde encontrarla y cuál información ignorar. El ojo humano es un instrumento óptico. Tiene un lente con una distancia focal que solamente puede recoger información clara de una parte pequeña del texto. Pero el ojo también tiene un campo periférico menos claro y el cerebro puede hacer uso de los que ha sido visto borrosamente si tiene expectativas que lo guíen.

Smith lo plantea así: La lectura, depende de que cierta información vaya de los ojos al cerebro. Llama *información visual* a esa información que el cerebro recibe de lo impreso. Es fácil caracterizar la naturaleza general de la información visual: desaparece cuando las luces se apagan.

El acceso a la información visual es una parte necesaria de la lectura, pero no es una condición suficiente. Se podría tener abundancia de información visual dentro de un texto colocado frente a los ojos y no ser capaz de leerlo. El conocimiento del lenguaje pertinente es parte de la información esencial para la lectura, pero no es una información que se espera encontrar en la página impresa. Más bien es la información que ya se posee, detrás de los globos oculares. Este tipo de

información puede distinguirse de la información visual que entra a través de los ojos, llamándola *información no visual*¹⁴ (Smith, 1992).

Aparte del conocimiento del lenguaje, hay otro tipo de información no visual. El conocimiento de la materia de estudio es similarmente importante. Si se proporciona a varias personas algunos artículos de física subatómica, de cálculo diferencial o de mecánica aeronáutica se encontrará que no son capaces de leerlos -no debido a alguna inadecuación del texto, el cual puede ser leído perfectamente bien por los especialistas, ni a causa de que haya algo anómalo en los ojos de esas personas, sino porque éstas carecen de la información no visual apropiada. Entre más información no visual tenga un lector, menos información visual necesita. Mientras menos información no visual está disponible detrás de los ojos, más información visual se requiere y por lo tanto entre menos información no visual pueda emplear el lector, más difícil es la lectura.

Ahora bien, para comprender¹⁵ un texto durante la lectura, se requiere de las experiencias acumuladas del lector, experiencias que entran en juego y se ven activadas a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos, e ideas del autor. Esto no significa que el lector deba ser capaz de decodificar oralmente cada palabra contenida en la página, pero sí ha de manifestar cierta habilidad de decodificación mínima para que haya comprensión. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, en una palabra, el proceso de comprensión, (Smith, 1992).

¹⁴ La lectura involucra un número de habilidades generales que no deben ser ignoradas. La frecuente afirmación, por ejemplo, de que la lectura requiere un tipo especial de discriminación visual, descuida por completo los hechos fundamentales con respecto al papel de los ojos en la lectura. No es necesario ningún tipo o grado excepcional de agudeza visual para discriminar entre letra o palabras impresas.

Un lector debe descubrir las diferencias críticas mínimas entre las letras y las palabras, lo cual no es un asunto de saber cómo mirar sino de saber qué es lo que hay que buscar. Debido a las características completamente generales del sistema visual y del lenguaje humanos, la lectura fluida, de hecho, depende de una habilidad para confirmar lo menos que sea posible. Como veremos, tal habilidad no se enseña, los niños la adquieren cuando emplean habilidades perceptuales y cognoscitivas comunes a muchos aspectos cotidianos de la percepción visual. (Smith, 1992.)

¹⁵ Partimos de la idea que el lector elabora un significado en su interacción con el texto, (Anderson y Pearson, 1984, Cooper, 1990:15-37.)

Esta nueva forma de entender la comprensión viene a refutar claramente la vieja creencia de que la comprensión consiste únicamente de deducir un significado a partir de la página escrita. El significado que el lector elabora no proviene únicamente de la página escrita; proviene a la vez de sus experiencias, las experiencias del lector que son activadas por las ideas que le presenta el autor. El lector elabora el significado combinando la nueva información de la que le provee el autor con la información almacenada en su mente (Cooper, 1990)

Por lo tanto la información previa del lector está íntimamente relacionada con su capacidad de comprensión del texto. Siempre que un lector posea algunos supuestos previos respecto a un texto antes de leerlo, lo comprenderá mejor. (...)

La importancia de la información previa ha cobrado un nuevo auge con los recientes avances teóricos de la investigación relacionada con la noción de esquema¹⁶. En toda situación de lectura, el desarrollo de la información previa es la dimensión más relevante que el maestro ha de tener en cuenta a la hora de ayudar a sus alumnos para que comprendan efectivamente un texto determinado.

En su relación con el aprendizaje y la comprensión lectora, la información previa ha sido definida como la “sumatoria de los aprendizajes previos y el desarrollo anterior de un individuo”; en una palabra, la experiencia.

La información previa de índole específica que un lector necesita para entender un material determinado varía de un texto a otro. Cada lector dispondrá de la información previa necesaria. El lector almacena tales conceptos, ideas y relaciones en su memoria y los utiliza cuando es preciso.

¹⁶ Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual. El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector no ha tenido experiencia alguna (o ha tenido sólo experiencia limitada) en un tema determinado, no dispondrá de esquemas (o sólo dispondrá de esquemas insuficientes) para evocar un contenido determinado, y la comprensión no sólo será muy difícil, sino imposible. (...) Si sus esquemas al respecto incluyen algunas nociones positivas, agradables, se leerá el artículo en una actitud distinta a la que exhibiría si sus esquemas incluyen ideas negativas o desagradables. Si no se dispone de ningún esquema, o de esquemas muy limitados, el lector comenzará a desarrollar esos esquemas al leer el artículo, y relacionará el nuevo esquema con otros esquemas de que disponga respecto al tema en general. *A través de la lectura se utiliza constantemente la información obtenida a partir del texto y la relación de un esquema preexistente, ya sea para ampliar ese mismo esquema o configurar uno nuevo.* Y a medida que obtiene nueva información, se van activando otros esquemas, formándose nuevas ideas, acumulándose información adicional y así sucesivamente. (Cooper, 1990).

Implicaciones pedagógicas.

En este apartado recuperamos los aportes de la psicolingüística en relación con las implicaciones pedagógicas analizadas desde los mismos autores.

Una idea fundamental es que los niños aprenden a leer leyendo. Entonces, la función de los maestros, no es tanto *enseñar* a leer, sino ayudar a los niños a leer. Desde luego, la manera en que se puede hacer esto -y la resolución de la paradoja de que los niños deben leer para aprender mientras aprenden a leer- involucra un problema que debe ser eventualmente enfrentado. Por lo tanto, la disciplina escolar, los ejercicios y el aprendizaje de memoria juegan una pequeña parte en el aprendizaje de la lectura y, de hecho, pueden interferir en la comprensión.

La lectura puede ser tan difícil para los niños, independientemente de su habilidad real para leer. Ellos pueden tener poca información no visual relevante. Algunos materiales de iniciación a la lectura parecen estar expresamente diseñados para evitar el uso de la información no visual. En otras ocasiones los adultos pueden desalentar inconscientemente, o incluso deliberadamente, el uso de la información no visual. Pero cualquiera que sea la causa, la insuficiencia de esa información hará más difícil la lectura. Puede incluso hacer imposible la lectura, por la simple pero inevitable razón de que hay un límite para la cantidad de información que puede manejar el cerebro en un momento determinado. Hay una obstrucción o cuello de botella entre el ojo y el cerebro en el sistema visual (...) “Como una consecuencia de una obstrucción, un lector puede convertirse fácil, o temporalmente, en un ciego funcional. Puede mirar pero no es capaz de ver; no importa que tan buenas sean las condiciones físicas. Un renglón impreso que es claramente obvio para un maestro (quien sabe de antemano lo que ahí dice) puede ser casi completamente ilegible para un niño cuya dependencia de la información visual puede limitar su percepción a sólo dos o tres letras en la mitad del renglón” (Smith, 1989: 13-25).

Sigue Smith aportando sobre la importancia de distinguir entre el aprendizaje y la enseñanza. Aprender a hablar dice: es una proeza intelectual, igualada únicamente por la facilidad con la que los niños le dan sentido a muchos otros

patrones de sonidos, visiones, olores y otros tipos de eventos en su ambiente. Es realmente una fortuna que los niños puedan aprender sin un maestro, dado que una gran parte de lo que esperamos que aprendan -incluyendo la lectura- no puede ser de hecho el tema de la instrucción formal.

Por otra parte, muy a menudo la enseñanza ocurre sin un aprendizaje; cuando la enseñanza y el aprendizaje parecen estar progresando al mismo tiempo, aquélla puede obtener un crédito inmerecido. Si se pregunta a personas cómo aprendieron a leer por primera vez, probablemente respondan que alguien les enseñó los nombres y los sonidos de las letras. Éste tipo de romanticismo subyace a muchas de las afirmaciones que señalan que mejorar la lectura es “regresar a lo básico”. Pero aparte del hecho de que pocos adultos tienen una memoria confiable con respecto a los detalles específicos de los primeros seis años de sus vidas (ni de que hayan entendido muy bien lo que sus maestros estaban haciendo con ellos en ese tiempo) sucede que nadie aprende a leer simplemente porque conoce los nombres y los sonidos de las letras. Por lo tanto, si el maestro cree merecer el crédito, debe ser por algo más significativo que haya escapado al niño y posiblemente también el maestro. Los maestros juegan un papel importante para que los niños aprendan a leer, pero raramente lo logran dictando qué y cuándo debe aprender un niño.

Smith critica las creencias que se han generado en torno a la enseñanza de la lectura, dice que: no existe ningún tipo de destreza especial, que el niño deba aprender y desarrollar. Tampoco hay un día mágico en la vida de los niños durante el cual logran cruzar el umbral entre el “aprendiz” y el “lector”. Todos debemos leer para aprender a leer, cada vez que leemos aprendemos más acerca de la lectura. Nunca hay un lector “completo”. La principal diferencia entre comenzar a leer y la lectura fluida es que el comienzo es mucho más difícil. Hasta los lectores más capaces tendrán dificultades al leer algunos materiales, aunque siempre podrán aprender a hacerlo mejor a medida que adquieran una mayor experiencia. Luego entonces, la propuesta de Smith es que el papel de los maestros, padres de familia y demás, se dirija en facilitar y promover el ingreso de los niños en el club de los alfabetizados (Smith, 1994: 11-23). Muchos niños van a la escuela siendo

ya miembros del club, se consideran a sí mismos como personas que leen y escriben. Por lo tanto, las escuelas deben ampliar las oportunidades de los niños en participar en actividades del club de los alfabetizados. Para los niños que no han sido miembros antes de iniciar la escuela, el aula debe ser el lugar por donde se realice su inmediato ingreso al club. El aula debe ser un lugar lleno de actividades de lectura y escritura útiles y significativas, en el que es posible una participación sin evaluación tradicional, y en el que siempre se consigue ayuda. Ningún niño debe ser excluido.

Esto significa, desde luego, que todo maestro de lectura y escritura debe ser un miembro del club. Muchos maestros se sorprenden cuando reflexionan acerca de lo que han mostrado en realidad a los niños acerca de la lectura y escritura, a lo largo de la jornada escolar. ¿A cuántos maestros se les ve leyendo una novela o una revista o un periódico? y además, ¿cuál de estos soportotes textuales disfruta? ¿Qué pueden suponer los chicos que es la lectura y escritura a partir de los ejemplos de actividades con la lengua escrita que reciben de los propios maestros? ¿Es sorprendente que muchos niños, y no solamente los menos capacitados, consideren la lectura y escritura como un “trabajo”, como rituales escolares inútiles, punitivos y aburridos?

Esto no significa que el maestro tenga que ser el único colaborador. Muchas personas pueden ayudar a los niños a leer y a escribir por sí mismos. Otros niños de la clase, niños de otras aulas, otros adultos, visitantes e invitados, todos pueden cooperar. Cualquier miembro del club de los alfabetizados puede ayudar a los niños a convertirse en lectores y escritores. El papel del maestro es garantizar que el club exista y que todos y cada uno de los niños formen parte de él.

Desde la propuesta de *lenguaje integral*, se plantea que los maestros puedan aprender de los niños, que hay que mantener el lenguaje en su forma integral y estimular a los niños a usarlo de manera funcional, guiados por propósitos personales, para satisfacer sus propias necesidades. Este descubrimiento tan básico y sencillo, puede conducir a cambios dramáticos e innovadores en el aula. Se trata de poner a un lado los textos seriados de lectura, así como los programas de ortografía y los cuadernos de caligrafía; permitir que los materiales de

preparación para la lectura, los libros de ejercicios y las hojas de trabajo, acumulen polvo almacenados, o mejor aún, donarlos a recolectas comunitarias de papel. En su lugar se invita a los alumnos a utilizar el lenguaje: se les incita hablar de las cosas que necesitan entender; se les muestra que está bien hacer preguntas y escuchar las respuestas y después reaccionar o hacer más preguntas; se les sugiere que escriban acerca de lo que les sucede para que puedan reflexionar sobre su experiencia y compartirlas con otros; se les estimula a leer para informarse, para manejar la palabra impresa que los rodea por doquier, y para disfrutar de una buena historia¹⁷.

De esta manera, los maestros pueden trabajar con los niños siguiendo la dirección natural de su crecimiento. El aprendizaje del lenguaje, entonces, llega a ser tan fácil en la escuela como lo es fuera de ella y más interesante, más estimulante y más divertido, tanto para los niños, como para los maestros. Así, lo que ocurre en la escuela apoya y amplía lo que ocurre antes y fuera de ésta: el lenguaje, la cultura, la comunidad, el alumno y el maestro.

Goodman propone un *programa integrante de lenguaje*, porque dice que es más placentero y más divertido tanto para los alumnos como para los maestros. Los niños llevan consigo a la escuela no sólo el lenguaje que ya han aprendido, sino también la tendencia natural de querer encontrar sentido al mundo.

Para el aprendizaje del *Lenguaje integral*, se requiere: relevancia, respeto y poder. Relevante, porque el lenguaje debe ser integral y significativo para los aprendices. Los alumnos deben utilizar el lenguaje para satisfacer sus propios propósitos. Fuera de la escuela, el lenguaje funciona porque sus usuarios quieren decir o entender algo.

¹⁷ Cooper plantea que “Un factor de la mayor importancia que los profesores han de considerar al “entrenar” la comprensión es la habilidad oral del alumno. La investigación ha demostrado que existe una relación significativa entre el lenguaje oral de un alumno y su capacidad lectora. La habilidad oral de un alumno está íntimamente relacionada con el desarrollo de sus esquemas y experiencias previas. El lenguaje oral y el vocabulario oral configuran los cimientos sobre los cuales se va edificando luego el vocabulario lector que es un factor relevante para la comprensión. En las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura, el -vocabulario con sentido- del lector se desarrolla casi exclusivamente a partir de su -vocabulario oral- Por tanto, el alumno carente de un buen vocabulario oral estará limitado para desarrollar un vocabulario con sentido suficientemente amplio, lo cual, a su vez, habrá de limitarlo en la comprensión de textos”. (...) “Los profesores pueden promover ese desarrollo haciendo continuas lecturas en voz alta a sus alumnos y ofreciéndoles la posibilidad de analizar y discutir lo que se les lee” (Cooper, 1990).

Significativo, porque los alumnos deben aprender a través del lenguaje, mientras aprenden el lenguaje. El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje por sí mismo, sino en el significado que se quiere comunicar. Aprendemos a través del lenguaje al mismo tiempo que desarrollamos el lenguaje. No aprendemos a leer por leer “lectura”, sino por leer letreros, envases, cuentos, revistas, periódicos, guías de televisión, carteles.

Sobre el respeto, la institución escolar debe tomar como punto de partida el desarrollo lingüístico que los niños han alcanzado antes de entrar a la escuela y las experiencias que los niños tienen fuera de ella. Los programas integrales de lenguaje respetan a los alumnos: quiénes son, de donde proceden, cómo hablan, qué leen y qué experiencias han tenido antes de entrar a la escuela. De esta manera, no hay niños en desventaja con respecto al sistema escolar; en cambio, sólo hay niños que poseen sus propios antecedentes de lenguaje y experiencia; que saben aprender de sus propias experiencias, y que continuarán haciéndolo si la escuela reconoce lo que son y quiénes son.

Sobre el poder sigue Goodman, *se debe compartir con los niños*. Los programas escolares deben considerarse como parte del poder concedido a los niños. El sistema escolar debe aceptar que los niños tienden a desarrollar la lecto-escritura y a tener éxito en la escuela en proporción a la cantidad de poder para utilizar la palabra escrita, que ellos y sus familiares poseen. Ayudar a los alumnos a desarrollar la lectoescritura no bastará para darles poder, si la sociedad se los niega; la escuela puede ayudarlos a lograr un sentido de control y posesión sobre su propio uso de lenguaje y aprendizaje en clase, sobre sus propias acciones de leer, escribir, hablar, escuchar y pensar, todas estas aspectos darán a los niños un sentido de su poder potencial.

El papel del maestro es fundamental en la propuesta sobre *el lenguaje Integral*. Goodman afirma que no se puede poner en práctica sin el maestro integrante. Plantea que la mayoría de los docentes integrantes no se encuentran en escuelas dedicadas a la enseñanza integral. En muchos casos están solos y frecuentemente son considerados por sus colegas y administradores como maestros dedicados y efectivos pero desorientados. Los maestros afortunados

tienen un colega o dos que comparten sus convicciones. Más frecuentemente, tienen que buscar a maestros en otras escuelas y en otros distritos escolares para compartir sus éxitos y sus fracasos, sus victorias y sus derrotas.

Para muchos, llegar a ser maestro integrante es una decisión audaz. Hay que abandonar los materiales didácticos prescriptivos. Al decir que se es un profesional, significa hacerse responsable de utilizar los mejores conocimientos existentes para educar a cada aprendiz al máximo nivel posible. El bienestar de los niños no puede quedar a cargo de los autores de libros seriados y pruebas normalizadas. Los métodos o materiales que sean inconsistentes con el mejor juicio profesional del docente, tienen que ser abandonados.

Esta idea de maestro integrante no se la plantea Goodman sólo como suya. Comenta que algunos maestros se dan cuenta de que han sido docentes integrantes durante años -¡un descubrimiento libertador! Son justificados en sus juicios profesionales. Es relativamente fácil para ellos abandonar las prácticas tradicionales, prácticas en que nunca creían realmente. (...) A medida que conectan teoría con práctica unen el corazón y el cerebro y son grandemente fortalecidos en la docencia. (Goodman, 1989).

Para muchos maestros, el cambio inspira miedo. Se convierten en docentes integrantes tranquilamente, paso a paso, de la manera menos incómoda y adaptándose a sí mismos y a sus alumnos cautelosamente. El estilo propio del docente, el grado de flexibilidad en la escuela, los requisitos y mandatos del distrito escolar, la naturaleza de la comunidad y la población escolar, las tradiciones escolares y comunitarias y el valor (o impetuosidad) del maestro juega un papel, haciendo única cada transición.

Estos maestros y maestras, toman decisiones, eligen cuáles puntos positivos ampliar y cuáles negativos desechar. Confían en que los primeros pasos pequeños conducirán a otros más importantes. Se plantean reorganizar el aula: el escritorio a un rincón, colocar los materiales accesibles a los alumnos y promover reglas para que los alumnos los tomen y los mesabancos pueden organizarse de tal manera que se propicie la interacción entre los niños. Plantean confrontar lo tradicional: que si el programa está dominado por libros seriados de lectura, libros

de trabajo y pruebas, habrá que alejarse de ellos y acercarse a la lectura auténtica. Primero: acercarse una variedad de materiales, libros que circulen en el salón de clase, participar en clubes de intercambio de libros; es decir, organizar en el aula, con ayuda de los niños, un ambiente lleno de lenguaje escrito. Un aula donde se lea y se escriba por gusto.

Si los administradores o políticas escolares requieren el uso de libros de texto, los niños pueden leerlos rápidamente por su cuenta, con discusiones ocasionales acerca de selecciones específicas. Después, permitir que los alumnos escojan su propio material para la lectura silenciosa prolongada y que elaboren pláticas acerca de los libros, dramatizaciones y otras formas de compartir. Goodman propone que se disminuya el uso de libros de trabajo y hojas de ejercicio para todos los alumnos, salvo los pocos ejercicios que podían calificarse como lecciones de estrategias, aquellos con textos íntegros y significantes que sean pertinentes e interesantes para los alumnos. Empiece a elaborar sus propias lecciones de estrategias y maneras de implicar a todos los alumnos en eventos auténticos de lectoescritura, en leer y escribir con toda clase de propósito.

Para los lectores menos efectivos, Goodman propone que se elaboren estrategias de lectura específica. La meta principal es ayudar a revalorarse en el proceso de la lectura. Ellos necesitan más apoyo individual que otros. Necesitan experiencias de lectura y escritura pertinentes, funcionales y significantes, porque son los menos capaces de entender las abstracciones y porque se desaniman fácilmente. Las lecciones de estrategias apropiadas los ayudarán a formar las estrategias básicas de predicción, inferencia, auto-monitoreo y auto-corrección. El apoyo cariñoso y los materiales sensatos, apropiados para la edad y los intereses, son los que más necesitan los alumnos.

Muchos maestros que cambian al enfoque integral descubren que su programa de escritura es el que más rápidamente se desarrolla. Comúnmente, esto sucede porque los alumnos escribían muy poco antes. Aun los niños más pequeños pueden mantener diarios y escribir todos los días.

Puede resultar difícil abandonar los programas formales de ortografía y caligrafía, basados en los libros de texto. Pero, las faltas de ortografía se limitan mayormente

a las palabras que se están usando por primera vez, y es virtualmente imposible enseñar la puntuación de cualquier forma. Para ayudar a los alumnos en tanto se acercan al uso convencional del adulto, Godman también recomienda que las maestras: mantenga archivos de escritura producida por los niños y observe cómo su ortografía y caligrafía van evolucionando. Los niños de todas las edades escriben mejor cuando pueden escoger sus propios tópicos. Dentro de una unidad temática, es apropiado sugerir una serie de tópicos para elegir, pero también que los niños sugieran su propio tópico.

d) La perspectiva sociocultural y sus implicaciones pedagógicas.

A partir de trabajar con materiales teóricos sobre el enfoque sociocultural pudimos descubrir en un primer momento, la riqueza del lenguaje de los alumnos desde los diferentes contextos y las diferentes formas de relación con la lectura y la escritura, tanto en zonas rurales como en las zonas marginales de la ciudad de México. Vimos que existen muchas “minorías” dentro y fuera de las escuelas y que sus saberes sobre su lengua materna no son incluidos en el currículo formal y menos en las prácticas de los docentes. Es fuera de la escuela donde desarrollan este conocimiento. En este sentido, las situaciones anteriores nos permitieron explicar cómo las escuelas tendrían que mirar el papel de la lectura en la escuela, recuperando el lenguaje que se construye desde la complejidad social.

Este análisis toca básicamente tres puntos: Fundamentos teóricos (antecedentes), la importancia del contexto y las implicaciones pedagógicas.

Fundamentos teóricos

La discusión sobre la alfabetización nos permitió analizar desde una visión social los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Para este apartado sobre los antecedentes recuperamos el artículo de Judith Kalman *¿somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización* (1998)

Es en la década de los noventa cuando aparece una serie de importantes iniciativas en el escenario internacional que marcan, primero, una síntesis de las

lecciones aprendidas en los años anteriores y segundo un punto de partida para el futuro próximo. Latapí plantea, que las redefiniciones alcanzadas en algunos foros internacionales, permiten reconocer de entrada, que el analfabetismo y la baja escolarización no son causa sino manifestaciones de la pobreza cuyas raíces se encuentran en procesos sociales, económicos políticos y administrativos que tienden a agudizar la marginación de un amplio sector de la población. (Kalman, 1998)

Kalman recupera a una serie de autores para explicar que el uso de la lengua escrita como una práctica social no se puede extraer ningún componente aislado de una práctica total. Los textos (escritos) son parte de prácticas vividas, habladas, realizadas y valuadas que se llevan a cabo en lugares y momentos específicos. Si se piensa en textos legales, historietas recetas, libros de texto, infracciones, reportes de laboratorio, diarios, recados y manuales, se piensa también en diferentes prácticas, diferentes actores, diferentes contextos y diferentes formas de estar en el mundo en un momento dado.

Así, un uso de la lengua escrita no se puede entender en función de sus partes aisladas, es el resultado de su inserción en contextos específicos y relaciones sociales específicas en un momento histórico definido. (Kalman, 1998). Habría que hacerse preguntas relevantes como: ¿Quién lee o escribe? ¿Qué leen o escriben? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Con qué?

Durante este periodo se publicaron una serie de libros y artículos que sitúan esta discusión en una perspectiva histórica: describen y analizan las diferentes prácticas de lectura y escritura en diferentes contextos, siempre cuidando de anclarlas tanto en el contexto inmediato de uso como en un complejo sociohistórico. Es decir, que las formas de interacción entre la lengua oral y la lengua escrita, revela la naturaleza social de la lengua escrita donde la contextualización histórica (la ubicación de la lectura en un tiempo específico) y el análisis de prácticas de lectura colectivas cuestionan una conceptualización individualista de la actividad lectora.

Kalman se pregunta: ¿cuál es la relación entre la lengua oral y la lengua escrita? En los años setenta se enfatizaron las diferencias entre una y otra modalidad

comunicativa; en la década de los ochenta se notó como había una convivencia estrecha entre habla y escritura y, en la década de los noventa emerge una nueva dimensión de esta relación: la relación entre oralidad y escritura varía según el contexto cultural y de uso. Esta idea es fundamental para comprender, por ejemplo, la posición socio cultural acerca de la alfabetización y permite cuestionar nuevamente una noción lineal del desarrollo que vincula el progreso con el paso de la oralidad a la escritura. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la lengua escrita se vincula con el de la lengua oral, de tal manera que, la apropiación de los diferentes géneros de lenguaje se alimenta entre sí; es decir, el desarrollo de la lengua oral proporciona también elementos y prácticas de lenguaje que se movilizan en la producción y comprensión de la lengua escrita y viceversa. Esto significa que un aspecto importante del proceso de alfabetización es aprender hablar y actuar con y alrededor de la lengua escrita y, que las formas de vinculación entre ambas modalidades comunicativas son culturalmente determinadas.

Una pregunta importante para los años noventa es ¿a qué se debe esta diferencia de distribución? ¿Por qué algunos disfrutan de un amplio acceso, tanto por la multiplicidad de sus formas como por la actualidad de sus tecnologías, mientras otros apenas llegan a conocer la lengua escrita en sus aspectos más rudimentarios? La respuesta a esta pregunta se encuentra en una conceptualización de la lengua escrita como un bien social (como vivienda, salud y alimentación) cuyas posibilidades de apropiación se vinculan estrechamente con la ubicación de uno en la estructura de poder. Es decir, el acceso a la lengua escrita se construye a partir de la interacción que uno tiene con otros lectores y escritores, del acceso a las diversas prácticas discursivas orales y escritas que componen al ser alfabetizado, de la entrada aquellos círculos sociales donde se usa la lengua escrita de una y mil maneras. También se requiere participar en actividades y eventos económicos, políticos, sociales, culturales y personales con y a partir de la lengua escrita, es decir, observar, compartir, convivir con, acumular, arraigar y desplegar un amplio repertorio de usos, formas, significados y prácticas de lengua escrita. Es en este sentido que la distribución de la lengua

escrita no es igual: algunas personas en su historia biográfica y experiencia social experimentan muy pocas de las situaciones arriba mencionadas y otros disfrutan abundantes oportunidades. No es sorprendente que en muchos casos (aunque no necesariamente todos) la posibilidad de transitar por situaciones, eventos y actividades se vinculan con otros factores sociales y culturales como son la actividad productiva, la escolaridad, la vida comunitaria, etcétera.

Sobre este punto Michéle Petit (2001) reflexiona cuando dice que “si la experiencia de los lectores no difiere radicalmente según el medio social, los obstáculos sí son diferentes. Para unos todo esta dado al nacer, o casi todo. Para otros, la distancia geográfica se agrega a las dificultades económicas y a los obstáculos culturales y psicológicos. Para quienes viven en barrios pobres en las orillas de las ciudades, o en el campo, los libros son objetos raros, poco familiares, investidos de poder, que dan miedo. Están separados de ellos por verdaderas fronteras, visibles o invisibles. Y si los libros no van a ellos, ellos nunca irán a los libros”.

Dentro de los factores que contribuyen a una distribución social desigual de la alfabetización, se encuentran las diferencias de poder económico, político, social y cultural. Freire, en alguno de sus escritos planteaba que uno no es pobre por ser analfabeta sino que es analfabeta por ser pobre. De esta manera, resumía la relación entre el poder y el acceso a la lengua escrita: para aprender a leer y a escribir uno debe contar primero con ciertos recursos, participar en ciertas actividades y reunirse con aquéllos que leen y escriben.

La metáfora piagetiana del niño solitario interactuando con un mundo objetivo y lógico, esforzándose para vencer su egocentrismo inicial y su pensamiento irracional a sido desplazada por una imagen de un niño que responde a su mundo social y participa en actividades recurrentes mediadas por la forma de comunicación que define a los seres humanos: el lenguaje.

Esto significa que alfabetizarse es aprender a participar en actividades socio-culturales donde se usa el lenguaje de cierta manera (oral y escrita: leyendo, escribiendo, hablando, acerca de textos escritos, usando formas discursivas escritas para la interacción oral).

Para cerrar con estos antecedentes recupero otra vez el ejemplo de Chibi ya que ilustra las prácticas y concepciones que se viven en las aulas y como este ejemplo nos ilustra el enfoque social y cultural de la lengua.

En *El niño cuervo*, de Taro Yashima, agudo y perspicaz autor e ilustrador de libros para niños, nos presenta Chibi, un pequeño niño en una escuela de pueblo de Japón, que ha estado aislado y fue un pobre desdichado durante seis años. Incluso se muestra a los maestros como desentendidos y distantes de Chibi. Cuando los niños están en 6° grado, el señor Isobe, un maestro nuevo, un hombre amigable con una sonrisa gentil, introduce experiencias innovadoras para los niños. A menudo lleva a su clase hasta la cima de la colina que había detrás de la escuela. También respondía a Chibi de modo diferente.

Al señor Isobe, le agradó saber que Chibi conocía todos los lugares donde crecían las uvas y las papas silvestres (...) Se sorprendió al descubrir cuanto sabía Chibi sobre todas las flores del jardín de la escuela (...) Le agrada la escritura de Chibi, que sólo Chibi podía leer, y la fijó en la pared (...) Y solía pasar mucho tiempo hablando a solas con Chibi (...) Así, que cuando Chibi subió al escenario durante la *Muestra de los Talentos del Año*, nadie lo podía creer, decían los otros niños: *¿Qué hace ese estúpido en el escenario?* Entonces el señor Isobe anunció que Chibi iba a imitar la voz de los cuervos. (Godman, 1990).

La importancia del contexto en la alfabetización¹⁸

En la discusión educativa sobre la alfabetización, Kalman Plantea que la discusión no se puede restringir a nivel metodológico, sólo a la adquisición de las letras y de

¹⁸ El *contexto* es un constructo que merece atención dentro de este campo emergente. Hymes (1977:46) señala que el contexto ha sido dejado de lado en la lingüística estructural y generativa: “*Contexto* ha tenido un significado constante pero un contenido cambiante. Siempre fue un término para designar lo que está más allá del objeto de atención... algo a lo que referirse, pero no algo que se deba analizar”. Incorporar el análisis del contexto a la lingüística implicaría transformar ésta, convirtiéndola en una realización del programa de la *etnografía del habla* o de la sociolingüística.

El habla es sensible al contexto, y el contexto de aula no es exclusiva de los participantes; está la influencia que ejerce sobre los participantes su pertenencia a una clase social determinada, grupo étnico y género; asimismo está presente las maneras en que los maestros escuchan el habla de los niños desde su referente cultural. Estos modos de escuchar las voces de sus alumnos le permiten construir sus nociones acerca de las aptitudes de éstos.

los sonidos, en la decodificación del texto y en las convenciones gráficas. Esta visión cobra su lógica de una versión restringida de la alfabetización donde leer y escribir equivalen a la decodificación de un texto escrito y en la codificación de otro. Sin embargo, al concebir al uso de la lengua escrita como una práctica social, el aprender a leer y a escribir implica además de la apropiación del sistema de escritura, aprender a participar en una gran variedad de actividades o eventos gobernados por reglas sociales que regulan su uso en situaciones concretas; implica también aprender las formas convencionales para *hablar* acerca de lo escrito. Al participar y colaborar con otros lectores y escritores, no sólo se aprende acerca del objeto escrito, sino de las relaciones sociales que el uso de la escritura establece. Cada vez que un niño acompaña a su mamá a reclamar un cobro equivocado o la suspensión de algún servicio, se entera de la fuerza de la escritura para hacer cosas en el mundo y su poder para mediar relaciones sociales. (...) En este sentido, alfabetizarse implica la entrada a una comunidad discursiva donde el conocimiento detallado de la escritura y sus costumbres de uso son indispensables. Pero lo social de la escritura se detecta más allá de la variedad de sus formas porque el lenguaje escrito, al igual que el oral, se usa en el contexto de la comunicación humana. Los textos, orales y escritos, se ubican en un mundo ínter textual: cobran su significado en la medida que se relacionan entre sí. Esto quiere decir que el sentido que elaboramos a partir de lo escrito proviene tanto de lo que viene impreso en la página como lo que hemos *leído, escrito, dicho o escuchado* en otras ocasiones: construimos el significado a partir de otras experiencias con el lenguaje en el mundo que es, por definición, dialógico. Se escribe una carta en espera de una respuesta, se publica un artículo para entrar a un debate o para aportar sobre un tema, y la lectura que se hace de una carta o artículo incluye una formulación de una posible contestación (Kalman, 1991).

Una visión del aprendizaje de la lengua escrita que lo reduce a sus aspectos mecánicos ignora un hecho básico y fundamental: este aprendizaje ocurre en un contexto social y a través de la interacción con otros. El niño sentado en una fila tomando dictado del adulto en una clase de primaria intensiva, los estudiantes en la clase de gramática, son por definición, sociales. En cada una de estas

situaciones no sólo se construye un conocimiento de lo que es la lengua escrita sino que también se forma una relación con ella y con los demás usuarios de la escritura. En cada una de estas situaciones, se adquiere nuevos conocimientos lingüísticos, se aprenden formas de significar, y simultáneamente, se aprende a través del lenguaje porque éste es el medio de comunicación de enseñanza y de aprendizaje para la alfabetización (Halliday, 1980) Es en estos dos sentidos que la alfabetización está estrechamente vinculada con el lenguaje oral: primero, porque es sobre el conocimiento de uno que se construye el otro y segundo, porque se aprende a leer y a escribir en un mundo de habla.

En la medida que el aprendizaje de la lengua escrita se da a través de la interacción con otros, el proceso de alfabetización implica aprender a participar en aquellas actividades o eventos donde la escritura se utiliza. Vygotsky (1972) señala que se aprende a participar en situaciones sociales a través de la internalización de formas culturales, en las cuales un proceso interpersonal (entre personas) se convierte en un proceso intrapersonal (al interior de la persona) Desde su perspectiva, el aprendizaje se da primero en el plano ínter psicológico y después en el plano intrasicológico. Es decir, aprendemos las costumbres lingüísticas y recursos comunicativos de las personas que nos rodean lo cual da lugar a cambios en nuestras propias formas de comunicación. El aprender a leer y a escribir y la apropiación de sus formas discursivas son procesos cuya orientación es a la vez interna (dentro del sujeto) y externa (hacia el mundo).

La lengua escrita se aprende y se usa en un mundo social y su complejidad sólo se puede apreciar cuando se contextualiza en el medio donde se utiliza, lo cual implica que para el alfabetizado, la posibilidad de vincular las prácticas de la escritura con su entorno social e incorporarlas a su repertorio de recursos comunicativos es fundamental. Esta idea de una estrecha relación entre la lengua escrita y un contexto nos obliga a considerar en que consiste aprender a leer y escribir: Significa desplazar al texto escrito *per se* del centro de nuestra atención y enfocar más claramente a la escritura como un evento comunicativo en el cual se involucran actores con fines particulares en una situación concreta. El proceso de

alfabetización incluye entonces aprender a participar en las actividades sociales o eventos comunicativos donde se utiliza la escritura; es decir, aprender hablar acerca de su uso y forma, comprender el significado del evento, demostrar conocimientos relevantes y socialmente valorados y producir y manipular a la escritura y sus convenciones.

Esta visión de la alfabetización difiere radicalmente de la que se basa en un análisis minucioso de formas lingüísticas aisladas. En esta perspectiva, el que aprende y el mundo social se interrelacionan de tal manera que es imposible definir a cada uno de manera independiente (Rogoff, 1990). El contexto social se construye en la interacción y es una parte constitutiva de las formas de uso de la lengua escrita: es en un contexto concreto en donde construimos nuestro conocimiento de la lengua escrita, en donde se forja nuestra relación con otros usuarios de ella y se forma nuestra identidad como alfabetizado.

Desde la perspectiva sobre *Lenguaje Total* se plantea, que el lenguaje, incluido el escrito, se aprende con mayor facilidad en un contexto de uso. Cuando el lenguaje es total, relevante y funcional, los educandos tienen propósitos reales para usar el lenguaje y a través de él desarrollan formas de control sobre los procesos del propio lenguaje (Goodamn, 1990).

El desarrollo del lenguaje (oral y escrito) requiere de interacción con otros usuarios, porque es mediante el intercambio que se aprenden sus usos, funciones, significados y convenciones; se enriquece el conocimiento acerca del lenguaje y éste se transforma en una herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos. Esta discusión, evidentemente, nos obliga a cuestionar el tradicional divorcio que hay entre la alfabetización y la educación básica, dado que ésta implica usos cada vez más especializados y diferenciados del lenguaje oral y escrito. En este sentido, el desarrollo del lenguaje significa aprender a hablar, escuchar, leer y escribir, enriquecer el conocimiento acerca del lenguaje y sus usos, y utilizar el lenguaje para aprender otras cosas, es decir, aprender a través de él (Halliday, 1980).

Varios replanteamientos teóricos resultados de la investigación en los campos de la sociolingüística, historia, psicología y antropología, contribuyeron a reorientar y

a expandir la noción de alfabetización. Primero, se reconoció la relación entre la lengua oral y la lengua escrita haciendo énfasis en las características comunicativas de ésta. Se reconoció, además, que su uso estaba gobernado por convenciones que variaban de acuerdo del contexto socio-cultural del hablante. Al ubicar a la lengua escrita en un contexto específico se logra vincularla con la lengua oral de otra manera, resaltando el hecho de que la escritura se da en un mundo de habla. Esto a la vez permite reconocer que el desarrollo y uso del lenguaje se alimenta tanto de la lengua oral como de la lengua escrita y que son las múltiples experiencias orales y escritas en el mundo social las que conforman la competencia comunicativa. Así, la construcción de significados al leer, escribir, hablar y escuchar hace usos de elementos contextuales aportados por los participantes en una situación específica, de la relación del usuario del lenguaje con otros usuarios, de las experiencias lingüísticas y no lingüísticas. Esto significa, por ejemplo, que la lectura de un texto no solamente se entiende a partir de lo que está impreso en la página, sino que el sentido se construye a partir de otras lecturas, otras conversaciones, experiencias arraigadas en el lenguaje oral, el conocimiento del lenguaje escrito, el propósito de esa lectura (por qué y para qué se lee) y el contexto de la lectura (quién determinó que se leyera, que pasa sino se lee).

Resulta entonces que alfabetizarse significa, entre otras cosas, aprender a participar en eventos comunicativos donde la lengua escrita tiene un papel fundamental y no simplemente el dominio de elementos aislados de la escritura que se *aplican* en un momento posterior. Al arraigar la lengua escrita a diferentes situaciones comunicativas, la búsqueda didáctica va más sobre la construcción y disseminación de prácticas comunicativas que sobre el desarrollo de un método infalible.

Implicaciones pedagógicas desde un enfoque sociocultural

De la misma manera que los niños aprenden

hablar, deberían aprender a leer y a escribir.

(Vygotsky, 1978)

Otra forma de concebir el aprendizaje del lenguaje, más allá de sus aspectos físicos (fonéticos y gráficos) y formales, **es a partir de la noción de práctica social** cuya construcción se edifica sobre conocimientos y saberes formados en la participación activa de los aprendices en eventos comunicativos. Por eso el desarrollo del lenguaje es simultáneamente un proceso social y un proceso cognitivo: se da entre las personas (proceso intrasubjetivo). Es decir, lo que es conocimiento individual primero ocurre en el espacio social (Vygotsky, 1978).

En términos educativos, esto implica que la *actividad* desarrollada en una situación de clase (quien la propone, quién la organiza, cuál es su propósito, qué se hace y sus alcances) es tan importante como la selección de contenidos y materiales. Es decir, no únicamente los contenidos que se abordan los que importan, sino también lo *que se hace con ellos*; la actividad es una parte medular de lo que se aprende.

Desde la teoría de Vygotsky, toda actividad está compuesta de acciones específicas definidas por un aspecto operativo (las condiciones que favorecen u obstaculizan una actividad) y un aspecto intencional (los motivos y disposición del sujeto) Las condiciones y metas no rodean la actividad, son parte orgánica de ella. Cada actividad se inserta en un contexto de relaciones sociales en el mundo exterior y en el contexto de mundo interior del que actúa, compuesto por su conocimiento, sus experiencias previas, su voluntad y sus motivos. Las actividades se llevan a cabo mediante acciones; estas representan los pasos para satisfacer las metas y propósitos (Cole, 1985). Para llevar a cabo una actividad, el ser humano hace uso de distintos tipos de herramientas: el lenguaje es una de las herramientas culturales más importantes y tienen la característica particular de funcionar en dos sentidos. Primero, el actor lo utiliza para actuar en el mundo y transformarlo; y segundo el lenguaje actúa en el actor, transformándolo a él. (Kalman, 1997)

El concepto de aprendizaje en la teoría de Vygotskiana permite mudar la discusión de la enseñanza y el aprendizaje de las destrezas, conceptos, procesamientos de información, al ámbito de la actividad. Dado que las acciones se relacionan a una actividad específica situada en un contexto y anclada en intenciones y propósitos, y una acción en dos contextos diferentes con propósitos diferentes no será la misma. Por eso el diseño de una actividad pedagógica rebasa la realización de ejercicios predeterminados y tiene que partir de dos premisas iniciales: primero, que el aprendiz tenga una visión clara de los propósitos de la actividad y segundo, que el educador pueda analizar las condiciones que contextualizará su operación. El reto no es buscar un método preciso para enseñar destrezas y habilidades, sino diseñar formas de interacción que promuevan el desarrollo del lenguaje y sobre todo la apropiación de la lectura y escritura como herramientas culturales para actuar en el mundo. Significa enseñar diferentes procesos comunicativos que requieren de la lengua escrita y permiten ampliar y variar las experiencias de los educandos con el lenguaje, de tal manera que los prepare para participar en múltiples situaciones y contextos. En términos pedagógicos esto significa desarrollar múltiples oportunidades de participación para los alumnos de todos los niveles.

Desde esta perspectiva, el contexto educativo entendido como una construcción dinámica y colectiva de los participantes, es constitutivo de lo que se aprende y permea la apropiación del lenguaje. En este sentido, cultivar una relación pedagógica que promueva la colaboración, el respeto mutuo y la autonomía entre los que aprenden y el que enseña, tendría que ser una prioridad en cualquier intento de innovación. Por ello, la pedagogía actual propone partir de la experiencia de los alumnos ya que al tener conciencia de la experiencia propia, es decir *experimentar la experiencia*, significa poseerla en una forma objetiva y disponer de ella en otra ocasión. El diseño de situaciones de aprendizaje tiene que aprovechar las experiencias que los educandos traen al grupo de su vida fuera de él y aquellas que genera el mismo grupo de estudio (Kalman, 1997).

El reto de una innovación curricular no se reduce a la selección y articulación de contenidos sino a la inserción de estos contenidos a una serie de actividades

compartidas entre los educandos y el educador con un fin auténtico definido por los participantes y cuyas acciones cobran significado en el contexto específico de su realización y su intencionalidad. En este sentido las características a destacar se refieren conjuntamente a la selección de contenidos y a las acciones educativas por parte del instructor y los educandos.

Para profundizar en las implicaciones pedagógicas desde la visión de lo sociocultural recuperamos el texto de Goodman: (1990) *Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total*. Recuperamos aquí también los aportes del lenguaje total, cuando se acerca a los planteamientos de Vigotsky en el análisis de los problemas pedagógicos. Pondremos énfasis en tres puntos de análisis: la escuela, el maestro y los alumnos.

LA ESCUELA

La visión desde el lenguaje total en el desarrollo de la alfabetización se plantea como un punto de vista de inmersión. Los niños que crecen en sociedades alfabetizadas están rodeados de lo impreso. Empiezan a tomar conciencia de las funciones del lenguaje escrito y a jugar a usarlo mucho antes de llegar a la escuela. La escuela continúa y amplía esa inmersión en la alfabetización. La escuela puede ser incluso un ambiente de alfabetización más rico que el mundo exterior a ella. El maestro puede funcionar como mediador entre los educandos y este ambiente alfabetizado. Cada experiencia escolar puede ser un auténtico hecho de discurso o alfabetización, “una actividad cultural compleja” (Vygotsky, 1978). El maestro invita a la participación de los educandos y apoya sus transacciones con el lenguaje y el mundo.

La escuela no es una preparación para la vida; es la vida. Los niños pueden aprender mucho más fácilmente cuando el conocimiento resulta útil inmediatamente; aprender es más difícil si su propósito es algo distante. (...) Aprender haciendo significa que aprendemos a leer leyendo y a escribir escribiendo, ya que estamos utilizando la alfabetización para objetivos que para nosotros son importantes. (...) Aprender en la escuela y aprender fuera de la escuela no son cosas diferentes. Los mismos factores que facilitan el aprendizaje

fuera de la escuela lo facilitan dentro de ella: los educandos construyen sobre la experiencia, amplían los *esquemas* y descansan fuertemente en el lenguaje para su desarrollo (Goodman, 1990).

El proceso de equilibrar invención y convención funciona mejor para los jóvenes fuera de la escuela que dentro del ámbito escolar tradicional. Las escuelas mantienen convenciones limitadas de conducta, aprendizaje, lenguaje, pensamiento y hasta de vestuario. Creemos que la diferencia entre el aprendizaje escolar y extraescolar es algo impuesto e indeseable. Debería ser más fácil enseñar en la escuela que fuera de ella ya que en la escuela hay maestros profesionales que pueden mediar en el aprendizaje. Pero en lugar de ajustar la escuela a los educandos, les exigimos a ellos que se ajusten a la escuela.

Tradicionalmente, las aulas se han organizado para transmitir la sabiduría convencional, que es por lo común la sabiduría de la élite educada, que ignora el conocimiento, la cultura y la sabiduría de grande grupos de gente de los grupos menos poderosos, razas, lenguas y etnias. Aceptar esta reserva de conocimientos y creencias no suele ser considerado legítimo en la escolarización. Esto era tan cierto en los tiempos de Vygotsky como lo es en la actualidad.

Las aulas de lenguaje total centran su atención en experiencias auténticas, y así los educandos se involucran en usos del lenguaje con propósito y sentido, tanto en lo oral como en lo escrito. No hay ruptura artificial en el aprendizaje del lenguaje en consecuencia de aptitudes abstractas ni hay lenguaje sintético diseñado para controlar el vocabulario o centrarse en la forma de lenguaje escrito a partir de un contexto de uso funcional.

El contexto social es en sí mismo un poderoso mediador. Las aulas son organizaciones sociales. Son necesariamente diferentes de otros grupos sociales de alumnos ya que unen a grupos numerosos de edad similar. Su formación, su organización y su status sociopolítico también los restringe. Pero es posible organizar a las aulas para que las interacciones sociales sean de apoyo, y proporcionar puentes a las diferentes culturas y valores sociales que los niños traen a la escuela. Los alumnos son capaces de aprender las convenciones de nuevos contextos sociales y nuevos géneros lingüísticos si los contextos son

contextos dinámicos en los que se invita a los alumnos a participar y ser libres para ser ellos mismos. Si, en cambio, su aprendizaje en las aulas está demasiado limitado, todo lo que aprenderán será un limitado conjunto de conductas.

Otros alumnos, altamente motivados para que les vaya bien en la escuela, pueden literalmente jugar al “juego de la escuela”. Les da satisfacción hacer las tareas escolares y ganar el elogio de sus maestros y las recompensas que ofrece el sistema. Y siguen aprendiendo lo que pueden en la escuela e integrándolo con lo que aprenden fuera de ella. El éxito de muchos alumnos en las situaciones tradicionales oscurece la relación entre el aprendizaje escolar y el extraescolar. Para entender los problemas de la educación tradicional y su fracaso en proporcionar situaciones de aprendizaje auténticas, debemos prestar atención a aquellos que no triunfan en el sistema. Lo que descubrimos es que entre los alumnos considerados de bajo nivel de logro hay cantidades desproporcionadas de minorías de pobres y de inconformistas. En todos los casos, la clave es la incapacidad del sistema para adaptar a los educandos. Los alumnos triunfan en los programas controlados tradicionales en la medida en que quieran y/o puedan aceptar y adaptarse al currículo y a la enseñanza no facilitadora. Todos los seres humanos son capaces de aprender el lenguaje y aprender a través del lenguaje. Si el aprendizaje escolar fuera tan auténtico como el extraescolar, no habría grupos de discapacitados. Pero no todos los grupos se encuentran tan motivados y culturalmente equipados como para poder sobrevivir a la enseñanza y a los currículos disfuncionales.

MAESTRO

El papel de maestro es importante: El señor Isobe (el maestro de Chibi) era un observador infantil que evaluaba a sus alumnos hablando con ellos, observándolos y transaccionando con ellos. Dicen los Goodman que el niño descubrió que también podía aprender en la escuela y que lo que había aprendido fuera de ella era importante, valioso e interesante para los demás.

Una de las claves para el éxito de los docentes es la construcción de una atmósfera de respeto mutuo en sus aulas. Éstas se convierten en comunidades

sociales donde los maestros valorizan educando, los ayuda a valorarse a sí mismos y a los demás y ganan el respeto de sus alumnos.

En las aulas de lenguaje total los maestros tienen poder. No se ven reducidos a técnicos impotentes que administran papeles de trabajo, ejercicios y guías ajenas a los alumnos impotentes. A su vez, ellos dan poder a los alumnos valorizándolos por lo que son, por lo que saben, hacen y creen. Apoyan a los educandos en la resolución de sus problemas y en la búsqueda del conocimiento. Los educandos se ven involucrados y comprometidos en los hechos de aprendizaje que tienen lugar en sus aulas, porque estos hechos son auténticos y relevantes, y porque ellos mismos son participantes con poder.

Los maestros de lenguaje total no son pasivos. Crean contextos auténticos en sus aulas y participan con sus alumnos estimulándolos para que resuelvan problemas e identifiquen y enfrenten sus propias necesidades. Al hacerlo, observan perspicazmente a los alumnos para que puedan reconocer e incluso anticipar su potencial. Estos maestros saben crear condiciones para que los educandos expongan y aprovechen al máximo su zona de desarrollo próximo¹⁹.

El maestro de lenguaje total está entrenado en la observación de niños jugando o trabajando, saben en qué etapa del desarrollo evolutivo se encuentran y ve las zonas de desarrollo próximo que se dan naturalmente. Pero los maestros de lenguaje total saben cómo detectar la evidencia de lo que los educandos están

19

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es uno de los conceptos fundamentales de la teoría de Vygotsky sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje. Este concepto destaca la interdependencia del proceso de desarrollo infantil y de los recursos proporcionados socialmente para este desarrollo. Lo que los niños pueden realizar hoy en colaboración o con ayuda, lo podrán realizar mañana de manera independiente y con eficiencia. Este concepto destaca la importancia de situar a los individuos dentro de los sistemas sociales específicos de interacciones: La ZDP coloca al individuo dentro de la situación social concreta de aprendizaje y desarrollo. También enfatiza la actividad mediada por signos como fundamental para la formación de procesos psicológicos. De esta manera, el concepto de ZDP integra la actividad social y el significado de la mediación por signos y herramientas (físicas o conceptuales) en la comprensión del aprendizaje y del desarrollo humano. Considera los orígenes sociales y bases culturales del desarrollo individual, destacando que los procesos psicológicos superiores de los niños se desarrollan a través de la enculturación de prácticas sociales (Moll, 1993). Ya que el concepto de ZDP implica una forma de interacción colaborativa en actividades conjuntas, en las que se va guiando a los aprendices hacia un desempeño cada vez más independiente, cobran especial significado las formas de participación social que se desarrollen en el aula y fuera de ella (equipos extraescolares), al crear lo que se ha denominado *ambientes de aprendizaje* (Gallimore y Tharp, 1993). (De la Garza, 1998)

preparados para hacer con ayuda. Si el maestro no es un observador apto, perderá las zonas y las oportunidades para el crecimiento y el aprendizaje.

Redefinir el aprendizaje nos obliga a redefinir la enseñanza. El aprendizaje óptimo exige enseñanza que lo apoye y facilite sin controlarlo, distorsionarlo o frustrarlo. La idea de Vygotsky de la mediación es una forma útil de entender un componente importante de la enseñanza óptima. El educando está en un contexto situacional en que los problemas necesitan ser resueltos o las experiencias comprendidas. El maestro está presente mientras tiene lugar la transición de aprendizaje, pero en el rol de mediador, apoyando las transacciones de aprendizaje pero no forzándolas de manera directa para que ocurran ni controlando el aprendizaje. De este modo, las fuerzas de invención y convención se liberan y el maestro apoya al educando en el logro del equilibrio.

Al definirse a sí mismo como mediadores, los maestros de lenguaje comprenden que “menos” puede ser “más”. Se dan cuenta que ayudar a un educando a resolver un problema es mejor que darle un algoritmo o una solución. En la lectura y escritura, los maestros intervienen lo menos posible entre el texto y el lector. Los maestros median haciendo de vez en cuando alguna pregunta, ofreciendo alguna sugerencia útil, dirigiendo la atención hacia alguna anomalía o hacia alguna información pasada por alto y apoyando a los educandos mientras sintetizan en nuevos conceptos y esquemas lo que están aprendiendo. Proporcionan el apoyo necesario para ayudar al educando a aprovechar al máximo su propia zona de desarrollo próximo.

Hay una diferencia vital entre mediación e intervención. De esa diferencia depende que el maestro libere o reprima a los educandos. En la intervención, el maestro toma el control del aprendizaje, sabe con mucha certeza por adelantado qué aprendizaje será aceptable y debilita, en consecuencia, la confianza que los educandos tienen de sí mismos; el maestro se convierte en el determinante de las convenciones sociales y en el represor de la invención. Cuando la invención se inhibe, los riesgos que se corren son limitados y es imposible que la zona de desarrollo próximo se revelen o exploren.

Paulo Freire contrasta las visiones “bancarias” de la pedagogías liberadoras. La visión bancaria trata a los educandos como recipientes vacíos. Los maestros depositan trocitos de aprendizaje en sus cabezas. Los educandos no tienen control alguno sobre el proceso, ni se tienen en cuenta sus necesidades o intereses. La pedagogía liberadora ve a los alumnos en una relación de poder con la sociedad. Si la educación consiste en ayudarlos a liberarse, entonces los alumnos deben ser los dueños de su propio proceso de aprendizaje. Deben ver al aprendizaje, incluyendo la alfabetización y el desarrollo del lenguaje, como parte de un proceso de liberación.

En un sentido más amplio, Freire (1985) reconocía que los educandos aprenden mejor cuando son libres de controlar su propio aprendizaje. Esta liberación no es romántica y abstracta. Los maestros no pueden liberar a los alumnos de la sociedad o de las restricciones en las transacciones sociales. Pero pueden eliminar los controles artificiales de la escolarización tradicional. Pueden alentar a sus alumnos para que entren libremente al discurso y a los hechos de la alfabetización, auténticas transacciones sociales en las que el lenguaje es una herramienta para la comunicación. Pueden hacer que sus clases sean comunidades de educandos en las que se da amplísima gama de variedades del lenguaje de manera natural y en las que su propio lenguaje y el lenguaje de sus culturas hogareñas se aceptan plenamente. En una comunidad semejante los alumnos son libres de inventar formas de tratar con sus necesidades funcionales y de descubrir las convenciones de auténticas transacciones sociales del lenguaje.

Liberar a los alumnos para que corran riesgos es una preocupación fundamental en las aulas de lenguaje total. En las aulas tradicionales, no sólo se exige a los alumnos que se mantengan dentro de las convenciones arbitrarias en su expresión oral y escrita sino también se los penaliza por sus errores. Las aulas de lenguaje total liberan a sus alumnos para que intenten cosas nuevas, para que inventen ortografías, experimenten con nuevos géneros, adivinen significados en su lectura, lean y escriban de manera imperfecta, desafíen a los libros de texto y hagan averiguaciones propias.

Tradicionalmente se ha considerado a los maestros como agentes de la conformidad en el uso del lenguaje de sus alumnos. Se debe reconsiderar este papel para dejarle suficiente espacio para la invención y permitir que los alumnos tomen conciencia de las convenciones existentes en el lenguaje social. Con excesiva frecuencia los maestros han premiado la conformidad, han castigado la experimentación y los riesgos y han confundido a los educandos sobre las convenciones justo cuando éstos estaban comenzando a reconocerlas en sus propios sistemas.

De hecho, las reglas enseñadas se basan en la autoridad, un conjunto de reglas arbitrarias establecidas por los libros de texto o los maestros y no basadas en el lenguaje en uso. Frecuentemente, a los educandos les resulta difícil aplicar las reglas o confirmarlas en sus propias experiencias de lenguaje. Por ejemplo, los maestros les han enseñado a sus alumnos que no se puede empezar una oración con palabras tales como y pero. Pero los alumnos suelen encontrar ejemplos de oraciones que empiezan así en sus lecturas. Demasiada intervención y dirección de parte de otros, en especial de los maestros, puede minimizar la invención y centrarse de manera excesiva y prematura en la necesidad de la convencionalidad.

Todo lo que aprendemos implica imperfección y error mientras nos vamos haciendo competentes. Una de las formas que los maestros pueden mediar en el equilibrio entre invención y convención es apoyando la comisión de errores y la verificación de hipótesis. “Errar es humano” es un viejo dicho popular que muestra que hace mucho tiempo que el ser humano es consciente que el error es parte natural del aprendizaje del hombre. Lo que es importante enfatizar es que cada invención se construye sobre la transacción con otros, ya sea la invención de un famoso científico que tiene un gran impacto en la sociedad o la invención de un niño de algo que todo adulto de la comunidad ya conoce.

EL ALUMNO

Para el lenguaje total, los educandos no son débiles, dependientes y pasivos sino fuertes, independientes y activos. Creemos que tal punto de vista coincide con el

de Vygotsky. Los educandos son capaces de aprender de una manera relativamente fácil lo que es relevante y funcional para ellos. Así que el objetivo de las escuelas consiste en ayudar a los educandos a expandir lo que ya conocen y construir lo que pueden hacer, apoyarlos en la identificación de necesidades e intereses y en la resolución de experiencias viejas y nuevas.

Una interpretación común del punto de vista de Vygotsky acerca del desarrollo del lenguaje es que la experiencia social se internaliza y el lenguaje social da forma al lenguaje individual. Aunque no caben dudas de que finalmente el lenguaje de cada individuo debe caer dentro de las normas del lenguaje social y de que la forma en que la sociedad organiza el significado y lo representa, da forma al modo en que el individuo entiende el mundo, creemos que el lenguaje es tanto una invención personal como una convención social. Los educandos humanos no son manipulados pasivamente por sus experiencias sociales; buscan activamente sentido en el mundo. Tanto el individuo como la sociedad juegan papeles importantes en el desarrollo del lenguaje.

Los educadores no son resistentes a la fuerza social en el lenguaje. De hecho, el lenguaje surge, por lo menos en parte, como un medio de participación social. Los niños sienten las funciones sociales del lenguaje antes de comprender sus funciones comunicativas. A medida que van aprendiendo a representar sus propias necesidades y experiencias simbólicamente se tornan más ansiosos por ser entendidos y por entender a otros. De modo que aceptan las convenciones sociales del lenguaje. Pero estas convenciones no son explícitas sino implícitas. Los educandos pueden inferir las reglas que rigen al lenguaje pero estas reglas nunca se pueden observar directamente, nunca son imitables.

Mantener el equilibrio entre la invención y la convención en el desarrollo de la lectura y escritura es un factor de suma importancia para que los alumnos lleguen a considerarse partícipes o ajenos, miembros de un club de los alfabetizados o excluidos de los beneficios del club (como argumenta Smith). Si los estudiantes están sujetos a currículos rígidos y a una enseñanza intervencionista, algunos sobrevivirán y se abrirán paso hacia nuevos retos y nuevos espacios de lectores autónomos.

e) Elementos teóricos para el fomento a la lectura y la escritura

Lee, niño, no veas televisión.

Lee, niño, para que aprendas gramática y redacción.

Los libros son verdad, los cómics violencia y maldad.

lee, niño, libros de conocimiento, no sólo cuentos.

Saca, niño la moraleja: todo libro una lección deja.

desarrolla tu cacumen, dame del libro el resumen.

Niño, no juegues: lee un libro y no friegues.

el libro es educación, nada de juego y recreación.

como sigas así de maleta, te mando a la biblioteca.

Yo leería libros de gran calibre si tuviera tiempo libre.

(Decálogo del mal lector: Falconí, 1996)

En este apartado se analizarán los elementos teóricos más significativos de la propuesta, que se orientan a clarificar la importancia de la lectura por gusto²⁰ en la escuela primaria. Incluimos temas como *la lectura por gusto*, el lenguaje propio y el lenguaje escolar, la importancia de la literatura infantil y mencionaremos las principales estrategias didácticas que permitieron favorecer la lectura y la escritura desde esta propuesta. Asimismo, incluimos el tema de “la voluntad de saber”, ya que nos permitió profundizar en el concepto de leer por placer.

En general podemos decir que cualquier sector social no puede sino aspirar al dominio del lenguaje y al desarrollo de la voluntad de saber. En los últimos años se ha tomado conciencia, en distintos grupos de maestros, de la importancia de la apropiación del lenguaje y de la fuerza social del saber y del discurso argumentado. Frente a una pedagogía tradicional de tipo autoritario y frente a la

²⁰ “Cuando las personas gozan lo que están haciendo, pasan por un estado experiencial característico que distingue ese momento del gozo del resto de la vida. Estas mismas dimensiones se reportan en el contexto de disfrutar el ajedrez, el alpinismo, jugar con niños, leer libros, etcétera. En otras palabras el fenómeno del gozo parece ser una constante panhumana. Cuando todas las características se encuentran presentes, llamamos a este estado de conciencia *una experiencia de “dejarse llevar”*. (Mockus, 1988)

asimilación del proceso educativo a un proceso productivo de carácter técnico (asimilación que se ha presentado como renovación en contraste con la pedagogía tradicional), se construye hoy, en distintos sitios y desde diversas perspectivas en todas partes del mundo, una escuela centrada en la comunicación con sentido. (Hernández, 1988).

Lo que importante entonces en la escuela primaria es el desarrollo de la voluntad de saber. Se trata de formar a través del privilegio de la pregunta, un observador de la naturaleza, un lector entusiasta, un estudiante que ha aprendido el placer del descubrimiento y que ha adquirido la disciplina de la búsqueda.

En este mismo sentido decimos que para apropiarse efectivamente de la lectura se requiere un gran esfuerzo; pero el modo como ese esfuerzo se experimenta es diferente para cada alumno, según la lectura tenga mayor o menor sentido para él. “Todo hombre por naturaleza desea saber”, dice justamente Aristóteles. El grado en que ese deseo sea alimentado o ignorado en la escuela, determinará en gran parte la relación que, desde la escuela y más allá de ella, cada uno establece con la tradición escrita.

La actitud del niño frente a la lectura depende de muchos factores: el lugar que tenga el libro en el contexto familiar, la posibilidad de contar con libros como objetos de juego o de relación con los adultos que los leen en voz alta y el descubrimiento del libro como algo cuyos secretos se revelan en la lectura de las imágenes que invitan a participar más o menos en la construcción de una historia. El texto puede aparecer en la escuela como un medio para resolver un problema o para satisfacer un requisito; el libro es así un *instrumento*. Pero también es posible que la lectura tenga por objeto el placer de la lectura misma.

No basta preocuparse en la escuela por ser capaz de leer un texto; es importante, además, gozar de la lectura. Cuando se comparte la experiencia de la lectura como se comparte un objeto muy querido, cuando la experiencia de leer en la escuela se prolonga en el tiempo libre, cuando se aprende a leer en equipo y también en la soledad y el silencio, se accede realmente al universo de lo escrito. La relación con el texto no puede ser sólo una relación fría de interpretación o de utilización pragmática; quien realmente se apropia de la cultura escrita es quien

aprende a reconocer que la relación con el texto es emoción y es descubrimiento²¹.

Pero no basta con una invitación del maestro para que el placer del texto sea experimentado por el niño. Se requiere que el maestro goce también la lectura y no oculte ese sentimiento. El calor con el cual el maestro se acerca al texto se difunde, por decirlo así, en el salón. No se aprende sólo lo que explícitamente se enseña, se aprende a leer por afinidad con los intereses del maestro-lector, por “contagio”.

En la lectura de una historia el niño se reconoce en un personaje o en una situación que le presenta el texto. El texto produce placer porque es posible entrar en su mundo y reconocerlo como propio; porque ese mundo amplía la mirada y nos ayuda a comprender cosas interesantes que ignorábamos. El texto es un juguete, un tesoro, un amigo. Pero si el maestro no lo ama y lo comparte, tampoco el alumno aprende a gozarlo, a releerlo, a contarle, a continuarlo, a jugar a cambiarlo, a descubrirlo diferente en cada lectura, a buscarlo para divertirse y para hacerle preguntas. No basta, pues descifrar, es necesario dialogar con lo escrito y que ese diálogo sea realmente placentero. Y para eso, por lo menos inicialmente, no sirve cualquier texto. Un texto es ilegible, es mudo, cuando no es interesante.

El texto puede ser discutido, dibujado, actuado, fragmentado en capítulos, reconstruido, aceptado o rechazado, reescrito, trasladado a otro tiempo y a otro espacio, explorado como un misterio. Para eso, ante todo, tiene que ser bien

²¹ “Para mí, el libro es vida; desde que yo era muy pequeña, los libros me dieron casa y comida.

Fue así: yo jugaba a ser constructora, el libro era ladrillo. De pie, hacía pared; acostado, hacia peldaño de escalera; inclinado y recostado uno sobre otro, hacia tejado. Y cuando la casita quedaba lista, yo me encogía allá dentro para jugar a vivir en un libro.

De casa en casa fui descubriendo el mundo (de tanto mirar para las paredes). Primero mirando dibujos; después descifrando palabras.

Fui creciendo y derrumbé tejados con la cabeza. Pero fui tomando intimidad con las palabras. Y mientras más íntimas a mí quedaban, menos me iba acordando de reparar el tejado o de construir nuevas casas. Sólo por una razón: el libro ahora alimentaba mi imaginación.

Todo el día mi imaginación comía, comía, y con la barriga así toda llena, me llevaba para vivir en el mundo entero: iglú, palacio, cabaña, rascacielos... Era solo escoger y ¡listo! el libro me daba.

Fue así, como despacito, me habitué con ese trueque tan sabroso que, a mi modo de ver las cosas, es el trueque de la propia vida. En cuanto más buscaba en el libro, más él me daba.

Pero como uno siempre tiene la manía de pedir más, yo decidí un día alargar el trueque: comencé a fabricar ladrillo para que en algún lugar, un niño lo junte con otros y levante la casa donde él va a vivir”. (Bojunga Lygia, 1996).

escogido por el maestro²². Si el maestro se coloca en una relación de exterioridad con el texto, éste se apagará, enmudecerá, será experimentado como un peso

²² Como guía para el docente se analizaron las cuatro fases lectoras propuestas por Richard Bamberger y Felipe Garrido:

1. La fase de los libros ilustrados (desde el nacimiento hasta los cuatro o cinco años). En esta etapa el niño diferencia poco el mundo exterior del interior. Después de los tres o cuatro años, comienza a interesarse en la trama de los cuentos, y hay que contárselos. Sus primeros libros deben tener ilustraciones muy llamativas, frases cortas, vocabulario sencillo. Los padres y maestros han de estar dispuestos a leerlos una y otra vez, pues los niños no se cansan de escucharlos. A veces los memorizan en parte, y aun por completo. Este ejercicio les ayudará a leer con fluidez. Algunas indicaciones útiles para esta etapa:
 - Señale con el dedo cada palabra que vaya leyendo. Los niños descubrirán que no sólo las ilustraciones son importantes.
 - Platique con los niños sobre la historia y las ilustraciones. Muchas veces los dibujos les ayudarán a comprender palabras nuevas.
 - No presione a los niños para que lean por su cuenta. Ya llegará ese momento. Lo importante es fomentar el amor a los libros, el gusto por la lectura. Felicítelos por cada uno de sus esfuerzos.
 - Busque libros interesantes, divertidos, emocionantes. Un libro no es apropiado para niños sólo por tener la letra grande. Busque libros que un niño pueda preferir a un programa de televisión.
 - No se preocupe si el niño escucha el relato sin ver el libro. Lo importante es que disfrute el relato. Ya se ocupará de los libros cuando esté listo para eso.
- La fase de los cuentos fantásticos (de los cuatro a los ocho años o nueve años). El niño se interesa sobre todo por lo maravilloso. Al mismo tiempo se aficiona por el ritmo y la rima, por los versos, por los juegos de palabras y las expresiones de lo absurdo.
 - Las recomendaciones de la etapa anterior siguen siendo muy importantes, en esta etapa y la siguiente.
2. La fase de las historias realistas (de los siete u ocho años a los once o doce años). El niño comienza a orientarse por él mismo en el medio circundante y va interesándose cada vez más en las aventuras, las historias de animales, los lugares remotos, las costumbres exóticas.
 - En esta etapa y en la anterior el niño empieza a tomar algunos libros por su cuenta; es importante que le permitan sentirse confiado y seguro como lector. El vocabulario debe ser sencillo y las frases cortas, pero no olvide que cualquier niño de esa edad que vea televisión puede comprender más de dos mil palabras. Si un libro es demasiado elemental le parecerá tonto, aburrido.
 - Distinga los libros que se deben leer al niño y los que él puede leer sólo. los primeros pueden ser más difíciles.
3. Las fases de las narraciones heroicas (de los once o doce años a los catorce o quince). el niño va adquiriendo conciencia de su personalidad y se identifica con los personajes heroicos. Le interesan las hazañas físicas, espirituales e intelectuales, así como las historias sentimentales.
 - El niño que comienza a leer por su cuenta seguirá disfrutando los libros bien ilustrados. No lo abandone; siga leyéndole en voz alta.
 - Es probable que también él quiera leer en voz alta. Téngale paciencia. No sea demasiado exigente. No quiera corregir cada uno de sus errores; nada más desalentador que una lectura interrumpida continuamente. No importa que vacile, o se salte alguna palabra, o la lea mal.
 - Leer más aprisa no es leer mejor. Lo importante es que el niño comprenda y disfrute la lectura. Que lea con sentido e interés. Que se tenga confianza y se sienta seguro. Que lea diariamente.
4. La fase de crecimiento hacia la madurez (de los trece o catorce a los dieciséis años). El niño _ o adolescente ya, más bien _ comienza a descubrir su realidad interior, a tomar conciencia de su persona, planear el futuro y a establecer una escala de valores propia.
 - Surge una amplia gama de intereses de lectura, desde el gusto por los usos de lenguaje mismo hasta la política, la historia, el teatro, la poesía y el futuro de la humanidad. Las ilustraciones pierden importancia frente al texto; los complementan y contribuyen a su interés, pero no son ya un elemento primordial. (Bamberger, 1990, Garrido, 1990).

muerto. El primer requisito, pues, para enseñar el amor por la lectura es el auténtico amor del maestro por ella. Por otra parte es también una adquisición extraordinaria para el maestro, si en compañía de sus alumnos descubre y cultiva el placer del texto.

Para eso es importante advertir que el texto no está encerrado en sí mismo. El texto habla; se ofrece a distintas lecturas, a distintas interpretaciones. No sólo se lee un texto, se fantasea con él, se imagina a partir de él, se amplía el universo que insinúa, se completa el ambiente que describe y la historia que cuenta. Sobre la historia escrita el lector teje otras historias, escoge lo que le importa, lo que le sorprende o lo que le gusta, construye caminos en la red del texto.

Poco a poco, al lado del placer de la lectura, será factible descubrir el rigor de la lectura; se advertirá que existen claves de interpretación, que al lado de los textos abiertos, maleables, hechos para jugar y soñar, hay textos cuyo secreto sólo es accesible mediante la disciplina de una determinación precisa de los términos. El placer de interpretar abre paso al de descubrir y comprender. La existencia, cuando tiene sentido, se asume con entusiasmo. Cuando descubrir el secreto de un texto se ha vuelto apasionante, será más grato asumir el esfuerzo que implica ciertas lecturas. En el trabajo de interpretación, frente a la progresiva complejidad de los textos, el deseo de saber va transformándose en voluntad de saber. La lectura debe ser una síntesis de trabajo y placer para que pueda llegar a ser reconstrucción del conocimiento y autorrealización.

La lectura es un universo variado y complejo. Para acceder a la comprensión de ciertos fenómenos de la naturaleza o de la técnica, se requiere muchas veces un esfuerzo muy prolongado, una lenta labor de construcción de las herramientas necesarias a través de textos que es necesario trabajar y reconstruir con dedicación. Al final, se experimenta el doble placer de la claridad alcanzada y el trabajo realizado; pero hay momentos en que sólo la voluntad de comprender logra mantener vivo el entusiasmo y despierta la atención. (Hernández, 1988:60-70).

Pero ¿qué pasa en las aulas? Podemos reflexionar sobre los conceptos de los profesores sobre la lectura y sus prácticas tradicionales preguntando:

¿Cómo preparamos a nuestros alumnos para que se interesen por leer y escribir?
¿Mostrándoles que sólo se escribe lo ajeno, lo aburrido, lo hueco? ¿O les mostramos que, por medio de la palabra escrita, es posible comunicarse, expresarse, descubrir y crear mundos inéditos, sugerentes y prometedores?
¿Dejamos en el umbral su creatividad o damos paso a toda su potencialidad?
¿Usamos las reglas para reducir su lengua o para desplegarla? ¿Permitimos que aparezcan sus sentimientos o apelamos sólo a su razón? ¿Les vamos avisando que el juego ya se empieza acabar o les aseguramos que podrá seguir siendo un buen compañero de ruta? (Guariglia, 1988).

Todos estos interrogantes deberían ser planteados ante la elección de cada actividad con el lenguaje.

Los alumnos, a medida que avanza su escolaridad, en su gran mayoría odian cada vez más la materia de Español, por aburrida, por inútil, por escurridiza, por carecer de sentido, por inabarcable, etc.

Dice Guariglia que los docentes se sienten responsables, pero no lo son tanto porque los alumnos de la escuela primaria han sufrido esta enseñanza y, por lo tanto, son también víctimas de ella.

Como maestros, resulta difícil que puedan cambiar aisladamente esta situación tan generalizada.

Las autoridades escolares se siguen ocupando reiteradamente de modificar el currículum de lengua. Reiteradamente también, demuestran estar más interesados en incorporar nuevas teorías lingüísticas, que en hacer un análisis concreto de la enseñanza de la lengua en nuestras escuelas y, a partir de allí, replantearse e incorporar las teorías que mejor respondan a las necesidades registradas y su respectiva implementación práctica en el aula.

En los últimos años se ha incorporado un concepto clave para la comprensión del mecanismo del aprendizaje de la lectura: decodificar no es leer (Ferreiro-Teberosky, 1979).

Para que el niño pueda realmente leer, esa lectura debe tener significado en sí misma y para él. De lo contrario la lectura se reduce a un mecanismo de adecuación entre el lenguaje oral y el escrito, que no es leer.

De la misma manera, podemos afirmar que, así como decodificar no es leer, encodificar no es escribir.

Un chico escribe cuando no imita, no copia ni repite, sino cuando se expresa, se comunica, dice algo a través de la palabra escrita plena de significado, aunque muchas veces transgreda las reglas. (Guariglia, 1988).

Es obvio que un buen sistema de enseñanza de lengua sería aquel en el cual los alumnos llegaran a una unidad de conocimiento, aplicación y desarrollo tanto del código como de la escritura. Sin embargo aun con un sistema más adecuado, el avance de uno y otro aspecto son dispares.

En los primeros grados, se produce algo así como “explosiones de la expresión” y, con lo poquito que saben, escriben con gran fuerza y originalidad, que desgraciadamente van perdiendo a medida que avanzan las correcciones.

Al interrogar Guariglia a unos alumnos sobre cómo ven a las maestras cuando enseñan ortografía dicen:

“Un perro hambriento en busca de comida”

La ortografía es un arma infalible para las maestras: *con ella siempre te cazan.*

La ortografía es un arma que asusta, desconcierta y paraliza. ¿Quién puede lanzarse a escribir alegremente con tales acompañantes? Algo es seguro: No es el clima confiable para la creación.

Estamos de acuerdo sobre la necesidad de tener una buena ortografía para facilitar la tarea del lector y lograr una comunicación eficaz. Sin embargo, si sobrevaloramos la correcta expresión por encima de la expresión misma, estamos desequilibrando peligrosamente la enseñanza de la lengua. Estamos olvidando que las normas están al servicio de la expresión y no a la inversa. Que las reglas deben ser ayudantes y no enemigos. Que tenemos que ayudar a los chicos a desplegar su lengua y no a trabarla.

Estimulando a los alumnos a querer su lengua y disfrutarla, no a padecerla. Y sin olvidar que reiteradas derrotas anulan el deseo de leer y escribir.

Guariglia recupera la historia personal de los individuos para entender el desarrollo del gusto por la lectura, que es la parte afectiva en el desarrollo del lenguaje propio. Habla de cómo el lenguaje escolar muchas veces interfiere en el lenguaje

propio, porque, desde muy temprano, los bebés, junto a otros estímulos y muestras de cariño, reciben uno que es casi permanente: la palabra de su mamá y de las personas más cercanas.

Esa palabra ha sido juego, ha sido caricia, ha sido reto, ha sido “bronca”, ha sido canción, ha sido modelo, aprendizaje y sostén. Siempre ha estado cargada de un significado afectivo importante.

Este lenguaje familiar, en el cual también comienzan a aparecer palabras “feas”, “malas”, y un cierto grado de presión y de represión lingüística, queda como matriz de una lengua ligada a los afectos.

Al ingresar a preescolar, cada niño usa para comunicarse su lengua familiar. Con sorpresa verá que no todas las expresiones son comprometidas por sus compañeros y por su maestra. Recíprocamente, no todo lo que dicen los otros es conocido. Hay que esforzarse un poco para entender y que el otro entienda, pero vale la pena y puede hacerse con facilidad. La lengua familiar se abre, se agranda, se incorporan formas y palabras de los chicos, de la maestra, de las experiencias y también nuevas prohibiciones. La lengua familiar se completa pero no se quiebra su valor fundamental, va creciendo junto con los chicos.

Justamente esta es la etapa en que, a partir de la incorporación de otros lenguajes al familiar, se empieza a construir ese otro lenguaje único, personal que es el lenguaje propio.

Este lenguaje propio es, curiosamente, cada vez más universal entendible y cada vez más peculiar, ya que es la manera individual de usar un código común. La riqueza o creatividad en el uso que cada uno haga de este lenguaje propio será consecuencia de las sucesivas incorporaciones lingüísticas y fundamentalmente de la calidad del vínculo establecido de la lengua, el cual facilitará o entorpecerá estas incorporaciones o recreaciones.

Y cuando los chicos entran a la escuela primaria, generalmente ya tiene posibilidades de expresarse oralmente con bastante exactitud. Ya tienen incorporado con fuerza y autenticidad un modelo lingüístico básico que deberán ir enriqueciendo en esta etapa escolar.

Una vez más, debemos lamentarnos de que esto no suceda. Nuestra enseñanza no recurre a este conocimiento vital que tienen de su lengua los niños de seis años y, en cambio, comienza a imponerles como modelo una lengua diferente a la que hablan, que les resulta extraña, pero fundamentalmente sin sentido ya que es una lengua artificial. Porque ciertamente, el mayor defecto de la lengua escolar es su artificialidad y, por ende, su falta de significado en sí mismo y para los chicos.

El primer gran conflicto lingüístico de los chicos aparece ya en los primeros grados.

Llegan con la expectativa de aprender a leer y a escribir. Pero a leer cuentos que les gusten o cosas que les interesen. Y a escribir lo que sientan o tengan ganas. Y se encuentran con la trampa de ese lenguaje escolar, cada vez más hueco y más impersonal, que jamás va unido a las expresiones que les interesan, pero vigente. Este lenguaje escolar ofrece y pide desde primer grado muestras de un lenguaje ajeno, ya que nadie puede identificarse con él, y vacío, porque no alude a ningún sentido más que a la suma del significado de las palabras.

Entonces nos preguntamos ¿cómo desplegar una lectura y escritura por gusto frente a una cultura escolar arraigada en lo tradicional?

Por ejemplo, se planteaba que la escuela ha acogido los textos de literatura infantil (que pertenecen a un campo extraescolar) como textos pertinentes y los ha incluido dentro de su repertorio. Eso implica que entrarán al circuito escolar con otros textos, otros temas, otras formas de narrar, otro lenguaje. Esta incorporación implica una auspiciosa apertura hacia lo heterogéneo. Simultáneamente con esa fisura en la homogeneidad de la lectura escolar comienza a desarrollarse una reacción inversa: el lento pero implacable proceso de “escolarización” de lo no escolar.

Otro ejemplo de este proceso de “escolarización” lo vemos en las escuelas de educación primaria con el programa de los libros de “Rincones de lectura”²³, que

²³ Proyecto: “Rincones de Lectura”, se crea en el año de 1986, de la Dirección General de Publicaciones y Medios de la Secretaría de Educación Pública. Su principal objetivo consiste en fomentar la lectura entre los alumnos de las escuelas públicas del país. esto ha significado en la práctica un complejo proceso en el que se articulan tres momentos de realización:

prácticamente están “secuestrados” en cajas, estantes, bodegas, en las direcciones de las escuelas, etc., y no están en manos de los niños porque dicen los docentes que se pueden perder o maltratar.

Lo tradicional en las escuelas es la aplicación de prácticas donde lo fundamental es el buscar esdrújulas, unimémbres o abstractos en un texto de ficción; existen otros que no son menos eficaces, como los cuestionarios, la búsqueda de metáforas puras e impuras o la “interpretación única”, que apuesta a “descubrir” lo que “quiso decir” el texto literario (por definición polisémico), reduciéndolo, entonces, a otro discurso, esta vez homogéneo y, por lo tanto, controlado.

También el libro de texto -protagonista fundamental del circuito- incorpora en sus propias páginas a la literatura infantil, a menudo acompañada de cuestionarios, comentarios e incluso adaptaciones del texto original, completando de esa manera el proceso de rehomogeneización de la lectura dentro del campo (Montes, 1994).

La literatura infantil dentro de las escuelas despliega la fantasía de los niños. Y aparecen entonces en las reflexiones de los pedagogos, maestros y maestras, acerca de lo que le conviene al niño.

Según el parecer de muchos, una de las cosas que menos les convendría a los niños sería precisamente la fantasía. Ogros, hadas, objetos que razonan, excesos de todo tipo deberían según ellos ser desterrados sin más contemplaciones de los cuentos. El ataque se hace en nombre de la verdad, de la fidelidad a lo real, de lo razonable.

En fin, la fantasía es peligrosa, la fantasía está bajo sospecha: en eso parecen coincidir todos. Y podríamos agregar: la fantasía es peligrosa porque esta fuera de control, nunca se sabe bien dónde lleva. (Montes, 1988:9-20).

Pero ¿de qué se acusa en realidad a la literatura infantil cuando se acusa a la fantasía? ¿Por qué tanta pasión en la condena? ¿En nombre de qué valores se lanza el ataque? ¿Qué es lo que se quiere proteger con ese gesto?

-
- a) La selección, edición y distribución de libros para niños;
 - b) El seguimiento del proyecto en su inserción cotidiana en las aulas y la capacitación del personal responsable de llevarlo a la práctica: coordinadores estatales, asesores de zona, directores y maestros, y
 - c) La investigación de los resultados de la experiencia, a modo de darle un carácter flexible al proyecto y tender a su paulatina transformación. (Acevedo, 1990:265-273).

En esta aparente oposición entre realidad y fantasía, se esconden ciertos mecanismos ideológicos de revelación/ocultamiento que les sirven a los adultos para domesticar y someter (para colonizar) a los chicos.

Para empezar, si la literatura infantil merece el nombre que tiene, si es literatura, entonces es un universo de palabras con reglas de juego propias, un universo de palabras que no nombra al universo de los referentes del mismo modo como cada una de las palabras que las forman lo nombraría otro tipo de discurso, un universo de palabras que sobre todo se nombra a sí mismo y alude, simbólicamente, a todo lo demás.

Pero si es literatura *infantil* y esa palabrita basta para que todo se transforme, para que entren a terciar otras fuerzas, para que cambien las reglas del juego, porque lo infantil pesa, pesa mucho y, para algunos, mucho más que la literatura.

Pero ¿qué es lo infantil?

Hoy todo el mundo habla de la infancia. Sabemos, sin embargo, que durante muchísimos años la cultura occidental se desentendió de los niños (tal vez, sugieren los historiadores, porque los chicos de morían como moscas y no valía la pena el esfuerzo de detener la mirada en ellos) y que tardíamente, en el siglo XVIII muy especialmente, se empezó hablar de infancia²⁴.

²⁴ Fue a mediados de 1539 que el impresor sevillano Cromberger firmó un contrato con su oficial cajista Juan Pablos con el fin de que éste se trasladara a la Nueva España y se encargara de abrir en esas tierras del Nuevo Mundo una sucursal de su imprenta. Se afirma que a fines de ese año salían del taller ubicado en las Casas de las Campanas, en México, los primeros libros editados en América, todos de naturaleza religiosa.

Sin embargo, no es hasta principios del XIX que de las imprentas de América salen volúmenes que tengan a los niños como destinatarios. No pensemos en libros de ficción. Esas primeras ediciones no eran ni de versos ni de narraciones: eran silabarios para el aprendizaje de la lectura o catequismos para las clases de religión. Uno de los primeros libros que se imprimen para los lectores infantiles aparece en México, en 1802, con el título *Fábulas morales para la provechosa recreación de los niños que cursan las escuelas de primeras letras*. Su autor fue José Ignacio Basurto. En 1812 comienza a difundirse en Cuba publicaciones para aprender las primeras letras y es en 1821 que circula el más antiguo de los silabarios chilenos: la *Cartilla* del Padre Zárate.

Obras en la que prima la función didáctica y moralizante, fueron las primeras que llegaron a las manos de la niñez del continente. Textos concebidos para su empleo en las aulas, con páginas donde lo literario únicamente se dejaba entrever, tímidamente, a través de la presencia de algún poema o de una viñeta narrativa. Ejemplo de esos empeños de carácter educativo son *Lecciones de buena crianza, moral y mundo*, de Feliciano Montenegro, editado en Venezuela, en 1841 y *Libro de lectura para niños*, de Manuel Costales, publicado en Cuba, en 1846.

Ni la fantasía ni los elementos jocosos y lúdicos son característicos de estos cuadernos concebidos para la infancia durante la primera mitad del siglo diez y nueve. Algunas excepciones como las simpáticas *Fábulas morales*, editadas por el cubano Francisco Javier Balmaseda en 1858.

Hasta entonces habría sido insólito que a un escritor se le hubiese ocurrido escribir para los chicos. Los chicos recibían en forma indiscriminada, los mensajes que se cruzaban entre los grandes (entre esos mensajes estaban esos cuentos, “sanguinarios, truculentos y feroces”, posiblemente mucho más sanguinarios, truculentos y feroces de lo que llegarían a ser luego, cuando se convirtieran en tradicionalmente infantiles). Es de imaginar que esos mensajes que se cruzaban en adultos eran en parte incomprensibles y en parte apasionantes, como siempre es para los chicos todo lo que pertenece al mundo de los grandes.

Hay que admitir que, si bien los grandes tardaron en “descubrir” a los chicos, en cuanto lo hicieron no cesaron de interesarse en ellos, y de la indiscriminación se pasó a una especialización cada vez mayor: una habitación para los chicos, la industria del juguete, el jardín de infantes, muebles distintos, ropa apropiada, la literatura deliberada, en fin, “lo infantil”.

Con el tiempo se fue sabiendo más y más acerca de los chicos: su evolución, sus etapas, sus necesidades, su psicología. Fue la época de oro de los pedagogos.

Casi todos ellos compartían la opinión generalizada de que, si la literatura era infantil, tenía que adaptarse -como la ropa, como los juguetes, como el mobiliario- a los parámetros ya establecidos.

A esa época perteneció la condena, primero por mentirosos y por supersticiosos, después por crueles y por inmorales, de los cuentos tradicionales, de los cuentos de hadas, ogros y brujas. La fantasía de esos cuentos no era controlable y debía ser desterrada del mundo infantil.

Los ogros, las brujas y las hadas europeas pasaron a la clandestinidad, pero sobrevivieron a pesar de todo: se refugiaron en la clase popular, de donde habían salido y en las ediciones de mala calidad que se vendían por pocos centavos en los mercados.

Lo usual en las lecturas que se difunden en esas décadas, es el tono docto y admonitorio, el afán moralizante a ultranza. El premio a la virtud, el temor irracional a Dios y el castigo a la desobediencia, son los tres pilares sobre los cuales descansa la arquitectura de esta literatura en el continente en el siglo XIX. La lectura no se concibe como recreación, como acto cultural, y por lo tanto las páginas que se publican para los pequeños están repletas de máximas, de recetas para ser un hombre recto y de bien (Orlando, 1993).

En América, otro coto de colonización tan interesante como la infancia, simultáneamente, la vigorosa imaginería indígena -en la que no había el menor asomo de especialización infantil- era arrinconada doblemente, por insensata, por desatada, y por americana, y sólo sobrevivía en algunos bolsones, muchas veces mezclada con la imaginería popular europea que traían los colonizadores²⁵.

²⁵ ¿Dónde buscar las primeras manifestaciones de una literatura para niños en América Latina? en las tradiciones orales precolombinas, en esas expresiones folclóricas - versos, cantos, juegos, narraciones - que los pobladores primigenios de estas tierras crearon y que fueron, y continúan siendo en muchos casos, patrimonio de los más jóvenes.

Adivinanzas aztecas con las que se divertían los chiquillos, mucho antes de la llegada de los conquistadores españoles, y que son un derroche de ingenio y de síntesisropológica:

¿Qué cosa y cosa va por un valle

y lleva las tripas arrastrando?

(La aguja, con la hebra de hilo tras de sí)

Canciones de cuna tan sencillas y hermosas, ésta, tomada de la literatura oral bribris de Costa Rica:

Callate, chiquita,

no llores, niña querida.

Duerme tranquila.

¿Por qué lloras, pequeñita?

Duerme, duerme, duerme tranquila.

Mamá se ha ido a traer una flor.

Feíta, duerme tranquila.

Esos juegos y tonadas autóctonos, que disfrutaban los pequeños pobladores de las diferentes etnias indígenas desde siglos atrás, constituyen la fuente más antigua de la literatura infantil del continente. Del mismo modo que lo son los mitos, las leyendas, con que nuestros antepasados explicaban el origen de la tierra, de las aguas, del hombre, de los animales, del maíz...Relatos estrechamente ligados a la infancia por su condición ingenua, por su naturaleza de creación de pueblos-niños.

Con la adición de elementos culturales provenientes de diferentes regiones de Europa y de África, el folclor del continente se diversifica con la presencia del mestizaje. Esta canción de cuna centroamericana, por ejemplo, se enriquece con la presencia de elementos de la naturaleza del istmo:

Dormite, niño,

cabeza de ayote,

si no te dormís

te come el coyote.

Las retalias y las rondas, las rimas y las coplas, los trabalenguas y las adivinanzas, las nanas y los villancicos, son la literatura que disfrutaba la niñez mucho antes de que se pensara siquiera en producir libros para su disfrute y entretenimiento. Rimadas divertidas, lúdicas, como ésta del folclor venezolano.

Estaba media sirvienta

en una media cocina

asando media morcilla

para darle a medio peón

que estaba en media ladera

cultivando media alverja

para sacar media carga

para comprar media yegua

para montar media zanca

para echar media carrera.

Entre tanto, la sensatez y el control avanzaban. Era la época de los juguetes didácticos y también de una literatura de “corral”: dentro de la infancia, todo; fuera de la infancia, nada. Al niño, sometido y protegido a la vez, se le llama “cristal puro” y “rosa inmaculada” y se consideraba que el deber del adulto era a la vez protegerlo para que no se quebrase y regarlo para que floreciese.

Con el tiempo, se elaboraron reglas muy claras acerca de cómo tenía que ser un cuento para niños. En pocas palabras, tenía que ser sencillo y absolutamente comprensible (había incluso una pauta que fijaba el porcentaje de vocabulario desconocido que se podía tolerar), tenía que estar dirigido claramente a cierta edad y responder a los intereses rigurosamente establecidos para ella. No podían incluir la crueldad, ni la muerte, ni la sensualidad, ni la historia, porque pertenecían al mundo de los adultos y no a la “dorada infancia”; eran bestias del otro lado del corral y había que tenerlas a raya. Era común que esa literatura llamara a su pretendido interlocutor, el niño ideal, “amiguito”: una manera de ganarse su confianza y, a la vez, mantenerlo en su lugar.

Réplicas donde se entremezclan la burla y el disparate, como sucede en este diálogo extraído del folclor chileno:

¿Qué te importa a ti?
Papas con ají.
¿Qué te importa a voz?
Papas con arroz.
¿Qué le importa a usted?
Papas con puré.

Coplas de la tradición mexicana, donde la muerte pierde toda connotación solemne o trágica y deviene motivo de risa para los más chicos de la familia:

Estaba la muerte un día
sentada en el arenal,
comiendo tortilla fría
pa´ver si podía engordar.

Todo ese legado vastísimo, de incalculable riqueza, con matices peculiares que responden a las diferentes regiones, a sus raíces históricas y culturales, representan no sólo la génesis de la literatura infantil en América Latina: esos versos y relatos anónimos fueron las únicas obras literarias que estuvieron al alcance de los niños, a través de transmisión oral, durante largos años. Hasta que llegó la imprenta a América, y con ella la posibilidad de difundir las palabras de la creación artística mediante los libros, en el siglo XVI. (Orlando, 1993:7-12.)

Fue en esa época de creciente control sobre la infancia cuando empezó a cobrar fuerza la idea de que la fantasía podía ser peligrosa. Se proponía como alternativa, una especie de “realismo” muy particular que echó raíces y que, con altibajos, sobrevive hasta nuestros días.

Es curioso, pero los mismos que proponían una literatura realista solían suponer que los niños vivían en un mundo de ensoñaciones, con poco contacto con el mundo real. Parecían pensar que al pobre soñador había que fabricarle una realidad *ad hoc*, una especie de escenografía, un simulacro para que jugase a la realidad sin asustarse demasiado. A veces, como concesión a esa supuesta ensoñación perpetua en la que vivían los niños, aparecían en los cuentos “sueños”, viajes imaginarios cuidadosamente enmarcados dentro de la realidad, que siempre terminaban cuando el niño se despertaba y la tranquilizadora realidad volvía al amparo.

Esa fantasía hueca del sueñismo divagante estaba muy lejos de la sólida y vigorosa fantasía de los cuentos tradicionales, que no divagaba sino que estaba perfectamente enraizada en las ansiedades, los deseos y los miedos muy reales y contundentes de los chicos.

En síntesis, el manejo de la pareja realidad/fantasía le permite al adulto ejercer un tranquilo y seguro poder sobre los niños. Con esas dos riendas, los adultos- no porque sí, sino seguramente por motivos muy profundos, por viejas tristezas y viejas frustraciones, tal vez tratando de proteger la propia infancia de toda mirada indiscreta- se mantiene a los chicos en el corral de la dorada infancia.

Durante años, los adultos se ocuparon de levantar cercos para detener la fuerza arrolladora de la fantasía y de la realidad. Tenían un éxito relativo porque, de todos modos, los monstruos y las verdades se colaban, entraban y salían. Ahora hay señales claras de que el corral se tambalea, de que los grandes y los chicos se mezclan indefectiblemente. Ya nadie cree que los chicos vivan en un mundo de ensoñaciones, es más: todos comprenden que son testigos y actores sensibles de la realidad. Tampoco quedan muchos ya que no admitan que los adultos -incluidos los sensatos y prudentes pedagogos- son sensibles, extraordinariamente sensibles a la fantasía.

LECTURA EN VOZ ALTA

En esta propuesta de lectura, la literatura infantil cobro relevancia a través de la lectura en voz alta, la narración oral y la lectura individual de los alumnos y maestros.

Felipe Garrido (1989) hace una crítica a la escuela y a los maestros, porque plantea que aunque hay millones de niños de primaria que leen el libro de texto, en realidad no son lectores, porque los libros de texto se leen por obligación. Es decir, no se aficionan a leer por gusto, por placer.

Para lograr una buena lectura hace falta dividir el texto de modo que no se lea palabra por palabra, sino combinando las palabras y las frases en unidades de significado (...) Mejorar la lectura es aprender a dar sentido a más y más palabras y frases, a reconocer con mayor rapidez y profundidad unidades de significado. Sólo quien lee muchos libros llega a ser buen lector.

¿Cómo puede formarse buenos lectores? Sólo si se aprende a leer por gusto, si se aficionan a leer; si logran descubrir que la lectura es, antes que nada, un placer. Después podrán leer para estudiar, para informarse. Y leerán bien; aprovecharán plenamente sus lecturas.

Garrido es muy claro en su propuesta: “la lectura por placer no se enseña, se contagia. La lectura por gusto se contagia con el ejemplo; sobre todo, leyendo en voz alta. Hay que leer en la familia y en la escuela y en la biblioteca y en los lugares de trabajo, de reunión. Hay que leer en voz alta, por el puro placer de hacerlo”.

El texto sigue con recomendaciones de la lectura en voz alta, para los maestros:

“Lea en voz alta a sus alumnos libros que le interesen y le gusten a usted; si un libro le aburre a usted, fastidiará también a los niños y a los lectores menos experimentados. Lea a sus alumnos con la mayor frecuencia, lo ideal es que la lectura sea todos los días y establecer un momento fijo. Al comenzar o al terminar la jornada, en la escuela. No presione a los niños, no les exija que estén quietos ni callados, permítales reaccionar a la lectura - también en la escuela pueden reírse o asustarse o asombrarse. A los niños demasiado inquietos déles papel, lápices,

colores, piezas de madera para que estén ocupados con la lectura. El arte de escuchar se desarrolla con el tiempo. No espere resultados de un día para otro". (Garrido, 1989)

"Empiece a leer textos cortos y vaya alargándolos poco a poco para que aumente la capacidad de atención. Cuando llegue a libros más extensos, lea una parte por día hasta terminarlos. No empiece a leer una obra sin conocerla; podría suceder que a media lectura usted descubra que no es suficientemente interesante o que resulta inconveniente para determinado grupo. Si a pesar de todo un libro termina por ser aburrido, déjelo de lado. La lectura debe ser un placer". (Garrido, 1989)

El texto también sugiere actividades de carácter técnico que permita a los maestros y maestras mejorar la lectura en voz alta.

Propone que al leer se trate de dar expresión a la voz, para que se comprenda el sentido de la lectura. Dramatizar los diálogos, ajustar el ritmo a la acción de la historia, seguir el sentido que marcan los signos de puntuación, y para los momentos más emocionantes, leer más despacio para crear una atmósfera de suspenso y acrecentar el interés.

De ahí la importancia de que hay que *leer levantando la cabeza*, porque en la escuela permanece la idea, que lo que está escrito, escrito está, que no admite discusión, pero el hecho de estar escrito no lo hace totalmente cierto. Es decir *Leer levantando la cabeza* significa "No tragar entero". Es una actitud de diálogo y de discusión con nosotros mismos, con nuestras ideas y con las del texto.

Tiene que ver con la lectura crítica, que no consiste en "criticar por criticar" sino en fomentar nuestro propio criterio. Criterio para decidir qué creemos y porque lo creemos. Leer levantando la cabeza es lo contrario a leer a gran velocidad. Porque necesitamos tiempo para discutir y pensar, Y también para disfrutar todo lo que una lectura contiene.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Durante el desarrollo de la propuesta se fueron incorporando una gran cantidad de estrategias didácticas que favorecieron el desarrollo del gusto por leer. En este

apartado se presenta un bloque de estrategias didácticas que van desde propuestas muy sencillas a estrategias con elementos teóricos de mayor peso.

Las actividades de Ma. Monserrat Sarto “La animación a la lectura”, (España,1988), de María Elvira Charría, “La formación de lectores autónomos” (Colombia,1993), Matilde Alvarado, Graciela Guariglia, Graciela Montes, “Talleres de escritura y lectura”, (Argentina, 1988), Donal Graves “Estructurar un aula donde se lea y se escriba” (Argentina 1992) Matilde Alvarado, Gustavo Bombini, “Rincones de Lectura” “El nuevo escriturón” (México,1994), Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) “Juego, teatro, cuentos, adivinanzas, etc. (México), Emilia Ferreiro, “Haceres quehaceres y deshaceres con la lengua escrita” (México, 1992) Martha Sastrías, “Caminos a la lectura” (México, 1995), Rodari Gianni, diferentes propuestas para jugar con la lectura, (España), Etcétera.

Estas propuestas didácticas permitieron a los docentes sorprenderse de las actitudes positivas de sus alumnos, logrando en un primer momento entusiasmarse y comprometerse hacia un camino de la animación pedagógica.

La estrategia didáctica desde esta visión lúdica confrontó el modelo tradicional de los docentes sobre su práctica docente. Se provocaba un “choque” en la forma de trabajar en el aula y en las concepciones de los docentes sobre la lectura.

Se propusieron estrategias de fomento a la lectura para alumnos de educación primaria con las siguientes características:

Actividades breves donde los niños aprendían a escuchar, seguir la secuencia de la lectura y realizar las actividades lúdicas propuestas. Para estos niños la lectura en voz alta y la narración oral son muy importantes para despertar el gusto por escuchar a maestros y compañeros. Este tipo de actividades también provocan que los niños opinaran: si les gustó la actividad o no, reflexionar sus *errores* y aciertos al relacionarse con la lectura y la escritura.

El papel del maestro es importante porque se convierte en un animador, provocador de situaciones nuevas, con preguntas que dan indicio hacia la búsqueda de soluciones diferentes y creativas. El maestro no guía a los niños, el posibilita el despliegue del mayor número de comentarios de los niños. El maestro como buen lector y cuenta cuentos, despliega sus habilidades para cambiar sobre

la marcha acciones, personajes y también algunas situaciones. El maestro selecciona actividades para propiciar la anticipación, la inferencia (con y sin ilustraciones) y la creatividad.

Las actividades requieren tener claro el objetivo, dependiendo la edad de los participantes, sus intereses, el contexto, el tiempo, etc. La preparación de los materiales y medios necesarios para desarrollar la actividad, tales como la selección del libro, la organización del aula, etcétera.

Un punto importante en el desarrollo de todas las actividades es el trabajo por equipos donde se propicia la ayuda entre pares y el intercambio de saberes, gustos, y donde puedan participar todos los miembros de cada equipo.

Al final de cada una de las actividades se recomienda que el maestro realice un análisis a partir de cuestionamientos sobre: si el libro fue adecuado a los intereses de los alumnos, si la lectura le gustó, si el tipo de preguntas que elaboraron los alumnos permitió recrear y profundizar en el contenido, como se reconstruyó la secuencia, es decir contrastar lo que se sabía antes y lo que se aprendió durante y después del desarrollo de las actividades didácticas, lo que se conoce como metacognición (Jolibert, 1985-1992).

CAPITULO III

LA LECTURA EN EL AULA DESDE EL DIARIO DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS.

En este capítulo nos acercaremos a los problemas de la lectura en la escuela primaria contada desde los protagonistas, los profesores. Desde esta perspectiva tuvimos la posibilidad de compartir o no su visión acerca de los problemas a los cuales se enfrentaron a partir de desarrollar la propuesta que a lo largo del capítulo anterior se planteó.

Para ello, he recurrido a los diarios de los docentes, diarios que cada uno utilizó para registrar y sistematizar su experiencia a lo largo de varios ciclos escolares. En éstos podremos observar una variedad de problemas que se viven en las aulas, mostrando además la complejidad del aula y sus limitaciones para desarrollar una propuesta innovadora en el contexto de la institución escolar.

Es importante señalar que los testimonios registrados por los profesores en los Diarios no sólo representan la posibilidad que tienen para reflexionar y analizar sobre sus concepciones y prácticas en torno a la lectura, sino también es una fuente que permite a los asesores analizar el proceso, o parte de éste, relativo a la formación de docentes, en este caso, en el campo de la lectura. Fundamentalmente, se han recuperado para dar cuenta sobre cómo los profesores transitaron por un proceso de reconceptualización no solamente en el campo de la lectura sino además una posición crítica a los problemas del contexto escolar que muchas veces es lo que limita a los docentes que quieren transformar sus prácticas.

Explorando y analizando los Diarios, se observa que inicialmente llevaron a la práctica con sus alumnos estrategias didácticas “sencillas”, es decir, prácticas que en el aula permitían desplegar una dinámica diferente a la tradicional. Con estas estrategias los maestros veían que los alumnos se comportaban de manera distinta a la tradicional: estaban más atentos en la sesión de lectura, participaban más, comprendían mejor las instrucciones y el contenido de los libros, argumentan

situaciones referidas a los cuentos, reían y jugaban con la lectura, etcétera. Los maestros encontraron la posibilidad de confrontar a su modelo de trabajo con la lectura, una alternativa en construcción que les permitía transitar a otro tipo de prácticas con características más lúdicas y significativas para los alumnos. Estas prácticas dan cuenta del inicio de un proceso de reconceptualización generado por una trayectoria de formación diferente.

En este proceso de cambio incursionaron en un camino de animación pedagógica, es decir, en un proceso de cambio de actitud y de apertura a desarrollar actividades distintas que generaban una dinámica de aula más flexible: mayor tolerancia al “desorden”, participaciones simultáneas de los niños, intentos de trabajo en equipos, lectura en voz alta acompañada de recursos dramáticos (gestos, ademanes, cambios en el tono de voz, manejo del espacio, etc.) por parte del maestro, respeto a la lectura en voz alta de aquellos alumnos que delectaban o que casi no se les escuchaba (actividades que anteriormente eran excluidas o censuradas por los profesores).

El desarrollo de estas actividades, no fue una tarea fácil porque tanto los padres de familia, como los maestros y las autoridades se convirtieron en los principales críticos de la propuesta, ya que exigían resultados espectaculares en pocos meses y aunque el cambio se podía notar sobre todo en la actitud de los alumnos, algunos maestros decidieron regresar al modelo tradicional y continuar con el cumplimiento de lo que les demandaban: planas, dictados, copias, cuestionarios, que aprendieran a leer en corto tiempo y de “corridito”, bonita letra, que hubiera más disciplina en el trabajo del aula, que el grupo se mantuviera callado y todos sentados en sus lugares, etcetera.

Transitar de la animación a la innovación pedagógica no fue algo sencillo, se necesitó que el docente construyera paulatinamente y con convicción, un nivel de conciencia de cambio, dispuesto a investigar los problemas en torno a la lectura y hacer propuestas recuperando las diferentes experiencias que se llevaban a cabo en contextos distintos por otros profesores, también participantes de la propuesta. En este sentido, los problemas se discutían en seminario taller donde se exponían los diferentes problemas sobre la lectura y los acontecimientos que aparecían

alrededor. En este espacio, las experiencias emanadas del aula, sus problemas, los aciertos y la recuperación de los referentes teóricos adquirieron un sentido distinto para los maestros. Las experiencias del aula se redimensionaron y se hicieron más complejas, y los problemas se convirtieron en el eje de construcción de las propuestas y la teoría permitió explicaciones nuevas además de orientar la práctica.

En general podemos decir que los docentes transitaron por tres etapas: en la primera etapa los maestros seleccionaron propuestas didácticas sencillas, prácticamente sólo leían cuentos a sus alumnos seleccionados por ellos y acto seguido una pequeña actividad que consistía en comentar si les había gustado o no, la reconstrucción de las partes del texto, la elaboración de preguntas por parte de los alumnos, la producción de un dibujo, o la escritura de otro texto en forma individual o en pequeños grupos. En esta etapa poco se recupera los saberes de los alumnos, el trabajo entre pares, libros de diferentes editoriales, (básicamente los libros del Rincón y el libro de lecturas de la materia de Español) La literatura se vivía como trabajo extra en el aula, como materia nueva, poco se relacionaba la literatura con otros contenidos del programa. En el trabajo cotidiano los maestros seguían proponiendo que los alumnos hicieran copias de los libros, las llamadas “planas”, que utilizaran el color rojo para corregir los “errores ortográficos” y que repitieran las palabras escritas incorrectamente con la creencia de que así aprenderían a superar los problemas de escritura. También utilizaban las actividades nuevas como otra forma de control de sus alumnos, ya que los profesores decidían qué y cuándo “jugar con la lectura” en el salón de clase.

En términos generales las estrategias didácticas seleccionadas y propuestas por el equipo de asesores con base a los problemas que habíamos observado en las aulas. Es importante enfatizar que la lectura en voz alta fue una herramienta importante para el desarrollo de las estrategias propuestas.

Las estrategias de la primera etapa fueron:

Lectura equivocada.

Está o no está.

Dos cuentos combinados.

¿Cómo son?

Antes o después.

Cambiar el título.

La explicación de estas estrategias didácticas las podemos encontrar en los registros en los Diarios de los maestros que veremos más adelante.

En la segunda etapa está presente la preocupación por parte de los docentes por tomar en cuenta los intereses de los alumnos; el trabajo por equipos adquiere un sentido diferente al tradicional. De ser una actividad donde sólo se les reunía para realizar una actividad común reunidos en mesabancos, ahora se convierte en una actividad en donde los alumnos intercambian saberes, interaccionan para organizarse y definir tareas de trabajo, se convierte asimismo en un espacio donde se manifiestan valores y donde los alumnos aprenden a negociar y a ser tolerantes con las ideas o propuestas hechas por otros. En este nuevo sentido del trabajo en equipos y la literatura han sido elementos detonadores para el cambio de nuevos roles de trabajo y de convivencia.

En este proceso el papel del profesor fue fundamental porque tradicionalmente en el trabajo por equipos, privilegiaba a los alumnos más destacados para que asumieran el rol de mando para organizar y dirigir a sus compañeros, asumiendo así un rol de “jefe” y “sabio”; su trabajo era hablar por los demás, y el resto de integrantes se asumían con una actitud pasiva esperando que otros pensarán por ellos. En estos cambios, el profesor cambió también su papel frente a sus alumnos, intentando construir relaciones horizontales y como facilitador de los aprendizajes de los alumnos. Los docentes permitieron que los alumnos eligieran a sus compañeros de trabajo, que el rol de mando se turnara o fuese rotativo, que el trabajo partiera de lo individual para conjuntarse posteriormente al equipo y finalmente interaccionar con los demás equipos de trabajo.

Básicamente en esta segunda etapa las estrategias didácticas se propusieron tanto por el equipo de asesores como por los propios maestros participantes.

Adivinanzas por equipos.

Mensajes divertidos.

Combate.

Ponle título.

Cuento descalabrado.

Signos de puntuación.

Espacios en textos.

En la tercera etapa los maestros y las maestras iniciaron un proceso en donde se manifiesta la necesidad de incorporar elementos nuevos acordes a las necesidades de sus alumnos. De tal manera que en el diseño de sus estrategias didácticas, no sólo retoman las actividades propuestas por los autores, sino que incorporan otras y en algunos momentos las modifican parcial o totalmente. La necesidad de esta adecuación o transformación total responde a la preocupación de los docentes por solucionar los problemas de aprendizaje o de interacción grupal que fueron apareciendo en el trabajo cotidiano con la lectura. Resulta interesante en esta etapa, la diversidad de estrategias que diseñan y proponen los profesores para trabajar las problemáticas relacionadas con la lectura.

Es necesario aclarar que en esta etapa, la propuesta plantea explícitamente que los profesores se reconozcan como sujetos propositivos y no meramente técnicos que reproducen la propuesta, ya que al valorarse como profesionales en formación es importante que propongan actividades diferentes a partir de las condiciones concretas de sus escuelas. Esta intención, es la tarea más difícil del proceso, no sólo por las limitaciones de formación, sino porque el docente no se creía capaz de proponer cosas nuevas ni creativas, motivo que por el cual el proceso de formación se torna más largo.

Esta tercera etapa es diferente para cada maestro porque cada uno de ellos resignifica la propuesta de acuerdo a sus necesidades y a los problemas que quiere abordar. De tal manera que las actividades que proponen para trabajar la lectura tiene como objetivo promover el desarrollo de la creatividad en los alumnos, expresada en la lectura en voz alta, en la narración oral, en la producción de textos escritos, en la argumentación de sus puntos de vista respecto a la literatura infantil y al trabajo del aula. Asimismo, en esta etapa se percibe el cambio de actitud de los niños frente a los libros, pues hay disposición e interés para adquirir libros y así conformar la biblioteca de aula y/o la propia.

Ejemplos de estas actividades:

Estrategias para la “comprensión de la lectura”.

Portadores de texto (críticas desde el contexto).

Inventación de un cuento (recuperando la tradición oral).

Palabras escondidas en mi nombre.

Cuando pienso en... (trabajo con valores)

Cuento en clave.

Lo que esconde esa placa (de automóvil).

La matemática de las historias.

Temas de interés de los alumnos.

Y las estrategias didácticas propuestas por cada maestro.

Para trabajar las diferentes propuestas didácticas, los maestros buscaron y seleccionaron las lecturas más adecuadas para sus alumnos, tomando en cuenta su edad e intereses como lectores. Esta tarea no fue fácil, porque generalmente los docentes sólo recurren (los que lo hacen) al libro de lecturas de Español que otorga la SEP y poco exploran sobre otras opciones. Es común que en las escuelas primarias no se lean libros completos y que no se seleccionen de acuerdo a las preferencias de los alumnos. Es necesario comentar, que a partir del proceso de formación que vivieron los profesores, ingresaron al aula una gran cantidad de materiales de diferentes editoriales propuestos tanto por maestros como por los alumnos, pues consideraron que era importante conocer y leer diversos materiales literarios para ampliar las posibilidades formativas y recreativas de los alumnos.

Ahora pasaremos al análisis de cuatro experiencias analizadas de maestras descritas en sus Diarios. Estas profesoras vivieron su proceso de formación en diferentes épocas, entre el período de 1992 a 2000.

Es necesario señalar, que la elección de los Diarios se realizó de acuerdo a la posibilidad que se tenía de acceder a ellos, pues algunos Diarios que expresaban experiencias significativas se perdieron, otros fueron conservados por sus dueños y otros más, por la lejanía del lugar donde trabajan los profesores, no se pudieron

considerar para esta investigación. Sin embargo, los cuatro Diarios son representativos de este periodo de la investigación porque pertenecen a maestros y maestras que laboraron en diferentes contextos y que desarrollaron la propuesta durante varios ciclos escolares comprendidos en el periodo señalado: las profesoras Blanca y Lourdes durante el ciclo escolar 1992 - 1994, la profesora Guillermina durante los ciclos escolares comprendidos entre 1995 - 1997 y la profesora Concepción durante los ciclos escolares comprendidos entre 1996 - 2000. El criterio de selección no fue considerar los “mejores”, sino aquellos que expresaran la diversidad de problemas a los cuales los profesores se enfrentaron al llevar a cabo la propuesta en el aula; problemas en donde los alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo, autoridades y el contexto están presentes. Basta mencionar que la lectura y la selección de estos Diarios, implicó un tiempo considerable pues la elección fue resultado de la revisión de aproximadamente 15 Diarios por cada período.

Debemos también tener presente que para darle continuidad a este proyecto, algunos profesores y profesoras decidieron conformarse con otros compañeros en colectivos de maestros con el fin de ir construyendo proyectos de innovación y/o investigación y resolver conjuntamente los problemas relativos al aprendizaje de la lectura. Esta alternativa ha posibilitado a los docentes, la construcción de procesos autónomos en el ámbito profesional, construir sus propias alternativas pedagógicas y constituirse paulatinamente en profesionales propositivos y trascender la concepción de meros reproductores de conocimientos. Asimismo, estos procesos de construcción colectivos han posibilitado trastocar la cultura del aislamiento y el individualismo para transitar hacia una cultura más colaborativa y propositiva.

A continuación abordaré tres líneas de análisis que he considerado importantes: **La lectura en voz alta**, **Propuestas didácticas para promover la lectura** y **El trabajo en equipo**, ya que fueron elementos que desde la propuesta permitieron movilizar concepciones y prácticas en el quehacer docente de los profesores. Por otra parte, a través de estas líneas tendremos la posibilidad de acercarnos, quizá como mero pretexto, a una visión más amplia y compleja de lo que significa un

proceso de reconceptualización generado desde el aula, desde la escuela, desde los problemas reales y concretos a los que se enfrentan los profesores.

Aclaremos que los Diarios de las profesoras no todos contienen sus datos completos, colocamos los que registraron.

a) Lectura en voz alta

En esta línea analizaremos cómo los profesores transitan por un proceso de cambio a partir de llevar a la práctica “la lectura en voz alta” con sus alumnos de manera lúdica. Este análisis nos permitirá ver cómo la lectura en voz alta va desplazando a la práctica de la lectura que no era significativa para los alumnos, y que los alejaba de la misma, esta lectura tradicional muchas veces iba acompañada de la copias, de críticas, de momentos de silencio y/o lectura como tarea, mientras el profesor o profesora salían del salón de clase. En este tránsito de cambio, los profesores atraviesan por dificultades que forman parte del proceso de formación que viven y del contexto institucional en el cual está inscrito el trabajo que desarrollan en el aula. Así mismo podremos ver, cómo los maestros y alumnos desarrollaron prácticas innovadoras a partir de que hacen ingresar la literatura infantil al aula.

Para abordar esta línea se seleccionaron registros, de los cuales algunos aparecen completos, de otros sólo se presentan fragmentos relevantes que permitieran dar cuenta del proceso de resignificación de las concepciones que sobre la lectura tenían los alumnos y los profesores.

Dentro y fuera del aula, la lectura está rodeada por una gran variedad de acontecimientos, algunos están relacionados con los procesos de interacción que se dan al interior del aula (juegos entre los niños, distracciones de los alumnos, pláticas en corto, etc.); otros responden a la dinámica de la organización escolar (interrupciones continuas por parte de padres de familia, interrupciones de la autoridad para resolver asuntos administrativos, etc.). Entre estos acontecimientos, se ubican también las dificultades que enfrenta el profesor al desarrollar “la lectura en voz alta” (dificultades que responden a la visión que tienen respecto a la enseñanza) y los que dan cuenta de la significatividad que

tiene para los alumnos esta práctica lúdica sobre la lectura poco trabajada de esta manera en las escuelas primarias.

Iniciaremos con cuatro registros de la profesora Lourdes Guido de la Escuela “Cerro de la Estrella” ubicada en la Delegación Iztapalapa, en el Distrito Federal.

Noviembre 8 de 1993

Lectura en voz alta

12:15 hrs.

Segundo año.

“Pregunté a mis alumnos si querían que les leyera algo e inmediatamente dijeron que sí, que un cuento, que les contara un cuento o una historia. Les dije que después de escuchar la lectura ellos decidieran si era un cuento o una historia.

Leí “La caja verde” del libro de lecturas dos de Santillana y la mayoría de los niños lo escuchó con mucho interés, no hubo interrupciones aunque dos niños que se habían retrasado en el trabajo anterior, se distrajeron terminando de copiarlo.

Al finalizar la lectura gritaron: ¡Otra! ¡otra!, pregunté si les había gustado y respondieron afirmativamente e insistieron en escuchar otra. Prometí leerles con más frecuencia.

Pregunte de qué había tratado la lectura y la mayoría participó reconstruyendo, si algún niño se equivocaba otro corregía.

Les pedí que comentaran la utilidad de la “cajita” para el niño, y la respuesta de una niña, fue que le dio seguridad a él mismo, todos los demás estuvieron de acuerdo.

Algunos niños salieron comentando la lectura y me hicieron prometer que al otro día les volviera a leer”. (Guido: 08-11-93)²⁶

Los registros tienen la cualidad de expresar por sí mismos muchos aspectos de lo que acontece en el aula. Aparece en primera instancia una comunicación distinta entre los alumnos y la maestra, por ejemplo: al preguntar la maestra si les gustaría que les leyera, el por qué les gustó o no el cuento, o pedirles que comentaran el

²⁶ Maestra Lourdes Guido de la Escuela “Cerro de la Estrella”, segundo grado, en la Delegación de Iztapalapa Distrito Federal, 1993-94.

contenido y el sentido de la lectura, pero sobre todo es importante resaltar que en esta comunicación, los alumnos tienen la posibilidad de expresar el gusto que les causa escuchar una buena lectura de un cuento. Este último suceso es importante, porque a lo largo de la investigación nos pudimos sorprender de las cualidades de una adecuada lectura en voz alta, no sólo con los niños pequeños sino también con los niños de los grados superiores de la primaria.

Noviembre 12 de 1993.

2° año.

“Esta vez la lectura fue a la entrada y hubo aplausos al anunciarles que les leería. La mayoría de los niños puso mucho interés pero hubo dos parejas que al principio platicaban asuntos particulares y hasta pasado un tiempo se integraron a los demás.

Al final algunos niños aplaudieron, pero todos pidieron que les mostrara los “dibujitos”, cosa que hice al tiempo que reconstruían en base a ellos, los pasajes más importantes de la lectura. (Guido: 12-11-93)

Noviembre 19 de 1993

Estrategia: la lectura equivocada

Lectura: “La Tonche”. Texto SEP

Grado: Segundo.

Inicié preguntándoles: ¿Quieren que les lea? ¡Sí, sí! (en coro).

Esta lectura les va a gustar mucho, tiene algo distinto a las anteriores que hemos leído, que les va a divertir.

Algunos niños mostraron poco interés y otros, al ver que tenían entre las manos el libro de la SEP, sacaron el suyo e intentaron encontrar la lectura. Les pedí que lo guardaran y que por esta vez sólo escucharan.

Al leer el título hubo muchas risas y repetición del mismo.

- *La Tonche.*
- *(Risas) La Tonche, La Tonche.*

Continué mi lectura y noté que la mayoría la siguió con gran interés.

Al terminar pregunté:

¿Les gustó? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Qué les causó disgusto o qué cambiarían de la lectura?

- *A mí que la gata cuidaba a sus gatitos.*
- *A mi como comían.*
- *No me gusto la gata porque peleaba con los gatitos.*
- *La gata es mala porque deja que regalen a sus gatitos.*
- *A mi no me gustó porque regalaron a los gatitos.*
- *Yo tengo un gatito y juego con él.*
- *Mi perrito se llama Tonche.*

Les dije que copiaran del libro el nombre de la gatita.

*Ahora voy a leer la misma lectura pero con algunas modificaciones, si escuchan algo diferente a la historia del principio, de inmediato van a decir “equivocación” y **explicarán** porque me equivoqué.*

Leí nuevamente cambiando palabras con frecuencia. Los niños gritaban equivocación, no era así, sino así y corregían.

Llegó el momento que todos estaban platicando ávidamente, yo leía cambiando palabras, ellos corregían. Algunos reían porque eran palabras chuscas.

Terminé la lectura y los niños pidieron que mañana leyera otra. Comentaron que les divirtió mucho. (Guido: 19-11-93)

Abril 14 de 1994

Estrategia: “El cuento descalabrado”

Lectura: La gallinita clementina

Material de apoyo escolar, Español 2°.

“Leí a los niños el cuento dos veces, lo escucharon con mucha atención.

Formé ocho equipos de cuatro niños y les pedí que eligieran a un representante.

Algunos se autopropónían y les expliqué que todos los miembros del equipo tenían el mismo derecho y además deberían de estar de acuerdo en la elección.

Pasaron al frente los representantes y eligieron una tarjeta que contenía un trozo del cuento.

Cabe aclarar que en las tarjetas no estaba el cuento completo sino que cada una contenía sólo pasajes relevantes.

Cada equipo leyó y discutió su trozo, después el representante lo pegaba según el orden que creía correcto.

Ya que hubieron pasados todos les pedí que reflexionaran sobre el orden en que estaban las tarjetas.

*Sólo **cuatro niños estuvieron en desacuerdo en el orden**, los otros treinta sí lo consideraron correcto.*

Los que estuvieron en desacuerdo expusieron sus razones y el orden que consideraban debía quedar el cuento.

*Leímos nuevamente el cuento del libro (La gallinita clementina) y efectivamente **los cuatro niños tenían razón en el orden que propusieron.***

Los demás aceptaron que tuvieron razón sus compañeros y les dieron un aplauso.” (Guido: 14-04-94)

A través del Diario podemos observar la dinámica del aula generada por una actividad a partir de una lectura en voz alta interactiva y lúdica. El aula se vuelve un lugar diferente, los niños se pueden mover de su lugar, pueden hablar, emocionarse, aplaudir y hasta gritar. Los niños entusiasmados escuchan el cuento, los movimientos de su maestra, el cambio del tono de la voz de acuerdo los personajes, las preguntas que se lanzan, etc., en fin están observando un modelo de maestra diferente en donde las prácticas desarrolladas a partir del trabajo con la lectura propician formas de relación más afectivas y de comunicación más significativas.

La lectura en voz alta desata diversos procesos intelectuales en los alumnos como la predicción, la inferencia, etc., de ahí la petición de los niños para acercarse a las imágenes de los libros que se están leyendo para contrastarlas con sus propias imágenes, es el caso cuando los alumnos solicitan *ver los dibujitos*.

A partir de practicar la lectura en voz alta, la maestra tiene la oportunidad de problematizar su trabajo con respecto a la lectura, ya que no era una actividad

cotidiana que realizaba con sus alumnos y mucho menos una práctica que intentara recuperar elementos lúdicos. La profesora anteriormente realizaba prácticas de lectura con un sentido más técnico en donde la velocidad, la fluidez, la entonación, la claridad, el respeto de los signos de puntuación, etc., eran los aspectos importantes a evaluar y no la construcción de significados desde la recuperación de los saberes de los alumnos. Por otro lado, la profesora se preocupa por ofrecerles a los alumnos nueva bibliografía para leerles, una bibliografía extensa y plural, utilizando tanto los libros de texto (libro de lecturas de la asignatura de Español/SEP) como libros de diferentes editoriales²⁷.

El segundo ejemplo lo retomamos del Diario de la maestra Blanca Lidia Santos Cisneros también de la Escuela “Cerro de la estrella”, que atendía un grupo de Quinto año en el ciclo escolar 1993-94. Aunque en los primeros registros de lectura en voz alta la maestra utiliza los cuentos de Horacio Quiroga, durante el año escolar utiliza básicamente los libros de texto gratuitos de la SEP. Esto tiene su mérito porque los materiales curriculares generados a partir de la Reforma Curricular (1993) en educación primaria, instrumentada en este período, prácticamente estaban entrando a la escuela y la profesora pudo articular la propuesta de formación con las actividades que se proponían en el programa de la asignatura del Español, donde el enfoque que lo sustenta es el Comunicativo. Digamos, que el avance de la profesora reside en que este proceso de formación en donde se problematizan las prácticas de los profesores, se recuperan los

²⁷ La maestra utilizó además: *La caja verde* de la editorial de “Santillana”. *El zapatero que quería ser rico*, de la editorial Santillana. *La Tonche*, Libro de la SEP, de lecturas para segundo año. *Rabito orejas gachas ll*, colección Serendipiti, Editorial Fernández Editores. *Los amiguitos del parque* y *Compañeros del bosque*. Sin referencia. *Un tapete de mentiras* y *el rey midas*, Libro de lecturas 2° año de la SEP. *La Zorra y la cigüeña*, libro SEP 2° grado de lecturas. *Medusa y Perseo*, Libro de lecturas 2° año de la SEP. *El hombre viaja al espacio*, Libro de lecturas 2° año de la SEP

35 adivinanzas elegidas de libros diversos. *El señor, el niño y el burro*, Libro de lecturas 2° año de la SEP. *Los azufres*, Repaso y aprendizaje 2 Noriega. *Coplas populares*, CONAFE, Español, material de apoyo escolar 2. *La sierra Tarahumara*, repaso y aprendizaje 2 Noriega. *Mi papá y yo*, Lecturas 2 de editorial Santillana. *Buscando el sueño*, Libro de lecturas 2° año de la SEP. *adivinanzas*, del libro: *Agua pasa por mi casa... cate de mi corazón*, Toño Salgado, Editorial Selector. *La gallinita Clementina*, apoyo escolar, Libro de lecturas 2° año de la SEP. Ficha n° 15 del Programa PALE. *El campesino*, Libro de lecturas 2° año de la SEP. Materiales diversos, para recortar para portadores de texto. *Los músicos de Bremen*, Lecturas 2° Editorial Santillana. Recortes de Revistas. *Cristina*, sin referencia. Historietas cómicas. Enciclopedia infantil *Colibrí*, n°51 SEP/Salvat. *El patito feo*, sin referencia.

problemas del aula, se buscan alternativas de solución colectivas, además, posibilitó la comprensión y la concreción en el aula de los planeamientos del enfoque comunicativo de la materia del Español, situación que ha representado muchas dificultades para un amplio sector del magisterio de educación primaria, porque la Reforma careció de un proceso de formación previo y significativo entre los profesores y sólo se concretó al cambio del programa escolar y a la elaboración de materiales curriculares.

Noviembre 9 de 1993

“En los primeros días del curso leí a mis alumnos un cuento de Horacio Quiroga. “La abeja haragana” y les gustó, tiempo después les leí “Juan Darién”; este cuento les gustó tanto que prefirieron no salir a recreo y que terminara de leer.

Hoy cuando los invité a escuchar una lectura y pregunté ¿qué prefieren un cuento de este libro ó un cuento de Horacio Quiroga? , todos respondieron: de Horacio Quiroga, así pues elegí el cuento titulado Anaconda, haciendo la observación a los alumnos de que se trataba de un cuento un poco largo y que por tal razón no se terminaría de leer en una sesión; no importa respondieron, nos lo lee otras veces.

Inicié la lectura a las ocho cuarenta y todos estaban atentos, después de un rato y tal vez por que el texto es muy descriptivo; noté inquietos a Ricardo, Gabriela, Elizabeth, Edgar y Joel, que se entretenían en revisar el material deportivo que tenían en la bolsa de plástico.

Para mi fue muy difícil concentrarme en la lectura con el ruido de las bolsas de plástico, pero aún así continué hasta el capítulo IV, ya que la mayoría estaban atentos.

Al terminar el capítulo cuarto pregunté con voz de suspenso ¿Qué escuchará la Nacatiná? Lo sabremos la próxima sesión en este mismo salón. Todos rieron.

Les informe que la próxima iniciaríamos el capítulo V y que el cuento consta de once. Querían que continuara, pero decidí respetar lo antes dicho.

En seguida les hice preguntas sobre lo leído y me di cuenta que aún los distraídos estaban comprendiendo. (Santos: 09-11-93)

Noviembre 10 de 1993

“Hoy después de pasar lista, leí otra parte del cuento Anaconda, pues los alumnos así lo solicitaron, hecho que me hace pensar que sí les está gustando.

Después de algunas preguntas para recordar en qué momento nos quedamos de la historia, inicié el capítulo V.

La mayoría de los alumnos estaban atentos, Joel se distraía aventando “ligazos”, acción que distraía alguno de sus compañeros.

Al notar que varios no estaban poniendo atención, pensé que tal vez el texto resultaba cansado por ser tan descriptivo, además de que el capítulo IX es muy largo, motivos por lo que decidí suspender la lectura aún sin haber terminado el capítulo IX.

Les comuniqué que iba a suspender porque me parecía estaban ya un poco cansados, hubo exclamaciones de desaliento, querían que continuara.

Les prometí que en la siguiente sesión llegábamos al final de la historia.

Les hice preguntas, sus respuestas me indicaron que si estaban comprendiendo la historia.

Hoy me di cuenta de que dos alumnos compraron el libro de cuentos de Horacio Quiroga por su propia iniciativa.

Uno de estos libros forma parte de nuestra pequeña biblioteca, la cual apenas inició su funcionamiento, la mayoría se quiere llevar el de Horacio Quiroga”.

(Santos: 10-11-93)

Diciembre de 1993

“Escrito con tinta...”

“Después de leer el poema “Escrito con tinta verde” de Octavio Paz y de responder a la pregunta ¿por qué crees que el poema se llama “Escrito con tinta verde”?

Rodrigo respondió: Porque el autor se refiere a los jardines, las selvas y los prados que son de color verde.

Graciela: porque la hiedra que cubre las paredes y las estatuas, como dice el autor, es de color verde.

Chacón: porque los árboles y el campo son verdes.

Leslie: Porque en la poesía habla de cosas que son verdes como los árboles, los campos y el follaje.

Al responder a la pregunta ¿De qué hablarías si tuvieras tinta azul, tinta roja y tinta negra?

Sus respuestas fueron:

Tinta azul: del cielo, del mar, y uno de los ojos azules.

Tinta roja: de la sangre, del valor, del amor, del corazón, de las flores.

Tinta negra: de la noche, de la muerte, de espantos.

Sandra escogió tinta amarilla y escribió:

Escrito con tinta amarilla:

“Amarillo es el sol, el sol que nos ilumina en la tarde. El sol que alumbra a la ciudad, que le da vida a los seres vivos y vegetales”. (Santos: 16-12-93)

La maestra Blanca escribe: *El cuento les gustó tanto que prefirieron no salir a recreo y que terminara de leer.* La lectura lúdica en voz alta desató la capacidad de asombro de los maestros. Éste me parece un suceso importante porque el trabajo de los profesores en las aulas, que en la mayoría de los casos, está caracterizado por el peso de la rutina cotidiana, por la cantidad excesiva de actividades administrativas y de organización escolar, los maestros no cuenta con espacios de tiempo para que realicen su trabajo sin interrupciones constantes, no tienen el tiempo suficiente para detenerse y observar la actitud de los alumnos, sus formas de interactuar, los procesos de aprendizaje, para reflexionar sobre sus formas de intervención, o para asombrarse ante eventos novedosos suscitados en los alumnos .

Los docentes que se han atrevido a trabajar la lectura en voz alta de manera lúdica, se han sorprendido de las reacciones y manifestaciones que ha generado en los alumnos.

Particularmente, la profesora Blanca, inicia una práctica de leer un cuento largo y duda si los alumnos están atendiendo y comprendiendo la lectura, de ahí la necesidad de hacerles preguntas para corroborarlo y para comprobar que los alumnos habían comprendido la lectura.

Cuando la maestra menciona: *...tal vez por que el texto es muy descriptivo; noté inquietos a Ricardo, Gabriela, Elizabeth, Edgar y Joel, que se entretenían en revisar el material deportivo que tenían en la bolsa de plástico, y decide continuar con la lectura y no llamarles la atención, a pesar de las “aparentes distracciones” de los alumnos, es un indicio de la actitud tolerante que está desarrollando ante las reacciones que van mostrando los alumnos frente a las actividades nuevas.*

¿Cómo va resolviendo estas aparentes distracciones? Continuando con la lectura del cuento y preguntando a sus interlocutores: pregunté con voz de suspenso: ¿Qué escuchará la Nacaniná? Lo sabremos la próxima sesión en este mismo salón. Todos rieron.

Sabemos que en las aulas los alumnos nunca se dejan de mover, siempre están haciendo algo y bien la profesora pudo haber suspendido la lectura y llamar la atención a los alumnos, pero decidió darle continuidad a la lectura y no realizar una más de las interrupciones que cotidianamente se presentan en las aulas.

Por otra parte, en el registro donde trabajan la actividad con el poema de Octavio Paz “Escrito con tinta verde” la maestra y los alumnos disfrutaban su lectura y al mismo tiempo se plantean la creación de nuevos escritos por los alumnos, para posteriormente realizar una lectura en voz alta compartida.

Este tipo de actividad, resignificar la lectura a través de los textos de los alumnos, la podemos considerar como una práctica que se inscribe en un proceso de innovación, porque las producciones de los alumnos no representaban (y para muchos maestros aún no representan) una fuente importante de información para conocer sobre los sentimientos de los alumnos, sobre sus pensamientos, sobre su sensibilidad frente a diversos aspectos de la vida y mucho menos para conocer sus avances en torno al aprendizaje y desarrollo de la producción escrita.

De esta manera, las conceptualizaciones de los profesores sobre la lectura se van transformando a partir de un proceso largo, en la medida que van conociendo a sus alumnos con una mirada distinta, como sujetos activos, capaces de aportar ideas, de interactuar con los textos, de emocionarse, de dar sus puntos de vista, capaces de crear historias de manera oral y sobre todo, con muchas posibilidades de desarrollar la sensibilidad y el gusto por el texto escrito.

La autora del siguiente material es la profesora Guillermina M. Cortés Pérez que trabaja en la comunidad de Yutanduchi de Guerrero, Nochixtlán, Oaxaca. Trabaja en la escuela rural bidocente, "Flores Magón". La maestra atiende a un grupo donde asisten niños de tres grados (4º, 5º y 6º) y además tiene el cargo de Directora de la escuela y visita los otros grados para leerles.

Mayo 31 de 1995.

1er. grado "A"

Estrategia: Lectura equivocada.

"Ma. Les dije, ¿quieren que les cuente un cuento?"

As. En coro ¡sí!,

Ma. Al ver que yo llevaba otros cuentos se acercaron diciendo y agarrando.

As. Yo leo este, yo el otro está más bonito.

Ma. Si, me gustaría que lean todos, pero lo dejamos para otro día, por el momento quiero contarles uno, levanten la mano los que quieran escucharme.

As. Levantaron la mano, unos saltando, otros sentados.

Ma. Enseñé la portada del cuento y pregunté ¿adivinen cómo se llama el cuento?, observaron el dibujo en el que estaba un toro, un caballo y un gallo.

Ao. Dijo la vaca.

Aa. Dijo el caballo.

Ma. ¡Excelente! se llama "San Gulote" y comencé a leer. Al principio unos niños muy atentos escuchaban, otros seguían platicando, traté de darle más énfasis a las palabras, hasta que la mayoría estuvo atento y al concluir pregunté: ¿les gustó?

As: ¡sí!

Ma. Pregunté: ¿cómo se llamó el cuento?

Aa. El caballo y el garbanzo.

Ao. No es así, se llama Samgolote.

Ma. Muy bien así se llama, ahora quiero que me digan, que animales menciona el cuento.

As. (En desorden contestaron) El caballo, el gallo, la niña, el garbanzo.

Ma. Ahora escuchen lo que vamos hacer volveré a leer y le voy a cambiar el nombre de los animales que ya mencionaron o alguna palabra que ustedes recuerden, me van a decir ¡te equivocas!, por cada vez que me equivoque, les daré un punto; si cambio algo y ustedes no lo descubren ese punto ganado pasara a ser mío, y si llegan los errores a diez, ustedes me reprueban y si no lo haremos al contrario.

As. ¡La vamos a reprobar! ¡la vamos a reprobar!

*Ma: Comencé a leer cambiando el título del cuento y así sucesivamente. La mayoría parados fuera de su lugar saltaban y cada error que marcaban, decían vamos ganando, unos contaban el puntaje en el pizarrón y en dos partes se equivocaron unos y les quite el punto, algunos **me pedían que les enseñara la palabra** en la que se habían equivocado para convencerse, así hasta terminar el cuento". (Cortés: 31-05-95)*

Los alumnos de la maestra Gillermina del medio rural reiteran la importancia de la llegada de la literatura a la escuela:

"Ma: Les dije, ¿quieren que les cuente un cuento?"

"As: En coro ¡si!"

Pareciera un lugar común, decir que en las escuelas la lectura en voz alta realizada de manera creativa y lúdica es una actividad cotidiana, pero no es así. A partir del año de 1986 cuando se inicia el proyecto de la Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública conocido como "Rincones de Lectura" instrumentado en las escuelas con la entrega de miles de libros para niños y adultos, se intenta impulsar el fomento de la lectura. Sin embargo, la constante en todos estos años ha sido que los libros han estado "encerrados" en los estantes o libreros de las direcciones de las escuelas, y en muchos casos en las casas de los directores y supervisores escolares. Los libros, en algunos casos, no han sido "liberados" porque para los profesores no ha representado un material significativo para desarrollar sus actividades en el aula. Es probable que las resistencias para trabajar con estos materiales para fomentar el gusto por leer, tenga una relación estrecha con la concepción tradicional que tienen los

profesores acerca de la lectura, donde se verifica la comprensión lectora a través de los cuestionarios.

Lo cierto es que la literatura infantil apenas está ingresando a la escuela primaria y se está enfrentando a prácticas tradicionales que se han construido a lo largo de muchos años y que se han fincado en concepciones y formas particulares de trabajar la lectura en las aulas. Una frase representativa de esta concepción tradicional de la lectura sería “la letra con sangre entra”.

De tal manera, que la literatura infantil a pesar de tener una incipiente historia en la escuela ya está dentro del currículo formal pero no en la cultura de la vida escolar. Además, a la lectura se le abren las puertas en condiciones poco favorables, sobre todo porque a los docentes son poco aficionados a leer literatura, y las actividades que realizan se reducen a la lectura de un cuento y posteriormente a la elaboración de un dibujo o a la resolución de un cuestionario.

Así que, cuando las maestras describen que durante la lectura del cuento o en el desarrollo de la recreación y resignificación del mismo, los niños comentan, platican, gritan, saltan para participar de la lectura, para ellas es una buena señal que las anima a seguirle abriendo camino a la literatura infantil y a decidir continuar en un proceso de formación que les permita desarrollar el gusto por la lectura y promoverlo con sus alumnos.

Veamos el siguiente registro:

Junio 13 de 1995

“Pregunté ¿quiénes quieren escuchar un cuento?, la mayoría levantó la mano diciendo, yo, yo, Luis y Laura contestaron que no. Los interrogué que por qué no querían, (a lo que contestaron). Porque cuando termine, va a querer que hagamos preguntas y a nosotros no nos gusta, son muy difíciles. Les mentí, ahora no van hacer ninguna pregunta, bueno (contestaron) si nos gusta mucho, pero las preguntas no, (dijo la maestra) entonces les pido que estén atentos para que sepan que ocurrió en el cuento, sí, respondieron.

Comencé a leer; como a media lectura nos interrumpieron los gritos de un grupo de niños que salían corriendo, inmediatamente después hizo lo mismo una señora, que buscaba a su hijo del otro grupo, quise seguir leyendo, pero antes pregunté,

¿le sigo o lo dejamos hasta aquí?: unos dijeron, sígale, otros hasta ahí nada más, pregunté, ¿no les gustó?, (dijeron) sí, sígale; traté de darle énfasis a las palabras para centrar nuevamente la atención y lo logré al fin, terminé” (Cortés:13-06-95).

Septiembre 4 de 1995

(...) Cuando regresamos al salón pregunté, ¿saben lo que voy hacer? ¡no! contestaron y agarré un libro, adivinen les dije. Flaviano dijo va a leer ese libro, ¿escucharon?, ¡sí! va a leer, exactamente eso haré. En ese momento cuatro niños discutían por un asiento, a dos de ellos los mandé a sentarse a otro que estaba desocupado. Después comencé a leer el cuento: unos trataban de escuchar, otros platicaban, al finalizar les pregunté, ¿escucharon bien el cuento? Sí, en coro contestaron...” (Cortés: 04-09-95)

Estrategia: “Una lectura equivocada”

Nochixtlán, Oaxaca

Escuela bidocente.

Grupos: 3º y 4º.

“Pregunté, les gustaría que les contara un cuento, sí respondieron. Les di a escoger 3 títulos, pregunté cual les gustaría escuchar y optaron por “El lobo y el burro” y comencé a leer, escucharon y sonrieron en algunos momentos, no se escucho ningún murmullo durante la lectura y así finalicé. Ahora les voy a decir que nos corresponde hacer, voy a leer el cuento, sólo que le tendré que cambiar algunas palabras o frases y en el momento que ustedes se den cuenta me marcarán diciendo: te equivoca. Contestaron: ¡sí maestra! Comencé nuevamente con la lectura, cuando iba aproximadamente a la mitad Omar le pegó un poco de chicle en la cabeza de Rigoberto, Omar le decía, espérate te voy a quitar, en ese momento suspendí la lectura y le pregunte como pensaba quitárselo, (Omar dijo) se lo voy a cortar, Leonel dijo con un poco de aceite. Quedamos en que saliendo de clases se llevaría a Rigoberto a su casa para quitarle el chicle y continué con la lectura del cuento, se mantuvo el silencio y respondieron cada vez que yo me equivocaba, de quince palabras que les cambié sólo fallaron en dos y al concluir

dijeron: ganamos maestra y en coro decían: ¡otro! ¡otro!, les prometí contarles más la siguiente semana” (Cortés: 15-10-95)

Mayo 6 de 1996

“Pregunté: ¿les gustaría que les leyera un cuento? (contestaron) ¡sí! maestra, mientras varias niñas del salón estaban sacando recortes para elaborar un periódico mural. Comencé a leer el cuento “El pez arcoiris”, después de unos instantes dejaron la actividad que estaban realizando; hubo un momento en que Teresa dijo: “que grosero era el pez arcoiris”, también era elegante y egoísta, porque nunca quiso compartir sus escamas y por eso lo despreciaban los demás”. Omar (comentó), “me lo imagino grandote, tiene todos los colores del arcoiris”, Vanesa: “el pececito azul es chiquito y muy veloz”, Teresa: “Octopus es un pez”, Omar: “Octopus es un pulpo grande como del tamaño de un perro”, Vanesa; “de un pez grande, sabio, veloz, color negro o gris”. (Cortés: 06-05-96)

Algunos docentes preguntan antes de leer a sus alumnos: ¿les gustaría que les contara un cuento? Es interesante como el lenguaje se transforma al penetrar la literatura infantil en el aula, la frase “¿les gustaría?”, es una forma de compartir la tarea, tomar en cuenta los intereses de los alumnos, considerar si están de acuerdo con la actividad que se les propone y se logran consensos. Preguntar es un principio diferente de iniciar una sesión en el aula. Recordemos estas palabras: “*saquen su libro de lecturas y vamos a leer la página tal*”, *ahora lee tú, ahora le toca a Juan, o María, etc.* Las ideas anteriores corresponden a una concepción tradicional de lectura expresada en determinadas prácticas, en un contexto que lo legitimaba. Preguntar a los alumnos corresponde a una concepción de docente donde el alumno y la tarea se comparten como un principio más democrático y donde se tiene conciencia que los saberes, expectativas, e intereses de los alumnos son fundamentales en la construcción del trabajo educativo.

Podemos ver cómo a lo largo del año escolar, la maestra Guillermina ha incorporado una forma cotidiana de trabajar la lectura en voz alta. Con la lectura cotidiana en esa aula y con esos alumnos concretos, la maestra observa que se han propiciado cambios interesantes en las participaciones de los niños: la

anticipación a la historia narrada, los comentarios que recrean el cuento y que recuperan el contexto, la interacción entre los niños, los libros y la maestra, el rechazo a ciertas conductas que interfieren el trabajo (ruidos, peleas, chicle pegado al pelo de un compañero), mayor tolerancia en la relación maestra – grupo, por ejemplo, no importa que los niños “interrumpen” la lectura, es parte de esta nueva idea de interactuar con las ideas del autor, de darle voz a través de la lectura en voz alta, y de brindarles la oportunidad a los alumnos de dialogar con éste y compartirlo con sus pares.

Esta dinámica de trabajo que ha propiciado la lectura en voz alta, no sólo se manifiesta en el ámbito de las interacciones en el aula, también ha desatado procesos cognitivos como la reversibilidad, la anticipación, la síntesis, y sobre todo la metacognición, es decir cuando la maestra profundiza en la historia, cuando los alumnos resignifican la historia junto a sus compañeros y se compara los conocimientos anteriores con los nuevos, es ya un avance en la formación lectora de los alumnos.

A continuación pasaremos al Diario de la maestra Concepción Ciprián quien trabaja en la Escuela Primaria “Apocalco”, ubicada en una zona marginal en la Delegación de Iztapalapa (cerca de los tiraderos de basura). La maestra ha escrito su Diario durante cuatro años, de 1996 a 1999, aunque en algunas etapas su diario no cuenta con información y se pierde cierta continuidad. En el Diario, se aprecian las preocupaciones que la profesora tiene con relación a la lectura y con su formación como docente. Basta decir, que en su formación como profesora en servicio, ha recorrido un proceso en permanente construcción a partir de enfrentar los problemas de su grupo, sobretodo los relacionados con la lectura. Además, pertenece al colectivo de maestros y maestras “Benita Galeana”, un colectivo en donde se comparten los problemas que cada uno vive en el aula, donde se discuten y reflexionan las experiencias y los textos teóricos y donde hacen propuestas para buscar alternativas de solución viables ante los problemas relacionados con la lectura.

Octubre 10 de 1995

Estrategia: Está o no está.

Segundo año.

Cuento: El gato caprichoso.

“Les dije que les iba a leer un cuento. Como tres veces les hablé, y algunos se callaron, empecé a leer el cuento, algunos niños siguieron hablando, hubo un momento en que se callaron y continué con el cuento. Terminé de leer el cuento y algunos se pararon y otros empezaron hablar más fuerte, pregunté de qué se trataba el cuento, algunos trataban de contestarme a gritos, algunos me dijeron que se trataba de un gato caprichoso y les pregunté que por qué, y no contestaron...” (Ciprián: 10-10-95)

Octubre 20 de 1995

Estrategia: Mis palabras claves

Cuento: Los cinco horribles

Segundo año.

34 niños

“Les dije que les iba a leer un cuento, que pusieran mucha atención, empecé a mostrarles el cuento, pregunté si adivinaban de qué se trataba, algunos niños dijeron que de animales perdidos, animales espantosos, de espanto, de animales salvajes. Comencé a leer el cuento, algunos niños estaban platicando, me acerqué a ellos para que escucharan la lectura del cuento y de nuevo mostré los dibujos. Unos niños se pararon y se acercaron para ver mejor los dibujos, otros se pararon para platicar con el amigo, otros estaban haciendo un dibujo. Continué leyendo y en ese momento llegó el maestro que reparte los desayunos; la mayoría de los alumnos se pararon para ver que desayunos llegaron...” (Ciprián: 20-10-95)

Noviembre 29 de 1995

Estrategia: mis palabras claves

Cuento: El ratón y el león

Segundo año.

34 niños

“Les dije a los niños que leyeran el cuento de la página 117 del libro de Español. Fui a la dirección y cuando regresé pregunte quien ya había leído el cuento: algunos dijeron que si y otros corrieron a sacar su libro.

Les leí y algunos comentarios fueron:

Nunca hay que enojarse porque luego se contentan.

El león aprendió la lección, porque hasta los más fuertes necesitan ayuda de los más pequeños.

Les expliqué la estrategia, como anteriormente ya habían trabajado esta estrategia, ya sabían entrelazar las palabras, pero en esta ocasión les dije que iban a poner el significado de cada una de las palabras...” (Ciprián: 29-11-95)

Diciembre 1° de 1995

Estrategia: antes y después

Cuento: La vendedora de nubes

Segundo año.

32 niños.

“Empecé la estrategia a las 10:10 les dije que leyeran, algunos lo hicieron, otros empezaron a platicar.

Di tiempo para que terminaran de leer. Terminaron y pregunté si se acordaban del título, algunos lo atinaron La vendedora de nubes, otro mencionó que la nube voladora de kokú.

Como no todos habían leído, leímos de nuevo entre todos el cuento y como había algunas palabras que no eran fáciles de comprender, sugerí que sacaran el diccionario”. (Ciprián: 1-12-95)

Enero 12 de 1996

Estrategia: Decir el final del cuento

Cuento: Los amigos y el oso

36 alumnos.

“Les dije que les iba a leer un cuento porque ya no les había leído, les enseñé los dibujos del libro y les pregunté: ¿de qué creen que trata el cuento? algunos

comentarios fueron (...) finalmente les leí el final que realmente tenía el cuento (Ciprián: 12-01-96).

Febrero 7 de 1996

Estrategia antes o después

Cuento: El pez arco iris

34 alumnos.

“Saqué mis copias del cuento y antes de que les dijera que les iba a leer un cuento, Adriana pregunta: ¿vamos hacer examen? le contesto que no, que las hojas son un cuento. Pregunto: ¿quién quiere que le les lea un cuento? algunos contestan que sí, Adriana que no...” (Ciprián: 7-02-96)

Febrero 13 de 1996

Estrategia: Combate

Cuento: La peor señora del mundo

“Comencé la actividad haciendo algunos ejercicios físicos para que me pusieran atención.

Posteriormente, les enseñé el libro y les dije que se los iba a leer. Empecé a leer el cuento. Un equipo no ponía atención (el grupo estaba dividido en 10 equipos), les tuve que quitar las hojas con que se estaban entreteniendo. Seguí leyendo, algunos niños seguían hablando en voz baja. Había momentos en que la lectura del libro absorbía completamente la atención del grupo que inclusive se reían de lo que hacía la señora”. (Ciprián: 13-02-96)

Septiembre 4 de 1997

(...) Una vez terminado de corregir el texto en el pizarrón les dije a los niños que les iba a revisar lo que habían copiado y que mientras leyeran la página 14 del libro de español (se trata de un poema a un lápiz). Posteriormente empecé a leer con ellos la página indicada, se tenía que leer varias veces hasta grabársela.

Empezamos a leer cuando entró el director, pensé que se iba a quedar a observar el trabajo y no, lo que hizo fue recorrer los equipos, yo continué leyendo y los niños repetían lo que yo leía. En una de esas, perdí la línea donde iba leyendo y me detuve un tiempo, pensé que los niños iban a decir algo pero se callaron y cuando continué, ellos siguieron repitiendo, después de esto el director salió del salón. Entonces les dije a los niños que iban a leer por equipos, algunos dijeron que no, que siguiéramos leyendo como lo estábamos haciendo. Por medio de una votación decidimos lo que íbamos hacer, leímos una dos veces más y posteriormente leyeron por equipo (...) Varios niños estuvieron saliendo al baño, algunos piden permiso, otros se salen y ya. Al regresar algunos niños me dijeron que Ramón estaba jugando con una pelota por donde están los baños (el niño ya se había tardado) les dije que iba hablar con él, al poco rato llegó y le pregunté, me dijo que no era cierto pero llevaba su pelota, le dije que me la diera y no quiso, entonces se la quité y le dije que no se la iba a dar hasta que llegara su mamá. Entonces que me dice “pinche maestra” y se fue muy enojado a su lugar y dijo y qué y qué, (le puse una nota) que no iba hacer nada, le dije que hiciera lo que quisiera...” (Ciprián: 4-10-97)

Septiembre 13 de 1997

“Llegó una mamá y perdí mucho tiempo con ella. Después trabajé adivinanzas con los pequeños, antes les leí un cuento, parece que les gustó (además de que no le entendieron muy bien) ya que quisieron que se les leyera de nuevo.

Les di ejemplos de adivinanzas:

- *una vieja sin un diente que hace correr a la gente, Martín dijo ya se que es; le dije la campana, también el chile, porque cuando lo tuestan hace correr.*

Estuvieron diciendo sus adivinanzas por equipos y tocó el timbre de la hora de recreo.

Tuvimos junta los maestros durante el recreo, al regresar al salón me recordaron que querían los libros del Rincón y llegando al salón puse trabajo y fui a traer los libros, me entretuve porque quise ver otros para pedir los del nuevo paquete.

Llegaron varios niños a decirme que se estaban peleando, les dije que regresaran al salón que ahí no podía hacer nada, fueron varias veces y no hice caso.

Finalmente regrese al salón y alcancé a escuchar: ¡la maestra! ¡la maestra! Entré y todos estaban callados y sentados, no dije nada, llegué, me senté y me concentré a calificar. A los niños que habían terminado le daba una hoja de laberinto (dinosaurio), observe que se empezaban a apurar, aún así, hubo algunos que no terminaron y se los dejé de tarea y no les di la hoja.

No sé que hacer con Liborio pega mucho y no quiere sentarse donde yo le digo. No hace nada, inclusive dijo que iba a faltar, antes se esforzaba un poco ahora no hace nada. (Ciprián: 13-10-97)

Septiembre 18 de 1997

“...Continuamos con la lectura de un cuento del libro de texto, pregunté si querían que leyera, Néstor dijo que no, alguien dijo entonces tú lee, otro (dice) no sabe leer, contesta, si se leer.

Empiezo a leer el cuento y muchos chicos siguen hablando, Martín ve los dibujos y dice: está haciendo su tarea. Leo: el gato empezó a mirar. Martín (comenta) los gatos no hablan, alguien dice así no leyó la maestra, Martín dice que sí, otro (niño) dijo el gato empezó a mirar.

Sigo leyendo el cuento, Martín comenta con respecto de la niña que ve en el cuento - estoy dibujando un pescadito, estoy dibujando una casa - Pocos ponen atención, termino de leer, indico que van hacer unas adivinanzas, pero de lo que aparece en el cuento. Siguen hablando, (dice un niño) maestra vamos a copiar de acá (señalando su libro) otro, no, vamos a copiar una adivinanza.

Pregunté: ¿a copiar o a inventar? (contestan) a inventar.

Martín: no traigo lápiz, con qué quiere que escriba ¿con mi dedo?

Le contesto que ese no es mi problema, que consiga, acaso yo le digo: oiga Martín ¿con qué escribo, por qué no traigo mis gises?, no dijo nada.

Algunos chicos dicen que ya terminaron y por equipos voy diciendo que lean sus adivinanzas, los otros niños de los demás equipos, tienen que adivinar y escribo la

respuesta en el pizarrón y según el equipo que adivine se le pone paloma...”
(Ciprián: 18-10-97)

Comentábamos al principio de este tema, que los registros de los maestros nos permiten ver diferentes contextos y procesos que ocurren en las aulas. Es importante resaltar que los problemas que se generan en un proceso de cambio, no sólo tienen relación con problemas específicos de la lectura, sino que surgen otros que permanentemente los están acompañando.

En los registros de la maestra Concepción Ciprián podemos ver que el ruido producido por los alumnos, es otro acompañante más de nuestra invitada: la literatura. Veamos, en un pequeño fragmento de uno de los registros anteriores: (...) *Les dije que les iba a leer un cuento. Como tres veces les hablé, y algunos se callaron, empecé a leer el cuento, algunos niños siguieron hablando.* En otra sesión comenta: *Comencé a leer el cuento, algunos niños estaban platicando, me acerqué a ellos para que escucharan la lectura del cuento y de nuevo mostré los dibujos. Continué leyendo y en ese momento llegó el maestro que reparte los desayunos; la mayoría de los alumnos se pararon para ver que desayunos llegaron.*

Dos ideas más de la maestra: “Un equipo no ponía atención (el grupo estaba dividido en 10 equipos), les tuve que quitar las hojas con que se estaban entreteniendo. Seguí leyendo, algunos niños seguían hablando en voz baja”.

“Empezamos a leer cuando entró el director, pensé que se iba a quedar a observar el trabajo y no, lo que hizo fue recorrer los equipos, yo continué leyendo...”

De entrada uno puede observar lo complejo del aula (Jackson, 1991:43-50) Son muchos problemas que la maestra tiene que atender. Pareciera ser que los problemas que enfrenta la maestra se pudieran resolver con una con una tradicional disciplina escolar, pero el problema es más complejo. Son muchos las aristas del problema: las interrupciones constantes, poca atención de los alumnos en las actividades escolares, las pláticas entre los niños, la llegada de los desayunos escolares en el momento en que la lectura se torna más interesante, la visita del director de la escuela para supervisar el trabajo de la maestra (quien

aparece en el aula sin “decir nada”). Es decir, se requiere mucha paciencia y fuerza de la maestra para lograr terminar la tarea. La continuidad es un reto para la maestra y los alumnos ya que reiteradamente se interrumpe el diálogo que la maestra y los alumnos intentan construir con los autores de los libros, y aunque la lectura puede ser interesante para los alumnos, es “contaminada” por los múltiples sucesos que se presentan, propios de la dinámica escolar.

La maestra reitera su preocupación por estos problemas y de pronto no sabe cómo actuar frente a la cantidad de acontecimientos que se desarrollan en torno a la lectura. Lo cierto es que sí sabe, que no es con gritos como se debe organizar el aula, que es importante considerar las particularidades de los contextos para desarrollar cualquier proyecto. La tarea no es fácil, sobre todo porque sólo ella y otra profesora de la misma escuela están intentando innovar su trabajo. El aislamiento al que se enfrentan en su escuela, ha sido un factor importante para desarrollar la propuesta con limitaciones y con ciertos temores porque no cuentan con el apoyo de sus compañeros pues sólo se concretan a criticar el trabajo que está realizando.

Para concebir la lectura como la posibilidad de una comunicación con sentido y concretarla en propuestas para trabajar en el salón, se requiere de un docente sensible a los acontecimientos del aula, a los intereses de los alumnos, y capaz de enfrentar y resolver problemas propios de un contexto adverso al cambio.

La maestra comenta que cuando iba a leer un cuento y les preguntó a sus alumnos “si querían que leyera, Néstor dijo que no, alguien dijo entonces *tú lee*, otro (dice) *no sabe leer*, contesta, *sí se leer*”. Se entabla una discusión entre los miembros del “Club de los lectores y no lectores”, (diría Smith) donde el papel de la maestra es no negarse a esas discusiones. Tal vez hubiera sido interesante que la maestra los siguiera interrogando y tener más información de los saberes lingüístico de sus alumnos.

Más adelante en esta misma actividad escribe: “Empiezo a leer el cuento, muchos chicos siguen hablando, Martín ve los dibujos y dice: *está haciendo su tarea*. Leo: *el gato empezó a mirar*. Martín (comenta) *los gatos no hablan*, alguien dice así no leyó la maestra, Martín dice que sí, otro (niño) *dijo el gato empezó a mirar (...)*

Siguen hablando, (dice un niño) maestra vamos a copiar de acá (señalando su libro) otro, *no, vamos a copiar una adivinanza*. Pregunté: ¿a copiar o a inventar? (contestan) a inventar.

Lo interesante es que se percibe en esa aula que hay diálogos entre los alumnos como una forma de construcción en la comunicación que se vive en esa aula. Recuperar estos diálogos de los alumnos permite ver de cerca en micro como se resignifica la lectura y el papel del docente frente a los problemas complejos relacionados con la lectura en la escuela.

Reiteramos que el papel de los maestros frente a la lectura, muestra la complejidad de lo que implica desarrollar una propuesta innovadora en el aula y en el ámbito social. En sus registros, la profesora refleja una gran variedad de problemas, y que al estar escritos, nos permiten reflexionar sobre ellos. Por ejemplo el problema del niño que le dice “*pinche maestra*” porque le quitó la pelota con la que estaba jugando por los baños de la escuela; o el caso del niño Liborio que se distrae permanentemente, que “desorganiza al grupo” y que no se “esfuerza por aprender”; o del niño Martín que le dice a la maestra: “*no traigo lápiz, con que quiere que escriba ¿con mi dedo?* “. El acto de registrar ha permitido a la profesora compartir en el colectivo de maestros (fuera de la escuela) en el que participa en busca de soluciones, ahí puede plantear sus problemas que enfrenta en el aula, hablar de los sentimientos que le generan (angustia, temor), asimismo, construir junto con sus compañeros, alternativas de solución. Como en esta experiencia, muchos son los problemas que ocurren en las aulas de las escuelas primarias de México, sin embargo, son pocos los maestros y maestras que se atreven a compartir con otros sus problemas por el temor a la crítica.

Finalmente es importante puntualizar que los registros que aparecen en el Diario de la maestra Concepción, nos dan la posibilidad de observar cómo se van sucediendo los acontecimientos en una jornada de trabajo cotidiana. Una jornada exhaustiva, que marca las posibilidades y limitaciones que tienen los profesores para desarrollar su labor, sobre todo cuando deciden innovar sus prácticas, aún cuando el contexto no brinda las condiciones mínimas para llevarla a cabo.

B) Estrategias didácticas con relación a la lectura.

En este apartado recuperaremos algunos registros que ilustran los momentos de planeación y desarrollo de las estrategias didácticas que diseñaron las profesoras; momentos que expresan la concreción de los cambios que pudieron realizar en el trabajo didáctico a partir del proceso de formación que vivieron con relación a la lectura.

Con respecto a la planeación de las estrategias didácticas, las profesoras diseñaron actividades con la intención de innovar las prácticas de lectura, y a través del registro en el Diario, documentaron las actividades, valorando su pertinencia y las dificultades que se fueron generando en el trabajo del aula.

La planeación de las estrategias didácticas también tenía como objetivo a mediano plazo ser una herramienta que les permitiera organizar sus actividades de manera globalizada. Esta necesidad apareció durante el desarrollo del programa de intervención como otro de sus objetivos, porque en las experiencias de los profesores se reportaba la necesidad de trabajar de manera similar como la materia de español, ya que los alumnos exigían actividades atractivas y divertidas, y no aburridas. Sin embargo, esto no logró desarrollarse del todo porque implicaban cambios todavía más complejos en las formas de enseñanza y por consiguiente en el papel del profesor.

En las experiencias seleccionadas en este apartado, veremos cómo las maestras transitan hacia formas de organización y desarrollo de las actividades más complejas a las que tradicionalmente acostumbraban trabajar. Desde estas formas distintas de trabajo, podemos ubicar algunas constantes como: la importancia de tomar en cuenta los intereses de los alumnos a través de las discusiones entre pares y con la profesora, de las producciones escritas de los alumnos, de los Diarios de los alumnos, del Diario Grupal, etc.; la utilización de estrategias de lectura para abordar los contenidos de Historia, Geografía, Ciencias Naturales y Matemáticas; seleccionar las lecturas de acuerdo a los intereses de los alumnos, trabajar las actividades en equipos; socializar las producciones escritas de los alumnos, mayor sensibilidad para detectar y abordar los problemas que emergían en el aula.

Diciembre 9 de 1993

Estrategia: "Textos en clave"

Nombre: Un tapete de mentiritas y el Rey Midas.

Libro de lecturas, SEP.

Grado: 2°.

Tiempo: De 8:30 hrs. a 9:30hrs.

"Invité a mis alumnos a leer dos lecturas de su libro de texto (dos veces), les indiqué subrayar las palabras que no entendieran.

Los niños que terminaban se acercaban para decirme que habían estado muy bonitas, que les habían gustado.

Cuando todos concluyeron sus lecturas leí yo en voz alta y les pedí que me interrumpieran si alguna palabra no entendían. Fueron tres y una palabra en cada lección, las de difícil comprensión; pregunté si algún niño sabía su significado, sólo uno intervino explicando una palabra y yo explique las demás.

Les pregunté si recordaban el primer taller al que entraron cuando visitamos la feria del libro, todos corearon un ¡sí! y recordaron entusiasmados de lo que se trató.

Les presenté una hoja grande con el abecedario y sus signos equivalentes enfrente de cada letra, luego escribí con esos signos el título de las lecturas y les pedí que pasaran al pizarrón varios niños a la vez, eligieran un signo y pusieran su equivalente abajo.

Pasaron todos los niños del grupo y al final leyeron lo descifrado.

Después les pedí que eligieran un trozo de la lectura que más les hubiera gustado y lo escribieran primero en clave y después ya descifrado.

Realizaron el ejercicio con interés pero algunos niños confundieron los signos y no fue entendible lo que escribieron. La tercera parte del grupo lo hizo con muy pocos errores. (Guido, 9-12-93)

Enero 4 1994

Estrategia: Antes o después

Lectura: Medusa y Perseo. Libro SEP, lecturas 2°.

Grado: 2°

Tiempo: De 11:55hrs. a 12:35 hrs.

“Dejé de tarea que leyera tres veces Medusa y Perseo.

Al día siguiente les propuse una actividad que les iba agradar mucho, pues íbamos a armar un rompecabezas de la lectura que habíamos leído el día anterior.

Les pedí que leyera una vez más la lectura para tenerla más fresca.

Repartí la lectura cortada en párrafos. Un párrafo para cada dos niños en forma desordenada.

Les expliqué que íbamos a armar en orden la lectura. Que pasaría al frente uno de los dos niños que tuviera el primer trozo de lectura, lo leería en voz alta a sus compañeros y pasaría después los niños con los párrafos siguientes fijándose bien en la continuidad.

Les pedí que iniciaran. Hubo silencio absoluto, no sabían quien debía pasar primero. Volví a dar las instrucciones, pregunté quien tenía el primer párrafo, el inicio de la lectura.

Hubo inseguridad en los primeros niños que pasaron, alguno quería pasar siempre hasta que su compañero le explicó que tenía que esperar a que le tocara intervenir.

Armada ya la tercera parte de la lectura, todo fue más rápido, los niños se entusiasmaron y sólo hubo dos errores más que se corrigieron rápidamente.

Aclaro que al pasar al frente, cada niño leía su párrafo auxiliado a veces por mí si su lectura resultaba deficiente, lenta o baja de tono, ya que esto provocaba que se perdiera la atención del grupo.

Al finalizar pregunté si les había gustado esta forma de trabajar a lo que respondieron que sí, pero que había sido difícil, pues no entendieron lo que se tenía que hacer o no habían leído bien su lectura. Los felicité y les pedí que se dieran un aplauso por el esfuerzo realizado. (Guido, 4-01-94)

Mayo 17 de 1994

Estrategia: “Cuando pienso en...”

2° grado.

“Comencé la estrategia platicando de las cosas que pensamos a partir de una palabra.

Cuando pienso en feria (dije) imagino cuando era niña y mis papás me llevaban a la feria del mercado. Me gustaba subirme a los coches locos, al látigo. La rueda de la fortuna me daba miedo pero...etc.

Ustedes qué pensarían si escucharan a un león, (pregunté) díganme que es lo que piensan. Algunas respuestas fueron:

Yo pienso cuando voy al zoológico y veo leones y changos.

- Yo pienso en el circo y en el domador de los leones que se mete en la jaula porque si se sale nos come.*
- Pienso en que están en una selva.*
- Yo vi una película de Tarzán y salía con leones que peleaba y ganaba Tarzán.*

Ahora (les dije) voy a darles unos papelitos que tiene escrito una palabra, la van a leer y van a escribir lo que piensan acerca de ella.

En los papelitos se anotaron las palabras: juguetes, mariposas, libro, escuela, casa, cielo, montaña, mar.

Durante la lectura de sus pensamientos hubo total silencio. Después me comentaron que les gustó escribir lo que pensaron. Sólo unos cuantos dijeron que les fue difícil hacerlo” (Guido, 17-05-94)

Junio 21 de 1994

Estrategia: “cuento en clave”

Libro: Enciclopedia infantil

“Colibrí”, N°51, SEP/Salvat.

Grado:2°

Duración: De 8:50 a 9:40 hrs.

Recordamos una de las experiencias en la Feria del libro, en la cual para entrar por un laberinto teníamos que descifrar mensajes en clave.

Les invité a descifrar algunos mensajes que había encontrado en un libro que llevaba Joel. Les gustó mucho la idea, los puse en el pizarrón y ellos los iban descifrando uno por uno: **es** (dibujo de una **pera**) **ba** = **esperaba**, (dibujo de un **pan**) más **al** = **panal**, un **+** y (dibujo de una **cara**) = **máscara**, y un (dibujo girando) más un (dibujo de un **sol**) = **girasol**, etc.

(Dije) Ahora les tengo un cuento (aplausos) que ustedes van a traducir porque está en clave (aplausos).

Repartí las hojas que tenía el cuento impreso en clave, algunas de ellas ya estaban en el pizarrón, otras ellos las descifraron.

Se pusieron a trabajar de inmediato, comentaron con su compañero acerca de algunas claves, en ocasiones me preguntaron qué decía y yo les pedí que pusieran atención en el dibujo.

Finalmente todos entregaron sus hojas, algunos muy sorprendidos de lo que decía el cuento, otros comentaron que era fácil, otros más que les había costado trabajo. (Guido: 21-06-94)

Junio 27 de 1994

Estrategia: la matemática de las historias

grado: 2°

Duración: de 11:50 a 12: 35

“Conté a mis alumnos el cuento de Patito Feo. Al finalizar anoté en el pizarrón: Había una vez un (**triángulo dibujado**) a quien sus hermanos (**tres círculos dibujados**) no querían, después de pasar muchos (**papeles volando, en dibujo**) el (**triángulo, en dibujo**) encontró una familia de (**cuadros, dibujados**) que lo impresionaron. Más tarde el (**triángulo, dibujado**), se vio convertido en un hermoso (**cuadro, dibujado**).

La mayoría gritó Es el cuento del “Patito feo”

- El patito es el triángulo.
- Sus hermanos son los círculos.
- Los cuadrados son los cisnes.

- *¡Qué chistoso!*
- *¿Por qué lo escribió así?*

¿Les gustó?, pregunté.

- *Sí, está bonito.*
- *Es muy divertido.*
- *Cuéntenos otro y nosotros lo adivinamos.*

Era hora de salir a sus casas, Prometí contarles en otra ocasión.

(Guido: 28-06-94)

En los registros anteriores, podemos observar cómo la maestra va recuperando e incorporando en el proceso de enseñanza, los saberes de los alumnos, saberes que anteriormente eran omitidos o que eran considerados irrelevantes. Así, en el trabajo que va desarrollando la profesora, va explicando cada uno de los pasos que conforman la actividad, y en ese proceso va incorporando los saberes de los alumnos cuando dice: *Les pregunté si recordaban el primer taller al que entraron cuando visitamos la feria del libro, todos corearon un ¡sí! y recordaron entusiasmados de lo que se trató (...) Recordamos una de las experiencias en la Feria del libro, en la cual para entrar por un laberinto teníamos que descifrar mensajes en clave.* Esta experiencia, permitió a la maestra tomarla como referencia para la organización y el desarrollo de las estrategias en su salón de clases.

Estos saberes corresponden también a una serie de actividades propuestas para los alumnos, las Ferias del Libro, actividades que se incorporaron como parte de la intervención cuyo objetivo era fomentar la lectura y promover la cultura de libro a través de las visitas a las ferias, librerías, bibliotecas, etcétera. Estas experiencias permitieron, tanto a los alumnos como a la profesora, trascender el trabajo del aula hacia otros espacios culturales, que poco a poco fueron adquiriendo un sentido atractivo porque en éstos, encontraron alternativas de aprendizaje y de enseñanza significativa, relacionada con la lectura lúdica. Lerner (2001) afirma que...*El desafío que hoy enfrenta la escuela es el incorporar a todos los alumnos a la*

cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.

Por otro lado, vemos la constante preocupación de las maestras por asegurarse si los alumnos habían entendido el contenido de la lectura. La maestra comenta: *Cuando todos concluyeron sus lecturas leí yo en voz alta y les pedí que me interrumpieran si alguna palabra no entendían. Fueron tres y una palabra en cada lección, las de difícil comprensión; pregunté si algún niño sabía su significado, sólo uno intervino explicando una palabra y yo expliqué las demás” (...)* “Dejé de tarea que leyeran tres veces *Medusa y Perseo*. Les pedí que leyeran una vez más la lectura para tenerla más fresca.

La idea de la maestra es que los alumnos entenderán mejor una lectura si hacen una o varias lecturas del texto. Es una constante a lo largo de sus escritos en su Diario. Como sabemos, esta práctica de la repetición en las actividades de la escuela es frecuente, de ahí que la mayoría de los profesores ejerciten en sus alumnos las famosas “planas”, desde bolitas y palitos hasta la escritura de palabras y el copiado de lecciones. Asimismo, la repetición de las tablas de multiplicar para aprendérselas de memoria, o en asuntos relacionados con la “disciplina”, escribir en el cuaderno “no debo pegar” o “debo portarme bien”, etcétera.

En este sentido, vemos cómo la maestra, en este proceso de reconceptualización de las prácticas de la lectura, recurre a la creencia de la repetición para lograr la comprensión lectora en sus alumnos; pero también incorpora en el desarrollo de sus actividades, los saberes de sus alumnos, el trabajo en equipos, la interacción entre pares y el juego, pues sabe que éstos elementos son importantes para que los niños construyan significados a partir de los textos que les presenta, aquí se puede ver ese tránsito de reconceptualización que vivieron las maestras. Dice Lerner (2001) *Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la*

lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas.

La maestra explica estas ideas: *Armada ya la tercera parte de la lectura, todo fue más rápido, **los niños se entusiasmaron** y sólo hubo dos errores más que se corrigieron rápidamente. Aclaró que al pasar al frente, cada niño leía su párrafo auxiliado a veces por ella, si su lectura resultaba deficiente, lenta o baja de tono, ya que esto provocaba que se perdiera la atención del grupo (...)* “Se pusieron a trabajar de inmediato, **comentaron con su compañeros acerca de algunas claves**, en ocasiones me preguntaron qué decía y yo les pedí que pusieran atención en el dibujo. Finalmente todos entregaron sus hojas, **algunos muy sorprendidos** de lo que decía el cuento.

La diferencia entre una lectura por repetición y una lectura significativa, para lograr la comprensión, es que desde la segunda concepción es fundamental la participación y la interacción de los niños, así como los significados que le atribuyen a los textos. Esto lo podemos ver en manifestaciones donde los alumnos se sorprenden por lo que descubren en los cuentos, por las preguntas que hacen, por las producciones que realizan, por los comentarios que expresan. Así, como se describe en el registro, los alumnos proponen que se repita la actividad que les llevó a descubrir la coherencia del texto y el placer de haber conectado los indicios del cuento. Michele Petit (2001) Lo dice así: *Los lectores son activos, desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto, y deslizan entre líneas su deseo, sus fantasías, sus angustias.*

Los niños lo dicen más claro:

“As. ¡Es el cuento del Patito feo!

As. ¡El patito es el triángulo!, ¡sus hermanos son los círculos!, ¡los cuadrados son los cisnes! ¡**Qué chistoso!**, ¿por qué lo escribió así?...” (Guido: 28-06-94)

Lo importante del proceso de formación de la maestra es que pudo transitar de estrategias didácticas sencillas y de otros autores a sus propias propuestas de formación de lectores.

Ahora pasaremos analizar algunas estrategias de lectura que la maestra Blanca Santos desarrolló durante este proceso de formación. El trabajo que realiza recupera las estrategias construidas durante este proceso y las actividades propuestas por el libro de texto de la asignatura de Español, material elaborado a partir de la Reforma Educativa de 1993. Durante su participación en el proyecto de intervención, la maestra descubre que los materiales que la Secretaría de Educación Pública había entregado para alumnos y maestros complementaban el trabajo que venía desarrollando desde 1992. Comentaba entusiasmada (en el año de 1993) que sus alumnos realizaban las actividades propuestas en el libro de español con agrado ya que eran semejantes a las estrategias de lectura que diseñábamos conjuntamente en el seminario-taller.

Es importante dar a conocer la experiencia de la profesora porque pocos maestros, aún en el año de 1999, lograban comprender el enfoque comunicativo y funcional que proponía la Reforma Educativa de la SEP para trabajar la asignatura de Español.

La experiencia de la maestra es significativa porque el camino que recorrió en este proceso formativo, le permitió innovar sus prácticas relacionadas con la lectura.

Quizás esta afirmación puede parecer aventurada, sin embargo, es sabido que muchos maestros y maestras, aún contando con materiales curriculares innovadores en sus aulas, continúan desarrollando su práctica de manera tradicional y haciendo uso de los materiales como simples libros para ser contestados, llenados y memorizados. Por ejemplo, las actividades que se proponen para trabajar poesía en el libro de español (5^o grado) tienen un sentido recreativo, sin embargo, muchos maestros le otorgan a esta actividad un sentido repetitivo y de memorización.

En los siguientes registros, podremos ver cómo la maestra recupera las lecturas propuestas en el libro de español y cómo modifica las actividades propuestas en éste. Es notorio, que en las actividades de lectura que desarrolla durante el año escolar, selecciona básicamente textos (cuentos, poesías, leyendas, etc.) del libro de español. Sólo en sus primeros registros aparecen algunas estrategias en donde

utiliza el texto de cuentos de Horacio Quiroga. No se registran otros textos alternativos para ser leídos.

Asimismo, los registros que seleccioné reflejan la sensibilidad de la maestra ante los saberes que los niños expresan durante el intercambio de ideas con sus pares y en la interacción que tienen con ella.

Octubre 27 de 1993

Estrategia: “Un platillo extraño”

Libro de Español de 5° año pág. 42.

“Después de haber leído la lección de la página 42 “Un platillo extraño” y de integrarse en cinco equipos; los alumnos platicaron sobre sus experiencias en comidas especiales. Ellos comentaron sobre los platillos que conocían o que alguna vez habían probado, preguntando a sus compañeros cual conocían o habían probado alguna vez. Por ejemplo, Rodrigo decía que una señora los había invitado a comer iguana, Edgar hablaba de unos animalitos llamados chupepes y así por el estilo. Casi todos participaban, menos Miguel que andaba bajo las bancas y Rafael acompañado de Ricardo fue un buen tiempo al baño.

Para evitar que los alumnos, al describir los platillos y guisados, por las preguntas del libro se limitaran a responder un cuestionario; les dije que imaginaran que estaban platicando su experiencia a otra persona.

Ellos discutían cual de los platillos eran poco conocidos o alguna vez lo habían probado, pero no formaba parte de las comidas diarias.

Los platillos descritos fueron:

Caracoles

Los caracoles se comen en D.F., yo los probé en mi casa, se preparan con cilantro y jitomate, tenía un rico aspecto, y un sabroso sabor, olían a caracol, a mi me gustaron poco.

Chapulines

Los chapulines tostados los comí en Puebla, se preparan con sal y limón, al tostarlos quedan negritos, saben a chicharrón, me pareció que olían a barbacoa, me gustan mucho.

Iguana

La iguana la comí en casa de una señora, se prepara en mole verde y con caldo de pollo, tenía aspecto de carne de pollo, sabía a pollo, la carne era de color blanco, olía a mole, me gustó mucho.

Chupepes

Los chupepes son animalitos chiquitos parecidos a chinches, los comí en un pueblo de Veracruz, se les pone sal, y limón, y cilantro, se hacen en guacamole, parece salsa verde, saben agrios, picosos, al ponerse a la salsa se ponen verdes. Olían a salsa, me gustaron poco.

Huevos de tortuga

Los huevos de tortuga, los comí en la Magdalena Culhuacán, estaba hecho con salsa verde de la (salsa) “valentina”, limón y sal tenía un aspecto normal, el sabor era raro, era de color blanco, olía a un huevo normal a mi me gustó muy poco.

Cada equipo fue leyendo su platillo, se observó mucha atención en estas lecturas. (Santos: 27-10-93)

Enero 5 de 1994

De 8:40 a 9:50

Estrategia: “Juicio a ... (un alimento)”

Después de leer “Juicio a un taco” se indicó a los alumnos formar sus equipos. Aún cuando las indicaciones fueron que los equipos debían ser formados por 5 o 4 personas, un equipo solicitó permiso para formarlo con seis integrantes. De tal manera que se formaron 5 equipos.

Se les indicó que el trabajo a realizar consistía en elaborar por equipos el juicio a un alimento describiéndole, acusándolo, defendiéndole por medio de un argumento. Tal como ocurre en el juicio a un taco.

Cuando ya estaban trabajando, me di cuenta que el equipo de Patricia tenía 7 integrantes, les pregunté la razón y contestaron que Daniel Anaya no era del

equipo, llamé a Daniel y se le salieron las lágrimas al contestar que no tenía equipo ¿Quieres estar con algún equipo en particular? No contestó ¿Entonces, qué prefieres?

El dijo que trabajar solo, está bien échale ganas. Cuando se fue a sentar el equipo de Patricia me pidió permiso para integrar a Daniel. Si él quiere les contesté; si aceptó.

Los cinco equipos hablaban mucho se notaba la participación. El más ruidoso era el de Rafael, golpeaba la mesa al hablar con énfasis. El equipo de Sandra trabajaba ordenadamente y con organización.

Ricardo Jaimes en su equipo se distraía.

Cuando un equipo ya había terminado, el de Ricardo me fue avisar que él se había enojado y salido del equipo porque le cerraron el libro que leía y le dijeron “vamos a trabajar”.

Les sugerí continuar el trabajo sin Ricardo.

Los juicios que realizaron fueron a un coctel de frutas, a una papa frita, a un mango enchilado, a una hamburguesa, a una torta y a un pescado.

Juicio a un pescado

Se acusa al pescado de nadar en aguas puercas y causa por eso enfermedades en la gente.

Que entre el acusado:

Yo no tengo la culpa, la gente tira la basura a los ríos y por eso nos enfermamos.

Que entre el defensor: si es cierto que la gente tira basura a los lagos, por lo tanto yo sentencio al pescado libre de toda culpa.

Juicio a una hamburguesa.

En el banquillo de los acusados, frente a una multitud, estaba sentada una hamburguesa común y corriente, su piel es hecha de harina y tiene espolvoreado ajonjolí, su relleno es variable, pero ¡son riquísimas!, había un gran murmullo en la sala de la corte. El juez se presentó de repente y dio tres golpes en la mesa y preguntó ¿de qué se le acusa a la hamburguesa? uno de los presentes en la sala contestó:

A la hamburguesa se le acusa de dañar a sus consumidores, por su mala preparación. Y el defensor dijo:

La hamburguesa es inocente de toda culpa. Y la hamburguesa concluyó: Todo aquel que me prepara con las manos sucias y que me deja en lugares sucios es el culpable de mi desgracia.

El juez dijo: es cierto. Así que a la hamburguesa se le declara inocente y ya no depende de ella sino de nosotros”. (Santos:05-01-94)

Enero 28 de 1994

Inicio 9:30 a 10:30

Tema de interés para el 5° A

“Inicié comentando a los niños que hay temas que les resulta de interés y que algunas veces no lo dicen por miedo o pena y que eso no debía de ser, que yo les invitaba a platicar de un tema, el que más interesara al grupo, que quería que ellos propusieran el tema de nuestra plática.

Los temas propuestos fueron:

El maltrato a los niños, el sexo, las drogas, la contaminación, “Sida”, divorcio, cáncer, terremoto, las guerras y los niños abandonados. Por ser tantos temas propuestos se les pidió sugerencias para elegir uno de ellos y sugirieron votación.

Quedando como sigue:

El maltrato a los niños, 2 votos.

El sexo, 14 votos.

Las drogas, 4 votos.

La contaminación, 1 voto.

El Sida, 3 votos.

Divorcios, 2 votos.

El cáncer, 1 voto.

Terremoto, 0

Las guerras, 0

Y los niños abandonados, 0 votos.

Como se ve el tema más solicitado fue el sexo, siguiéndole las drogas. Temas de gran interés para los alumnos porque se encuentran en la pre-adolescencia y están sintiendo necesidades o ven a jóvenes más o menos de su edad sumamente interesados en estas actividades.

Ya elegido el tema sexo se les indicó formaran equipos para realizar preguntas al respecto. Se formaron cinco equipos y los niños, se agruparon de manera espontánea formando equipos masculinos y femeninos.

Comentaban haciéndose casita en y voz baja, sumamente interesados y participativos.

Distribuí hojas blancas indicándoles escribieran de un lado lo que querían saber del tema y del otro lado lo que saben.

¿Todo? ¿todo? preguntaban, ¡híjole! ¿nada más lo que se puede escribir? ¿hasta lo que no se puede escribir?

Patricia: maestra, Mónica dice que yo sé mucho porque estoy manoseada por los hombres.

Les respondí que sí que se podía escribir todo, hasta lo que no se puede, pero que era necesario no perdernos el respeto, que mientras hubiese respeto podíamos hablar de todo lo que quisiéramos.

Los niños escribieron:

Yo sé que cuando regla una mujer puede tener hijos.

Mi papá me enseñó que cuando el hombre hace contacto con la mujer se reproduce un niño si no se hacen los cuidados de usar el condón no se reproducirían tan fácil, ojo.

El sexo es una cosa que se hace con una prostituta o el amor y un contacto con el feto y su trasero para que la embaraces y no sé nada.

Yo sé que cuando la mujer y el hombre hacen el amor la mujer derrama sangre y se pone kotes.

Otro equipo de niños:

La mujer tarda 9 meses en dar a luz.

A Xavier le contó su hermano mayor de 18 años, qué era la regla, cuando la mujer ya no quiere tener un feto.

Los tres equipos de niñas reportaron saber:

Equipo 1- La menstruación es igual a la regla empieza a los 12 años. A todas las mujeres les sucede cada 28 días a veces se retrasan, algunas veces que se retira es que se está embarazada, se retira a los cuarenta años y dura 4 a 7 días.

Equipo 2- El sexo es algo natural que una pareja se atrae uno como el otro. Hacer el amor es una aventura amorosa que se quieren y se aman y porque las mujeres se dejan hacer el amor.

Equipo 3- Yo vi en la tele el sexo y me pareció interesante porque no sabía nada de eso ni me habían enseñado. Prendí la televisión y estaban hablando de eso, por eso yo sé que si no te ha bajado puedes quedar embarazada pero si no, no.

Yo sé que nosotras las mujeres tenemos una telita especial para no embarazarnos.

Yo sé que nosotras las mujeres tenemos un síntoma que si se nos rompe nos podemos embarazar.

Con respecto a lo que les interesaba saber los varones escribieron:

- *¿Cuál es el sexo masculino?*
- *A mí me gustaría saber cómo nace un niño.*
- *Yo quisiera saber cómo se forman los espermatozoides.*
- *Yo quisiera saber por qué se hacen bellos en el pito, y el espermatozoide y de las prostitutas.*
- *Si dos hombres hacen el amor qué pasa.*
- *Yo quisiera saber por qué podría dar sida a los niños.*
- *Yo quisiera saber todo lo del sexo porque yo no sé nada.*

Las niñas preguntaron:

- *Lo que no sabemos es muy bien, es a los cuántos años se retira la regla.*
- *Lo que quisiera saber cómo se forman los espermatozoides en el hombre.*
- *Por qué la parte sexual del hombre se junta con la parte sexual de la mujer.*
- *Cuánto tiempo dura hacer el amor.*
- *Por qué le gusta hacer el amor al hombre.*
- *Para qué sirven los condones.*
- *Si podría hacer el amor de los 14 años en adelante.*

- *Yo quiero saber que es el sexo y cómo se hace y qué tiene de especial el espermatozoides del hombre con el de las mujeres para tener un bebé.*

Primero se leyeron las preguntas de cada equipo y después los saberes. Se acordó dar respuesta a las preguntas y aclarar las dudas con respecto a lo que sabían, en una sesión posterior para lo cual ellos iban a investigar y a traer libros que les informaran al respecto.

En esta ocasión surgió el comentario en un equipo de niñas, y una niña le confió a otra que su tío le había hecho “eso” una vez” (Santos: 28-01-94).

En primera instancia hay que resaltar el papel de la maestra en la interacción con su grupo. Es notorio cómo a través de la interacción con sus alumnos es capaz de propiciar el diálogo con y entre sus alumnos y la recuperación en sus registros de las situaciones que se dan en el trabajo que desempeña; va anotando, tanto lo que hacen y comentan los niños, como lo que ocurre en el grupo. Una descripción excelente de las actividades desarrolladas en el grupo, es por ejemplo, la narración que hacen de las comidas especiales, esta narración nos permite imaginarnos las experiencias que han tenido los alumnos: el color de los alimentos, su aspecto, olor, sabor, etc. Desde este punto de vista son interesantes las descripciones de los alumnos, aunque muestran un nivel de desinformación tremendo sobre el tema de la sexualidad. De ahí la importancia del papel de la escuela en transformar esas ideas erróneas que cotidianamente les son informadas en su contexto.

Las descripciones muestran un proceso de aprendizaje interesante. Sobre todo, por el papel que desempeña la maestra, ella propicia que los alumnos comenten su experiencia, recupera sus saberes, favorece el contraste con sus pares, además, los alumnos muestran interés en las actividades que desarrollan, estos son indicios de un proceso significativo de aprendizaje en donde es posible recuperar los saberes y expectativas de los niños. Reiteramos que no es suficiente tener en el aula materiales adecuados o alumnos interesados en aprender (conectando sus saberes previos y la tarea a desarrollar), sino también, es muy importante e indispensable contar con un docente que sepa cómo propiciar en el

aula procesos que lleven a los alumnos a construir aprendizajes significativos; un docente que vaya construyendo paulatinamente su papel como facilitador de aprendizajes de calidad.

Asimismo, observamos cómo la maestra propicia que los alumnos trabajen por proyectos²⁸ donde ellos son los que proponen los contenidos. Comentan sus experiencias, intereses, gustos, expectativas, dudas, saberes, a través de diferentes temas: sexualidad, comidas, drogas, sida, divorcios, etc. Por ejemplo, siguiendo el caso de las comidas, en donde los alumnos platicaron sobre sus experiencias con relación a las comidas especiales, comentaron acerca de los platillos que conocían o que alguna vez habían probado. En este caso, Rodrigo decía que una señora los había invitado a comer iguana, Edgar hablaba de unos animalitos llamados chupepes, y así por el estilo. En el caso del juicio que se le hace a las comidas, los alumnos ejercieron muy bien la argumentación a favor y/o en contra, y explicaron las causas y los efectos de una comida deficiente.

Detengámonos un poco en el juicio que le hacen a una hamburguesa para ver cómo los alumnos recurren a sus saberes previos, a sus gustos, intereses, expectativas y valores. En este caso, vemos cómo el aprendizaje de los alumnos pasa del texto al contexto y no se reduce a la memorización o repetición de enunciados.

En el banquillo de los acusados, frente a una multitud, estaba sentada una hamburguesa común y corriente, su piel es hecha de harina y tiene espolvoreado ajonjolí, su relleno es variable, pero ¡son riquísimas!, había un gran murmullo en la sala de la corte. El juez se presentó de repente y dio tres golpes en la mesa: ¿pregunto de qué se le acusa a la hamburguesa?...

En la socialización de las producciones que realizaron los alumnos se aprecia la demanda por ser escuchados, hay interés por atender el sentido de las ideas que exponen los otros y por participar en la construcción colectiva de otras formas de interacción en el aula. Se percibe un aula, en donde los contenidos del programa escolar no son un fin en sí mismos, sino que son medios, al igual que los saberes,

²⁸ Josette Jolibert en sus diferentes publicaciones plantea la necesidad de trabajar por proyectos y no por temas, donde los alumnos sean los que tomen el poder de la lectura y la escritura. (Jolibert, 2006).

intereses, gustos, etc., para generar aprendizajes significativos y con sentido para los niños.

En el caso del tema de interés sobre la sexualidad, la maestra permite que el tema sea analizado, primero entre sexos separados (equipo de niñas y de niños), y posteriormente de manera grupal. Esta organización permitió que cada uno de los equipos se sintiera más libre para poder comentar y escribir sus experiencias y expectativas con respecto al tema.

También, el tema sobre la sexualidad permitió a la profesora realizar un diagnóstico acerca de lo que no saben los alumnos o detectar la información que tratan. Este diagnóstico le permitió darse cuenta de lo que han podido construir acerca del tema. Es probable que los alumnos hayan adquirido dicha información de los amigos, de los padres o de personas cercanas a ellos. Lo cierto es que la escuela no aparece como informadora y/o formadora de conceptos más acordes a la ciencia especializada. Es importante mencionar, que la maestra ha sido capaz de promover aprendizaje significativos en los alumnos a través de construir paulatinamente sus formas de intervención para la enseñanza e iniciar así, un proceso de construcción de conocimientos a partir de “eso” que saben los niños.

Los saberes, intereses, necesidades, etc., están presentes en las preguntas que se plantean los niños y las niñas de ahí la importancia del papel de docente para recuperar toda esta información y proponer alternativas de trabajo más pertinentes a las expectativas de aprendizaje de los alumnos. Finalmente, la maestra Blanca termina su registro así: “Primero se leyeron las preguntas de cada equipo y después los saberes. Se acordó dar respuesta a las preguntas y aclarar las dudas con respecto a lo que sabían en una sesión posterior, para lo cual ellos iban a investigar y a traer libros que les informaran al respecto”. Es importante no perder de vista que es el año de 1994 y el tema de la sexualidad era un tema poco explorado en las escuelas y pocos maestros se atrevían a dar la palabra a los alumnos, menos sobre la sexualidad. Es una lástima que la maestra no da cuenta de que investigaron los alumnos y a que nuevas ideas llegaron, pero seguramente a todos les dejó una inquietud importante y lo valioso que la escuela tocara esos temas.

Lerner reflexiona y dice: “Entonces el desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escrituras deo como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura (y la lectura) es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir –pero sin interpretar- el pensamiento de otros”. (Lerner, 2001)

En este tercer ejemplo la maestra Guillermina Cortés enfatiza en sus estrategias didácticas la importancia de vincular la lectura significativa a partir de otras asignaturas, además de fomentar la literatura infantil. Su experiencia es interesante por el contexto donde trabaja, una escuela rural bidocente.

Enero de 1996

“La estrategia que apliqué al 4º grado fue el “Combate”, cuando pregunté a los niños que si deseaban leer sobre la “conquista de México”, respondieron afirmativamente. Maricela preguntó: ¿Después jugaremos Combate? (comentaron los demás alumnos) sí, maestra al Combate.

Ma. Así lo vamos hacer ya que la mayoría lo pide.

As. ¿Después formaremos los equipos?

Ma. Sí. Al concluir con la lectura integré los equipos por medio de números, no les permití la integración por equipos por afinidad, para que los alumnos no se sientan más superiores.

Ma. Los nombres de los equipos fueron: “Los Temerarios”, “Los héroes”. Por medio de un “volado”, se determinó quien iniciaría, comenzando los “Temerarios” (...) Estas son algunas preguntas que se formularon:

¿A donde llegó Cortés por primera vez?

¿Cómo se llama la ciudad que formó Cortés?

¿Cuál es el nombre de la mujer que tuvo Cortés?

(Cortés: 04-01-96)

Marzo13 de 1996

Tijeras imaginarias

Cada niño contaba con un libro de Geografía, indiqué que localizaran la página 70, pregunté cuál era el tema, (contestaron) la Selva seca, (Ma.) ¿quieren que se los lea? o ustedes leen, (as.) usted maestra, bueno, pero ustedes lean con la vista. Comencé a leer y al concluir con la lectura hice algunas preguntas: ¿qué tipo de plantas existen en ella?, contestaron: el palo blanco, cazahuate, el colorín, el cedro rojo, etc., bien comenté, ¿qué tipo de animales existen en este tipo de selva? (as.) la chachalaca, el armadillo, el zorrillo, la iguana, las tortugas, etc., ¿en qué época del año llueve sólo en verano?

Todas las respuestas que dieron fueron en forma desordenada y otras en coro. Bien les dije, ahora con la hoja que les daré copiarán lo que leímos, Rafael preguntó: ¿todo maestra? contesté afirmativamente. Omar dijo yo no puedo escribir en esta hoja porque no tiene rayas. Le contesté, no hay problema Omar, puedes escribir como puedas, y si lo sigues practicando después no se te dificultará; muchos niños al terminar el primer párrafo lo separaron por medio de una raya para poder continuar, decían ¿así maestra? y mostraban su hoja, les contestaba que así iban bien.

Después Iván preguntó: ¿pasaremos a leer esto?, (Ma.) si, pero ahorita les digo de qué se trata, pero como ya es la hora de la salida, me entregan sus hojas les dije, y el día de mañana continuamos.

Al entrar pregunté (del día siguiente): ¿se acuerdan del trabajo que tenemos pendiente? sí, contestaron, ¿ahora qué vamos hacer? preguntó Teresa, les dije que tomaran su hoja y que íbamos a jugar a otra estrategia que se llamaba las tijeras imaginarias, les indiqué el desarrollo y así lo hicieron. Una vez que cada alumno había sacado sus ideas principales, pasaron a leerlas y se les fue asignando puntos por compañeros, al final seleccionamos tres trabajos como los mejores: el de Teresa, Vanesa y Gabriela, estos contenían los elementos principales del texto. (Cortés:13-03-96)²⁹

Abril 22 de 1996

²⁹ La maestra en otra parte del diario escribe sus valoraciones: *En el momento que les leí el tema, sin decirles nada, mantuvieron un silencio total. Me di cuenta que cuando se logra centrar la atención de los alumnos, con una sola lectura que se les de al tema, logran entenderlo en forma general, dependiendo de los términos que emplee el autor. Les dije que fueran ellos quienes copiaran el tema para que rescataran algo que se les haya pasado.*

“Aplicó la estrategia el “Combate” al 4º grado, leyeron el tema: “Las Leyes de Reforma”. Posteriormente elaboraron preguntas en forma individual. Pregunté si ya habían terminado.

Als. Sí.

Teresa: ¿Ahora qué vamos hacer?

Ma. ¿Qué les gustaría jugar?

Als. Al “combate” maestra.

Ma. Los nombres de los equipos fueron:

“Banda R15”, “Las abejitas de oro”, “Banda toro”, y “Banda Macho”.

Ma. Bueno como todos tienen ya elaboradas sus preguntas, pueden seleccionar las que crean que están mejor elaboradas, también pueden cambiarlas de manera que se entiendan mejor.

Ma. (...) Al momento que escuchaban las preguntas (...) comentaban inmediatamente o consultaban en las preguntas que habían elaborado individualmente. El equipo que había preguntado les decía: ¿”se dan”? También si contestaban la mitad, decían que les correspondía medio punto. Así se desarrolló esta estrategia y resultó triunfador el equipo “Banda R15”³⁰. (Cortés: 22-04-96)

Recuperamos estos registros que pertenecen a la maestra Guillermina, porque representan una particularidad en relación a las experiencias que revisé de maestros que han participado en la propuesta de formación y que de algunas profesoras he mostrado a lo largo de este capítulo. En su Diario existe la constante por vincular la lectura de contenidos de otras asignaturas y las prácticas innovadoras para trabajar la lectura. Por ejemplo, está la necesidad de intentar trabajar la lectura de textos expositivos con estrategias didácticas lúdicas de lectura, específicamente, en la materia de Historia donde las prácticas tradicionales para su enseñanza se han reducido al aprendizaje de nombres de personajes sobresalientes, fechas y lugares de batallas. Además, la enseñanza de

³⁰ Ma. Valoraciones: Cuando no contestaba algún equipo la respuesta correcta, tratando de justificarse me preguntaban: ¿esta bien elaborada esa pregunta?, o mejor no la tomamos en cuenta. Se notaba claramente una competencia, porque cada equipo hacía esfuerzo por dar las respuestas correctas.

Aplico esta estrategia, generalmente en la asignatura de Historia, porque considero se presta más, para mencionar las palabras claves del tema. Además por que me ha dado mejor resultado y también porque los alumnos piden siempre a jugar con esta estrategia.

la Historia se ha limitado a la repetición textual del acontecimiento histórico, sin que los alumnos realicen una reflexión sobre las causas o efectos del hecho histórico. La historia o la Geografía se han trabajado en la escuela desvinculadas de su contexto.

En la experiencia narrada por la profesora Guillermina, podemos observar que en cuanto a las estrategias didácticas para trabajar la lectura que lleva a cabo en su salón de clases, logran despertar el interés de sus alumnos al realizar actividades distintas con el libro de Historia, ya que los niños leen, hacen preguntas, las confrontan con sus pares, juegan entre equipos. Sin embargo, también se puede apreciar que en el trabajo relacionado con la enseñanza de la Historia, no recupera los saberes de los alumnos acerca de lo que saben sobre el tema, no se vincula al contexto inmediato, ni lo confronta con el contexto más lejano.

Lo que hace atractivo el trabajo con los contenidos de la asignatura de Historia, es la recreación que se hace de los libros de textos. Vemos cómo la maestra está transitando por un proceso de cambio, pues la incorporación de actividades novedosas al aula y atractivas para los alumnos, la anima a trasladarlas al trabajo con la Historia, y por otro lado, porque los alumnos lo demandan. Al respecto comenta en su Diario: “Aplico esta estrategia, generalmente en la asignatura de Historia, porque considero que se presta más para mencionar las palabras claves del tema. Además porque me ha dado mejor resultado y también porque los alumnos piden siempre jugar con esta estrategia”.

En esta misma experiencia, la recreación se realiza sólo a través de un sólo texto (el oficial), y por ende los alumnos elaboran preguntas apegadas al contenido del mismo; esto no permite generar en los alumnos un concepto divergente de la Historia, o de la Geografía. Comenta la maestra:

“Cada niño contaba con un libro de Geografía, indiqué que localizaran la página 70, pregunté cuál era el tema (contestaron) la Selva seca...”

Ma. ¿Quieren que se los lea o ustedes leen?

As. Usted maestra.

*Ma. Bueno, pero ustedes lean con la vista. Comencé a leer y al concluir con la lectura hice algunas preguntas: **¿qué tipo de plantas existen en ella?**,*

contestaron: el palo blanco, cazahuate, el colorín, el cedro rojo, etc., bien comenté, ¿qué tipo de animales existe en...” “Todas las respuestas que dieron fueron en forma desordenada y otras en coro”.

Las preguntas y respuestas se ven limitadas porque no hay una confrontación con los saberes de los alumnos o de la profesora, y mucho menos con la información que otros textos, distintos a los oficiales, pudieran aportar. Esta situación limita la construcción de preguntas mediante las cuales los alumnos pudiesen cuestionar los acontecimientos, y a su vez formarse con una actitud crítica a través del aprendizaje de la Historia. Las preguntas realizadas por los alumnos fueron las siguientes:

¿A dónde llegó Cortés por primera vez?

¿Cómo se llama la ciudad que formó Cortés?

¿Cuál es el nombre de la mujer que tuvo Cortés?

Básicamente las preguntas están dirigidas para tener respuestas textuales del libro: nombres, lugares, etc. Por lo tanto la lectura se ve limitada a respuestas restringidas.

Por otro lado, en la estrategia: “Las Tijeras imaginarias”, los alumnos interactúan con el texto de manera diferente a la estrategia anterior, porque el objetivo de la actividad era reconstruir el texto original respetando las ideas principales, la coherencia del mismo y la confrontación de las diferentes versiones entre los compañeros. En la evaluación que se hace de la actividad no dice quién determinó los “mejores trabajos”, implícitamente se entiende que entre todo el grupo. En el desarrollo de esta estrategia, se percibe que la maestra comprende que las opiniones de los alumnos sobre el texto son importantes y que de la reconstrucción pueden surgir diferentes formas expresarlo, y no sólo desde el criterio de ella, como ocurriría desde una concepción tradicional.

“Una vez que cada alumno había sacado sus ideas principales, pasaron a leerlas y se les fue asignando puntos por compañeros, al final seleccionamos tres trabajos como los mejores: el de Teresa, Vanesa y Gabriela, estos contenían los elementos principales del texto”.

Podemos decir, que el proceso de formación que la maestra ha vivido, esta ligado estrechamente a la solución de los problemas que van apareciendo en su aula, aunque no siempre se tengan los elementos teóricos suficientes para construir propuestas acordes al enfoque que se requiere. Este es un proceso al cual la mayoría de profesores se enfrentaron.

Los alumnos demandan formas novedosas de trabajo para todas las asignaturas, y a partir de la Reforma Educativa en México del 1993, existan nuevos libros y enfoques metodológicos, también es cierto que existen viejas prácticas las cuales no cambian sólo con la incorporación de buenos materiales o enfoques teóricos, sino además se requiere de un proceso de formación desde los docentes, en donde se tome en cuenta la experiencia que han podido construir desde su saber práctico. Un proceso que requiere de ser acompañado por especialistas, investigadores y por otros profesores que tengan la voluntad y disposición de cambiar, pues la posibilidad de cambio, desde mi experiencia, se da en la medida en que se generen procesos colectivos en donde se reflexione y se problematicen los saberes, en donde se reconceptualicen y resignifiquen las prácticas, y por consiguiente, donde se construyan colectivamente propuestas pedagógicas acordes a las necesidades y problemas reales del aula.

Con respecto al desarrollo de estrategias didácticas en el aula en torno a la lectura, la maestra Concepción Ciprián, describe en su Diario la experiencia de dos años, con alumnos que cursaron con ella el primero y el segundo año. Lo relevante de su Diario es la descripción constante que hace al expresar sus sentimientos de alegría y frustración que le causó el proceso en el cual sus alumnos aprendieron a leer y a escribir. Es interesante rescatar su testimonio, porque incorpora el aspecto afectivo que vivió. Esta experiencia, nos permite ver que la lectura no se inscribe sólo en su enseñanza y aprendizaje, sino también abarca otros ámbitos de relaciones, por ejemplo, los que viven y sienten los docentes debido a las presiones a las que se enfrentan al intentar innovar su práctica docente. Los docentes manifiestan su inseguridad cuando son cuestionados por sus alumnos, padres de familia, compañeros maestros y autoridades porque no están de acuerdo con la forma de trabajo de la profesora ya

que rompe la homogeneidad que se vive en la escuela y esas nuevas prácticas transgrede la vida en las aulas.

Por falta de espacio sólo se seleccionaron algunos de los testimonios de maestras, pero reiteramos que lo interesante de leer en su Diario es encontrar testimonios “vivos” que reflejan la complejidad del aula. Pasemos a leer el primer Testimonio:

6 de febrero de 1998

2° año

Estrategia: “Cuando pienso en...”

“Hoy apliqué la estrategia cuando pienso en “... monstruos”, y los niños escribieron lo que pensaron.

*Observo que muchos niños no escriben bien, **me juntan las palabras**³¹, no tienen **coherencia sus escritos, les faltan algunas letras, no hay ubicación, etc.***

Me preocupa más Iván, Israel, Ancelmo, Victoria, Josué, Maricela, Víctor, Liborio, Martín, Belén, Bety, Pablo, Ramón Andrés, Sandra Ramírez, Mariano y varios más.

Después trabajamos un problema y se les dificultó mucho entenderlo, hicimos dos más dando la respuesta por equipo.

³¹ Esta es la principal preocupación de la maestra, la de “corregir” textos de los alumnos y utiliza la estrategia de “corrección de textos” en colectivo veamos sólo algunos ejemplos:

El día de hoy fue el primer día de clases de este ciclo. (agosto de 1997)

Después corregimos el texto de un compañero, sus palabras estaban todas juntas, sin separación (...) Observación: Al revisar lo que escribieron los chicos, me doy cuenta que como seis o siete niños leen en forma convencional y los 41 restantes no leen y son mi preocupación.

“El día de hoy lo primero que hicimos fue hacer un ejercicio de separación de palabras. Algunos niños no trabajaron rápidamente y les tuve que copiar los enunciados y explicarles nuevamente lo que tenían que hacer, después les leí un cuento” (...)”Lleve un cuento de los que habían escrito los niños, lo escribí en el pizarrón y fuimos corrigiendo. El texto tenía las palabras muy juntas y en algunas partes no había coherencia. Al final cuando ya se corrigió los niños lo copiaron en su cuaderno” (...)”Llegué al salón y revise la tarea, como cinco niños no la hicieron. Terminando de revisarla escogí un texto para escribirlo en el pizarrón y corregir el de Sandra Leticia. El texto tenía las palabras juntas y las fuimos separando; fui preguntando palabra por palabra, si estaba bien escrita y los niños iban corrigiendo. En la palabra **hacer** es donde se tardaron más por que no se acordaban de la **h...**”(mayo de 1998).

Puse ejercicio de restas, dos con unidades, decenas y centenas; les cuesta mucho trabajo hacerlo.

Corregimos un texto sobre los monstruos. Puse un ejercicio de caligrafía y al final se quedaron algunos niños para leer. Pablo ya lee, aunque muy lento, al igual que Maricela, Victoria, Israel y Ancelmo. A Josué y Ramón les cuesta un poco más. Los que todavía no leen son: Belén, Martín, Liborio, Sandra Resendiz y Víctor” (Ciprián:06-02-98).

12 de febrero de 1998

2° año.

El día de hoy trabajé diálogos, antes conté un cuento de fantasmas y sobre este hicimos el diálogo. Ahora la mayoría si entendió cómo hacerlo. Sólo que sigo observando los mismos problemas de escritura; a veces como que ya no se notan mucho los errores pero en otras ocasiones sí, quizás porque ya estaban cansados y lo hicieron muy rápido.

Trabajé títeres pero tuve que amenazar para callarlos aún así no lo hacían y los niños que pasaron hablaron muy bajo.

25 de marzo de 1998

2° año

(...) “Posteriormente dicté tres enunciados. Después les leí una fábula: “La cigarra y la hormiga”, pregunté si la querían escuchar, contestaron afirmativamente y escucharon atentamente.

Posteriormente la comentaron y después les dije que iban hacer un diálogo y la mayoría gritó ¡no!, entonces pregunté qué sugerían, algunos sugirieron crucigrama, otros dijeron, cuento, yo propuse final de un cuento y diálogo, se sometió a votación y ganó cuento.

Les repartieron hojas blancas, alguno comentó que si la podía doblar a la mitad para que pareciera “librito” le dije que sí y sugerí al grupo lo hiciera; así, alguien más se le ocurrió ponerle estambre y casi la mayoría siguió el ejemplo.

Me puse contenta porque de alguna manera la actividad salió de ellos. Fui al baño porque iban a estar muy contentos trabajando y cuando regresé, se estaban peleándose y revolcándose, otros estaban afuera buscándome y la verdad me volví a decepcionar. Al final la mayoría no terminó el cuento, salieron al recreo y cuando regresaron recogí los cuentos. Más tarde una compañerita dio su conferencia: habló sobre la mariposa pero como habla muy bajo no se le oía, la mayoría no le puso atención y suspendí la actividad.

Busqué uno de los cuentos que habían hecho, lo escribí en el pizarrón y lo fuimos corrigiendo. Al tocar el timbre para salir, la mayoría no había terminado, les dije que empezaran a trabajar, que las hormigas se iban a retirar y las cigarras tenían que trabajar. Pasaron como diez minutos y les dije que quedaba de tarea.

Al final sólo quedaban los chicos que querían otro libro para leer o los que iban a entregar trabajos atrasados. (Ciprián: 25-03-98).

Este es un ejemplo cotidiano de la vida en el aula, su complejidad, la inmensidad de problemas que frecuentemente aparecen y cómo los enfrenta la maestra, en este caso, las experiencias que están relacionadas con la lectura. Este es un Diario en donde los registros buscan interlocución para dialogar no sólo sobre los problemas de aprendizaje sino también sobre los problemas afectivos. Se viven situaciones que genera frustraciones, inseguridades y no hay en la comunidad escolar espacios de apoyo a esas necesidades que finalmente podrían ayudar a mejorar la cultura escolar.

Comenta la maestra: *“Me puse contenta porque de alguna manera la actividad salió de ellos. Fui al baño y cuando regresé los encontré peleándose y revolcándose, otros afuera buscándome y la verdad me volví a decepcionar”³².*

³² Otro testimonio que refleja la problemática que estamos comentando, dice: “El día de hoy fuimos al Museo del “Papalote”, salimos como a las 11:30. antes de salir fui a la dirección y cuando regrese uno de mis niños estaba llorando, decía que una de las mamás le había pegado, le pregunte a la señora y me dijo que no era cierto, que lo que pasó es que estaba peleando el niño y lo que hizo fue jalarlo, pero que no le pegó.

Salimos y llegamos al Museo entramos inmediatamente a la “Mega pantalla”, mejor dicho, esperamos para entrar y varios niños querían ir al baño, algunos los llevamos, pero hubo un momento en que quedaron solos y fue cuando entraron y mi grupo quedo dividido, estaba preocupada porque tenía temor de que alguno se hubiera perdido. La verdad estuve regañando mucho a mis alumnos, tenía temor de que se me perdieran, llevaba a 42 niños, una señora me acompañó, pero no era tan lista como pensé.

A Ivet, Néstor, Fernando, fueron a los que más les llame la atención, inclusive los amenace con no llevarlos la próxima vez de excursión.

La maestra, como los anteriores testimonios trabaja los problemas en torno a la lectura significativa y organiza sus estrategias encaminadas a que sus alumnos desarrollen el gusto por leer. Sin embargo, persiste la preocupación sobre un aspecto que para ella resulta relevante: *Observo que muchos niños no escriben bien, me juntan las palabras, no tienen coherencia sus escritos, les faltan algunas letras, no hay ubicación* (...) *“ Ahora la mayoría si entendió como hacerlo. Sólo que sigo observando los mismos problemas de escritura; a veces como que ya no se notan mucho los errores pero en otras ocasiones si, quizás porque ya estaban cansados y lo hicieron muy rápido.*

Lo valioso del Diario está en descubrir cómo los problemas que expresa la maestra tienen nombre y apellidos y no son generalidades, dice: *“se quedaron algunos niños para leer. Pablo ya lee, aunque muy lento, al igual que Maricela, Victoria, Israel, Ancelmo. A Josué y Ramón les cuesta un poco más. Los que todavía no leen son: Belén, Martín, Liborio, Sandra Resendiz y Víctor”.*

Tal vez este proceso lo veamos como algo común entre los profesores y profesoras que atienden primero y segundo año de educación primaria, sin embargo, poco se ha reflexionado sobre las preocupaciones que sienten los maestros durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, cuyo objetivo fundamental es que los niños no sólo “aprendan a leer y a escribir, sino que además, nos propusimos formar lectores autónomos.

Estas preocupaciones son elementos importantes en el trabajo cotidiano de las profesoras, y por consiguiente, es necesario retomarlas y atenderlas para darles alternativas de solución; alternativas que las mismas profesoras fueron encontrando en este espacio de formación y reconstruyendo como parte de su proceso. Por ejemplo, es interesante observar las estrategias innovadoras para enfrentar esta larga tarea. Reflexiona la maestra: *“En los otros días que no he hecho diario, una nueva estrategia descubrí, fue que se leyera un cuento y*

El regreso fue terrible, tardamos varias horas en llegar, había mucho tráfico, varios niños se marearon, como 4 vomitaron, uno se “hizo del baño” y yo quería también vomitar. Fue difícil el regreso, finalmente llegamos, los forme y los fui entregando, **Martín fue el único que al despedirse me dio un beso**” (Ciprian:18-12-97)

después ponerles preguntas en el pizarrón y que ellos escribieran las palabras correctas en forma de crucigrama; a cada pregunta le puse un número... (Ciprián: 12-02-96).

Es claro que no son suficientes los libros de texto, los ficheros, los libros para el maestro, etc., para enfrentar la complejidad de los procesos que se generan en el aula, sobre todo aquellos que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos. Se requiere de otras estrategias de formación para los docentes en donde la interlocución con especialistas externos y con otros profesores que acompañen el proceso formativo que se está demandando, con el fin de enfrentar colectivamente los problemas del aula. En este sentido, es necesario que se contemple la formación desde una perspectiva que trascienda el aislamiento en el cual se encuentran los docentes, donde se tenga la oportunidad de compartir los problemas, y no pensar la docencia como una actividad que simple y sencillamente se lleva a cabo encerrada en el aula, y que con el apoyo de los materiales curriculares y las propuestas que contienen, se podrán resolver los problemas de la lectura en las aulas.

La propuesta de diseñar estrategias didácticas para trabajar la lectura, para detectar los problemas en el aula, para organizar nuevas estrategias didácticas que tomaran en cuenta los intereses y saberes de los alumnos en actividades más globales de trabajo, estaba dirigida fundamentalmente, a dar una alternativa de organización a las actividades exigidas por las autoridades, con el fin de sustituir el avance programático.

La crítica al “avance programático” en las escuelas es de diferente nivel, lo cierto es que sólo ha servido en estos últimos años para tener una idea general de los contenidos que comprende el ciclo escolar ya que su utilidad no ha ganado espacios de significatividad y de sentido para el trabajo docente, pues el uso que se la ha dado se ha quedado en la transcripción de los contenidos escolares a formatos oficiales para cumplir con la normatividad impuesta por las autoridades.

Lo cierto es que se ha iniciado un proceso de cambio desde los docentes. Pilar Unda reflexiona en este sentido: “Los maestros de América Latina se encuentran empeñados, en pensar y transformar sus prácticas pedagógicas. No son todos,

tampoco podemos hablar de grandes mayorías, pero a partir de ello, se han ido conformando poco a poco nuevas formas organizativas que permiten compartir experiencias, saberes y propuestas, conversar sobre ello, estudiar e intercambiar diversas formas de hacer escuela.

Son maestros que se interrogan, intentan romper con la rigidez de los currículos, buscan introducir transformaciones en sus prácticas, se preguntan por su actuación pedagógica en el aula, por los saberes que enseñan, por la institución escolar, por las relaciones de sus prácticas con las poblaciones en las cuales trabajan y por la cultura en general” (Unda, 2000, 96).

c) Trabajo colaborativo.

La propuesta para que los alumnos y los profesores desarrollaran un trabajo colaborativo, (Barkley, 2007)³³ con la lectura fue fundamental para iniciar la modificación de la estructura vertical y autoritaria del aula. Encontramos que la mayoría de los maestros no propiciaban el trabajo en equipos con los alumnos, y los que lo realizaban sólo recuperaban los mismos esquemas tradicionales de trabajo: El equipo lo organiza la maestra, el tema a trabajar lo define la maestra, y el resultado del trabajo lo evalúa la maestra. Respecto a los alumnos ellos reproducen un esquema similar: el niño “líder” (porque sabe más o porque es el consentido de la maestra) es el que decide cómo trabajar, reparte los temas o las tareas y él es el que finalmente expone frente al grupo. Los demás miembros del equipo toman una actitud pasiva. El contenido no es trabajado por el equipo, sino fragmentado en muchos temas, que cada alumno “investigará” para después conjuntarlo y entregarlo a quien lo expondrá.

La propuesta para trabajar en equipos estaba dirigida a que los profesores propiciaran un trabajo por equipo más dinámico y además más significativo para los alumnos. La sugerencia era que el tema (el cuento a leer, o el tema de interés) se sometiera a un cierto consenso, que la organización de los equipos fuera por afinidad e interés de los alumnos, sin descartar que el maestro propusiera

³³ “El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significado juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (Barkley 2007).

diferentes formas de organización para el trabajo, que el contenido partiera del trabajo individual para confrontarlo primero con su equipo y posteriormente con el grupo. Fundamentalmente, el objetivo era que esta confrontación de saberes tuviera un sentido más dinámico a partir de recuperar el juego como medio para construir el intercambio entre pares.

Estrategia: "Combate"

Lectura: La Sierra Tarahumara (Noriega)

2° año.

"Se formaron dos equipos de cinco integrantes, a cada uno les repartí la lectura, que leyeran tres veces.

Nombraron a un alumno que anotaría las preguntas que aportaría cada miembro del equipo.

El equipo de Elisa se organizó muy bien: primero comentaron su lectura, después cada uno aportó una pregunta, si no estaba bien redactada los demás participantes opinaban sobre la mejor forma de elaborarla. Además hicieron tres preguntas extras, porque dijeron que si alguna se repetía por el otro equipo tendrían reserva.

El equipo de Adriana desde el principio tuvo problemas, ya que platicaban en lugar de leer, Gerardo les hacía bromas y no se lograban concentrar en la lectura.

Pregunté quién iniciaría el combate y ambos equipos dijeron: "nosotros". Les pedí que se pusieran de acuerdo sobre quién iniciaría, pues tenían los dos el mismo derecho.

Acordaron que un volado lo decidiera, ganó el equipo de Adriana, pero en cada intervención no lograron que el equipo contrario contestara debido a que sus preguntas no fueron bien redactadas y otros se culpaban de lo mal que habían trabajado.

El equipo de Elisa a pesar de que elaboró muy bien sus preguntas, no obtuvo ninguna respuesta.

Viendo el total fracaso de mi estrategia, pregunté al equipo de Adriana qué era lo que había fallado en su trabajo; contestaron que no entendieron, de qué se

trataba, que no pusieron atención en sus lecturas, que Adriana escribió las respuestas en lugar de la preguntas.

Al otro equipo le pregunté qué les había parecido el juego, me contestaron que quisieran volver a jugar pero con otro equipo, que hubiera sido divertido si los contrarios hubieran elaborado bien sus preguntas.

No hubo confrontación de respuestas ni se pudo evaluar el aprovechamiento pues ambos equipos trabajaron de manera opuesta”. (Guido: 28-01-94)

Mayo 7 de 1994

Escribir el final de un “Guión radiofónico”.

“Después de haber grabado el guión radiofónico que trae el libro de quinto grado de Español, y de hacer las observaciones respecto a la manera de indicar personajes, parlamentos, efectos de sonido; actividad que a los alumnos gusta mucho y en la que participaron alegremente, se observó que la historia no estaba completa, pues no sabíamos que pasaba con Beto, ¿qué hacía su mamá?, ¿qué explicación daba? ¿Lo castigaban? ¿Cómo?

Se les invitó a terminar la historia, todos estuvieron de acuerdo, por lo tanto, se les pidió escribieran el final, agrupándose en equipos de cuatro personas.

Discutieron un poco pero finalmente se integraron 8 equipos; los equipos estaban comentando, escribiendo, había mucha actividad a excepción de Daniel, Rafael y Ricardo que se distraían con la estampas del futbol, Rodrigo al parecer participaba en dos equipos.

Está bien decía Bricia. No te quiero recordar cómo pasa, le decía a Rodrigo.

Era tanto el entusiasmo de Rodrigo que su idea la dijo en voz alta y todo el grupo la oyó y al revisar el trabajo de los otros equipos me di cuenta que influyó en ellos.

Bricia y Rodrigo me preguntaron: ¿podemos agregar un personaje más? Sí les contesté.

El equipo de Joel, Ricardo y Rafael es el que menos integrado está: Joel estaba jugando matatenas, Rafael visitando a los equipos y Ricardo vigilando a los que van al baño.

Después de aproximadamente 35 minutos algunos equipos dijeron que ya habían terminado.

Rodrigo dijo no, es que el nuestro está largo, es como de dos hojas.

Jesús comentó: ya maestra ya lo terminamos.

La historia que ellos terminaron trata sobre un niño que regresa temprano a casa porque lo suspenden en la escuela y su mamá lo recibe sorprendida". (Santos: 07-05-94)

"Buscando respuestas"

"Este es un juego que desarrolla la habilidad de la comprensión a través del conocimiento indiciario (el papel que juega las señales, las huellas, etc.)

Integré equipos de 5 elementos, se enumeraron los equipos: 1,2 y3. Preguntó Abraham, ¿Les ponemos nombre a los equipos maestra? Contesté no, no es necesario, escuchen lo que van hacer: a cada representante de equipo les daré una tarjeta y harán lo que en ella indica, tienen disponible este salón, la dirección, y toda el área de la escuela, una vez que hayan hecho lo de la tarjeta, se reportan conmigo, para darles otra, hasta que agoten las que les corresponde. Las tres primeras tarjetas decían lo siguiente:

1.- Traer un libro donde trata de un niño que le gusta ayudar a su mamá hacer figuras de barro ¿Cómo se titula ese libro? y ¿Cómo se llama el niño del cual estoy hablando?

2.- Traer el libro donde habla de una persona que se disfrazó de animal y salió a buscar trabajo ¿Cómo se titula el libro?

3.- ¿Cómo se llama el cuento donde trata de un animalito que vive en el campo, que se pasó engañando al coyote?

Inmediatamente que las entregué, muy interesados se reunieron en equipos leyeron y corrieron al Rincón de lecturas, Rafael fue el primero en decir en donde lo podía encontrar. Me entregaron el libro y me dieron la respuesta exacta para la primera tarjeta, la respuesta fue: "El barro", y el niño se llama "Roque"; para la segunda: "El oso que no era" y la tercera: "El conejo tramposo".

Todos decían: este es el libro, ¿verdad maestra? , sí muy bien, les decía. Les daré las tarjetas que siguen. Nuevamente en forma rápida leyeron y se dirigieron hacia sus libros de texto, las tarjetas decían:

- 1. En uno de los libros de texto encontrarás un tema titulado el relieve ¿Cuál es el título de ese libro? En una hoja anota brevemente lo que sabes sobre el tema.*
- 2. En uno de tus libros habla de la elaboración de muñecos guiñoles, buscar la página y repórtalo conmigo; en una hoja menciona de qué se trata.*
- 3. Menciona el título del libro que habla sobre el inicio de la independencia de México anota brevemente lo que sabes del tema.*

Ya sé, dijo Gerardo, está en el libro del “Atlas” y lo sacó buscando el título, Javier dijo está en el libro de Geografía, y lo buscó apresuradamente, aquí está se dijeron entre ellos, Javier, dijo apúrense, que no nos gane el otro equipo. Escribieron lo siguiente: en el libro dice que son las montañas, llanuras y sierras, los vemos en el mapa como la Sierra de Baja California.

Vanesa dijo a sus compañeros que en el libro de español estaba la respuesta, anotaron lo siguiente:

Hace muchos años ahí en Egipto, China, Grecia, Roma e India la gente tenía muñecos de madera.

Teresa dijo en donde está Hidalgo, es el de Historia dijeron sus compañeros y corrieron a sus lugares para sacar el libro y anotaron esto:

En la noche del 15 de septiembre se celebra el inicio de la Independencia en cualquier lugar de México.

(...) Al concluir nos reunimos y les pregunté que si les había gustado, en coro respondieron que sí, y ellos preguntaron que cuando volverían a jugar de esa forma, respondí que muy pronto y que los invitaba a que siguieran leyendo para que sea más divertido el juego. Después les pregunté, como le hicieron para sacar a qué libro se refería la tarjeta, contestaron: es que ese libro ya lo había leído y así sucesivamente decían, yo también maestra. Como ya era hora de salida, unos dijeron ¿ya nos podemos ir? otros ¿nos presta los libros?, sí contesté, elijan el que

quieran llevarse y se reportan para anotarlos y nuevamente corrieron a la dirección a elegir su libro y así concluyó ese día (Cortés: 20-02-96)³⁴

Junio 12 de 1998

2° grado.

En esta semana mis niños propusieron las actividades diariamente, el jueves ellos las escribieron en el pizarrón, las votaron y quedaron así:

Lunes: plastilina, salir al patio, cuento, palabras escondidas, crucigrama.

Martes: palabras escondidas, dibujar en el pizarrón, refranes, numeración y división.

Miércoles: números, división, jugar, hacer un dibujo.

Jueves: Pág. 162 y 163 del libro integrado, jugar, dibujar, rompecabezas y cuento.

Observé que en esta semana los niños trabajaron más, casi no llamé la atención por no trabajar (excepto por seguirse peleando, aunque no mucho). Vi más contentos a mis alumnos. Aunque vi muy pocos objetivos, nada más: división, multiplicación, ortografía, refranes, cuento. (Ciprián: 12-06-98)

En las diferentes experiencias de trabajo con la lectura desarrolladas en el aula, podemos observar cómo se recupera la propuesta para trabajar en equipos. En el trabajo de los maestros y maestras se registra esta constante: *Se formaron dos equipos de cinco integrantes, a cada uno les repartí la lectura, para que leyeran tres veces. Nombraron a un alumno el cual anotaría las preguntas que aportaría cada miembro del equipo.*

Discutieron un poco, pero finalmente se integraron 8 equipos; los equipos estaban comentando, escribiendo. Había mucha actividad a excepción de Daniel, Rafael y Ricardo que se distraían con la estampas del futbol, Rodrigo al parecer participaba en dos equipos.

Las maestras describen cómo los alumnos se organizan para armar sus equipos y hablan de los que se integran al trabajo o de los que distraen al grupo. No fue fácil

³⁴ Valoraciones: Se veían agitados por el desplazamiento de un lugar a otro. Todos los equipos tenían la intención de ser los primeros en realizar lo que en la tarjeta indicaba. Trataban de apartarse y leían en voz baja, para que los demás no se enteraran de que se trataba la pregunta. Considero que no se les dificultó porque están familiarizados con los libros del Rincón, ya que diariamente se llevan libros a su casa.

el trabajo en equipo, decían los profesores: así no podemos controlar al grupo, platican más, y los que no trabajaban normalmente se pierden en el grupo.

El proceso fue lento, pero los profesores apoyaban para que los equipos trabajaran de manera autónoma, hasta llegar a aceptar que el grupo como un colectivo mayor, organizara las actividades curriculares de una semana como lo podemos ver en el Diario de la maestra Concepción Ciprián.

En el marco de las estrategias didácticas para trabajar la lectura, el trabajo individual adquiere importancia en el momento que permite a los niños elaborar sus preguntas, actividad que posibilita un conocimiento más profundo del tema a tratar y, en el momento de intercambiar, compartir y confrontar sus producciones con las de sus compañeros de equipo, permite un conocimiento más en el terreno social, momento en el cual, implícitamente, se trabaja valores de solidaridad e igualdad.

Dice otra maestra: *“Cada uno aportó una pregunta, si no estaba bien redactada los demás participantes opinaban sobre la mejor forma de elaborarla. Además hicieron tres preguntas extras, porque dijeron que si alguna se repetía por el otro equipo, tendrían reserva”*.

Los alumnos hacen trabajo de lectura compartida, reelaboran preguntas, organizan estrategias dentro del juego, elaborando preguntas de reserva por si otros equipos elaboran las mismas preguntas, y así tendrán la posibilidad de tener una gama de posibilidades para preguntar. En este sentido cada miembro del equipo tendrá la oportunidad de preguntar y de contestar, no recaerán las preguntas o respuestas en un solo alumno.

Es importante hacer la diferencia entre aprendizaje cooperativo y colaborativo ya que las experiencias de las maestras muestran esas dos conceptualizaciones. Elizabeth F. Barkley (2007: 25-27) lo define así: (...) “es la utilización en la enseñanza de pequeños grupos para que los alumnos trabajen juntos con el fin de maximizar el aprendizaje, tanto el propio como el de cada uno de los demás. El aprendizaje cooperativo exige que los estudiantes trabajen juntos en una tarea común, compartan información y se apoyen mutuamente. El aprendizaje cooperativo, el profesor conserva el tradicional doble papel de experto en la

signatura y autoridad en el aula. El profesor prepara y asigna las tareas de grupo, controla el tiempo y los materiales y supervisa el aprendizaje de los alumnos”.

Esta concepción de trabajo cooperativo es la que se puede ver en los registros de los diarios, pero también podemos observar esfuerzos de las maestras y alumnos por una participación diferente. Esta misma autora plantea la diferencia: “Mientras que la meta del aprendizaje cooperativo es trabajar juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar solución, la meta del aprendizaje colaborativo es desarrollar a personas reflexivas, autónomas y elocuentes (...) En vez de dar por supuesto que el saber existe en algún lugar de la realidad “exterior” y que espera ser descubierto mediante el esfuerzo humano, el aprendizaje colaborativo, en su definición más estricta, parte de que la base del saber se produce socialmente por consenso entre compañeros versados en la cuestión. El saber es algo que construyen las personas hablando entre ellas y poniéndose de acuerdo. El profesor no le corresponde la supervisión del aprendizaje del grupo, sino que su responsabilidad consiste en convertirse, junto los alumnos, en miembro de una comunidad que busca el saber.”

En esta dependencia de los alumnos la maestra Guido reflexiona con sus alumnos el por qué no estuvo satisfecha con su estrategia y dice: (...) *pregunté al equipo de Adriana qué era lo que había fallado en su trabajo, contestaron que no entendieron de qué se trataba, que no pusieron atención en sus lecturas, que Adriana escribió las respuestas en lugar de la preguntas*”. Y el equipo contrario comentó: *“quisieran volver a jugar pero con otro equipo, hubiera sido divertido si los contrarios hubieran elaborado bien sus preguntas*.

Los alumnos son los primeros en criticar la falta de integración de los equipos porque repercute en las actividades, y más si son lúdicas y les gustan, se vuelven más exigentes con sus compañeros.

La maestra Blanca Santos describe sobre los alumnos que no se integran por diferentes razones: “El equipo de Joel, Ricardo y Rafael es el que menos integrado está: Joel estaba jugando matatenas, Rafael visitando a los equipos y Ricardo vigilando a los que van al baño”.

Finalmente podemos reiterar la importancia del trabajo individual y del colectivo con un aspecto que remarca la maestra Guillermina Cortés, cuando habla de la importancia de volver a reunir a los alumnos para evaluar la actividad y poder cerrarla, dice: (...) “Al concluir nos reunimos y les pregunté si les había gustado, en coro respondieron que si, y ellos preguntaron que cuando volverían a jugar de esa forma, respondí que muy pronto y que los invitaba a que siguieran leyendo para que fuera más divertido el juego”.

El trabajo en equipo se convierte en un trabajo de todo el grupo, y comentan las maestras, los niños se vuelven más responsables cuando planeamos conjuntamente las actividades: maestra, alumnos y currículo formal.

CAPITULO IV

LAS FERIAS DE LOS LIBROS Y SUS LECTORES EN ZONAS RURALES E INDÍGENAS DEL ESTADO DE OAXACA.

El presente capítulo muestra el trabajo que hemos realizado los últimos años desde el proyecto: La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica,(PILEC-2004-2008). Desarrollamos una nueva estrategia en la formación de lectores, junto a maestros, maestras, señores, señoras, niños y niñas de las comunidades rurales del estado de Oaxaca. Estos actores han participado con mucho entusiasmo en la organización y desarrollo de las Ferias de los libros y sus lectores. Una parte esencial de este trabajo esta dirigido por maestros de la Redlee de Oaxaca, quienes de manera voluntaria y autónoma promueven la formación de lectores, desde la perspectiva de trabajo pedagógico que impulsa el Proyecto Pilec.

Antecedentes

Como lo expresamos en la metodología de esta tesis el proyecto de intervención “La lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en Educación Básica” (PILEC), se propuso construir alternativas metodológicas para la formación de docentes, particularmente en el campo de la enseñanza, el aprendizaje y la formación de lectores en educación básica.

Para emprender los procesos de formación nos planteamos construir junto con los maestros, espacios colectivos a fin de compartir y producir conjuntamente saberes pedagógicos pertinentes a las necesidades del contexto de las escuelas y los profesores.

Para construir esta etapa del proyecto, nos dimos a la tarea de indagar distintas aportaciones teóricas relacionadas con los procesos de alfabetización. Dichas investigaciones influyeron en el desarrollo del proyecto. La primera, relacionada con la apropiación del lenguaje, la cual plantea la predisposición del niño a ser alfabetizado; la tarea del adulto se reduce a proporcionarle un ambiente rico en artefactos y actividades de lengua escrita (Chomsky, 1990). Otra perspectiva se

deriva del trabajo de Piaget, en el que se concibe al niño como un constructor activo de su alfabetización a través de sus interacciones con el ambiente (cómo los conceptos se construyen, cómo cambian y cómo difieren con los adultos). Una perspectiva más despliega las ideas de Vygotsky (1978) en torno a la alfabetización y al aprendizaje en general, particularmente la interacción social que sostienen el adulto alfabetizado y el niño, a través de las conversaciones y la ayuda que el primero puede ofrecerle en los eventos de lengua escrita. El concepto de andamiaje de Coll (1994) ha permitido ilustrar la intervención del adulto en la conquista de la autonomía por parte de los niños.

Una idea que nos permitió profundizar en esta perspectiva social fue la que recuperamos de Kalman (2004) cuando plantea que la “alfabetización como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente validadas, por oposición a la concepción tradicional que la asume como el aprendizaje de los aspectos básicos de la lectura y la escritura (la correspondencia entre sonidos y letras).

Estos referentes teóricos nos orientaron para poder intervenir en la formación de los profesores desde una perspectiva más hacia las prácticas de lectura y escritura en el contexto sociocultural.

Entonces, podemos decir que la lectura y su enseñanza en México están vinculadas históricamente al quehacer de la escuela. La inclusión de esta práctica en la vida cotidiana tiene que ver con la presencia o ausencia de la escuela, de las bibliotecas, del grado escolar que se cursa, de la disponibilidad de materiales de lectura y del status que juega la lectura en la comunidad. Junto a estas disposiciones culturales, agregamos que son pocos los estudios longitudinales que se han realizado en México.

En este estado de cosas, el proyecto se ha planteado en esta última etapa de trabajo, incidir más no sólo desde los contextos escolares, sino además, abrir el trabajo hacia la comunidad para promover a la formación de lectores autónomos.

A lo largo de 15 años aproximadamente, hemos construido varios espacios de formación para maestros y alumnos; espacios que se han generado a partir de

diferentes experiencias con profesores de educación básica, constituidos ahora, en redes autónomas.

Los más destacados son: Seminario-Taller permanente, Encuentros de maestros, Seminario-taller itinerante en las zonas escolares y Encuentros de niños sobre lectura y escritura en comunidades rurales. Para este capítulo centraré el análisis en la experiencia relacionada con la formación de lectores a partir de lo que hemos denominado: *Las Ferias de los libros y sus lectores*.

Las Ferias de los libros y sus lectores.

Las Ferias han constituido una alternativa para construir espacios socio-culturales que trascienden las aulas y las bardas de las escuelas; han contribuido a la construcción de relaciones significativas y con sentido entre niños, maestros y padres de familia en torno a la lengua escrita. Las ferias surgieron como una alternativa educativa innovadora frente a los obstáculos que han representado las concepciones y prácticas tradicionales de lectura y escritura de los padres de familia, profesores y autoridades educativas.

¿Cuál es la relación de la Ferias de los libros y sus lectores con las ferias tradicionales en nuestro país? En este Siglo que apenas inicia, las ferias siguen aquí, al lado nuestro, como muestra inequívoca de la identidad cultural de los pueblos. Desde Baja California hasta Yucatán, desde Tamaulipas hasta Oaxaca, encontramos fiestas regionales que se agrupan alrededor de una feria. Y es que todos los pueblos tienen su feria, porque es la oportunidad de reunirse y celebrar. Es un gusto ir a la feria, porque ella siempre está irremediabilmente unida al juego, a lo lúdico, porque lúdico es nuestro pasado prehispánico y mediterráneo. Por ello, las corridas de caballos y de toros, la lotería, los juegos de azar son expresiones del arte de jugar, lo mismo que los puestos de comida, los juegos mecánicos, la música, el baile. En la feria damos rienda suelta a nuestros sentidos. Nadie escapa de la feria, todos se preparan con anticipación para recibir a los visitantes, hacen su ahorro para divertirse, para sufragar los gastos, para las compras de todo lo que puede llegar a ofrecer la feria.

El sentido festivo de las ferias tradicionales de los pueblos, puede ser equiparado con el placer que da la lectura, por eso hemos recuperado sus rasgos festivos y lúdicos para inaugurar un espacio alternativo: *La Feria de los libros y sus lectores*. Aquí, la lectura y los libros son los invitados para celebrar una fiesta popular en la que participan profesores, niños, jóvenes, adultos y ancianos de la comunidad. *La feria de los libros y sus lectores*, integra la fiesta de la palabra a través de talleres de lectura y escritura, exposición y venta de libros para niños y jóvenes, cuentacuentos, títeres, obras de teatro, grupos de música y danza, y mucho más. Todas estas actividades trascienden el territorio físico de las escuelas, pues contribuyen a la creación de nuevos espacios culturales para que las comunidades rurales se encuentren de otra manera con la lectura y la escritura.

La feria de los libros y sus lectores ha sido un espacio de formación importante desde el Proyecto PILEC. Los profesores que han cursado o cursan actualmente el Diplomado *Fomento de la lectura y producción de textos para la Educación Básica*, propuesta de formación del proyecto PILEC, hoy forman parte de la *Red de Lectura, Oaxaca* (Redlee). Las *ferias de los libros y sus lectores* han constituido un elemento relevante para la formación de las maestras y maestros, ya que al convivir en otros contextos culturales, les ha permitido descentrar su experiencia e integrar nuevas maneras de experimentar los talleres lúdicos que acercan a la población infantil, juvenil y adulta a los libros, a la lectura y a la escritura.

¿Por qué realizar las ferias de lectura en zonas rurales marginales?

Los indicadores nacionales e internacionales marcan que las zonas rurales son las más desprotegidas de la sociedad mexicana: pobreza, analfabetismo, carencia de espacios recreativos y culturales. Todo lo anterior impide que se impulse su desarrollo como espacio comunitario.

Veamos algunos datos: según las referencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reportados en el 2006, México se ubica en el penúltimo lugar entre 37 países en lectura y matemáticas. Los datos de la Encuesta Nacional de Lectura (2006) publicada por el Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, plantea que “poco más de la mitad de los mexicanos de 12

años y más (56.4%) reporta que lee libros; poco menos de la tercera parte (30.4 %) reportó haberlos leído en algún momento de su vida, en tanto que 12.7% reportó nunca haber leído libros. De los entrevistados, 42.0% lee periódicos, 39.9% revistas, 12.2% historietas y 56.4% dijo leer libros. Del total de los entrevistados, poco más de la mitad (54.3%) declaró no haber comprado libros en el año. Cerca de la tercera parte (29.4%) expresó haber comprado entre uno a cinco, en tanto que uno de cada diez (9.6%) respondió haber comprado seis o más libros en el año.

Sobre los asistentes a la biblioteca se comenta que dos terceras partes de los entrevistados (66.4%) declararon haber asistido alguna vez a una biblioteca, una de cada cuatro (26.4%) lo ha hecho en los últimos tres meses y dos de cada cinco (41.5%) lo ha hecho en el último año. Del total de la población, más de una cuarta parte (27.5%) ha asistido a una biblioteca en los últimos 12 meses.

En esta encuesta se dice que el promedio de libros leídos en el año es de 2.9, con cifras superiores para jóvenes de 18 a 22 años (4.2), los mexicanos con educación universitaria (5.1) y los niveles socioeconómicos medio alto y alto (7.2). Sólo para tener un referente de comparación del bajo nivel de lectura en México, en Cuba el promedio de lectura es de 20 libros al año y en Argentina también se leen 20 libros por año (PISA, 2003). Lo que se propone fundamentar es que los alumnos que abandonan la escuela son los más pobres. En una población de 105,3 millones de habitantes, 10 millones son indígenas, de los cuales 60% hablan lenguas nativas, según los últimos datos del Consejo Nacional de Población (2005). Además se estima que el 75 % de la población indígena no ha terminado la enseñanza básica y más de 30 % es analfabeta, tres veces el promedio nacional.

Las niñas y los niños indígenas sufren los más altos índices de disparidad y vulnerabilidad que cualquier otro grupo en México, la mayoría de ellos viven en la pobreza y entre ellos se evidencian altos índices de desnutrición y analfabetismo, aseguró el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2005).

En este sentido, México tiene un compromiso al firmar, junto al resto de la comunidad internacional, las Metas de Desarrollo del Milenio en septiembre de 2000 (ONU, 2000) con objetivos precisos para abatir la desigualdad y reducir la

brecha de desarrollo entre ricos y pobres. Una de las metas básicas es la universalización de la enseñanza primaria y el acceso equitativo de niñas y niños a la educación, con un plazo a 2015.

Fundamentalmente, varios de los esfuerzos emprendidos para abatir el rezago educativo, se han focalizado en los estados más pobres del país, tales como Oaxaca, Chiapas, Guerrero e Hidalgo. Sin embargo, las políticas educativas no han generado resultados satisfactorios al respecto.

Por tales razones, uno de los factores relevantes, que incide en la atención a esta problemática, se localiza sin duda, en *los procesos de formación continua* dirigidos a los profesores de educación básica.

Particularmente, de Oaxaca podemos decir que cuenta con 3.5 millones de habitantes, de los cuales el 54% es indígena, siendo los grupos principales, zapotecas y mixtecos. El 70% no tiene los satisfactores básicos de sobrevivencia (agua potable, electricidad, drenaje, pisos y paredes de cemento). Respecto de la esperanza de vida, es de las más bajas en el país.

Es uno de los estados que enfrenta mayor rezago en materia educativa. De acuerdo con el Informe sobre Desarrollo Humano 2004, posee uno de los índices más altos de analfabetismo (19.77%). Con respecto a la educación básica, pueden apreciarse altos niveles de deserción y reprobación, particularmente en primaria y secundaria.

Ya desde los años noventas Emilia Ferreiro comenta en el artículo: “Alfabetización de niños y fracaso escolar: problemas teóricos y exigencias sociales” donde plantea que todos los diagnósticos sobre el analfabetismo en las zonas rurales coinciden que “los campesinos viven en una economía de subsistencia, cultivando con métodos arcaicos tierras empobrecidas; el analfabetismo se concentra en las poblaciones indígenas (que también son campesinas) que hablas algunas de las muchas lenguas autóctonas de este continente pero que no poseen recursos propios para graficar su propia lengua” (Ferreiro,1997: 176).

Entonces analfabetismo y marginación social van juntos no son fenómenos independientes y ahora después de casi 20 años este problema se ha agudizado en México. Por esos años Emilia profundizaba en el tema: “Queda mucho por

hacer para desmenuzar las trampas del discurso oficial. Se habla de la *lucha contra el analfabetismo* y se caracterizan a veces las campañas como batallas *contra el analfabetismo*. Lenguaje militar o lenguaje de los organismos de salud pública: se habla de *erradicar el analfabetismo* como si fuera la malaria o la viruela”. (Ferreiro,1997: 177). Estos conceptos excluyentes generan efectos negativos sobre todo en las personas analfabetas decían entonces; en donde se refuerza su condición marginal.

De ahí la crítica que se hace a la escuela, es que por ejemplo, en el tema de la escritura, que es un objeto social, “la escuela lo ha transformado en objeto exclusivamente escolar, ocultando al mismo tiempo sus funciones exclusivamente extra-escolares. La escuela (como institución) se ha convertido en custodia de este objeto y exige del niño en proceso de aprendizaje una actitud contemplativa frente a este objeto. En la concepción tradicional del aprendizaje no se presenta a la escritura como un objeto sobre el cual se puede actuar, un objeto que es posible modificar para tratar de comprenderlo, sino como un objeto para ser contemplado y reproducido fiel mente” (Ferreiro, 1997).

Sobre este tema, recuperamos a Michéle (Petit,2001, 24-30) lo que dice cuando plantea que “si la experiencia de los lectores no difiere radicalmente según el medio social, los obstáculos sí son diferentes. Para unos, todo está dado al nacer, o casi todo. Para otros, la distancia geográfica se agrega a las dificultades económicas y a los obstáculos culturales y psicológicos. Para quienes viven en barrios pobres en las orillas de las ciudades, o en el campo, los libros son objetos raros, poco familiares, investidos de poder, que dan miedo. Están separados de ellos por verdaderas fronteras, visibles o invisibles. Y si los libros no van a ellos, ellos nunca irán a los libros”. (Petit, 2001,24-30).

Muy a menudo en esos ambientes continúa Petit reflexionando que “las únicas ocasiones de contacto con los libros se dieron en la escuela, y eso puede traer malos recuerdos, recuerdos de fracaso o de humillación. Muchas personas se sienten incompetentes o avergonzadas delante de un libro; tienen la impresión de que ese privilegio pertenece a otros, a los que tienen recursos”. (Petit, 2001,24-30).

En estas zonas empobrecidas donde el trabajo colectivo para la subsistencia es primordial, alguien puede sentirse culpable de leer, ya que es una actividad cuya “utilidad” no está bien definida; también puede sentirse culpable porque para leer se aísla, se retira del grupo. “Es una actividad a menudo mal recibida en esos medios, donde la gente se agrupa para lo mejor y lo peor, donde se valora la actividad compartida y donde no se dispone de tiempo ni de espacio para sí mismo”. (Petit,2001,24-30).

“Esas fronteras que separan de los libros, esas prohibiciones que aumentan las dificultades, no desaparecen solas: por el contrario, en nuestra época la segregación y el confinamiento se acentúan por doquier. La televisión y la radio penetran en los espacios reelegados, y hasta pueden ocupar allí todo el tiempo “libre”. Pero con el libro y los textos impresos no ocurre lo mismo. No hay muchas ocasiones de tocarlos o ver gente que lee. Los libros son como extranjeros, están en templos lejanos, en donde nunca se atreverán a ir, porque saben que van a estar en su lugar y que no sabrán cómo hacer”. (Petit, 2001, 24-30).

Y es ahí donde cobra fuerza la propuesta de las ferias de la lectura, porque, cuando alguien no ha tenido la suerte de disponer de libros en su casa, de ver leer a sus padres, de escuchar relatar historias, las cosas pueden cambiar a partir de un encuentro. Un encuentro puede dar la idea de que es posible otro tipo de relación con los libros, en un momento dado desempeña el papel de “iniciador”, alguien que pueda recomendar libros... Y también va encontrar las palabras para legitimar el deseo de leer, e incluso para revelar ese deseo. Por lo tanto es preciso multiplicar las posibilidades de mediación, las ocasiones de producir tales encuentros”. (Petit,2001,24-30).

“Así, abrir tiempos, espacios, donde el deseo de leer pueda abrirse camino, es una postura que hay que mantener muy sutilmente para que brinde libertad, para que no se sienta como una intromisión” (Petit,2001,24-30).

La experiencia de las Ferias: Lo fantástico del poder de los libros y sus lectores:

Testimonios de maestros:

En este escrito se integra la experiencia de las Ferias contada por sus protagonistas principales los maestros, quienes durante los últimos años (2003-2008) han realizado las ferias en las comunidades rurales de San Martín Peras, San Mateo Cajonos, San Mateo Etlatongo, Jalapa del Marqués, Santa María Totolapan, Zoquitlán, Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Niltepec, El Camarón, Xoxocotlán y Tamazulapan.

Los requerimientos para la feria

No es fácil decidir en cuál comunidad rural se podrá desarrollar la feria, ya que se requiere cubrir ciertos requisitos: que los profesores de la comunidad estén interesados en participar, que un maestro de la *Red de Lectura* trabaje en esa zona escolar, que las autoridades educativas estén convencidos y que las autoridades municipales acepten colaborar.

A continuación se narra dos testimonios que narran cómo vivieron los maestros y los niños la organización de la feria. Veamos el relato de la maestra Vicenta Guerra de la comunidad de Tepenixtlahuaca donde se habla la lengua Chatina.

Contacté a la maestra Eréndira, ella me proporcionó el formato del proyecto que había que elaborar para comenzar con las gestiones correspondientes, fue el primer paso a afrontar, la escritura de documentos que son muy necesarios para comunicar el plan de trabajo que queríamos realizar.

Dentro del mismo proyecto, tuve que seguir escribiendo más documentos que eran necesarios para las diferentes gestiones. Los oficios de invitación para algunas librerías y editoriales. Debo decir, en honor a la verdad, que una de mis mayores dificultades ha sido utilizar las máquinas modernas como la computadora y el Internet, pero las circunstancias me obligaron, ya que tuve la necesidad de girar muchos oficios y de estar en constante comunicación, vía Internet, con los asesores del Diplomado. No existe duda, aprendí que a partir de la necesidad surge un aprendizaje significativo.

Después de tocar puertas a diferentes instancias en la ciudad de Oaxaca, regresé a la comunidad, llena de emociones encontradas, por un lado, la felicidad porque

la realización de La Feria de los Libros y sus Lectores en una comunidad tan lejana parecía un sueño que pronto se convertiría en una realidad; por otra parte, pensar que no contaba con un solo centavo partido por la mitad. La preocupación mayor era plantearle a la comunidad el hecho de recibir y brindar hospedaje y alimentación a los cien visitantes que se tenían contemplados, llegarían asesores, maestros, cuenta cuentos y actores de la obra de teatro. (Vicenta Guerra, Feria Entre las gentes de las palabras útiles, Ne`Cha`Cña`, Lengua Chatina. Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Oaxaca, 2004).

La maestra Adalith relata:

Se ha estado planeando la feria de libros que para tal mes, que para tal día, que va hacer allá, que no, que va hacer acá, en fin que se tiene que organizar el taller de lectura por parejas, mientras que yo me pregunto, ¿cómo serán esas ferias de las cuales no tengo idea? Echo a volar mi imaginación y pienso en una feria con juegos mecánicos, pero ésta no es de juegos sino de libros. La feria se hará en la comunidad de Santa María Zoquitlan, Tlacolula. No tengo idea de cómo sea la comunidad; se dice que hace unos años ya se había realizado la primera feria y que todo fue un éxito. Han pasado los días y por fin ha llegado el día esperado. (Adalith Ibáñez Santiago, Feria Sembrar libros para cosechar sueños, Santamaría Zoquitlán, Tlacolula, Oaxaca, 2006).

Viaje al centro de la feria.

Los maestros viajeros cuentan en sus relatos las peripecias que vivieron en los trayectos hacia la feria.

La intención nuestra se volvió viajera y nos llevó a recorrer la carretera de Puerto Escondido y la costera, sobre aquel autobús colorado que nos llevó hasta Palo Verde, para que luego las camionetas bajaran con la noche para llevarnos al destino que nos estaba aguardando. Fue un camino salpicado de lluvia, de tinieblas, y cantares de sapos... Negro camino que cruzaron tarántulas y se blanqueó de flores. (Gilberto Corres García, Feria Entre las gentes de las palabras

útiles, Ne`Cha`Cña`, Lengua, Chatina. Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Oaxaca, 2004).

Y cuando llegaron de madrugada al pueblo, después de más de diez horas de camino, cuentan:

Una eternidad de sapos y perfumes, luces color a mango con zumbidos de insectos voladores, casi miles de palabras contenidas y luego un árbol de chicozapote en el centro del pueblo, como custodiando las tardes y los amaneceres de la escuela. Eso era lo que nos aguardaba, una gran enramada que se aromatizaba con la lluvia de cada rato y todo aquel calor que nos ponía a prueba... Luego, y antes que todo, los compañeros y compañeras, las bromas y los gritos que nos dimos de bienvenida en medio de una oscuridad que descansaba el sueño intranquilo de la noche de víspera. (Gilberto Corres García, Feria Entre las gentes de las palabras útiles, Ne`Cha`Cña`, Lengua Chatina. Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Oaxaca, 2004).

Los niños y niñas color de la tierra.

A la feria llegan muchos niños, niñas y jóvenes de pueblos cercanos y lejanos, son invitados o se invitan solos, llegan como parvadas de pájaros alegres, nos impresionan y nos sentimos contentos con su llegada.

Relata la maestra Ángela:

“Llegaron jóvenes y niños de distintos lugares de esta región mixteca, algunos venían de lugares muy retirados, por ejemplo, de la comunidad de Santiago Tilantongo, Magdalena Yodocono, San Juan Coixtlahuaca. La mayoría de las personas de estas comunidades tuvieron que cruzar montañas, algunas son de zonas muy desérticas, con sus caminos de terracería. Por tal razón llegaron con sus rostros cubiertos de polvo y ansiosos de disfrutar la feria. (Ángela Ramos, San Mateo Etlatongo, Nochixtlán, Oaxaca, 2007).

Por la mañana del primer día.

El asombro, es la constante durante el primer día. Los asistentes a las ferias nos cuentan que el primer día se vive con admiración y se disfruta. Cada comunidad rural tiene su encanto y sus problemas. El entusiasta maestro Cuauhtémoc, maestro jubilado desde hace años nos cuenta:

El día siguiente fue un verdadero acontecimiento, mis expectativas fueron superadas, la afluencia de visitantes, vendedores, instalaciones, expendios de libros, gente que iba y venía. En cosa de un rato levantaron un escenario, dos horas después, bajo la enorme carpa, un gran número de espectadores cómodamente sentados reían a mandíbula abierta y aplaudiendo a un cuentacuentos con una nariz descomunal que le daba un aire especial y lo hacía parecer más chistoso de lo que realmente era. (Montañas de libros para soñar para soñar, Cuauhtémoc López Guzmán, El camarón, Oaxaca, 2006).

El maestro Gil también nos cuenta:

Ahora, la feria empezó con lo inesperado, cámaras ajenas que persiguieron las risas, los cantos y los juegos. La marcha de la escolta de la telesecundaria y las palabras dichas por los representantes. Luego los niños se integraron a las actividades, los materiales fueron distribuidos, y entonces lo esperado, lápices y colores, pinceles y papeles se hicieron objeto del juego, se encargaron de dejar una pequeña huella en la conciencia de cada uno de los niños que participaron y que nos dejaron con sus risas, las ganas de seguir por este camino que se antoja explorable. (Gilberto Corres García, Feria Entre las gentes de las palabras útiles, Ne`Cha`Cña`, Lengua Chatina. Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Oaxaca, 2004).

Talleres y más talleres.

Para las Ferias preparamos cuarenta, cincuenta o más talleres lúdicos de lectura, escritura y arte. Nuestra tarea es romper con las prácticas cotidianas y tradicionales de lectura y escritura, como los dictados, las planas, los resúmenes, la lectura obligada de libros de texto, la escritura de textos sin sentido, los salones en silencio, etc. Nuestra tarea es que los niños y jóvenes, en su mayoría

campesinos, disfruten de un espacio placentero acompañados con la lectura y la escritura.

La maestra Edita nos cuenta:

¡Esto es un desastre!... pensaba, mientras ambientaba el espacio destinado para mi taller. Era yo toda un manojo de nervios, no tenía ni idea de cómo empezar y estaba casi al borde de las lágrimas porque la dichosa casita de naylon que habíamos planeado (con mi compañera Zaira) para ponerla en la esquina y para que simulara ser la casa en la que vivía el ogro de nuestro cuento, por el viento que hacía (cosa que no previmos antes), se desbarataba a cada momento y eso me hacía desesperar y sentía el tiempo encima. Sólo lograba escuchar la voz del cuenta cuentos Gerardo Méndez y las risas de los niños que se encontraban en el auditorio. De repente, cuando me di cuenta, las filas de niños entraban como millones de ciempiés al atrio de la iglesia... no me imaginaba que fueran tantos y tantos niños.

Llegaron con sus caritas de emoción, escuché decir a las niñas ¡qué bonita casa!, y eso me hizo sentir mejor. Preguntaban muchos a la vez ¿qué vamos hacer maestra?, ¿esas son nubes, verdad?, ¿para qué?, ¿está lloviendo?, Preguntaban eso porque les colgamos a las nubes unas tiras de lluvia plateada, efectivamente para simular que llovía. Fue gratificante ver cómo mi esfuerzo daba sus frutos al momento de leer el cuento, los niños se reían cuando al leerles hacía la voz ronca del ogro, cuando gruñía, cuando pisoteaba, cuando hacía mis movimientos y gestos, hasta las mamás se divertían, lo veía en sus risas, en sus caras atentas y eso me hizo sentir muy feliz y satisfecha conmigo misma. (Edita Bautista López, San Mateo Etlatongo, Nochixtlán, Oaxaca, 2007)

Otros maestros narran:

A mí en lo personal me tocó trabajar con la maestra Gonery, con quien trabajé los talleres: “Niño pequeño”, “Huácala a los miedos” y “Buscapalabras”, talleres en los que los niños pintaron a sus peores miedos. “Shnà” dijeron -¿qué quiere decir?- pregunté. -Miedo- dijo una niña y todos se rieron, -le tiene miedo al diablo-, se rió

otra niña, así me hablaban, después de que al principio no querían ni jugar conmigo, ahora me abrían también los rasgos de su idioma, luego siguieron hablando en su lengua hasta terminar, me dijeron muchas de sus palabras y algunas niñas de la telesecundaria me ayudaron a escribirlas.

Luego, otros recortaron, tratábamos de hacer un diccionario visual en chatino-español, pegaron, escribieron y también se pusieron de acuerdo para saber si era o no correcta cada expresión. Para el taller del niño pequeño, hicimos esgrafiado, rayaron, al principio con extrañeza y luego con diversión, con la cera líquida, incluso, se “bolearon” sus huaraches entre risas y palabras para mí incomprensibles. (Gilberto Corres García, FERIA Entre las gentes de las palabras útiles, Ne`Cha`Cña`, Lengua, Chatina. Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Oaxaca, 2004).

Los espectáculos nunca vistos.

Reunidos frente a un escenario que nunca han visto los asistentes a la feria, aparecen personajes de cuentos, historias que transportan a otros mundos. En ese espacio improvisado, en el centro del pueblo, se reúnen no sólo los niños y jóvenes, sino toda la comunidad, señoras, señores, ancianos, policías, curas y los infaltables perros. Todos gritan, ríen y se asombran, comentan con sus vecinos de a lado, seguramente tendrán plática para varias semanas.

La maestra Hilda nos narra:

Pues en todo el día fue el único taller que pudimos impartir, porque a continuación se iba a presentar la obra de teatro “La peor señora del mundo”, de Francisco Hinojosa, pero antes se presentó Gerardo Méndez, con el cuento Juan Juanetes. Es impresionante cómo los niños prestaban tanta atención e interés por conocer al lobo del cuento, ya estaban todos los lugares ocupados, así que algunos tuvieron que apreciar el espectáculo parados. Cuando le toca el turno a la obra de teatro, esa mujer espantosa que con un solo grito aterrorizó a los niños, provocó un silencio profundo entre los espectadores, los niños se adentraron tanto en la obra, que conforme avanzaba le iban teniendo cierto rencor al personaje principal de la

obra, la Peor señora del mundo y le gritaban – ¡Vieja cochina! Le pegaban en los pies y en vez de sentir miedo, sentían odio y la ofendían hasta donde más pudieron. (Hilda Monjaráz, Feria Sembrar libros para cosechar sueños, Santa María Zoquitlán, Tlacolula, Oaxaca, 2006).

La compra de libros, un parteaguas en las comunidades rurales.

Uno de los hallazgos más significativos es la relación que se establece a partir de la compra de libros entre las mamás, papás y sus hijos. No existe en las comunidades rurales, escenarios donde los papás entablen una negociación entre el librero y sus hijos a partir de la venta de libros. El niño o niña escoge algún libro de su interés, la madre mete la mano en su mandil y saca el poco dinero que tiene destinado para comprar lo más elemental para su subsistencia diaria, la madre está dispuesta a complacer a su hijo, le compra un libro. Este escenario no es nuevo en las ciudades, es cotidiano, pero en las comunidades rurales se gestan estas nuevas relaciones culturales donde las Ferias las hacen posibles. Ahí, entre las casas de adobe y la pobreza se crean nuevas necesidades, nuevos gustos, nuevos espacios para la lectura y la escritura.

Veamos el relato de la maestra Edita sobre este tema:

Cuando se empezaba a organizar esta feria no pensaba que fueran a llegar tantos niños, pero al momento de vivir ya la experiencia como tal, la verdad que fue maravilloso ver cómo estas expectativas que me había hecho se rompieron completamente y además me dejó un buen sabor de boca, pues fui capaz de romper mi temor. Ver centenares de libros expuestos que se vendían como pan caliente, cómo los padres se mostraban dispuestos a comprar los libros que sus hijos elegían, quizá no todos porque contaban con poco dinero, pero sí los suficientes para hacerlos felices con un libro en las manos. Fue fantástico vivir el poder de los libros. (Edita Bautista López, San Mateo Etlatongo, Nochixtlán, Oaxaca, 2007)

La maestra Inés relata cuando comía en un puesto improvisado:

Con toda la calma saboreaba lo que me sirvió la señora, mientras escuchaba a las señoras platicar en torno a lo que se estaba viviendo ese primer día de la feria, cuando en ese momento llegó un niño, al parecer hijo de la señora que atendía el puesto, a pedirle dinero para comprar un libro de los que se estaban vendiendo en la feria y que le había llamado la atención. Le dio a conocer el precio, sólo escuché que la señora le dijo: busca uno más barato. El niño no muy convencido se retiró a seguir buscando otro libro que fuera de su agrado, pero que además, se acomodara a los bolsillos de la mamá. Ser testigos de hechos como éste, se le hace a uno chiquito el corazón, en estas ferias se muestran tantos libros, pero realmente ¿cuántos se venden en nuestras comunidades?, y no porque no les guste leer a la gente de nuestros pueblos, aquí lo que determina la compra o no de los libros es la cuestión económica. (Inés Cruz, San Mateo Etlatongo, Nochixtlán, Oaxaca, 2007).

En la Feria, gracias al Tequio comemos muchos.

En Oaxaca, el tequio es la base para poder desplegar las actividades de la feria. El tequio es una forma de organización comunal donde todos los habitantes participan ayudando en tareas o aportando recursos para solucionar algún problema.

Antes y durante las Ferias, los habitantes de las comunidades se organizan llevando alimentos para dar de comer a todos los niños y maestros visitantes, además de dar el hospedaje por los tres días que dura la feria. En algunas comunidades nos dan de comer frijoles, arroz, tortillas y chile, en otras comunidades, le piden prestado a la virgen del lugar una o dos vacas para darnos de comer.

Las mujeres son las encargadas de elaborar los alimentos y todo el pueblo aporta los insumos, por ejemplo, en la comunidad de San Mateo Cajonos, para resolver el problema de las tortillas de maíz que es la base de la alimentación de nosotros los mexicanos, cada familia aportó una tortilla por día, en esa población viven alrededor de 200 familias, estrategia que sirvió para solucionar el problema. En esta misma comunidad mataron dos vacas para los tres días de feria, en otros

matan gallinas. Dicen que las vacas y las gallinas corren de los pueblos cuando se rumora que será ahí la próxima Feria.

Relata la maestra Vicenta:

*Durante los días en que se efectuó la primera feria de los libros y sus lectores, los equipos de mujeres que amablemente apoyaron en la elaboración de los alimentos para todos los participantes se volvieron magas, sí, de esas que con su magia hacen aparecer el pan o ricos platillos con sólo pronunciar las palabras mágicas y echarles los polvos necesarios para que aparecieran. Así ellas lo hicieron, cuando hacía falta tomate y cebolla, anunciaban con sus palabras mágicas y al poco rato aparecían, ellas fueron un gran equipo que a pesar de las carencias lograron satisfacer hasta el paladar más exigente, bueno casi lo logran.” (Vicenta Guerra, *Feria Entre las gentes de las palabras útiles, Ne`Cha`Cña`*, Lengua Chatina. Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Oaxaca, 2004).*

Otra maestra narra:

*“Donde ha de haber estado lo más canijo es en la cocina y comedor, porque atender a miles de boquitas, no es nada fácil, una actividad de esta naturaleza sería prácticamente imposible en una zona urbana. Sólo en nuestras comunidades la gente se avienta este tipo de eventos, ofreciendo alimentación a tantos. Lo vimos en San Mateo Etlatongo, es de admirarse la organización de hombres y mujeres para dar atención a los concurrentes, comida tras comida, y un día tras otro, la gente de las comunidades minimiza el cansancio, las desveladas, el calor, el frío que pasa. Ellas y ellos sólo se concentran en brindar la atención lo mejor posible, la gente de las comunidades se siente contenta con estos acontecimientos, pues el resto del año los habitantes están metidos en su rutina diaria, para ellos es un honor que sus comunidades sean seleccionadas con algún evento de tipo sociocultural, y que además le da vida al pueblo, pues se dan cita los habitantes de las comunidades circunvecinas, esto implica que haya servicio de transporte y venta de algunos productos alimenticios aunque sea por unos días.” (Inés Cruz, *San Mateo Etlatongo, Nochixtlán, Oaxaca, 2007*).*

¿Una fiesta sin alcohol? No es fiesta.

Pues sí, las *Ferías de los libros y sus lectores*, son fiestas sin alcohol. Tradicionalmente en las comunidades rurales e indígenas, en sus festejos, las bebidas alcohólicas son sinónimo de estatus, es decir, el que invita más a tomar es el centro de atención, sin embargo, al terminar la fiesta la familia se queda sin comer por varios días.

En las primeras Ferias hombres y mujeres tomaban hasta quedar tirados en el suelo, se podía mirar un escenario desolador y de pleitos. Mirábamos cómo los niños veían como algo natural a los borrachos entre pleitos y libros, sentíamos que se desvirtuaba el propósito de la feria, porque nuestro objetivo era que los niños, jóvenes, señoras, señores, abuelos, se acercaran de otra manera a los libros, así que junto con los maestros y autoridades municipales decidimos poner como regla que durante los tres días que duraba la Feria, se suspendiera la venta de bebidas alcohólicas y se multara, tanto al que vendía alcohol, como al que compraba.

En San Martín Peras, uno de los municipios más pobres de México, no pudimos llegar a un acuerdo con el pueblo, ya que se empalmó la Feria del libro y la fiesta del Santo Patrono. En esta Feria pudimos observar tres escenarios: el cura en su templo y con altavoces dando su misa, afuera de la iglesia, hombres y mujeres migrantes tomando cerveza hasta perderse y nosotros, con nuestros libritos en el patio de la escuela.

Escuchemos un relato sobre esto punto:

El escuadrón de la muerte.

Hacia un costado del corredor de la agencia municipal está la cárcel, un cuarto oscuro con barrotes de fierro grueso y sin candado, a prueba de fugas, ahí se encontraban dos personas que al parecer son del grupo del “escuadrón de la muerte”, por ser tomadores de alcohol del 96 y que permanentemente están alcoholizados. Quien se acercó a ellos fue el maestro Daney y les preguntó: ¿por qué están encerrados?

-“Por culpa de ustedes”- asintió el borrachito, - “Porque nos dijeron que muchas personas llegarían a visitarnos y no querían escándalos, por eso estamos aquí”-. Entonces el maestro Daney, haciendo acopio de buen contador de cuentos, decidió en ese momento contarles el cuento de Trucas, los señores rieron y gozaron de aquel cuento. Daney dice que sintió que aquellas personas estaban llenas de sensibilidad y ávidos también de ser escuchados. (Vicenta Guerra, Feria Entre las gentes de las palabras útiles, Ne`Cha`Cña`, Lengua Chatina. Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Oaxaca, 2004).

Por la noche se despliega la música y los bailes de máscaras.

Para cerrar las actividades del día, por la noche se presentan espectáculos organizados por el pueblo. Los bailes regionales y las bandas de música de niños y jóvenes aparecen por la noche. Las personas en general se acercan al centro del pueblo a disfrutar de estas actividades.

El fin del principio.

El programa de clausura dio inicio a las 14:00 hrs. del día 21 de Mayo. Entre cuenta cuentos, algunas participaciones de los alumnos y la presentación de la Peor señora del mundo llegaba el final de la primera Feria de los libros y sus lectores “La cultura crece y florece con la lectura” realizada en Santa Cruz Tepenixtlahuaca. El público ahí presente, entre risas y aplausos, sabían que después de la despedida y la promesa de regresar pronto, tal vez tenían que pasar muchos días, días que se vuelven meses, meses que se convierten en años, años que terminan siendo siglos, siglos de exclusión y olvido para que nuevamente se realice otra Feria de los libros y sus lectores.

Este es el tiempo en que si no se enriquece la cultura de la lectura y la escritura, este pueblo regresará a ser tierra de nadie; este es el tiempo en que cada habitante de Tepenixtlahuaca, luche desde su puesto de marginación y de pobreza, por construir un mundo que sea suyo; tiempo en que los Ne` Cha` Cña`, la gente de las palabras útiles o de las palabras que trabajan, escriban su propia

historia. (Vicenta Guerra, *Feria Entre las gentes de las palabras útiles, Ne`Cha`Cña`, Lengua Chatina. Santa Cruz Tepenixtlahuaca, Oaxaca, 2004*).

Para concluir este apartado podemos decir que, las Ferias de los libros y sus lectores, son un paréntesis en el tiempo en donde nuevas prácticas de lectura y escritura aparecen en escena, que por un tiempo desplazan a las prácticas tradicionales que no han posibilitado la formación de lectores autónomos. Las Ferias trastocan el orden establecido, esto ha originado resistencias entre los que consideran estas prácticas innovadoras como subversión, como caos y desorden, como sólo un juego, tal es el caso de algunos maestros, autoridades educativas y padres de familia que se educaron con la idea de que “La letra con sangre entra”. Las actividades de lectura de la feria son actividades innovadoras donde los alumnos leen en diferentes escenarios, no solo áulicos apostamos a que se conviertan en prácticas cotidianas

Las Ferias han permitido organizarnos de manera democrática, pues quienes participamos en la organización tomamos acuerdos colectivos, asumimos de manera horizontal las tareas necesarias para llevar a cabo las actividades, construimos formas de organización que pasan por el trabajo colaborativo, el consenso y cuyas interacciones contribuyen a construir relaciones entre iguales. Así, las ferias posibilitan el rompimiento con las formas de organización verticales vigentes en las instituciones escolares.

Finalmente diremos que las Ferias de los libros y sus lectores, son un esfuerzo colectivo de maestras y maestros, asesores de la Universidad Pedagógica Nacional, autoridades educativas y municipales, padres y madres de familia, niños y jóvenes, quienes desde sus comunidades rurales e indígenas han posibilitado la creación de estos escenarios distintos a los que cotidianamente viven en la escuela y en sus casas, y que a pesar de las resistencias expresadas por otros actores educativos, están de acuerdo en continuar impulsándolas, pues están convencidos de que significan una alternativa educativa y comunitaria que beneficia a sus pueblos.

Nuestro deseo es que no lo olvidemos: el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con los del autor haciendo posible la creación de nuevos mundos. Y es allí, en toda esa actividad fantástica de nuevas posibilidades de configuración de su mundo íntimo pero también social, que este trabajo, se construye al lector.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de estos años de investigación e intervención pedagógica junto a los docentes en servicio, pudimos adentrarnos y conocer mejor los problemas que viven cotidianamente en sus aulas. Desde una mirada de empatía, proponemos las siguientes reflexiones:

Encontramos en nuestros acercamientos a las aulas, que las prácticas de la lectura estaban organizadas básicamente por los maestros: ellos decidían qué tendrían que leer los alumnos, cómo leer y para qué leer; esto generaba un espacio limitado para que los alumnos participaran de forma diversa frente a la lectura. En los años noventas hallamos que básicamente los libros de texto circulaban en el aula y que algunas maestras utilizaban ocasionalmente los libros denominados del Rincón.

Descubrimos que en las aulas se leía de manera rígida los libros de texto: para contestar cuestionarios, hacer resúmenes, copiar textos; se leía en el pizarrón lo que el maestro escribía para después copiarlo y hacer la tarea; se leían los recados de los maestros, de los niños o de los padres de familia. La forma de leer podía ser de manera individual, en silencio o en voz alta a todo el grupo, todos al mismo tiempo o a petición del maestro. A pesar del uso tan frecuente de la lectura, poco se reflexionaba sobre lo que realmente significaba el acto de leer, tan cotidiano en la escuela, el cual no representaba la diversidad de usos sociales que se practican de manera cotidiana.

En este sentido podemos decir que los conceptos sobre lectura por parte de los docentes corresponden más a un modelo tradicional de enseñanza, privilegiando la memorización, la repetición y dejando de lado el desarrollo creativo y el uso social de la lectura.

La lectura en la escuela está asociada al descifrado de las palabras, a su correcta pronunciación, a la memorización de los signos de puntuación y entonación, a la captación lineal o repetición de lo que dice un texto, a extraer textualmente las respuestas de los cuestionarios de Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, a

seguir correctamente las instrucciones de los ejercicios, es decir, prácticas de lectura que se usan solamente para resolver demandas escolares.

Analizamos con los profesores que el desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una misma página. Cuando se comprendió esto, los docentes empezaron a cavilar de otra manera y a responder también de otro modo a las preguntas de los niños, a las interacciones entre ellos y observaron las producciones de los niños con una mirada procesual. Los maestros descubrieron que los niños son activos y creativos en el dominio de la alfabetización.

Observamos también que la lectura en voz alta de literatura infantil no era una práctica cotidiana en las aulas y fundamentalmente que los maestros y alumnos no leían por gusto. Las prácticas sobre la lectura por gusto en el aula estaba limitada por la falta de mediadores interesados en la lectura y por la carencia de un programa integral donde se incluyera la biblioteca de aula, la biblioteca de escuela, prácticas de lectura diversas y que se llevaran a cabo de manera cotidiana, asistencia a librerías, ferias de libro. No existía un ambiente dentro y fuera de la escuela que generara un cambio en la cultura escolar.

Percibimos que los docentes no eran asiduos lectores y no leían libros completos, por lo mismo, cotidianamente no leían libros que los apasionaran y los colocaran en una posición de compartir con sus alumnos.

El docente mantenía una concepción homogénea para evaluar la lectura, al reducirla a lo que llaman los maestros *lectura de comprensión*, lo cual significaba someterla a explicaciones que el docente deseaba escuchar del alumno y no a lo que el alumno expresaba a partir de sus saberes y de la interpretación que hacía del texto al interactuar con éste.

Consideramos que los docentes en estos años, se han enfrentado a diferentes propuestas de formación construidas sin una participación protagónica, han respondido de manera pasiva y poco reflexiva sobre lo que implica su no participación, lo cual ha repercutido en una educación deficiente y cuestionada por la misma sociedad.

Observamos en los registros de los docentes una variedad de problemas que vivieron en las aulas, se evidenció la complejidad del aula y sus limitaciones para desarrollar una propuesta innovadora en el aislamiento, en un contexto escolar adverso. Esta propuesta de formación permitió *romper* el aislamiento y lograr transitar favorablemente a un nivel de formación colectivo.

Encontramos que los docentes recorrieron por lo menos *tres etapas* en la propuesta de lectura: en la *primera*, los maestros seleccionaron propuestas didácticas sencillas, prácticamente sólo leían cuentos a sus alumnos seleccionados por ellos y acto seguido una pequeña actividad que consistía en comentar si les había gustado o no, la reconstrucción de las partes del texto, la elaboración de preguntas por parte de los alumnos, la producción de un dibujo, o la escritura de otro texto en forma individual o en pequeños grupos. En esta etapa poco se recupera los saberes de los alumnos, el trabajo entre pares, libros de diferentes editoriales, (básicamente aparecen los libros del Rincón y el libro de lecturas de la asignatura de Español).

La literatura se vivía como trabajo extra en el aula, como materia nueva, poco se relacionaba la literatura con otros contenidos del programa. En el trabajo cotidiano los maestros seguían proponiendo que los alumnos hicieran copias de los libros, las llamadas “planas”, donde utilizaban el color rojo para corregir los “errores ortográficos” y hacían que los alumnos repitieran las palabras escritas incorrectamente con la creencia de que así aprenderían a superar los problemas de escritura. También utilizaban las actividades nuevas como otra forma de control de sus alumnos, ya que los profesores decidían qué y cuándo “jugar con la lectura” en el salón de clase.

Al final de esta primera fase los maestros observaron que los alumnos se comportaban de manera distinta a la tradicional: estaban más atentos en la sesión de lectura, participaban más, comprendían mejor las instrucciones y el contenido de los libros, argumentaban situaciones referidas a los cuentos, reían y jugaban con la lectura. Los maestros tuvieron la posibilidad de confrontar su modelo de trabajo con la lectura, *una alternativa en construcción* que les permitía transitar a otro tipo de prácticas con características más lúdicas y significativas para los

alumnos. Estas prácticas dan cuenta del inicio de un proceso de reconceptualización generado por una trayectoria de formación diferente.

En este proceso de cambio incursionaron en un camino de *animación pedagógica*, es decir, en un proceso de cambio de actitud y de apertura a desarrollar actividades distintas que generaban una dinámica en el aula más flexible: mayor tolerancia al “desorden”, participaciones simultáneas de los niños, trabajo cooperativo en equipos, lectura en voz alta acompañada de recursos dramáticos (gestos, ademanes, cambios en el tono de voz, manejo del espacio, etc.) Un aspecto importante fue que maestro y alumnos respetaron el ritmo de lectura en voz alta de aquellos alumnos que deletreaban o que casi no se les escuchaba, ya que anteriormente eran excluidas o censuradas por sus compañeros y profesores. Este proceso de cambio no fue una tarea fácil porque tanto los padres de familia, como algunos compañeros de los maestros participantes y sus autoridades se convirtieron en los principales críticos de la propuesta, ya que exigían resultados espectaculares en pocos meses, y aunque el cambio se podía notar sobre todo en las prácticas nuevas de lectura, algunos maestros decidieron regresar al modelo tradicional y retornar a las prácticas tradicionales: planas, dictados, copias, cuestionarios, que “aprendieran a leer” en corto tiempo y de “corridito”, bonita letra, que hubiera más “disciplina” en el trabajo del aula, que el grupo se mantuviera callado y sentado en su lugar.

Para transitar de la animación a la innovación pedagógica, se necesitó que el docente construyera paulatinamente y por convicción, un nivel de conciencia de cambio, que estuvieran dispuestos a “dejarse llevar” por el proceso dialéctico de teoría- práctica, práctica-teoría.

En la *segunda etapa* estaba presente la preocupación por parte de los docentes por *tomar en cuenta los intereses de los alumnos*; el trabajo por equipos adquiere un sentido diferente al tradicional. De ser una actividad donde sólo se congregaba a los alumnos para realizar actividades en común, reunidos en mesabancos, ahora se convertía en una actividad en donde *los alumnos intercambiaban saberes, interaccionaban para organizarse y definen tareas de trabajo*; se convirtió asimismo en un espacio donde se manifestaban valores y donde los alumnos

aprendieron a negociar y a ser tolerantes con las ideas o propuestas hechas por otros. En este nuevo sentido del trabajo colaborativo, la literatura fue un elemento detonador para el cambio de nuevos roles de trabajo y de convivencia.

En este proceso el papel del profesor fue fundamental porque tradicionalmente en el trabajo por equipos, privilegiaba a los alumnos más destacados para que asumieran el rol de mando para organizar y dirigir a sus compañeros, asumiendo así un rol de “jefe” y “sabio”; su trabajo era hablar por los demás, y el resto de integrantes se asumían con una actitud pasiva esperando que otros pensarán por ellos. El profesor cambió también su papel frente a sus alumnos, *intentó construir relaciones horizontales y trató de ser facilitador de los aprendizajes de los alumnos*. Los docentes permitieron que los alumnos eligieran a sus compañeros de trabajo, que *el rol de mando se turnara o fuese rotativo*, que el trabajo partiera de lo individual para conjuntarse posteriormente al equipo y finalmente interactuar con los demás equipos de trabajo.

En esta etapa se organizan las bibliotecas de aula, el préstamo de libros, la compra de libros por parte de maestros y alumnos, las visitas a las ferias del libro, encuentros de maestros sobre el fomento de la lectura, es decir, la lectura inició un largo camino para salir de las aulas y de las escuelas.

En la tercera etapa los maestros y las maestras iniciaron un proceso de innovación continua. Por ejemplo, en el diseño de sus estrategias didácticas, estructuraron actividades de lectura de acuerdo a sus problemáticas; integraron secuencias acordes al enfoque comunicativo y funcional, consideraron los intereses de los alumnos, diseñaron actividades de lectura con sentido y significado, actividades conectadas con las problemáticas reales del contexto.

Esta tercera etapa es diferente para cada maestro porque cada uno de ellos resignifica la propuesta de acuerdo a sus necesidades y a los problemas que quiere abordar. Pero el objetivo fundamental consistía en formar comunidades de sujetos que fueran capaces de leer cualquier tipo de texto y comprenderlo.

Lo que pudimos comprobar es que a partir del proceso de formación que vivieron los profesores y al desarrollar la propuesta, ingresaron al aula una gran cantidad de materiales de diferentes editoriales propuestos, tanto por maestros como por

los alumnos, pues consideraron que era importante conocer y leer diversos materiales literarios y de información general para ampliar las posibilidades formativas y recreativas de los alumnos. Además, la compra de libros de las escuelas y alumnos generó la formación de bibliotecas escolares, de aula y el desarrollo de los propios alumnos en una etapa donde en las escuelas oficiales no existían esos espacios para leer por gusto, pues los libros del Rincón permanecían guardados en sus cajas.

Debemos también tener presente que para darle continuidad a este proyecto, algunos profesores y profesoras decidieron conformarse con otros compañeros en colectivos de maestros con el fin de ir construyendo proyectos de innovación y/o investigación y enfrentar de esta forma los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Esta alternativa ha posibilitado a los docentes, la construcción de procesos autónomos en el ámbito profesional, construir sus propias alternativas pedagógicas y constituirse paulatinamente en profesionales propositivos y trascender la concepción de meros reproductores de currículum. Asimismo, estos procesos de construcción colectivos han posibilitado trastocar la cultura del aislamiento y el individualismo para transitar hacia una cultura más colaborativa.

Respecto al desarrollo de las actividades de lectura en las comunidades rurales, las ferias han constituido una alternativa para edificar espacios socio-culturales que trasciendan las aulas y las bardas de las escuelas; contribuyeron a la construcción de relaciones significativas y con sentido entre niños, maestros y padres de familia en torno a la lengua escrita. Las ferias surgieron como una alternativa educativa innovadora frente a los obstáculos que han representado las concepciones y prácticas tradicionales de lectura y escritura de los padres de familia, profesores y autoridades educativas.

La Feria de lectura permitió la formación de lectores a través de una estrategia comunitaria. Diferentes actores, asesores, profesores, padres de familia, autoridades educativa y municipales de las comunidades, pudimos organizarnos para desarrollar un proyecto integral de lectura, a través de la formación de un nuevo escenario comunitario. En esos nuevos espacios de la comunidad (kioscos,

jardines, corredores de la presidencia municipal, atrios de la iglesia, patios de las casas, etcétera) los alumnos, padres de familia y maestros participaron en diferentes actos de lectura y prácticas lectoras no escolarizadas.

¿Por qué realizamos las ferias de lectura en zonas rurales marginales? Porque las zonas rurales son las más desprotegidas de la sociedad mexicana, con condiciones de pobreza, analfabetismo, carencia de espacios recreativos y culturales que limitan su desarrollo cultural.

Es ahí donde cobra fuerza la propuesta de las ferias de la lectura, porque, cuando alguien no ha tenido la suerte de disponer de libros en casa, de ver leer a sus padres, de escuchar relatos de historias, las cosas pueden cambiar a partir de un encuentro. Ese encuentro permite ver que es posible otro tipo de relación con los libros; se recomiendan, se compran, se leen y se legitiman nuevas prácticas y nuevos escenarios. Por lo tanto, multiplicamos esos encuentros y escenarios con la participación comunitaria, donde el Tequio, una práctica comunitaria con una historia milenaria en las comunidades rurales e indígenas, fue esencial para el desarrollo y éxito de este proyecto.

Las Ferias de lectura se convirtieron no solamente en un breve tiempo o paréntesis, tienen la fuerza de generar nuevas prácticas de lectura y escritura, que en prospectiva desplazan a las prácticas tradicionales. Las Ferias trastocan el orden establecido, lo cual origina resistencias entre los que consideran estas prácticas innovadoras como subversión, como caos y desorden, como sólo un juego, tal es el caso de algunos maestros, autoridades educativas y padres de familia que se educaron con la idea de que “La letra con sangre entra”.

Las Ferias han permitido organizarnos de manera democrática, pues quienes participamos en la organización tomamos acuerdos colectivos, asumimos de manera horizontal las tareas necesarias para llevar a cabo las actividades, construimos formas de organización que pasan por el trabajo colaborativo, el consenso y cuyas interacciones contribuyen a construir relaciones entre iguales. Así, las ferias posibilitan el rompimiento con las formas de organización verticales vigentes en las instituciones escolares.

Los escenarios de las ferias no son algo nuevo en las ciudades, tal vez son cotidianos, pero en las comunidades rurales en *las ferias de los libros y sus lectores*, se pudieron gestar nuevas relaciones culturales. Ahí, entre las casas de adobe y la pobreza se crean nuevas necesidades, nuevos gustos, nuevos espacios para la lectura y la escritura.

Para concluir, pensamos que es necesario que se contemple la formación de los profesores desde una perspectiva que trascienda el aislamiento en el cual se encuentran los docentes, donde se construyan espacios colectivos y diversas formas de comunicación para resolver los problemas del aula y /o escuela. Las ideas de formación donde consideran a la docencia como una actividad encerrada en el aula, o las creencias de que sólo con el apoyo de los materiales curriculares y las propuestas que contienen, o que por vía de los medios electrónicos se resolverán los problemas de la educación en México, son limitadas. El problema es mucho más complejo, eso lo hemos aprendido en estos años de trabajo.

Finalmente, podemos decir que después de más de diez años de trabajar esta propuesta de intervención con innumerables problemas, pudimos reformular la propuesta en cada nuevo periodo de trabajo.

Entendimos que la capacitación de los docentes no es suficiente para producir los cambios profundos que requiere una sociedad, fue necesario en este proceso, modificar el currículum y la organización institucional, lo cual nos trajo enfrentamientos con las inercias de las escuelas. Se tomó conciencia de la necesidad del cambio en las comunidades educativas y se logró de esta forma elevar la calidad educativa y el prestigio de los docentes participantes ya constituidos en Redes de lectura. Conseguimos que los docentes participantes escribieran su experiencia y fueran publicadas en diferentes revistas nacionales e internacionales. Después de tantos años, construimos una alternativa innovadora en el campo de la formación y en la formación de lectores autónomos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Alonzo B. y William H. Teale. (1982). "La lectoescritura como práctica cultural", en FERREIRO, E. & Margarita Gómez Palacio (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- ACEVEDO, Marta. (1990) El proyecto "Rincones de Lectura" en las escuelas públicas de México, en: *Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer seminario internacional en torno al fomento de la lectura*, INBA México.
- ALVARADO, Matilde, Gloria Pampillo. (1998) "Los talleres de escritura", en *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Argentina, Libros del Quirquincho.
- ANIBAL, Jairo, (1989) Lección, en *Preguntario*, Colombia, Tres Culturas.
- ANIBAL, Jairo, (1989) El caballo, en *Preguntario*, Colombia, Tres Culturas.
- ARGÜELLES, Juan Domingo, (2004) *Leer es un camino*, México, Paidós.
- BARKLEY, Elizabeth Et. Al. (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. España, Morata.
- BAHLOUL, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "pocos lectores"*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BETTELHEIM, B y Zalan K. (1990). *Aprender a Leer*, México, CONACULTA-Grijalbo.
- BERTELY, María (1989) "La investigación etnográfica en la interpretaciones escolares y docentes", en *Etnografía e investigación educativa*, México, ISCEEM.
- BOJUNGA, Lygia, (1992) "El libro: un trueque", en *Cuenta que te Cuento, Revista Latinoamericana de Literatura Infantil*. San José, vol.1.
- CAÑAL, P., (et al.). (1991) "Proyecto Curricular Investigación y renovación escolar", en *El modelo didáctico de investigación en la escuela*, Sevilla, Díada.
- CARROL, Thomas. (1985): *La observación sistemática para la formación de docentes*. Traducción de Carlos M. González, México. UPN.
- CARR, W. (1990). "Cambio educativo y desarrollo profesional", en *Investigando en la escuela*, No. 11, Sevilla, Díada.
- CASSANY, Daniel Et.al. (1994) *Enseñar lengua*. España, Grao.
- Castellanos Rosario, (1957) *Balún Canán*, México Ed. Planeta.

- COOK-Gumperz, Jenny (1988). *La construcción social de la alfabetización*, Madrid, Paidós.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Sevilla, Paidós.
- CONAFE, (1987) "El Juego" en *¿Te lo cuento otra vez?*, CONAFE, México.
- COOPER, J. David, (1990). "Sobre la comprensión lectora", en *como mejorar la comprensión lectora*, Madrid, visor.
- CORESTEIN, Martha (1988) "El significado de la investigación etnográfica en educación", en *Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria*. (Colección: Documentos de Investigación educativa), México, UPN.
- CZIKSZENMIHALYI, Mihaly. (1991) "Leer por gusto". *Universidad futura*, vol. 2 números 6-7 p.14-20.
- CHARTIER, Anne-Marie (2004) *Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica*, México, FCE.
- DE LA GARZA, López de L. "La organización del trabajo escolar", *Entre maestr@s*, Vol. 7 núm. 23, invierno 2007, (2007), p. 38.
- FALCONÍ, Mercedes R. (1996) "Decálogo del mal lector", en *Diez mandamientos para que el niño odie la lectura*. Colombia, Colsubsidio.
- FERREIRO, Emilia (coord.) (1989) *Los hijos del analfabetismo (propuestas para la alfabetización en América Latina)* México, Siglo Veintiuno.
- FERREIRO, Emilia (1997) "La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización", en Ferreiro, *Alfabetización teoría y práctica*. México, Siglo Veintiuno.
- FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio. (1990) "Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura". México, Siglo Veintiuno.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. (1991) "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". México, Siglo Veintiuno.
- FERREIRO, Emilia (1997) "Alfabetización: Teoría y práctica". México, Siglo Veintiuno.

- FERREIRO, Emilia (et.al). (1992) *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*, México Libros del Rincón, SEP.
- FIERRO, Cecilia. (1991) *Ser maestro rural: ¿una labor imposible?*, México, Libros del rincón, SEP.
- FIERRO, Cecilia. (1991) “Historias de maestros, historias de escuelas”, en *Ser maestro rural, ¿Una labor imposible?*, Libros del Rincón, SEP, México.
- FIERRO, Cecilia. (1991) “Una invitación a reflexionar sobre nuestra práctica docente y su entorno” en *Ser maestro rural, ¿Una labor imposible?*, México Libros del Rincón, SEP.
- FOUCAULT Michel (1976). “Los cuerpos dóciles”, en *Vigilar y castigar*, México, Siglo Veintiuno.
- FREIRE, Paulo. (1985). “La importancia del acto de leer”, en *La lectura*, Ladrón de Guevara, México, El caballito/SEP.
- GARRIDO, Felipe. (1990) “Una guía para contagiar la afición a la lectura: ¿Cómo leer (mejor) en voz alta”?, en *Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer seminario internacional en torno al fomento de la lectura*. México, INBA.
- GIORDAN A y G.de Vecchi (1987) *Los orígenes del saber*. Sevilla, Díada.
- GIMENO, J. y A. Pérez Gómez. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GOODMAN, Kenneth (1990). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo” en Ferreiro y Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo Veintiuno.
- GOODMAN, Kenneth (1989) *El lenguaje integral*, Venezuela, editorial, Venezolana.
- GOOMAN Yetta M. y Kenneth Goodman. (1990) “Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje tota”, en Luis Moll C. (Compilador) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Argentina, Aique.
- GUARIGLIA, Graciela, (1988) *El club de letras. El recreo de las palabras*, Libros del Quirquincho, Argentina.

- MOCKUS, Antanas, (1988) "Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación". *Educación y Cultura*. Núm. 2 Colombia.
- IMBERNÓN, Francisco. (1994) *La formación y desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*. Graó, España.
- JACKSON, Ph. W. (1991) *La vida en las aulas*. España Morata.
- JOLIBERT, Josette. (1992) *Formar niños lectores*. Chile, Jcsaez.
- JOLIBERT, Josette. Et. Al. (2003) *Formar niños y productores de texto*. Chile, Jcsaez.
- JOLIBERT, Josette. Et. Al. (2003) *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Chile, Jcsaez.
- JOLIBERT, Josette. Et. Al. (2006) *Los niños lectores y productores de texto*. Chile, Jcsaez.
- JUAREZ, Benito. (2005) *Apuntes para mis hijos*. México, Herbasa.
- JURADO, Fabio, (Coordinador) (2001) *La formación docente en América Latina*. Colombia, Magisterio.
- KALMAN Judit L. (1991) *La alfabetización: aprender a participar, en búsqueda de una palabra nueva: La complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización*. (mimeo) México, Documento DIE.
- KALMAN Judit, "Fundamentos de la transformación curricular en el área del lenguaje". *Huaxyácac*, Núm. 11, (1997) p.25-36.
- KALMAN Judith (1998) *La década de los noventa, en ¿somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias*. México, Documentos DIE, N° 53.
- KALMAN Judith (2004) *Saber lo que es la letra, una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México, Siglo XXI.
- Lerner, Delia. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, FCE.
- LILIANA Tolchimsky (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito, Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, España, Anthropos-UPN.

- LOMAS, Carlos, et.al. (1993). "Psicología del aprendizaje y psicolingüística", en *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España, Paidós.
- MOLINA, Alicia (1986) "Modificaciones de último momento", en *El aula y sus muros*. México, SEP/El caballito.
- MONTES, Graciela. "Lectura abierta y lectura clausurada", *Hojas de lectura*, N° 31, (1994), Colombia, Fundación para el fomento de la lectura.
- MORENO, Xóchitl (1991) *El papelón* (de la cultura el acordeón), N° 6, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- ORLANDO, Antonio R. (1993) "El folklore, fuente primigenia", en *Literatura Infantil de América Latina*. Col. Biblioteca del promotor de lectura Vol. IV, Costa Rica, UNESCO.
- PETIT. M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura.
- PETIT. M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, Fondo de México, Cultura.
- PORLÁN Rafael Et.al. (1995) *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, España, Díada.
- PORLAN, Rafael y José Martín. *El Diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Diada.
- PORLAN, Rafael. (1987) "El maestro como investigador en el aula: investigar para conocer, conocer para enseñar", en *Investigación en la escuela*, No.1. Sevilla, Díada.
- PULIDO, Roberto. "Lectura y escritura significativa, una alternativa en la escuela primaria", *Revista de Pedagogía* N° 6, (1995).
- PULIDO, Roberto (1996) *La letra con gusto entra*. México, Alfaguara/UPN.
- PULIDO, Roberto (1997) "La lectura en la escuela primaria", en *Caminos a la lectura*, México, PaxMéxico.
- PULIDO, Roberto, (2004) "El proyecto de intervención: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica", *Revista entre maestr@s*, Vol. 5 número 13, verano, (2005) p.95.

PULIDO, Roberto, "Cuentos del color de los pueblos", *Revista entre maestr@s*, Vol. 4 número 10, otoño de (2004) p.I-VIII.

PULIDO, Roberto, "La revista escolar: posibilidad para disfrutar con la palabra escrita", *Revista entre maestr@s*, Vol. 7 núm. 23, invierno (2007) p. I-VIII.

ROCKWELL, Elsie (1982) "Los usos escolares de la lengua escrita", en Ferreiro y Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo Veintiuno.

RODARI, Gianni. (2003) *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar historias*. España, Planeta.

SALINAS, Pedro (1971). "Leedores y lectores", en *Antología de textos sobre lengua y literaturas universitarias n°5*. México, Centro de Estudios Literarios, UNAM, pp. 82-83.

SANJURO, Liliana. (2002) *La formación práctica de los docentes*. Argentina, Homo sapiens.

SARTO, Ma. Monserrat. (1988) *Animación a la lectura. Para hacer al niño lector*, Madrid, SM.

SASTRÍAS Martha, Cristina Barros, et.al. (1990) "Narración oral", en *Guía para promotores de lectura*, México, INBA.

SMITH, Frank (1994). "El club de los que leen y escriben", en: *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina, Aique.

SMITH Frank (1989). "*Comprensión de la lectura*". México, Trillas.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.

TANCK, Estrada Dorothy (1984). "Un día en la escuela", en *La educación ilustrada (1786-1836)*, México, El Colegio de México.

TANCK Estrada, Dorothy (1988) "La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España", (1700-1821), en *Historia de la lectura en México*, México, El Colegio de México.

UNDA, Pilar Bernal. (2000) *Los maestros, las redes y lo no domesticado*, en *Revista entre maestr@s* volumen I, número 1, otoño.

UPN, México.

UNDA, Pilar. (comp.). (2001). "El relato como texto polifónico de la Expedición Pedagógica Nacional", en *Expedición pedagógica nacional. Preparando el equipaje*, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.

VAILLANT, Denise, Et.al (2001) Las tareas del formador. España, Aljibe.

VYGOTSKY, L. (1962). *Lenguaje y Pensamiento*. Paidós.

WADSWORTH, Barry J. (1991) "Organización intelectual y adaptación", en *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*, México, Diana, pp. 9-18.

WOODS, Peter (1987) "La etnografía y el maestro", en *La escuela por dentro, La Etnografía en la Investigación Educativa* . España, Paidós.

YETTA M. Goodman. (Comp.), (1990). "Los niños construyen su lectoescritura", Argentina, AIQUE.

ZOID, Gabriel, (2004) "Constelaciones de libros", en *El costo de leer y otros ensayos*. México, CONACULTA.