



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO**

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**“REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA LECTURA: ENTRE LAS
ASPIRACIONES Y LAS REALIDADES CONSTRUIDAS. EL CASO DE UNA
ESCUELA PRIMARIA VESPERTINA.”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ELGA MATILDE MEJÍA AGUILAR

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

PACHUCA DE SOTO HIDALGO, JUNIO 2023

Dedicatorias:

A mis hijos Katalyn y Gabriel, por la fuerza y luz que me da su existencia para lograr mis sueños.

A mis padres Policarpo y Margarita, por su presencia amorosa y solidaria siempre.

A Ehecatl por su compañía amorosa y solidaria.

A mi abuela Francisca (+) por la fuerza que me heredó para vivir y contar historias.

A Margarita Rodríguez García (+) por mostrarme el camino a la docencia; en el lugar que se encuentre.

A Miguel Pérez (+), porque en este logro esta su luz y parte de su historia que seguirá viva con su legado.

Agradecimientos:

A la UPN-H y a mis asesores de la MECPE, porque sin lugar a duda me transformaron.

A mi tutora la Mtra. Martha Guadalupe Amador Arista por confiar en mí y por no soltarme.

A los hombres y mujeres que me han acompañado en este trayecto por su compañerismo, amistad, cariño y solidaridad.

INDICE

INTRODUCCIÓN.

APARTADO METODOLÓGICO.

1. De la doxa a la episteme... una posibilidad de comprensión.	16
2. Posicionamiento teórico- metodológico.	23
3. Trabajo de campo.	26
4. Construcción del dato.	31
5. La escritura.	35

CAPITULO I. APROXIMACIONES HISTÓRICO – DICURSIVAS SOBRE LA LECTURA.

1. De la evangelización a la alfabetización de las masas.	39
2. Esfuerzos institucionales sobre la lectura.	46
2.1 Reforma curricular en Educación primaria (1993).	53
2.2 Reforma integral de la Educación Básica (RIEB).	56
2.3 Reforma Educativa para la Educación Básica (2011).	57
2.4 Reforma Educativa Aprendizajes Clave para la Educación Integral.	59
2.5 La Nueva Escuela Mexicana.	60
3. Implementación de proyectos y programas de lectura en el Estado de Hidalgo.	61
3.1 Llegan los “Libros del Rincón”.	62
3.2 Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE).	65
3.3 Programa Nacional de Lectura (PNL).	70

CAPITULO II. CONFIGURACIÓN DEL CONTEXTO FORMATIVO REAL QUE INCIDE EN LA MEDIACIÓN DE LA LECTURA. EL CASO DE LA ESCUELA “PENSADOR MEXICANO”.

1."Los beneficios del turno vespertino": apoyo a docentes ya la población flotante.	79
1.1 Origen de la Escuela Primaria "Pensador Mexicano".	80
1.2 Plantilla flotante. Turno vespertino, lugar de paso.	82
2. Limitaciones de espacios, tiempo y recursos: Puerta trasera del turno matutino.	88
2.1 "Los alumnos problema y la nula participación de los padres de familia": Estigma social.	95
3. La función directiva: una gestión centrada en lo administrativo.	101
3.1 "No tenemos acompañamiento" : organización del trabajo.	103
3.2 " No hay proyecto de Biblioteca" : condiciones para arribar a los ambientes lectores.	110
CAPITULO III. REPRESENTACIONES SOBRE LA LECTURA: LO REAL, LO POSIBLE Y LO DESEADO.	
1."Es horrible trabajar con esta gente". Lo social, elemento determinante en el contexto escolar lector.	118
2."Como tenemos muy poquitos libros" : recursos y estrategias que enmarcan el contexto lector.	128
3. "La verdad, estas estrategias me han servido, aunque el programa te diga otra cosa". Los docentes frente a la lectura.	135
4. "Se las cobramos". La evaluación en la lectura.	144
5. "Leer rápido y bien". Los niños frente a la lectura.	150
5.1 "Leemos las lecciones de español". Lectura ligada a una materia.	151
5.2 "Leer bien para contestar el examen". El sentido instrumental de la lectura.	153
5.3 " Es algo esencial, sin ella no sabemos qué pasa en el mundo". La práctica social de la lectura.	156

REFLEXIONES FINALES.

BIBLIOGRAFÍA.

INTRODUCCIÓN

*“Los espejos están llenos de gente
Los invisibles nos ven.
Los olvidados nos recuerdan.
Cuando nos vemos, lo vemos.
Cuando nos vamos, ¿se van?”
Eduardo Galeano.*

Este trabajo de investigación denominado “Las representaciones sociales sobre la lectura: entre las aspiraciones y las realidades construidas. El caso de una escuela primaria vespertina” es producto de los estudios de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo (UPN-H). La adscripción metodológica que sustenta la indagación es cualitativa con énfasis en lo interpretativo, al abordarla desde la categoría analítica de las Representaciones Sociales (RS) entendida como la forma de interpretar y de pensar la realidad cotidiana que constituye una forma de conocimiento social, elaborado y compartido que sustenta el sentido práctico (Moscovici, 1986). Este posicionamiento me permitió acercarme a lo que realizan los docentes, alumnos y padres de familia de una escuela primaria vespertina, como una construcción social que les ha permitido comunicar, mediar, actuar y tomar decisiones en su realidad escolar, con la intención de explicar y comprender cómo las políticas educativas sobre la lectura se transforman o desaparecen de manera parcial o total en las realidades construidas.

Adquirir, potenciar y fortalecer la lectura en la educación primaria ha sido una aspiración permanente en las políticas y los proyectos educativos del siglo anterior y el presente. La lectura siempre ha sido una cuestión social por considerar con distintos propósitos y enfoques, para convertirse en un derecho de todos en la actualidad. Las últimas reformas curriculares (2011, 2017 y 2022) coinciden en fundamentarla como una práctica social del lenguaje.

No obstante, la lectura en la actualidad es un tema de preocupación por los bajos resultados obtenidos que reportan las pruebas internacionales y nacionales al

afirman que somos un país de no lectores. Dicha problemática la ponen al escrutinio de los organismos internacionales que marcan brechas entre las naciones en función a los niveles de logro de los alumnos de acuerdo con el puntaje alcanzado en los resultados. Ante este panorama desalentador plantean diversas directrices que han de orientar las prácticas de la lectura del nivel correspondiente.

Entre estas pruebas encontramos el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2018, mejor conocido como PISA, que revela que sólo el 1 por ciento de los estudiantes mexicanos evaluados puede comprender textos largos. PISA evalúa a 600 mil estudiantes de 15 años, de 79 países, en áreas de lectura, matemáticas y ciencias y se realiza cada tres años. Esta prueba arrojó que los alumnos presentan dificultades para tratar conceptos que son abstractos o contra intuitivos y establecer distinciones entre hechos y opiniones. Este bajo porcentaje con alta capacidad de comprensión lectora representa el mayor reto para la educación en México en la era digital. (Milenio, 2018)

Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI) informa que siete de cada diez personas de 18 años y más que saben leer y escribir un recado (alfabetas), lee alguno de los materiales considerados por el Módulo de lectura (MOLEC) como: libros, revistas, periódicos, historietas y páginas de Internet, foros o blogs. Estos resultados nos advierten que el nivel de lectores en México tiene que ver con el grado de escolaridad que se tenga. (INEGI, 2021)

En esta lógica, la prueba Planea 2018 donde se valora el campo de lenguaje y comunicación a niños que cursan el 6to grado, muestran que el promedio nacional obtenido en 2018 es muy similar al de 2015, con un pequeño incremento. El puntaje de nuestro país se ubica en el nivel 1 de logro que corresponde al dominio insuficientes. En nuestro Estado en el 2015 obtuvo un puntaje de 512 puntos que para el 2018 disminuyó a 510. Estos datos colocan a los estudiantes de educación básica en el foco de atención y el señalamiento como los únicos responsables de estos resultados. (INEE, 2018).

Tales resultados se le atribuyen al trabajo que realizan los docentes al interior de las realidades escolares y que se agudizan por la reciente reforma educativa. La evaluación de la lectura entonces es una responsabilidad que se comparte con los docentes ya que los resultados permiten realizar un análisis y reflexionar las prácticas que al interior de las escuelas se tiene sobre la lectura, tema que se discute en los Consejos Técnicos Escolares¹ donde se reconocen las áreas de oportunidad para elevar el nivel de logro de los estudiantes en esta cuestión o mirar los resultados como un dato estadístico del Sistema Educativo Nacional.

La reflexión que me ocupa sobre este contexto histórico social que ha problematizado de manera permanente la relevancia que tiene la lectura en la formación de la niñez mexicana, me obligó a centrar mi atención en un espacio microsocioal con la finalidad de documentar lo que acontece en el ámbito institucional. A partir de las representaciones sociales entendidas como las “imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver... formas de conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual...”. (Jodelet, D., 1986, citado por Perera, M, 1999, p. 9) pude investigar cuáles son los significados, las creencias, nociones e imágenes que comparte una comunidad escolar sobre la lectura.

En este ámbito institucional particular se comparten ideas e imágenes que responden a una construcción colectiva que rebasa el tema de la lectura y las coloca en una construcción compartida sobre las limitaciones materiales, pedagógicas y de organización escolar que prevalece en la historia institucional. Observé una escuela cuyas ideas son en torno al contexto social desfavorable de origen de los alumnos

¹ El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de educación básica, cuya misión es mejorar el servicio educativo que ésta presta, enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todas y todos los alumnos, mediante la toma de decisiones informadas, pertinentes y oportunas y el fomento del desarrollo profesional del personal docente y directivo en función de las prioridades educativas. Acuerdo 120519. SEP.

y las familias. El cual se engarza a la experiencia, formación y aspiraciones particulares de los docentes sobre ésta. Lo que en términos de Rockwell constituye el contexto formativo real, entendido como ese espacio social y cultural que dota de sentido a las prácticas educativas. En éste se resignifican las políticas educativas, las innovaciones curriculares y las tradiciones culturales, al conformar y dar soporte a los rituales, prácticas, valores, tradiciones y formas de vivir la experiencia escolar.

La política educativa y de innovación curricular se expresan en un espacio particular donde podemos observar que tales utopías no se materializan. Afirmo que los significados, ideas, imágenes y creencias que orientan el actuar cotidiano en esta escuela primaria vespertina están marcadas por la desigualdad social que prevalece en el contexto. Además, por la precariedad de la gestión educativa dentro de una zona escolar y la falta de acompañamiento pedagógico de una dirección sólida en cuestiones académicas. Por último, los docentes como los principales responsables de los procesos educativos están constituidos en una población flotante, “de paso” en la escuela, por lo que no advierto trabajo colegiado y compromiso en el fomento a la lectura. Logre comprender que los “sujetos mediante relaciones cargadas con diversas historias: locales, escolares, laborales, personales” (Aguilar, 1985, p. 87) construyen representaciones sociales sobre la lectura.

La argumentación de este trabajo lo organizo en los siguientes apartados:

El Apartado metodológico muestra la construcción y problematización de mi objeto, las fases por la que este atravesó para concretarse en esta tesis, el escenario elegido, los sujetos investigados, los instrumentos de indagación, el tratamiento de la información y las decisiones metodológicas que fui tomando para arribar a la comprensión de este proyecto, es decir, la forma y apropiación de los elementos teóricos y metodológicos que subyacen al trabajo de investigación.

En el Capítulo I “Aproximaciones histórico-discursivas sobre la lectura” corresponde al análisis de documentos y testimonios que muestran los procesos históricos y sociales sobre la lectura. Estos dan cuenta del tratamiento de la lectura desde la Conquista de nuestro país hasta el Gobierno de Lázaro Cárdenas; para luego

reconocerlas como una cuestión relevante dentro de las políticas educativas de la década de los cuarentas hasta nuestros días. Esta contextualización me permite mostrar al mismo tiempo lo que se ha promovido en nuestro Estado en voz de los coordinadores al frente de los programas desde la década de los 80's hasta el momento actual. La recuperación de sus testimonios me permite advertir las controversias, las luchas, los desfases y problemáticas inherentes a la implementación de estos Programas, también los retos, los alcances y las tareas pendientes que se advierten en esta materia y poder identificar las aspiraciones políticas y el nivel de concreción.

Este reconocimiento histórico generó una mayor comprensión sobre el contexto microsocial de investigación porque pude advertir como algunas ideas que los docentes tienen sobre la lectura se enuncian desde el deber ser, aunque en la práctica no haya una mayor apropiación.

En el Capítulo II denominado “Configuración del contexto formativo real que incide en la mediación de la lectura: el caso de la escuela “Pensador Mexicano”. Entendido como “una escuela histórica, tangible y observable, dentro de la cual adquieren sentido las actuaciones de los docentes y alumnos” (Rockwell y Mercado, 1998) que contiene las representaciones de los docentes acerca de la institución, de los alumnos y del turno vespertino, siendo éstas la base que desde el momento fundacional de la institución, aparecen como un rasgo importante para su comprensión, porque permite entender las relaciones que se tejen con el turno matutino desde la categoría de lo simbólico institucionalizado, donde se observa una total desigualdad en el uso del edificio y la utilización de los recursos. Esta relación se asume de manera naturalizada por parte de los docentes y alumnos, quienes no la problematizan; existe pasividad para hacer lo “que se puede con lo que se tiene”.

También devela cómo la organización de la plantilla docente en el turno vespertino, se ha configurado como un lugar de paso, donde se resuelven los problemas de ubicación de los maestros con doble plaza, los que muestran dificultades en otras escuelas o los que llegan de nuevo ingreso a la zona escolar y no tienen ubicación

por el momento. Este apartado muestra que los alumnos que asisten ahí son los rechazados por otras escuelas o los que no alcanzaron lugar en el turno matutino por lo que la categoría de estigma permite identificar como los docentes hacen referencia a atributos profundamente desacreditadores que alude a diversas características familiares y sociales que son adjudicadas a los sujetos como características propias (Goffman, 2001) en esencia la discriminación de los alumnos por parte de los docentes, por tener un origen social que no responde a lo que ellos esperan como alumnos deseables.

La movilidad de la plantilla docente se muestra aquí como una limitación para construir un plan de trabajo en y para la escuela, situación que se acompaña y manifiesta por la escasa o nula autoridad que presenta la directora de esta institución. Trayendo como consecuencia que los contextos lectores, aún son una tarea pendiente por los distintos elementos que han determinado no arribar a ella.

En el Capítulo III denominado “Las Representaciones sociales de la lectura: lo real, lo posible y lo deseado” muestra como las representaciones de los maestros se hacen presentes en la práctica de la lectura, como la consecuencia de un proceso histórico en nuestro país aludiendo a su educación, su formación y las políticas educativas a las que se han enfrentado para acceder a la lectura desde lo que ellos creen relevante y se relacionan con la categoría de estigma, porque el origen social de los alumnos del turno vespertino, es determinante en la forma de ser tratados, la calidad de educación que se les da y los aprendizajes que puedan construir desde la escuela donde se muestra una realidad asimétrica.

El discurso de los docentes, me permiten identificar que la forma en que se relacionan con la lectura, está ligado a los recursos con los que cuenta el turno vespertino. De modo que las prácticas que muestran los docentes en esta escuela tienen que ver con la evaluación de la lectura como una forma de controlar lo que se lee. Las prácticas que ponderan los maestros en este espacio impactan las formas en que los alumnos asumen la lectura; en este sentido resulta interesante recuperar en voz de una muestra alumnos como la perciben. Identifico un reduccionismo de esta práctica hacia la materia de español; otra corresponde al

control de la lectura que se usa para contestar los exámenes y/o para la recuperación de contenidos académicos. Así mismo algunos alumnos, a partir de las prácticas y la orientación recibida de los docentes, se acercan a la lectura de una manera placentera y no como mero ejercicio escolarizado, la lectura aquí, se manifiesta de manera distinta.

El ultimo apartado de esta investigación son las Reflexiones finales como la puerta que sitúa en el lugar de la comprensión, porque me permite entender cómo los docentes de esta escuela representan a la lectura, situación que me posicionó desde una mirada crítica, desde este lugar donde los silencios hablan y nombran. Que sea entonces esta tesis una grieta por la que la historia que se cuenta en ella, se convierta en un espejo para mirarnos y un puente para construir nuevas realidades.

APARTADO METODOLÓGICO

“El investigador crítico sabe muy bien que el conocimiento no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo; por eso mismo no puede aceptar que el acto de conocer se agote en la simple narración de la realidad, ni tampoco, lo que sería peor, en la declaración de que lo que está siendo debe ser lo que deber ser. Por el contrario, quiere transformar la realidad para que lo que ahora está aconteciendo de cierta manera pase a ocurrir en forma diferente” (Freire, 1984, p. 35)

Dar cuenta del camino transitado para arribar a la investigación del objeto de estudio, es una forma de convidar los miedos, los errores y los aciertos de quienes cuestionamos las realidades escolares para su comprensión. El camino que aquí muestro, parte del reconocimiento del sentido común que tuve como docente y de cómo los referentes teóricos fueron mostrando sendas para arribar a mi interés investigativo. Una de esas sendas fue irremediablemente mirarme como sujeto de experiencia en la docencia que me mostraba diversas realidades, demandas y cuestionamientos sobre el trabajo cotidiano. De ese amplio panorama fue la lectura un tema que siempre estuvo presente. A mi ingreso al posgrado tuve que transitar de esta mirada de preocupaciones pedagógicas a la búsqueda de explicaciones sobre este tema desde la mirada de otros docentes, ya que no era el interés primordial cuestionar mi práctica. Así los elementos teóricos y metodológicos para la reflexión y análisis de la práctica educativa como un campo de estudio, de reflexión y análisis, sentó las bases para incursionar en la aventura de la investigación cualitativa.

Cada fase que la integra constituyó un reto y al mismo tiempo fue la posibilidad de aclarar paulatinamente la complejidad que subyace al campo educativo. Pareciera un ejercicio sencillo, no obstante, este apartado muestra que nada está acotado o acabado, todo se transforma constantemente.

1. De la doxa a la episteme... una posibilidad de comprensión.

Mi tránsito por las distintas realidades escolares me ha permitido poner en juego los saberes contruidos sobre mi profesión. Los saberes entendidos como aquellos conocimientos que “los docentes ponen en juego en su práctica docente como: los de sentido común que aluden a suposiciones u opiniones, el saber popular que refiere a que tal o cual conducta de los alumnos refiere al ambiente en el que se encuentran, saber contextual donde se manifiesta el conocimiento de lo que nos circunda y las teorías morales y sociales, los planteamientos filosóficos generales, saberes que le permiten relacionarse , desarrollarse y reproducirse en las distintas clases sociales” (Car y Kemmis, 1988,p. 58). Tales saberes han sido también motivo de cuestionamiento cuando éstos no me permiten tener claridad o certidumbre sobre lo realizado. Entonces mi práctica docente ha estado al centro para interrogar mi hacer y mi saber, los elementos que la circundan, los procesos que impulso, así como las relaciones que establezco con los otros, entre otros cuestionamientos. Esa fue la experiencia formativa de la licenciatura en la universidad, donde el foco de atención fue mi propia práctica, su reflexión, análisis y transformación.

Reflexiono que estos 22 años de servicio como docente, me han servido de puente y espejo para acceder a nuevos rumbos en mi práctica y mirarme constantemente, generando preguntas como: ¿Para qué sirve la escuela? ¿Sirve lo que los maestros enseñamos? ¿Cómo miran los alumnos y padres a la escuela? Preguntas que me iniciaron en este ejercicio de concienciación “en el que seamos un sujeto, consciente, que no solo *está* en el mundo sino *con* el mundo, junto con otros hombres, mismos que pueden satisfacer la condición necesaria de ser con el mundo, porque son capaces de distanciarse objetivamente del mismo. Sin esta objetivación el hombre estaría limitado a *ser* en el mundo, careciendo tanto de autoconocimiento como de conocimientos acerca del mundo” (Freire,1990, p. 85) Desde esta perspectiva, el encuentro con la investigación educativa orientada hacia la intervención e innovación de mi práctica involucro a otros compañeros maestros, padres de familia y alumnos que demandaba mi formación como estudiante de la Licenciatura en educación plan 94, en la que cuestionar mi práctica docente propia,

era la forma de entender lo que sucedía con los otros y encontrar posibilidades de mejora.

Y fue así como las experiencias de preocupación de mis compañeros maestros, padres de familia y estudiantes, coincidían en señalar que la escuela solo servía para que niños aprenden los contenidos, pasar exámenes y aprobar el curso. Situación que tomé como base para diseñar actividades que tuvieran que ver con relaciones distintas dentro de la escuela. Donde los sujetos pudieran asumirse como creadores, aprendices y facilitadores del conocimiento, paulatinamente. No ha sido una condición que se ha dado de un día para otro. Esta motivación se ha traducido en una constante lucha por generar espacios que muestren a todos los involucrados en el acto educativo, una posibilidad distinta de mejorar nuestra escuela.

Iniciamos entonces con la construcción de un espacio que llevó por nombre “talleres pedagógicos”, donde el objetivo pretendía que reconociéramos nuestras debilidades y salvarlas entre los que éramos, en este caso, si alguien no sabía la didáctica para la enseñanza de las matemáticas, estaba el otro que podía orientar en ese conocimiento y así, según lo que se fuera generando desde este espacio. Conforme estos talleres iban avanzando, las relaciones entre los compañeros se tejían de manera distinta, lo que antes era negado o eufemizado, ahora se abría a lo posible, es así como fuimos integrando actividades donde los maestros creaban sus propios ambientes de aprendizaje, involucrando a los padres, alumnos y maestros.

En estas problemáticas compartidas, las interrogantes seguían surgiendo. Ahora las preguntas más relevantes se orientaban hacia el acto lector, mismo que fue apareciendo con distintas denominaciones e identifiqué una variedad de formas de realizarla en el trabajo diario. Ante tal diversidad, la reflexión que me ocupaba era ¿Por qué existe tal diversidad de prácticas? ¿En qué basan su trabajo? Cabe advertir que, aunque eran preguntas por contestar, no les di atención, en tanto que el interés central estaba puesto en mi propio ejercicio docente.

Este interés inicial por el tema de la lectura se fortalece con la primera experiencia que tuve al trabajar por primera vez con un grupo de primer grado. Me emocioné realmente al tener la posibilidad de compartir con esos niños el reconocimiento del mundo a través de los primeros acercamientos a la cultura escrita “que propone que todos podemos ser lectores y escritores autónomos y que se pueden construir a partir si de un texto, pero sobre todo de un contexto” (Lerner, 2001, p. 26). Esta condición de acompañar a los estudiantes de primer grado en su alfabetización inicial, me llevó a formarme en la didáctica, la metodología de la lectura y escritura en los primeros años de educación formal; por lo que asistí a talleres, diplomados, seminarios, Ferias de libros y más. Siendo éstos los que posibilitaron que mi perspectiva de lo que era acercarse a la cultura escrita se fuera modificando.

Este primer grupo de primer grado en la comunidad de Tlamaco Atitalaquia Hidalgo, me enseñó a diferenciar que leer y escribir va más allá promoverse de grado escolar, tiene que ver con asumir que ambas prácticas proporcionan conocimiento, alegría de conocer historias, de escribir tu diario acontecer y compartirlo. De que leer y escribir tiene una fuerte conexión con la vida misma, porque es ahí donde los saberes se construyen. De modo que lo primero que hice fue poner accesible y disponible la biblioteca escolar y con talleres animé a mis compañeros para que organizaran su biblioteca de aula, actividad que enriqueció la práctica de todos en distintos sentidos.

Hubo compañeros docentes que trabajaron con la biblioteca como un recurso para nuestra planificación de ambientes de aprendizaje, lo disfrutaron e incluso propusieron situaciones comunicativas distintas con toda la comunidad educativa; otros docentes no realizaron actividades con sus grupos a partir del acervo de la biblioteca, pero se iniciaron como lectores. Las innovaciones en nuestras prácticas en torno a la lectura y escritura tuvieron distintos impactos y respuestas, en este caso de convocatoria y gusto.

Lo que generó que las actividades que se planearon en colectivo fueran tomando distintos objetivos, como los cafés literarios, visitas a bibliotecas, asistencia a ferias de libro, encuentros con la comunidad; algunas de las acciones rebasaban nuestras

expectativas, otras las replanteábamos para obtener resultados positivos y así cada una nos fue enseñando que se podían crear condiciones de aprendizaje colectivo. Fue entonces cuando, después de hacer estas actividades, identificamos la resistencia hacia formarse en la cultura escrita en las autoridades educativas, sean directores, Supervisores o Asesores técnicos pedagógicos, porque asumían que leer y escribir en primer grado era un criterio para aprobar o reprobar. Condición que se ha presentado en casi todas las escuelas en las que he podido trabajar, misma que generó una nueva pregunta: ¿Cuál es el sentido que tienen para los actores de la educación primaria la lectura?

Con esto prescrito, me preguntaba ¿Por qué se seguía tomando a la lectura y la escritura en los primeros grados como un criterio para la reprobación y/o aprobación? Identificando que tal escenario es un ejemplo donde se obvia el proceso de adquisición de la lengua escrita, de tal manera que los alumnos que se encontraban al término del curso escolar en el momento silábico-alfabético, perdían la oportunidad de pasar al segundo grado, reduciendo este proceso de alfabetización a una cuestión administrativa porque se controla y saber desde el mes de diciembre quién reprobaba o no, obviaba el fundamento pedagógico.

Cuestión que me causo mucho conflicto responderla, de modo que me inicié, en la elaboración de un anteproyecto para formarme en el posgrado, mismo que respondía a mis necesidades y en ese momento a mis certezas. El campo de estudio por explorar se amplió al referirse a la práctica educativa como un campo de estudio, en la que podía indagar en los otros, donde la orientación interpretativa sobre la misma realidad educativa me llevaría a su comprensión y explicación profunda de los fenómenos educativos en ella suceden al problematizarla.

Comparto que la lectura en mi experiencia, transformó mi vida literalmente, por esta razón creía que pasaba lo mismo con los demás, que teníamos tanto a nuestro alcance para hacer nuestra la cultura escrita y usarla para liberarnos y construir mejores realidades desde espacios escolares y no someternos a una alienación que nos paralizaba sin opción de tomar nuestras propias decisiones.

Y fue entonces cuando mi sentido común se enfrentó a la luz de otros referentes teóricos que mostraban la complejidad de la práctica educativa, al estar determinada por múltiples elementos de orden histórico, social, institucional, pedagógicos y del propio docente que los resignifica. Los contenidos abordados sobre la práctica me llevaron a una serie de conflictos internos y externos donde no tenía claridad por dónde comenzar a problematizar al reconocer que es “proceso complejo a través del cual el profesor- investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar” (Sánchez,1993, p.64). El reto era transitar de problemas pedagógicos a la problematización y a la construcción de un problema de investigación inserto en la práctica educativa digno de ser investigado.

En este proceso de investigación de los fenómenos que provocan interrogantes en la práctica docente, inevitablemente me vi inmersa en un estado dual: Primero el acercamiento a nuestro diario acontecer de manera cuestionadora enfoque que ya había experimentado en la licenciatura; Segundo, la necesaria separación de esta realidad con intención de buscar explicación y comprensión del fenómeno. Es decir, profundizar en su estudio. A la distancia reflexiono que lo que dio origen a este proyecto de investigación, se dio a partir de varios sucesos ya mencionados, que me permitieron pensar en mi “actuación en el diario acontecer de mi práctica docente, no como un problema que tendría que resolverse en lo inmediato, sino como una posibilidad de comprender el fenómeno” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1953, p. 3). Fue el punto de partida para comenzar esta aventura de la investigación cualitativa, donde no alcanzaba a vislumbrar mi implicación, que en términos de Ardoino (1997) es aquello a lo que estamos unidos en forma no consciente. “Estamos amarrados”.

Frente a distintos autores como Bourdieu, Sánchez P; Eisner, Ardoino, entre otros, que lograron sacudir esas certezas que tenía de mi objeto de estudio, penetrando en el planteamiento que refería a la lectura como una práctica social para la liberación y problematizando que si uno leía podía liberarse de lo que fuera. Esta linealidad y supuesta claridad que tenía, cada autor me fue aclarando que era todo lo contrario. Tales certezas tenían que reconocerse, matizarse y movilizarlas en

función no de mis propias preocupaciones sino a lo que les significaba a los otros docentes. No las podía eliminar, ya que forman parte de mi historia, pero si ampliar mi mirada. Entendiendo el yo como instrumento “ no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia en interpretar su significado” (Eisner, 1998, p. 51)

Fue entonces cuando identifiqué mi “*implicación*”, condición que nos ayuda a representar la realidad que pretendemos investigar, explorar; lo que intentamos comprender, no es algo a lo que tengamos que renunciar, es más bien el motor que como bien lo dice el autor” La idea de implicación es aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar” (Ardoino,1997, p. 124) De tal manera que lejos de ocultar debí reflexionar sobre mi implicación. Fue una exigencia y motivo de vigilancia epistemológica para poder avanzar, para separarme de eso que creía y tener la posibilidad de comprender mejor a mis informantes.

Aunado a lo anterior otra exigencia fue hacia la búsqueda y selección de información de mi tema de investigación lo que me llevó a la necesidad de construir el estado del arte y ubicar mi preocupación temática en un área de conocimiento. La revisión de los Estados del Conocimiento por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 1992-2002, me permitió identificarme con el área de conocimiento II sobre los “procesos y prácticas educativas” y en el campo temático de “la construcción simbólica de los procesos y las prácticas en la vida escolar”

Este ejercicio, ayudo a orientar la implicación y motivar mi necesidad de seguir indagando recursos teóricos que me orientaran en el ejercicio de investigación y evitar generalizar lo que fuera encontrando. En este constante cuestionamiento y distanciamiento de lo que sabía sobre la lectura me permitió comprender que la Doxa entendida “como la experiencia, la plataforma del sentido común, que permite al sujeto tener un cúmulo de saberes que determinan tal o cual conducta, por lo tanto, los fragmentos de saber-doxa no se relacionan entre ellos, sino que están siempre referidos solamente a una determinada praxis. En los distintos fenómenos solo percibimos el elemento común para cierto tipo de praxis cotidiana” (Heller, 1987, p. 344) era el punto de partida, pero no de llegada en la comprensión de la

realidad educativa que me interesaba indagar. Por lo que debí fomentar una actitud de búsqueda de referentes teóricos que me permitieran abordar la realidad. Los contenidos abordados en el programa me ayudaban a despejar y problematizar la práctica educativa.

En el ejercicio de objetivar, comprendí que la lectura podía suceder en cualquier lugar y momento, de modo que mi objeto estaba tomando otro matiz, ahora las interrogantes eran: *¿Cuáles son los sentidos sobre la lectura en la escuela primaria?, ¿Qué usos y fines le dan los maestros y alumnos a la lectura en la Escuela primaria?, ¿Bajo qué referentes los maestros significan a la lectura y concretan en su diario acontecer las políticas educativas referidas a esta cuestión?*

Interrogantes que fueron tomando fuerza al reconocer que la práctica educativa es una construcción simbólica que no se agota en lo material, sino que nos remite a una forma de conocimiento social y cultural, integra los conocimientos de sentido común que se emplean en la vida cotidiana que se refiere a un saber que surge en un contexto sociocultural específico y que sirve para clasificar la realidad material y no material. Son reales desde la experiencia de los docentes, al responder al bagaje de conocimientos de una comunidad o grupo y se orientan hacia algún suceso, práctica, persona o institución.

Bajo estos supuestos comprendí que los espacios escolares son producto de la complejidad social en la interacción de los maestros, alumnos y padres de familia, donde no hay una causa única que determinen la construcción simbólica construida. Al contrario, múltiples circunstancias se entrelazan e hilvanan en una problemática específica. En dicha construcción, aparecen “imágenes muchas de ellas sedimentadas durante años, pero plenamente vigentes en el presente y difíciles de diluir. Dentro de la vida cotidiana hay elaboraciones sobre problemáticas actuales, nociones que se auxilian con los hallazgos de la investigación contemporánea y delimitada a un grupo o comunidad”. (Berger & Luckman, 2001, p. 91). Tales planteamientos me orientaron en la búsqueda de los docentes y sus significados, en espacios situados; es decir, constextualizados histórica y socialmente determinados.

Advertí que mi interés se orientaba hacia las nociones o representaciones sociales entendidas “como un sistema de interpretación de la misma, rigiendo las relaciones entre los individuos con su entorno social y físico. Determinando comportamientos y prácticas, las representaciones son entonces una guía para la acción, orientando las acciones y las relaciones sociales” (Moscovici, 1986, p. 83) que forma parte del tejido denominado construcción simbólica. Desde este lugar las representaciones sociales son entendidas como los sentidos, significados. Imágenes, creencias, sentido común que sirve a los sujetos para orientarse y vivir su realidad inmediata; estas se construyen a través de sus historias, en el devenir del tiempo y en espacios específico al ser constructos sociales, compartidos con otros. Gracias a las cuales los hombres, en este caso los docentes, hacen evidente y comparten su realidad social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio dentro del espacio social de las escuelas. Éstas hablan, muestran, comunican, así como expresan, producen formas de pensarla y vivirla.

El enfoque de las representaciones sociales permite comprender la naturaleza que subyace a las prácticas de los docentes, al adentrarse en su subjetividad, en formas concretas de pensar y actuar en la cotidianeidad. Es una modalidad social de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (Berger, 2001, p. 64). En este sentido, desde estas referencias teoricas, las respuestas a mis interrogantes investigativas orientaron la reconstrucción y comprensión de la realidad escolar en cuestión.

2.- Posicionamiento teórico-metodológico.

Con esta forma de concebir el objeto de estudio entiendo que los docentes construyen su conocimiento de la lectura a través de imágenes que han ido condensando en un conjunto de significados o sistemas de referencia, que me permiten interpretar el por qué del aquí y el ahora de tales significados en torno a esta práctica. Desde esta perspectiva de interpretación, pensar la realidad cotidiana en ese espacio escolar, objetivando mi investigación, es imperante tomar a las “representaciones sociales” como categoría de análisis, tendiendo el puente entre

el acercamiento a un espacio social y una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Moscovici, 1984, p. 473.)

Desde esta perspectiva teórica mi adscripción metodológica es cualitativa con énfasis en lo interpretativo, de tal suerte que es posible documentar las *representaciones sociales* en un espacio escolar. Tal enfoque de investigación naturalista me permite entender que realidad de la vida cotidiana como una realidad interpretada por los docentes y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente y ordenado que no cuestionan, ni lo ponen a prueba. Solamente lo experimentan. En esa cotidianeidad se originan sus pensamientos y acciones que están sustentados como reales, donde la subjetividad actúa un fijador a las suposiciones no pensadas, ni cuestionadas, porque abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”. (Berguer y Luckman, 1968, p. 39)

La investigación cualitativa constituye una metodología flexible que utiliza abordajes diversos y dinámicos basados en principios teóricos tales como la fenomenología, hermenéutica, la interacción social empleando métodos de recolección de datos que son no cuantitativos, con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los participantes. A pesar de la diversidad de sus enfoques o marcos de referencia, todos coinciden en la centralidad de los sujetos y sus significados. En palabras de Mauricio Beuchot (1987) es “ la comprensión de las causas de la conducta de esos sujetos” (p. 210)

La investigación interpretativa requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan. A diferencia de la investigación cuantitativa, busca explicar lo oculto, lo que está en lo “no dicho”, de los diferentes aspectos de tal comportamiento. “La investigación interpretativa, como uno de los tipos de investigación cualitativa, estudia los hechos tal como ocurren en el contexto, los procesos históricos y educativos, los cambios socioculturales, las funciones y papeles de los miembros de una comunidad (lo simbólico y su significado por medio del habla y el lenguaje). (Thompson, 1998, p. 400)

La investigación cualitativa se fundamenta en los principios de la hermenéutica que se encarga de la comprensión desde dentro del fenómeno. Según Ricoeur (1999) la hermenéutica como “la restauración del sentido, como una de las funciones de la interpretación, donde se ponen en juego, el psicoanálisis de la cultura y la escuela de la sospecha diciendo lo que allí se impugna radicalmente” (p.29) o como la desmitificación de fenómenos. Lo interpretativo como ese esfuerzo intelectual de hacer inteligible el fenómeno de estudio donde habré de anclar y contener el sentido de la investigación desde la voz de mis informantes.

La investigación de mi objeto de estudio alude a comprender las representaciones que tienen los maestros y los alumnos de la lectura en la escuela primaria. En la orientación de la investigación cualitativa, he transitado por distintas reflexiones. Una básica correspondió a la reflexión ontológica, que me implicó un posicionamiento sobre lo que es la realidad social sobre las representaciones de la lectura en un colectivo docente de una escuela de turno vespertino, entendiendo este espacio social como una realidad compleja. La realidad escolar y sus sujetos como “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen el mundo fenoménico donde la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad y de la incertidumbre (Morin, 2001, p.36).

Otro punto de reflexión no menos importante fue la reflexión sobre la dimensión axiológica, que configura la posibilidad de aprehender y comprender la realidad educativa, humana y social y no explicarla o predecirla. Así “la aportación al investigar sobre los significados construidos desde una perspectiva interpretativa radica en el desciframiento del sentido para comprenderlas vivencias experimentadas por los sujetos” ((Ducoing, 2016, p. 13) con la finalidad de que, al ser investigados se pudieran leer, desentrañar e interpretar las representaciones, explícitamente multirreferenciales (Ardoino & Mialaret, 1993).

Bajo tales supuestos la dimensión procedimental de la metodología cualitativa se nutrió de tales supuestos teóricos y me permitió avanzar en la definición de un posible escenario y sujetos de investigación. El campo “es un espacio social, que

implica un proceso de reflexividad entre el investigador y los informantes” (Guber, 2004, p. 84) donde habremos de recuperar y documentar información, misma que construye el camino para generar nuevos y más profundos conocimientos. En este caso en la comprensión de lo que para los docentes significa la lectura y sobre los usos y formas de impulsarla en un contexto social específico, a través de una descripción densa, entendida en la aspiración de “tejer una relación entre el investigador y sus informantes, construir el dato y generar nuevos conocimientos” (Geertz, 1992, p. 22) para la comprensión, análisis y reflexión de la práctica educativa.

3.- Trabajo de campo.

El trabajo de campo lo realicé en una zona escolar de Zimapán, lugar donde ya había laborado al obtener una plaza de primaria por examen de oposición. Esta decisión obedeció fundamentalmente al tiempo que iba a dedicar a la indagación de campo ya que me encontraba laborando por la mañana y decidí pensar en una escuela primaria ubicada en el centro de esta ciudad del turno vespertino. Tenía conocimiento de esa escuela ya que mi estancia en ella duró poco más de dos semanas (iniciaba el 2º semestre del posgrado), lo que me permitió establecer algunas relaciones con los docentes de esta institución y acercarme a una forma de organización. Por ejemplo: la disposición del edificio del turno matutino paralelo al turno vespertino, los recursos en las aulas para realizar la tarea pedagógica y las reglas de convivencia entre los alumnos y maestros. Este escenario llamó en gran medida mi atención.

Fui valorando la pertinencia de mi inserción en este campo para la investigación de mi objeto de estudio. Así que solicité el permiso de realizar el ejercicio de indagación con los compañeros, situación que no me costó trabajo. El tiempo que estuve en esa escuela me permitió establecer el rapport entendido como “penetrar en el campo comunicando simpatía, logrando apertura en el espacio y con los sujetos, para ser visto como persona inobjetable, es decir irrumpir a través de la fachada, compartiendo el mundo simbólico de los sujetos. Teniendo en cuenta que este puede crecer o disminuir conforme avance el trabajo” (Taylor y Bodgan, 1992, p. 55). La confianza establecida como docente me apertura la posibilidad para indagar

en este espacio social y considerar a los compañeros que en ese momento formaban la plantilla escolar. Tenía clara la idea que mi interés estaba puesto inicialmente en los docentes en ese ámbito institucional.

La Escuela Primaria “Pensador Mexicano” de la ciudad de Zimapán del turno vespertino, fue el campo social elegido para la investigación; era un espacio cercano a mi centro de trabajo, el cual realizaba por las mañanas, y en términos de optimización del tiempo era el adecuado para poder combinar mi trabajo, la indagación en el campo y mi traslado a la ciudad de Pachuca para los seminarios del posgrado.

Al tener la experiencia inicial de cómo se trabajaba en esa escuela, solicité el espacio para realizar la indagación. Desde el primer momento tanto la directora como los compañeros apoyaron mi inquietud. En una reunión de presentación de mis intenciones, compartí cual sería la dinámica de mi participación y la de ellos en la investigación. Esta charla permitió que organizáramos los encuentros con cada maestro y estudiantes; menciono que, por la condición de no tener beca para este programa de postgrado y la distancia de traslado de Zimapán a Pachuca, fueron los días martes y jueves, de dos a cuatro de la tarde los destinados para la indagación. De esta manera los docentes organizarían también su tiempo para no romper con la dinámica de su trabajo. Inicié por comunicar mis intenciones con honestidad en cada una de mis visitas. Tal comunicación logró paulatinamente la apertura con los sujetos, para así estar como persona incuestionable en el campo, compartiendo su cotidianeidad y el mundo que los circundaba.

Comencé por acercarme a los alumnos, dos por grado; cada encuentro fue voluntario, los maestros no los escogían, solo sirvieron como mediadores para que los niños supieran que estaba haciendo entrevistas. Los propios niños eran los que decidían si querían participar en las ésta. Posteriormente entrevisté a los docentes de la escuela sobre los cuales caracterizo a continuación.

La maestra de primer grado es originaria de Zimapán, pertenece a una familia integrada por cinco miembros, ella es la mayor de tres hermanos, su familia se

dedica al comercio y vive en la comunidad de Guadalupe Tepeyac municipio de Zimapán; tiene como formación inicial la Licenciatura en Educación en la línea específica de preescolar, misma que realizó en la UPN-H sede Tashado Ixmiquilpan; su trayectoria docente la inicia en comunidades del municipio de Zimapán, como San Antonio, Santiago y en la cabecera de municipio donde ya tiene cuatro años de servicio. En esta escuela lleva laborando año y medio. A su ingreso tomó el grupo casi al final del curso escolar. En su opinión la escuela es educar para la vida, su práctica dice no está centrada en los contenidos.

La maestra de segundo grado es originaria de la comunidad de Santiago Municipio de Zimapán; pertenece a una familia de seis integrantes, ella es la menor, es madre soltera y vive con sus padres; egresada de la UPN-H, sede Ixmiquilpan, con la Licenciatura en educación en la línea de primaria, lleva dos años de antigüedad en el trabajo docente y en el turno vespertino tiene seis meses de trabajo, tiene mucha experiencia con el trabajo de CONAFE y con el sistema de multigrado.

El maestro de tercero es originario de la comunidad de Demacú, municipio de San Salvador Hidalgo, es miembro de una familia de seis hermanos, él es el penúltimo y el único maestro en su círculo familiar, es egresado de la Escuela Normal Luis Villa Real del Mexe, tiene tres años de antigüedad, mismos que ha desempeñado en el turno vespertino. Este maestro es el de mayor antigüedad, en comparación con los otros maestros del colectivo, su experiencia laboral la ha desarrollado en el tercer y cuarto grados. No ha experimentado con los demás grados.

El maestro de cuarto es originario del municipio de Yahualica Hidalgo, es miembro de una familia de recursos limitados y es el menor de tres hermanos. También es el único en su familia con una profesión; es egresado de la Escuela Normal Luis Villareal del Mexe, la cual nombra con nostalgia, pues a él le toca vivir el cierre de ésta; tiene dos años de egresado, también tiene los mismos años de servicio en el turno vespertino y comparte la experiencia de trabajar con el segundo ciclo de la educación primaria. Para él la escuela no fue un derecho sino una oportunidad de vida.

La maestra de quinto grado es originaria de la ciudad de Zimapán, cuenta con 29 años de servicio y es jubilada. Tiene en la escuela tres meses al haber sido contratada por el sindicato para cubrir la carencia de recurso humano que en ese entonces se presentó en las escuelas. La maestra fue contratada del mes de abril al mes de Julio del ciclo 2009-2010, ella es egresada del CREN, y la mayor parte de su trayectoria laboral se desarrolló tanto en el turno matutino de esta escuela como en el turno vespertino, trabajó con los grados de quinto y sexto. A su regreso al servicio observa una fragmentación entre los maestros.

El maestro de sexto grado es originario de Guadalupe Tepeyac, municipio de Zimapán, es hijo de madre soltera de escasos recursos y es el mayor de tres hermanos. Su condición social determinó que realizara sus estudios para maestro en la Normal del Mexe. Tiene catorce años de experiencia misma que ha desarrollado en contextos rurales en escuelas multigrado del municipio de Zimapán. En la actual escuela lleva trabajando un año a cargo del sexto grado. Para él la escuela es una posibilidad de tener una vida mejor.

La directora es originaria de Zimapán y tiene la formación normalista. Lleva 21 años de servicio, su trayectoria ha transitado principalmente en contextos rurales del municipio de Zimapán. Antes de ser directora se encontraba trabajando en la comunidad de Santiago del mismo municipio, como maestra frente a grupo. Lleva tres años a cargo de la dirección del turno vespertino. Para ella la tarea de ser directora es una actividad desgastante, poco reconocida y sobre todo poco apoyada. Mira con desánimo su ejercicio.

Con ellos recupero su palabra en un encuentro cara a cara por medio de la *entrevista* asumida como “la herramienta de excavar”. A través de este instrumento pude adquirir conocimientos sobre la vida social de ese espacio escolar y sobre los docentes, alumnos y la directora quienes compartieron sus ideas, creencias, concepciones, imágenes sobre lo que les representa la escuela y su trabajo en lo general y sobre la lectura en particular. La entrevista cualitativa como método y técnica es congruente con la investigación cualitativa, cuya finalidad es recuperar los significados contruidos sobre la realidad social inmediata. Por su naturaleza de

reconocer y dar voz al otro, fue la técnica que me permitió recuperar información en poco tiempo e indagar sobre la subjetividad del informante

Las entrevistas permitieron tener encuentros con los informantes “a través del relato, del encuentro de subjetividades como se conoce a la persona en su mundo privado” (Arfuch, 2002, p. 123). Dicha técnica fue construyéndose de manera paulatina, ya que no se trataba de hacer las mismas preguntas a los docentes, sino de intentar recuperar lo que para ellos era relevante sobre la lectura, pero que no podía preguntar abrupta e inquisitiva. Al inicio las entrevistas que realizaba mostraban serías limitaciones por ejemplo se tornaron muy cerradas y no duraban mucho tiempo. las primeras eran de diez a veinte minutos, más dirigidas por mi participación, al identificar en la transcripción los saltos e inconsistencias. Percibí que era preguntar por preguntar; como era de esperarse, éstas eran de muy limitada calidad y no arrojaban información que pudiera dar cuenta de lo que deseaba.

Necesariamente, reorganicé los tiempos de las entrevistas, porque en dos horas no recuperaba la información necesaria con cada informante. Bajo la premisa que durante el trabajo de campo se van tomando decisiones todo el tiempo, modifiqué el horario de los encuentros cara a cara con los informantes. Ahora ya no sería de en el horario escolar. Agendé con ellos algunas visitas a sus hogares los fines de semana, en los horarios en común acuerdo, sin tener la presión de la atención a los grupos. De este modo logré obtener datos interesantes que me ayudarían a tejer la comprensión de esta historia, a través de las representaciones que tenían sobre la lectura desde distintos escenarios.

Otro instrumento que fortaleció la investigación, fue el *Diario del investigador* instrumento que asumo no como una hoja en blanco para registrar lo relevante de esta indagación, sino como canal de desprendimiento de intenciones, frustraciones, logros, desafíos, aprendizajes, duelos, sentidos y significados; éste más que ser un registro, fue la parte humana de la indagación, “es aquí donde todo se convertía en sujeto no en objeto, aquí, habla lo que no tiene voz y habla en silencio” (Taylor y Bodgan , 1992, p. 82) En una parte de este diario lo utilicé como *notas de campo*, las cuales surgieron con la intención de documentar lo que pasaba en el contexto,

lo que no habla por sí mismo; otro apartado correspondió sobre las dudas que tenía, lo que quedaba pendiente, lo que en ese momento tenía que escribir, *porque de lo contrario no existiría nunca*; Las notas y reflexiones del diario son pistas para reconstruir esa realidad a la que me enfrente, de tratar de darle un sentido y significado. Es decir, interpretar lo que en esa escuela estaba sucediendo en torno a la lectura.

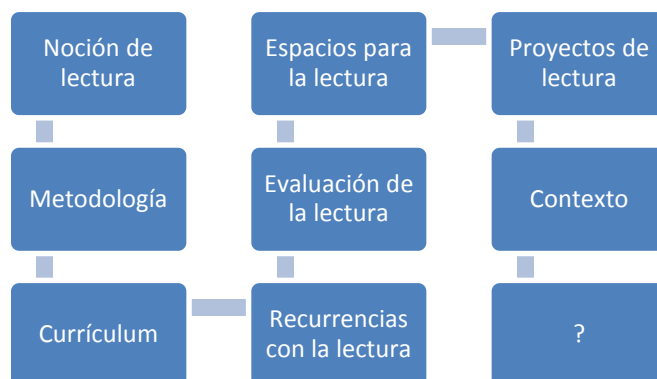
Los *registros ampliados* fueron, una experiencia de aprendizaje, el pasar una observación o una entrevista a un registro. Constituyeron la posibilidad de reflexionar que, si no se realiza la transcripción adecuadamente, no tenemos la más remota idea de lo que el dato anunciaba. Y no solo eso, también describir y narrar (ejercicios nada fáciles) con detalle y rigor lo que se decía y hacía en torno a la lectura. Su transcripción fue dando pistas que posteriormente fueron elementos significativos de análisis. Esta competencia de la escritura y reescritura fue sumamente significativa.

4. Construcción del dato.

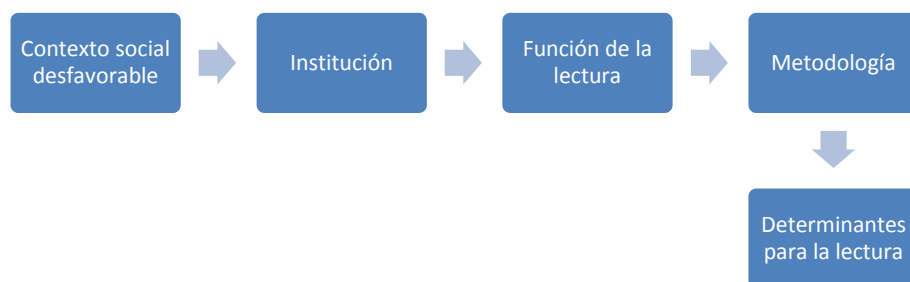
La experiencia que construí al realizar el tratamiento de la información obtenida en campo, tomando algunos criterios metodológicos, que se desprendió de las 20 entrevistas, me llevó a realizar distintas interacciones con el dato. Primeramente, cada entrevista fue leída y releída varias veces, haciendo un listado de lo que contenía cada entrevista, para obtener una visión total, un listado de temas o de códigos hasta encontrar puntos de coincidencia y recurrencias. Fui haciendo anotaciones al margen de las entrevistas, registrando mis intuiciones, reflexiones, interpretaciones, ideas y dando nombre a lo que leía. Recupero estas sugerencias metodológicas principalmente de Bertely (2000) y Taylor y Bodgan (1992), sobre las tareas iniciales para interpretar los datos, Como seguir pistas, intuiciones, interpretaciones e ideas: tareas como preguntar, inferir, conjeturar, subrayar.

Este ejercicio de momento se mostraba monótono, pero cuando fui descubriendo las relaciones entre la información, inicié agrupando los núcleos de sentidos,

subrayado lo que para mí era “relevante, reflexionando el dato y agregando algunas notas”(Woods 1987, p. 139), al tiempo que iban surgiendo los siguientes sentidos:



Las lecturas posteriores, la reflexión sobre lo subrayado y las notas hechas al margen me permitieron tener un conocimiento profundo de la información. Lo que Taylor denomina estar “inmersa en la información” (1992) , al mismo tiempo arribar a la *codificación* dando como resultado la siguiente agrupación:



Codificación que permitió formular y construir como lo señala (Woods,1989) las primeras *categorías rudimentarias* que son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez y las *categorías sensibilizadoras* que se concentran en el abanico de categorías descriptivas, que al parecer no tienen nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías. Ambas orientaron la organización de este trabajo.

La primer categoría fue la que agrupé en torno al contexto social e institucional del turno vespertino reconociendo a éste como el lugar y disposición donde ocurre la

lectura el cual se enunciaba como desfavorable, Las opiniones de los docentes coincidían en advertir la limitación de los recursos, materiales y espacios dentro de la institución, además del origen de procedencia de los estudiantes “distinguiendo a estos alumnos y maestros como la diferencia” (Bourdieu,2000), como lo feo, la gente horrible en las relaciones, tanto fuera de la escuela como dentro de ella. Las formas de concebir la lectura no son posibles al margen en la dimensión social e institucional que las enmarca y le dan un contenido específico, para esos alumnos y docentes.

La segunda categoría sensibilizadora responde a las *representaciones* que tienen los docentes en torno a la lectura; A través de la *objetivación* de imágenes y significados que subyacen a este espacio social (escuela) en el que se manifiesta lo que es posible realizar con estos alumnos y en este contexto, es que puedo comprender la poca o nula relevancia que para ellos tiene el pensar la lectura. La traducción y relación de lo que piensan, cómo lo piensan y cómo lo traducen o *anclan* a su práctica me permitió comprender cómo a partir de la interacción cotidiana, a través de los usos y funciones que ésta tiene en la vida escolar es posible identificar la precariedad de sus prácticas en el fomento a la lectura. El peso del contexto que les antecede y sucede es determinante; la precariedad de los recursos materiales y de nula organización en favor de la lectura se hace presente. Además, las concepciones escolarizadas sobre la lectura toman un lugar preponderante en su discurso. Identifico que la forma de acceder a ella como sujetos individuales, limitadas por su propia experiencia sobre el fomento a la lectura guía en gran medida su práctica.

En este esfuerzo intelectual de clarificar y entender lo que acontece me surgen nuevas interrogantes: ¿por qué los programas institucionales no aterrizan en la escuela? ¿qué saben los docentes sobre ellos? ¿cuál es su impacto?, lo que hizo necesario complementar la información con la indagación de la participación de apoyos técnicos, directivos y supervisores. lo que te obliga a profundizar sobre un contexto más amplio, no situado en la escuela, sino a nivel institucional y de política

educativa. históricos y responsables de una realidad escolar que se construye de manera colectiva.

Tales cuestionamientos me hicieron advertir que no era posible comprender las representaciones a partir del momento actual. En el discurso de los maestros aludían constantemente a las formas en que fueron educados, a sus gustos heredados por familiares o docentes cercanos, además de la recuperación del deber ser; lo anterior me generó la necesidad de conocer con mayor profundidad, el discurso sobre la lectura en un plano social más amplio. Lo que en términos de Thompson se denomina el *contexto histórico social*. La comprensión del elemento subjetivo de los docentes, sobre su experiencia vivida en relación a la lectura me hizo reconocer la confluencia de la dimensión social y personal; su intersección permite comprender el carácter social del saber cotidiano; este se nutre de contextos macrosociales donde circulan ideas, conceptos, discursos que los docentes anclan a su forma de concebir la lectura.

Con esta idea, recuperé documentos sobre la historia de la lectura en México y la experiencia de distintos coordinadores de programas sobre la lectura en nuestro estado. Esta indagación muestra las funciones que ésta ha tenido en cada momento de nuestra historia y sobre las iniciativas que aún siguen vigentes como paliativos a una realidad educativa o como una posibilidad de mejorarla. Esta indagación documental y de experiencias de docentes que han participado en programas institucionales en favor de la lectura la dimensión constituye la dimensión macrosocial que enmarca las representaciones que tienen los docentes de esta escuela vespertina. Forman parte del “deber ser”, de las aspiraciones del Sistema Educativo Mexicano. Tuvieron su origen y razón de ser en un momento histórico determinado, pero invaden el discurso y las realidades escolares. Para comprender el discurso de los docentes me fue necesario tomar en cuenta la dimensión histórica.

Conforme las categorías se iban formando y transformando, también lo hacía el planteamiento central de la tesis. Advertía un deber ser instituido en los recursos y dotación de materiales a las escuelas y en la actualización sobre los enfoques sobre

la lectura, para situarla en una competencia central de las prácticas comunicativas. Pero, al mismo tiempo advertía cómo en espacios concretos, esta aspiración se diluye. Esta mediada por la resignificación de los docentes y sus condiciones reales. Ello me devolvía una realidad precaria tanto por los recursos como por la formación de los docentes en esta área. Tales datos me permitieron plantear las *“Representaciones sociales sobre la lectura: entre las aspiraciones y las realidades construidas. El caso de una escuela primaria vespertina”*. Reacomodos que reflejaron lo que investigué e interpreté; dando voz a lo que necesitaba y quería mostrar; como una demanda personal y académica por dar respuesta a las interrogantes que me trajeron a este espacio de formación.

5.- La escritura.

Reconstruir y reconocer el proceso de escritura de este documento, me lleva de una manera irremediable a mirar dos etapas de este ejercicio, la primera manifestándose en una serie de limitaciones, tanto de forma como de contenido, en la elaboración del escrito. Porque la narrativa como exigencia del rigor metodológico en el proceso de investigación, es el propio investigador quien la construye en relación con lo que investiga, su modo de proceder, su subjetividad, sus conocimientos y su formación lo que permite escribir desde su propia postura, desde “la significación, el sentido de la forma. Se trata de aquellas fuerzas axiológicas vivas que determinan la forma y el estilo, la que un receptor competente es capaz de percibir con claridad. El estilo de un poeta se origina a partir del estilo de su discurso interno, no sujeto a control, y este discurso viene a ser el producto de toda su vida social” el estilo es el hombre y su grupo social” “un acto social, un acto de comunicación” (Batjin, 1997, p.85).

Al inicio reconozco que realizaba una descripción apegada más al referente empírico. Es decir, daba mayor relevancia a la voz de los sujetos, de modo que solo escribía a partir de cortes de datos relacionado con mi propio discurso y con escasa teoría. Estos primeros ejercicios analíticos los realicé para cumplir con la exigencia como estudiante, con la limitación de tiempo ya citado y sin profundizar sobre mis

implicaciones con la escritura. Estaba presente cierta resistencia a escribir esta historia. El escaso tiempo que tenía para pensar y escribir fue apremiante. Apenas me alcanzaba para lo necesario, de modo que, en ese calendario tan limitado surgieron nuevas posibilidades de aprendizaje, al demandarme ser más clara en la redacción y sobre todo fundamentar mis ideas. Esta exigencia no la miré como fracaso sino de manera contraria ayudaron a que mi estilo de redacción fuera encontrando rumbo.

Luego entonces cuando tomo distancia de mi producción, de lo que hasta ese momento de manera compleja había construido, me doy un tiempo para pensarlo, pensarme y pensar. Con la finalidad de identificar qué era lo que no me permitía escribir lo que quería y lo que necesitaba.

Desde esta experiencia inicio en comenzar a develar los significados inmersos en los datos empíricos y teóricos, plasmando mis pensamientos y mi experiencia vivida. En forma más consciente reflexiono que este primer intento no fue fácil, pues al escribir e interpretar los datos, constantemente hacia prejuicios. Sin duda, el esfuerzo de la lectura de referentes teóricos amplió sustantivamente mi horizonte. Además de reconocer los saberes contruidos ahora en la función de asesor técnico pedagógico, de narradora y de mis inicios como escritora, abonan, para al fin tener un estilo de narración y creación de este documento en el que esta historia sea una que abra reflexiones, convergencias y divergencias.

CAPITULO I

APROXIMACIONES HISTÓRICO-DISCURSIVAS SOBRE LA LECTURA

“Pronunciar el mundo (la lectura de la realidad) es un derecho que se les niega a la mayoría de los hombres y de las mujeres, ya sea porque carecen del manejo del alfabeto (analfabetas), o ya sea porque aun conociendo el alfabeto no tienen forma de participar en la creación y recreación de su cultura y de su historia (analfabetas políticos)”
(Freire:1984, p.1)

Este capítulo tiene como intención aproximarnos a la reconstrucción de los distintos momentos históricos de nuestra nación, con el fin de identificar cómo la lectura cumplió distintos propósitos de acuerdo a la realidad social de cada momento. Desde esta perspectiva, podemos situar las distintas funciones y los discursos que en cada periodo prevalecían en relación a esta ligada a los intereses por la constante transformación del tejido nacional. Dicha aproximación permite comprender cómo en el momento actual en pleno siglo XXI, podemos identificar la relevancia que tiene la lectura como un instrumento que no se agota con la escolarización, y la decodificación de un sistema de escritura, sino que es una conducta de los seres humanos de leer y comprender el mundo. Lo que, en términos de Paulo Freire, consiste en “estar en el mundo” ser parte de él. Ya sea para cuestionarlo, entenderlo o transformarlo. Por tanto, este capítulo nos acerca a los discursos generados sobre la lectura en los distintos momentos históricos, para comprender su devenir hasta el momento actual.

La aproximación al estudio histórico de la lectura la reconstruyo a través de las distintas épocas del desarrollo social de nuestro país, que van de la Evangelización, la Nueva España, la Reforma, el Porfiriato hasta la Revolución Mexicana en un primer corte, al considerar que, en las décadas posteriores a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se impulsaron proyectos y

programas tendientes a la necesidad de alfabetizar y generalizar esta como un derecho social. Es decir, se institucionaliza. Por ello, en un segundo momento abordo los principales proyectos educativos que se impulsaron en el México posrevolucionario y modernizador de la década de los años 40's, 50's hasta los años 90's, cuando se concreta un proyecto educativo modernizador de gran valor, al haber cambios curriculares importantes donde la lectura y la escritura adquieren un papel protagónico en la formación de los sujetos.

Si bien es cierto que dicha temporalidad es muy abarcativa al no referirme en profundidad a un determinado momento histórico, la búsqueda de información de los discursos me permitió, no situarme en el enfoque, los métodos y la didáctica en estricto sentido, sino en intentar reconocer una posible explicación a prácticas sedimentadas que aún observo en algunos compañeros docentes. Lo anterior me obligó a reflexionar sobre las funciones y los propósitos que se impulsaron desde la colectividad, es decir, desde la política educativa con la intención de reconocer sus aportes, fracturas, fisuras, encomiendas formuladas desde los discursos que influyen en la construcción de las representaciones sociales. Esto es, acercarme a la dimensión social de dichas construcciones vigentes hasta la fecha.

Comprender estos sucesos desde las representaciones sociales entendidas como “ Los conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Moscovici,1986,p.473) desde el pensamiento de sentido común, a partir de los significados y las creencias que los docentes tienen sobre la lectura.

Este plano discursivo global toma mayor consistencia en el ejercicio realizado en este capítulo con la recuperación de la experiencia y los discursos de algunos de los coordinadores de los programas derivados del proyecto de Modernización Educativa. Por lo que dicho recorte permite adentrarnos en la complejidad que representa la operatividad de los programas y los alcances que en dicho momento tuvieron cada uno. La voz de los coordinadores-docentes que impulsaron dichos programas constituyen parte de la memoria histórica a reconstruir, en la intención

de identificar por qué hasta el momento, después de varias décadas de innovaciones curriculares sobre la lectura, aún prevalecen imágenes que la limitan a la decodificación y a la aplicación de un determinado método sin una fundamentación al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje y a la mediación de la lectura como una posibilidad de formación integral de los alumnos.

En síntesis, en este capítulo podemos identificar cómo la lectura aparece como la principal encomienda para el logro de distintos objetivos sociales en la configuración de políticas educativas. De modo que la lectura sobresale en una realidad histórica social capaz de reunir a las masas, de encomendar tareas definidas, de crear nuevas formas de relación social a través de los distintos matices de cada momento histórico. Pude comprender la trascendencia que ha tenido la lectura en plano discursivo como una utopía la cual deberíamos alcanzar y luchar por su concreción, pero que la realidad social que día a día construimos, como lo refiere el estudio realizado, nos demuestra que existe una multiplicidad de factores que la limitan, por lo que me atrevo a afirmar que dicha utopía no la hemos alcanzado. Falta mucho por realizar: un trabajo comprometido por todos los agentes educativos, desde las autoridades hasta el maestro de grupo y el padre de familia, con un conocimiento sólido sobre los fundamentos psicopedagógicos en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y sobre todo dejar de controlar la lectura como una práctica escolarizada.

1. De la evangelización a la alfabetización de las masas.

La lectura como el acto de interpretación de un símbolo, inicia en México con la evangelización; “la espada y la cruz fueron los símbolos de la irrupción cultural; momentos gloriosos para los conquistadores y de angustioso desconcierto para los sometidos” (Gonzalbo, 2010, p. 9). La lectura viajaba en libros que permanecían en los grandes carruajes de los burócratas y de los misioneros, desempolvados de los escritorios de los monasterios, claustros, universidades y conventos, siendo estos el instrumento de difusión de la cultura y vehículo de expansión de creencias y justificación de actitudes.

Llega con el *deletreo* de una religión impuesta, la tarea de los frailes trascendía los muros de los conventos y los púlpitos de la iglesia; las lecturas de españoles y criollos laicos podían ser virtualmente las mismas que disfrutaban los conquistados. El proyecto de alfabetización comprendía instruir a los hijos de los caciques principales y niños recogidos en los conventos, para convertirse en fiscales y maestros, auxiliares de párrocos y doctrineros, capaces de leer y comprender textos que los orientaran en el cumplimiento de sus funciones religiosas y al prestigio de saber más que el resto de la población.

En esta aparición de la lectura en nuestro país, se advierte que la instrucción era para unos cuantos, los cercanos a las esferas del poder que en este caso eran los burócratas y la iglesia; la encomienda era clara, leer para perpetuar una religión que se instauraba como una necesidad externa de dominación. Ya en la Nueva España se daba importancia a la *capacidad de leer*, principalmente porque la lectura ayudaba en el aprendizaje del catecismo y en la formación moral de los cristianos. Por otra parte, las prácticas pedagógicas de la época, tanto en América como en los países europeos, prescribían que se enseñara primero a leer y que sólo después de adquirida esta capacidad se instruyera en la escritura y la aritmética.

Debido a estas prioridades sociales y a los métodos educativos, en la Nueva España más personas aprendían a leer que a escribir. “Surgieron en este periodo métodos de enseñanza por medio de cartillas, era un libro de diez por quince centímetros y de pocas páginas (16 hojas). El nombre de ésta fue “Arte para enseñar a leer perfectamente y en muy breve tiempo”, compuesto por la perfecta orden del deletreo para la alfabetización” (Tanck, 2010, p.50)

Aquí la lectura fue el mecanismo de instrucción de unos cuantos, bajo un método que ponderaba deletrear bien y en menos tiempo, porque la necesidad era establecer relaciones sociales que tuvieran la misma percepción del mundo, en este caso la de los conquistadores. La lectura aparece entonces para subordinar y hacer de esta práctica una forma de colonización del pensamiento.

La llegada a México de una remesa de libros europeos era motivo de curiosidad y regocijo. Ahora aparecían las tertulias que tenían lugar en alguna librería se reanimaban y las ventas aumentaban con las novedades. Libros mexicanos hubo también, en ediciones cada vez más lujosas y cuidadas. La gran sociedad de la capital de la República no sufría por falta de material de lectura, como tampoco sufría la gente adinerada de provincia, que en librerías de Guadalajara, Puebla, Oaxaca o Mérida encontraban novelas francesas, libros de texto, manuales técnicos al día, periódicos y una amplia gama de escritos de tipo religioso.

Esta abundancia contrasta, sin embargo, con la escasez de lectura para la gran masa del pueblo que, de todas maneras, en su gran mayoría era analfabeta durante el siglo XIX y la lectura se representaba como un acto elitista, dónde unos leían para pertenecer a un nuevo orden social y otros para su disfrute, es aquí donde la desigualdad se hace presente al acceder a la lectura, para unos era una imposición, para otros, un derecho.

Una de las tantas preocupaciones que tuvieron pensadores, maestros y políticos durante esta segunda mitad del siglo XIX, la de *generalizar la instrucción en todos los niveles sociales*. Para ello la lectura fue un punto clave. Enseñar a leer a la población infantil y al crecido número de habitantes que había sobrepasado la edad escolar y carecía de este conocimiento era fundamental.

Ya para la década de 1850 había varios sistemas para el aprendizaje de la lectura.

El más común era el individual, que consistía en que el maestro se dedicara por espacio de tres minutos a que un niño leyera un texto elegido de antemano; lógicamente este sistema adolecía de graves deficiencias en cuanto el preceptor tenía un grupo numeroso. A cuarenta alumnos aproximadamente ascendía en promedio de asistencia y consecuentemente se dificultaba mantener el orden, lo cual daba por resultado a que la enseñanza fuera limitada e incompleta. (Bermúdez, 2010, p.127).

Al tiempo la comunidad de católicos, se enfrentaba a la segregación de su producción escrita para coptar a más seguidores, con el establecimiento de la separación de la Iglesia y el Estado, crearon sus propias fórmulas para llegar a sus seguidores y donde la lectura jugó un papel importante. De modo que las lecturas que proveían los católicos, no desaparecieron del todo, prevalecieron para darle la bienvenida al momento donde el capitalismo se hace presente en territorio mexicano con Porfirio Díaz.

Ya para los años de 1876- 1910 característicos por la estabilidad política y el crecimiento económico del Porfiriato (con ello los beneficios para unos cuantos y la explotación de la clase trabajadora). “Por primera vez después de cincuenta años hay prosperidad y esto fortalece el sentimiento nacionalista que da confianza a los mexicanos” (Bazant, 2010, p. 205). El ferrocarril, que es el beneficio de este gobierno, no solo reduce los costos de los productos, sino que también moviliza la cultura a los estados y de los estados a la capital de la república. Hay una interacción intelectual de varias partes del país, aunque la mayor parte de los mexicanos, los que viven en las áreas rurales, se mantienen alejados de la influencia de extranjeros y no comparten la nueva prosperidad porfiriana.

En este periodo la enseñanza de la lectura y la escritura era simultánea. El auge de las escuelas normales dio importancia a la participación del maestro y trajo como consecuencia la abolición del sistema mutuo (lancasteriano) sistema que como menciona Bazant (2010):

Este sistema consistía en dividir a los niños según sus conocimientos en grupos a quienes les enseñaban un monitor (o alumno) de un grado superior. Evidentemente la gran ventaja era que los mismos alumnos desarrollaban la labor docente y de esta manera se instruía a un mayor número de niños. Además, este método pudo suplir la enorme carencia de maestros durante los primeros años de nuestra vida independiente. La desventaja era que la instrucción que se impartía era mecánica y rutinaria pues los alumnos repetían

fielmente lo que el monitor iba indicando y no surgía nunca el por qué, ni en los asuntos más elementales y la adopción del simultáneo (llamado también colectivo). (p.208).

El fin de esta educación era esencialmente instructivo; es decir, el alumno adquiriría conocimientos desde el punto de vista intelectual, pero no se tomaba en cuenta su desarrollo físico ni moral. El mismo término de instrucción se cambió por el de educación, por ser este último más amplio y adecuado a los fines deseados para la nueva escuela mexicana. El método de enseñanza de la lectura, provino del pedagogo suizo Johann Pestalozzi, quien para él la instrucción estaba subordinada a la educación, proceso por el cual no sólo se adquirirían conocimientos, sino que lo verdaderamente importante era inspirar en el niño el amor al saber. La enseñanza debía tener un orden y método cuyo desarrollo debía ser paralelo a la evolución psíquica y física del hombre. Este método pretendía educar al niño por medio de la observación de los objetos materiales. Suplantando así el método de memoria como tal, desarrollando la observación, la atención, la percepción, la memoria y la imaginación.

Con esta forma de enseñanza se reconocieron las lecturas informales como los periódicos, las revistas con temas especializados (literarias y científicas), revistas de variedades, revistas útiles y prácticas, libros como novelas, religiosos y otros. Se inicia con la creación de librerías que se concentraban en el Distrito Federal que vendían acervo francés, mexicano, español y libros de texto para los colegios de la república. Las bibliotecas tuvieron auge en este periodo, la Biblioteca Nacional que en 1897 contaba con 159 000 volúmenes, fue creada en 1867, formada principalmente con los libros de los conventos y bibliotecas de catedral. En 1893 se fundó una Biblioteca nocturna anexa a la Nacional, destinada a las clases trabajadoras. Esta colección era de libros sobre manuales de artes y oficios, historia, ciencias matemáticas y naturales, literatura, medicina, pedagogía, moral. Había además otras dieciséis bibliotecas y tres pequeñas ambulantes, una especializada en libros franceses con algunos libros en inglés y dos con libros en español.

En las lecturas formales surgieron los libros de texto, que conforme avanzaba el tiempo, los educadores fueron cobrando importancia de su uso, de modo que cada educador tomaba este libro de manera voluntaria y pronto paso de ser una herramienta a ser un recurso irremplazable, “El uso y abuso del texto en las escuelas fue por años objeto de grandes polémicas. Se argumentaba que el libro convertía al maestro en un “tomador de lecciones” y a los niños en receptores pasivos de ideas ajenas y conocimientos enciclopédicos” (Yolo, 2010, p. 268) que hasta nuestros días sigue presente en algunas realidades escolares.

Así se inicia la promoción de la lectura, a través de acervos que se dirigían a diferentes sectores, dibujando desde aquí, una realidad desigual, que advertiría que no solo se necesita acervo para promover la lectura, se necesita reconocer las verdaderas necesidades de los beneficiarios, el contexto donde se encuentran y lo que la lectura representa para estos. Y un ejemplo de esto, es el periodo revolucionario y postrevolucionario, éste se vio permeado por una preocupación heredada del Porfiriato, “atender el analfabetismo que predominaba en el territorio nacional”, de modo que a la par del malestar social, también se hacía presente la necesidad de que la *clase popular aprendiera a leer y escribir* y que este acto no solo fuera exclusivo de lectores selectos.

En términos de lectura la revolución generó una revolución cultural, “Donde la vida intelectual y la producción literaria no se interrumpieron con la lucha armada; como ejemplo la creación de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1910 o la Escuela de Altos Estudios y los miembros del Ateneo de la Juventud de quien era integrante José Vasconcelos” donde tuvo auge editoriales, como Porrúa hermanos (1900) entre otras, editando acervo que contenía poesía de jóvenes literatos y la corriente mexicana de productores de éste género.

La producción literaria se vio trastocada con la guerra, de modo que el periodismo independiente surge como la voz de lo que pasaba en ese contexto bélico, por lo que la producción escrita, se vio enmarcada con panfletos, hojas sueltas, volantes, diarios y semanarios; que daban cuenta de una realidad social. Esto era lo que se leían de manera pública, al tiempo que la cinematografía desplazaba a la literatura,

alejando los ojos de los ávidos lectores de los libros, por presenciar las historias desde la pantalla grande.

Se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, como un paso a la centralización, con José Vasconcelos. Con el paso de los años se centralizó el sistema educativo y la concentración del poder y la toma de decisiones en las oficinas centrales. (Ornelas, 2010, p.156) en este periodo algo notable para el desarrollo de una campaña en contra del analfabetismo en todos los sectores del país; durante el gobierno interino de León de la Barra (1911), facultaba por primera vez al Ejecutivo para establecer escuelas donde se aprendiera a leer, escribir y contar, y donde se castellanizará a los indígenas, en toda la república aunque muchas autoridades y maestros consideraban que la falta de material de lectura contribuía a mantener el analfabetismo. Hubo denuncias del hecho que, en México, el folleto, el libro y las publicaciones en general habían sido artículos costosos y que se había atendido siempre, aunque también deficientemente, a la élite intelectual que podía pagar lo que leía, y a la niñez de las ciudades, suministrándole textos escolares (Gamio, 1982, p.159).

De modo que los lectores, formaban una verdadera pirámide cuya base estaba integrada por una población analfabeta mayoritaria, a la par la búsqueda de valores propios hizo aflorar una importante literatura nacional y las inquietudes por una sociedad más justa e igualitaria se reflejaron claramente en la producción literaria y los gustos del público. Sin embargo, el esfuerzo de atender el analfabetismo, se reflejó en menor medida; los resultados fueron poco alentadores y comprobaron una vez más que la educación por sí sola es ineficaz para transformar una estructura social, lo que se ofrece son sólo paliativos. Como ejemplo el Cardenismo, la campaña alfabetizadora, fue para 224 992 beneficiados, pero los realmente alfabetizados fueron sólo 117 533, cifra poco significativa frente al enorme problema que se pretendía combatir. El total de adultos registrados como alfabetizadores fue 16 634 (Loyo, 2010, p.281).

Saber leer y escribir, ejercer estas habilidades, resultaba un lujo incosteable para quienes tenían que luchar por su sobrevivencia. Y sortear las condiciones sociales

que habían dejado un acto bélico como la Revolución Mexicana, fue un acto de lucha contracorriente.

2. Esfuerzos institucionales sobre la lectura.

Durante la década de los años treinta, después de una crisis a nivel mundial emergen esfuerzos por explicar las convulsiones sociales como la guerra en España o la segunda Guerra Mundial, que en nuestro país afectaron. Fue entonces cuando el presidente Lázaro Cárdenas del Río, contribuye a la producción de obras revolucionarias, difundidas a los trabajadores, a quien estaba destinada la educación “socialista” en 1934.

Es aquí, donde se incluye en “El plan sexenal la primera acción nacional alfabetizadora que tuvo dos momentos: la campaña de alfabetización en 1936 organizada por concurso y la Campaña de Educación Popular. Respondiendo a la labor en pro de la “desanalfabetización” de las masas” (Loyo, 2010, p.280).

Después con una Revolución cultural ya en los cuarenta y sesenta, se instaura otro orden social, que atendía al desarrollo de un “Nacionalismo cultural,” México estaba en el umbral de lo que parecía ser su consolidación como nación moderna, haciéndose más viables los proyectos de industrialización y crecimiento. En este periodo llamado también desarrollo estabilizador o “Milagro Mexicano” se manifiestan algunos factores que harían posible el cambio en términos de lectura: el desarrollo económico favorecido por elementos internos incluyendo los adelantos educativos y la coyuntura industrial propiciada por la guerra.

El otro factor fue la llegada a México del grupo de emigrados españoles, con su capital de conocimientos. Con estos elementos aflorando, la calma cultural que parecía disfrutar el país, pero en términos reales, no alcanzaba a todos los mexicanos. Por lo que en 1940 la Secretaría de Educación Pública, emprende su primera acción unificadora, la *Campaña Nacional contra el Analfabetismo*; presidiendo como secretario de Educación Jaime Torres Bodet, con el presidente Manuel Ávila Camacho. Veían en ella la posibilidad de llevar al país al progreso que

se decía “sólo se haría posible sacando de las tinieblas a quienes estaban en ellas” (Torres,1969, p.31) .

Este programa se basó inicialmente en la cartilla, pero pronto mostraron debilidades culturales en los recién alfabetizados, se demandaba más de lo que ese texto les ofrecía; “por ello al programa inicial de lectura y escritura se le integraron otros conocimientos como: matemáticas, higiene, historia, civismo y asuntos prácticos, según la lógica de acción de los alfabetizados. Pero pronto se generaron los resultados que no fueron nada alentadores, porque los alfabetizados regresaban a su rutina en parte por la falta de material impreso (Torres, 2010, p. 325)

Para salvar esta condición, Bodet crea la Biblioteca Enciclopédica Popular, Apareció en los treinta, estaba compuesta por cuadernos de 96 páginas que se imprimían en hojas de papel periódico, cada semana aparecía una edición de 25 000 ejemplares. De estos 10 000 se regalaban a los maestros rurales de sueldos más restringidos y el resto se vendía al público al precio de 25 centavos. (Torres,1981, pp. 283-285) donde se encontraban títulos de Cervantes, Quevedo, Esquilo, Tucídides, Plutarco, Tácito, Boecio, Bolívar, Martí, Juárez, Lincoln, González Prada y manuales prácticos de agricultura y pequeños oficios. Además, se publicaron los Cuadernos de Cultura Popular, se editaron en 1948, lecturas sencillas destinadas a la población recién alfabetizada. Cada cuaderno contaba con 16 páginas, bien ilustradas, con lecciones amenas sobre la vida industrial, agrícola y social del país (SEP,2010, p.396).

Toda esta oleada de producciones, eran integradas por revistas, boletines, propaganda, cartillas, periódicos, aunado a estas expresiones surgen como apoyo a esta campaña los audiovisuales, como la radio, televisión, cine, teatro, que no desplazaban al maestro, eran en si medios para llegar de manera diferente a los alumnos.

En el marco de esta campaña, las bibliotecas y salas de lectura tuvieron un mayor auge, la Secretaria de Educación fomentó los servicios bibliotecarios en todas las regiones del país, pero dada la precaria condición económica, los esfuerzos se canalizaron hacia las propias comunidades para operarlas. En cuanto a las salas de

lectura se pensaron como primer vínculo entre la colectividad y el libro. El objeto de las salas de lectura (SEP,2010, p.131), era evitar los analfabetos por desuso; es decir, los que por falta de libros olvidan lo que aprenden. Estas eran de dos tipos Móviles y estacionarias; ambas ofrecían materiales de lectura, películas educativas y música para todas las edades.

El escenario, proyectaba realidades distintas, en una los habitantes de la ciudad (clase burguesa) cultos y lectores, para los cuales el grupo de intelectuales disfrutaban de una extensa obra cultural gracias al crecimiento editorial. Los ensayistas, literatos, filósofos, historiadores y científicos tuvieron la posibilidad de darse a conocer, de empezar a ser leídos, tanto por sus conciudadanos como por los extranjeros. Y de manera contraria la otra realidad, que alude a los iletrados. Que siguen en la etapa de las metas inalcanzables e inalcanzadas, de los fracasos frente a la magnitud de problemas y a la forma de enfrentarlos; de la mayoría de los mexicanos que, teniendo frente a sí obras magníficas, reproducidas en colecciones populares, no podían ni intelectual, ni económicamente hacerlas suyas.

Desde este marco, enseñar a leer y el fomento a ésta en niños y adultos, era una tarea por hacer, los logros fueron innegables, pero la meta de que todos los mexicanos leyeran parecía todavía difícil de alcanzar. La lectura en estos años fue revalorada, sin duda, de una manera consciente por quienes de una manera u otra tenía el compromiso de promoverla.

En los años 60's a 80's, México reflejaba importantes avances en el campo de la tecnología y la comunicación, la vida intelectual de México hacía progresos en casi todos los órdenes: la producción era cada vez más intensa y el campo de la investigación científica y académica prosperaba. La producción literaria mostraba una notable transformación caracterizada principalmente por el dinamismo y la diversidad del comienzo de suplementos y revistas. La literatura del "boom" latinoamericano en 1960, trajo el desarrollo de la crítica política, social e histórica que impulsó las obras narrativas y poéticas después de los terribles acontecimientos del 68; materiales que habían logrado por lo menos mantener el acto lector en la población.

Históricamente después de distintos intentos por atender la cuestión de la lectura en estos períodos, se representaba a la lectura como una necesidad. Fue en la década de los 60's, con Adolfo López Mateos, donde la realidad educativa no era halagadora, se enmarcaba en una explosión demográfica, por lo que había que atender en esa medida la multiplicación del analfabetismo que se hacía presente. Como herencia de la Educación Tecnocrática tendencia del proyecto educativo Desarrollista 1930, que antecedió al Plan de Once Años, surgiendo la idea de que la educación era el “motor del desarrollo” propiciando la unidad nacional, se formaría al hombre nuevo, “capacitado” en la tarea del desarrollo de su país y con ello se esperaba el progreso. (Pérez, 1983, p.113) que aludía a la formación de los sujetos, en la especialización de algún conocimiento, tendiente a formar hombres calificados para ayudar al desarrollo y progreso de su nación en la aplicación de su conocimiento; llega la institucionalización del Plan de Once Años, un plan de expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria en la Republica, en un lapso de Once años. Garantizando a los niños de México la educación primaria, gratuita y obligatoria, con una mejor coordinación de las autoridades y un incremento en la colaboración de los sectores privados. (Torres,1985,p. 77). del que formó parte la Comisión de Libros de Texto Gratuitos, siendo éste un anhelo del Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, como medio para alcanzar la tan ansiada “Unidad Nacional”.

El Plan de Once años, comprende el método de enseñanza para la lectura y la escritura ecléctico; refería a la primera parte del libro y la primera del cuaderno de trabajo que se combinaba para lograr la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, en la que aparece la enseñanza de las vocales; la siguiente etapa consiste en la visualización de palabras en sílabas, finalmente, la formación de palabras y de frases nuevas que surgen en las siguientes lecciones contribuyendo a consolidar y afirmar la mecanización de la lectura.

Al mismo tiempo el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, publicó específicamente varios números de su Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento

Profesional, cuyo tema predominante fue la escuela rural y a los problemas de la educación, de las civilizaciones maya y azteca, entre otros.

Paralelo a esto el Instituto Nacional de Bellas Artes, el Instituto Nacional Indigenista y el Instituto Nacional de Antropología e Historia, realizaron publicaciones de guías de investigación, revistas, boletines, cartillas bilingües, cuadernos de trabajo; que abarcaron distintos sectores como niños, jóvenes, adultos, entre ellos indígenas. También las revistas mexicanas fueron un importante medio de difusión de las aportaciones culturales y científicas de autores nacionales y de estudios de realidades mexicanas, se editó también la revista pedagógica “Reforma Educativa”, y cuadernos de Información Técnico Pedagógica destinados a maestros de primaria. En estos documentos se trataban temas referentes a los nuevos programas de educación primaria.

La lectura se convertía en la cuestión popular a tratar, es decir, dadas las condiciones de desigualdad con los habitantes, el analfabetismo latente y los materiales de mala calidad que circulaban en la población; la SEP tuvo que modular el tipo de impresiones que tenía que producir y crear estrategias de cobertura.

Es entonces en el año de 1978, cuando se intenta vincular la educación con la productividad y el trabajo, que pusiera en consonancia las necesidades del país con las demandas educativas de la sociedad, “surge el lema que habrá de dar rumbo a esta acción, “Educación para todos”, que se puso en marcha, en marzo de ese año, el programa de educación de adultos contando con textos elaborados expresamente para la alfabetización de esta población; de los cuales 54 millones correspondían a la primaria intensiva para adultos” (Greaves, 2010, p. 352)

Desarrollado con esta acción el método de “la palabra generadora”, cuyos fundamentos pedagógicos se basaron en los intereses del adulto y en el proceso de aprendizaje por medio de la búsqueda de soluciones a sus problemas y necesidades, el método constaba de dos partes: en la primera se discutían los problemas, necesidades e intereses de la población analfabeta y en la segunda se enfocaba al aprendizaje de la lectura y la escritura propiamente dicha. Se partía de

una situación dada para abrir un diálogo a temas importantes que conducen a las palabras generadoras, se analizaba la palabra, identificando las sílabas que la formaban y de ahí formar otras palabras con las cinco vocales, las repetían hasta memorizarlas. (Greaves,2010, p.253).

En este periodo la SEP fue ampliando y diversificando acciones con el fin de promover la lectura y elevar el nivel cultural del país. El programa editorial intentó abarcar todos los sectores de la población, los neolectores, los niños, jóvenes y adultos. Por lo que se editaron series de acervo como SEP/Ochentas, que trataba temas multidisciplinarios, entre los que destacaban autores como Rafael Ramírez, Luis González y González, Vasconcelos, Mary Kay Vaughan, Pablo Latapí.

Después del auge que se dio a las publicaciones de distintos géneros, México era uno de los principales editores en Latinoamérica, momento histórico que Carlos Monsiváis(1984) llamo “salto cultural: el paso de la lectura de comics a la lectura de libros. Los libros empezaban a ganar en México un sitio como parte indispensable de la vida cotidiana, tenían por primera vez un atractivo para grandes sectores hasta hacía poco excluidos de la lectura”.

Sin embargo, al iniciarse la década de los ochentas, la crisis que atravesaba el país y la devaluación monetaria, atentaban a esta gran producción que se había tenido, fue dramático que la cultura quedara supeditada al aspecto económico, la carestía del libro se fue agudizando, se dejó de editar.

En este escenario nos encontramos con “ que la guerra contra el libro estaba a punto de convertir a México en el país de una sola ciudad, aquel en donde se escribe, se imprime, se distribuye y se importa(cada vez menos) solo para el Distrito Federal” (Monsiváis,1983)

Estas condiciones y la creciente dificultad para adquirir libros y revistas por parte de estudiantes y público en general indicaban una reprivatización de la cultura, provocando consecuencias en la caída de los niveles de enseñanza media y superior. En estos años leer era considerado “Un lujo”, algo que solo se disfrutaba si se tenían los medios económicos para adquirir un libro. De modo que la

representación que se iba construyendo de la lectura históricamente era en una realidad asimétrica entre las clases sociales, tendiente a que la clase social alta fuera la única usuaria, la lectura ahora se privilegiaba para unos cuantos, la lectura no era un acto cotidiano era un privilegio.

Llegamos a la década de los noventas, los rezagos de la crisis del período anterior se manifestaban de distintas formas, como una representación de la realidad mexicana cada día más adversa, difícil y acentuando aún más las desigualdades. Se vivía un Estado en vías de su propia destrucción porque existía la tensión entre la nueva orientación económica de Carlos Salinas de Gortari y las antiguas estructuras políticas manifiestas con Miguel de la Madrid, cuando históricamente el PRI llega a la presidencia con tres cuartos de los votos y no por mayoría, aunado a esto el asesinato de Luis Donaldo Colosio (Candidato del PRI a la presidencia) y Francisco Ruiz Massieu (miembro del PRI); remueven a Jongitud Barrios por Elba Esther Gordillo y surgieron movilizaciones de la base magisterial en todo el país. Con este escenario, siguió una gran oleada de atmosferas políticas llenas de traiciones, asesinatos, corrupciones y faltas a la soberanía nacional, haciendo de estos la forma más descarada de hacer política en nuestro país. Es así como nuestro país, con todo el contexto social turbulento firma el tratado de libre comercio y con ello la reforma al artículo 27 constitucional, donde se agregaba que la tierra ejidal se podía vender, lo cual también colocó a nuestro país la necesidad de replantear lo educativo. La lectura y la escritura se asumían como herramientas fundamentales para el aprendizaje como una competencia internacional.

Es en este momento que se firma del ANMEB (1992) como momento culminante de la modernización. no obstante, existen intentos en los 90's de establecer las bases de transformaciones profundas. (PEAM y PAM) Programa Emergente de Actualización del Maestro, Programa de Actualización del Maestro. Dos años de transición y sobre todo de sensibilización de la necesidad de transformar y modernizarse.

Es entonces que surge el Programa para la Modernización Educativa, considerada, un proyecto para impulsar cambios en la estructura del Sistema Educativo y de sus

instituciones, con el fin, de dar respuestas a los retos que implicaban la integración económica mundial. La labor proyectada tendría sus alteraciones, ya que el Estado Mexicano se lanzó más por necesidad que por voluntad a la integración económica.

Este programa reafirmó la necesidad de realizar una reforma curricular “profunda” en la educación básica, con la renovación total de programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994, así como, apuntalar el aprendizaje de las matemáticas enfatizando la capacidad para plantear y resolver problemas. La reformulación de los planes y programas de estudio 1993 se dio en el marco del ANMEB.

2.1 Reforma curricular en educación primaria (1993)

En el planteamiento curricular de esta Reforma, para la enseñanza del español planteaba un enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse. Proponía a los docentes, tener una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura siendo esta propuesta el primer imperativo del plan de estudios. Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería sólo una técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos actos diferentes que conforman las dos caras de una misma moneda. Leemos lo que ha sido escrito por otros o aquello que nosotros mismos hemos escrito. Escribimos lo que queremos que otros lean o aquello que nosotros mismos queremos leer posteriormente.

Ahora el niño sería un hablante, un lector y un escritor competente. De aquí que el acto de leer, tiene que ver más ya, con el desarrollo de habilidades que les permitan a los sujetos actuar con los distintos medios y actos de comunicación. La enseñanza debía ser global y respetando los procesos de aprendizaje de cada alumno. Con

este canje la función del maestro cambio de ser un transmisor de contenidos a coordinar ambientes comunicativos. La consigna era reconocer que los alumnos construían su propio conocimiento, de modo que la lectura ahora pasaba de ser una forma de descifrar signos a la lectura como un evento comunicativo, es decir el contexto social dentro del cual se da la comunicación, el intercambio de información entre un emisor y un receptor de manera estructurada.

El libro de texto de lecturas en español y los libros del Rincón, fueron los instrumentos que permitieron que los maestros en educación básica, fomentaran o enseñaran la lectura, el método que se proponía para esta reforma era el “constructivista”, tendencia contemporánea, que alude a la construcción del conocimiento por el propio sujeto, en la que encontramos autores como Piaget con su teoría psicogenética, Ausbel con su teoría del aprendizaje colectivo y Vygotsky con su teoría de la zona de desarrollo próximo.

En esta reforma se dio auge a las Bibliotecas escolares, que se componían por los Libros del Rincón, acervo que posibilitó que, en cada escuela, se tomara a la lectura como un acto hedónico, que pretendía en los alumnos construir sus conocimientos a partir de su interacción con diferentes textos.

Llegamos al siglo XXI, como no podía ser de otra manera, con los rezagos que la política neoliberal de Zedillo había producido, más inversión privada igual a explotación de la fuerza de trabajo, más programas emergentes igual a repartición de la pobreza; se vivía una contradictoria lucha por sobrevivir.

Es entonces que surge el programa nacional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la educación básica (PRONALEES):

“Fue un programa complementario al plan de 1993, cuya intencionalidad fue precisamente fortalecer esta herramienta fundamental para el aprendizaje en la educación básica. es decir, de preescolar a la educación secundaria. para tal efecto se designó a un equipo de investigadores educativos, liderados por la Dra. Margarita Gómez Palacios que durante

varias décadas había realizado investigación educativa desde la dirección de educación especial y había coordinado a nivel nacional la implementación de una propuesta específica para el aprendizaje de la lengua escrita (PALE) y posteriormente para la lengua escrita y la matemática (PALEM).

Su trayectoria y producción académica en este campo permitió el financiamiento de un proyecto a nivel nacional, sin precedentes en relación a la lectura y la escritura. para ello se conformó un equipo de especialistas en distintas disciplinas tales como pedagogos, lingüistas, psicólogos, diseñadores de imágenes, personal de apoyo técnico-pedagógico, docentes, entre otros para operar las líneas estratégicas definidas en dicho programa, el cual contemplaba entre otras la actualización permanente de los docentes en este campo, bajo la coordinación simultánea con el programa nacional de actualización permanente (PRONAP), de reciente creación, la reformulación de todos los materiales educativos, incluidos los libros de textos gratuitos, ficheros de actividades didácticas por grado y libros para los docentes; además del impulso a la investigación aplicada en los diversos estados de la república” (E.17, p.12).

Todas estas acciones proponían desarrollar la competencia comunicativa de los niños. Enfrentándolo a las funciones de la lectura, los tipos de texto, sus características y portadores. Acercarlos a la comprensión lectora, al conocimiento y uso de fuentes de información. Es decir, los alumnos se encontrarían con la lectura y escritura, no solo con su libro de texto u otros, ahora tendrían que interactuar con distintos contenidos.

Surge también en este inicio de siglo una política educativa en el año 2001 llamada Programa Nacional de Lectura(PNL), que inicia, en el 2001, con el Plan Nacional de Educación, bajo el gobierno de Vicente Fox Quesada, siendo Secretario de Educación Reyes Tamez; este programa se llevó a cabo como prioridad del curriculum en Educación básica. Iniciativa que dota a los niveles de preescolar,

primaria y secundaria con acervo para integrar las Bibliotecas de aula y Biblioteca escolar. Esfuerzo que fue nombrado por algunos intelectuales, como la democratización de la lectura, porque ahora textos que solo podían tener algunos, estarían disponibles para todos los niños de educación básica en México y con esto desde lo prescrito en planes y programas se fortalecería la formación de lectores.

Luego entonces, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), que son acciones que dieron sentido a las políticas educativas en las próximas décadas, basados en el Artículo Tercero Constitucional y las atribuciones que otorga la Ley General de Educación.

La Secretaría de Educación Pública propuso como objetivo fundamental del PROSEDU: “Eleva la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP:209,p.9).

2.2 Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La educación básica en México, integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria ha experimentado entre 2004 y 2011 una reforma curricular que culminó este último año con el Decreto de Articulación de la Educación Básica. El proceso llevó varios años debido a que se realizó en diferentes momentos en cada nivel educativo: en 2004 se inició en preescolar, en 2006 en secundaria y entre 2009 y 2011 en primaria. En este último nivel educativo la reforma curricular se fue implementando de forma gradual, combinando fases de prueba del nuevo currículum con fases de generalización a la totalidad de las escuelas primarias del país. En la que se retoma la noción de *competencias*, la cual permitiría atender retos que el país enfrentaba al nuevo siglo y coadyuvará a lograr una mayor articulación y eficacia entre preescolar, primaria y secundaria.

Se firma en este contexto la Alianza por la Calidad de la Educación, (ACE) suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación, estableciendo la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques,

asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial. Se basaron también en acciones internacionales como: La conferencia Mundial sobre Educación para todos, que garantizaran el acceso universal de aprendizaje para niños, jóvenes ya adultos respetando la herencia cultural; La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI , que propuso atender el rezago educativo y promover el gusto por aprender; La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos que puntualiza que los pueblos originarios tiene el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura; Foro Mundial sobre la Educación, Dakar(2000) que aseguraba el acceso a la educación primaria de alta calidad para el año 2015; En la Cumbre del Milenio (2000) lograr que la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer. (SEP,2009, p.14).

La noción de competencia planteada en la RIEB alude a las exigencias del mundo contemporáneo y la necesidad de participar y resolver problemas de carácter práctico, de tal suerte que la educación básica contribuya al desarrollo de competencias para ampliar y mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad compleja, por eso afirma que se entiende como competencia “a la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas”, y por eso se utiliza el concepto “movilizar conocimientos” (SEP, 2009, p.41).

2.3 La Reforma educativa a la educación básica en 2011.

En términos de lectura alude al desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, las prácticas sociales y culturales y de sus productos, con un enfoque socioconstructivista. La base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la *lectura* para la comprensión, necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información.

La propuesta de esta Reforma fue mirar que:

- Los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, a partir de procesos constructivos, el conocimiento y los usos de las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje.
- La lengua oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social; por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas se dan en contextos de interacción social.
- El lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas.
- El centro de atención del proceso educativo es el aprendizaje del alumno.
- El texto es la unidad privilegiada para el análisis, la adquisición y el uso de la lengua (oral y escrita), lo que permite participar en los contextos de uso y función de la lengua y analizar sus unidades menores (fonema, letra, palabra y oración); situación que facilita no sólo trabajar los contenidos relativos a la alfabetización inicial-enseñanza de la lectura y la escritura-, sino también el análisis y la descripción del lenguaje (aspectos gramaticales y semánticos). (Secretaría de Educación Pública [SEP], p. 21).

La distinción aquí, tiene que ver con que prevalece el enfoque de la Reforma del 93, en términos de lenguaje, aunque se modifica la estructura de la asignatura, pues ahora, el móvil es “las prácticas sociales del lenguaje”, que se incorporan por medio de proyectos en contextos sociales del alumno.

Con esta reforma, los docentes tenían el reto de enseñar el lenguaje, como una herramienta de comunicación, para aprender, integrarse a la cultura e interactuar en sociedad. Con esta propuesta el estudiante estaba en posibilidad de indagar y dar información diversa; establecer y mantener relaciones interpersonales; expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones, y valorar la de los otros.

Con el trabajo de esta asignatura se esperaba que los alumnos desarrollarán competencias comunicativas, concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo.

2.4 Modelo Educativo. Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

Llega el año 2017; después de varios foros de consulta a docentes y especialistas en el diseño curricular, surge en el discurso un planteamiento más ambicioso; garantizar el acceso a la educación, asegurando que esta sea de calidad y se convierta en una plataforma para que los niños, niñas y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI. La consigna de esta Reforma es educar para la libertad y la creatividad.

Con un enfoque humanista, se incorpora *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, entendidos como el conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante. (Secretaría de Educación Pública [SEP], p.11).

Da como resultado, ubicar a la lectura en los componentes curriculares, del campo formativo de Lenguaje y comunicación. La enseñanza de la asignatura Lengua Materna; español en educación básica, fomenta que los estudiantes utilicen diversas prácticas sociales del lenguaje para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos.

Aunado a esto se propone acompañarse por el enfoque competencial (que inicia como una demanda globalizada para integrarse a la economía, de forma equilibrada) con la finalidad de formar a los alumnos en competencias como la resiliencia, innovación y sostenibilidad, “con ello contrarrestar los continuos cambios

y la incertidumbre que caracterizan a la sociedad actual “(Secretaría de Educación Pública [SEP], p. 105).

2.5 La Nueva Escuela Mexicana

Llega el 2019 y con ello la nueva propuesta de la “ Nueva escuela mexicana”, que desde el discurso es el anhelo por brindar calidad en la enseñanza. Con esta nueva intención, se apuesta atender el rezago histórico en mejorar el conocimiento, las capacidades y las habilidades de los educandos en áreas fundamentales como la comunicación, las matemáticas y las ciencias.

La Nueva Escuela Mexicana promueve cuatro condiciones: *asequibilidad* implica la garantía del derecho social a una educación gratuita y obligatoria, así como del derecho cultural al respeto a la diversidad, especialmente de las minorías. La *accesibilidad* obliga al Estado a facilitar una educación obligatoria gratuita e inclusiva a todas y todos: niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La *aceptabilidad* considera establecer criterios de seguridad, calidad y calidez de la educación, así como de las cualidades profesionales del profesorado. La *adaptabilidad* se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural de las y los estudiantes en cada escuela, al igual que a la promoción de los derechos humanos a través de la educación. (La Nueva Escuela Mexicana [NEM], p. 4).

Con un enfoque humanista la NEM, pone a la persona como el eje central de este modelo educativo. Por ello esta nueva escuela cuidará y brindará educación formal a estudiantes de los 0 a los 23 años. El Estado garantiza entonces el derecho a la educación desde Inicial hasta superior.

El diseño curricular de esta nueva propuesta está en la etapa preliminar, bajo el discurso “la Nueva Escuela Mexicana, la construimos todos”, por lo que la política educativa pretende que la escuela sea una escuela abierta a la sociedad,

convirtiéndose, en un lugar de aprendizaje donde no solo los niños, jóvenes y adultos aprenden, sino que el conocimiento trascienda e impacte en la comunidad.

En la NEM la lectura se encuentra dentro del campo formativo de lenguajes en el Avance del Programa Sintético fase 3 (2022) que asume:

Que las prácticas sociales de lenguaje son herramientas para satisfacer diversas necesidades e intereses; son construcciones sociales dinámicas que contribuyen al desarrollo cognitivo, emocional y valoral al utilizarlos las personas entre sí; es decir, para relacionarse consigo mismos y con el mundo. Contribuyen a diversos cometidos, tales como expresar, informar, apelar, crear vínculos, nombrar al mundo, generar identidades personales y grupales, desarrollar conceptos, dialogar, pensar, reflexionar sobre el propio pensamiento y recrearse con los diversos lenguajes. Entre los lenguajes, algunos son propiamente lenguas o idiomas y en ellos predomina la convencionalidad; pero hay otros lenguajes, entre ellos los artísticos, y en estos últimos predomina la creatividad. (p.13)

Organización curricular del lenguaje que advierte la necesaria puesta en juego de la lectura como una conducta social, de ahí el reto al que se enfrentarán los docentes ya en su implementación.

3. Implementación de proyectos y programas de lectura en el Estado de Hidalgo.

Como se analizó en el apartado anterior las construcciones sociales en torno a la lectura, la han instalado como una herramienta fundamental para asegurar los aprendizajes. Particularmente a partir de la Modernización Educativa en la década de los 80`s cuando se observa un impulso sin precedente en la definición de políticas educativas tendientes a este objetivo. Uno de los proyectos estratégicos correspondió a la implementación de bibliotecas de aula en el medio rural con la

colección “Libros del Rincón” en los 80’s hasta el Programa Nacional de Lectura (PNL) con la Biblioteca escolar en educación básica que aplica en la actualidad, aunque ya con pocos recursos.

Indagar en nuestra geografía estatal cuál es el rumbo que ha tomado el fomento a la lectura a partir de programas y/o propuestas educativas, me llevó a recuperar la experiencia y voz de algunos funcionarios, coordinadores y /o apoyos técnicos que han sido responsables de la operación de los mismos. Lo anterior con el fin de explicar desde su visión una manera comprensiva sobre lo que acontece en las escuelas en torno a la lectura; asignándole a esta el papel protagónico en la formación de los sujetos que se ha hecho presente en la definición de los objetivos que orientaron dichos programas, expresada de manera declarativa y/o discursiva.

Sin embargo, estas aspiraciones para llegar a concretarse son trastocadas por una multiplicidad de factores. En este sentido, resulta relevante la reconstrucción de los avances y los retos que nos permitirían pensar que en todos los centros escolares se haga de la lectura una práctica social placentera y educativa. Acciones que, como sus coordinadores mencionan, se encontraron con anhelos, objetivos, avatares y alcances, que dieron lugar a la construcción del fomento a la lectura desde lugares recónditos, con docentes singulares y alumnos que recibían estas acciones de manera distinta; que generaron las representaciones con las que hoy los docentes indagados, enfrentan su práctica docente en términos de lectura.

3.1 Llegan los “Libros del Rincón”.

El Programa surge como una acción de la Unidad de Publicaciones a nivel nacional en la década de los 80’s, el área técnica de asesoramiento estatal se hace cargo de este programa e inicia con la recepción del acervo de “Libros del Rincón” y su distribución en preescolar y primaria de la entidad.

Esta acción permite conformar la Biblioteca de aula en el medio rural, al inicio el programa solo era en móvil para recibir y distribuir el acervo, como lo manifiesta la coordinadora² encargada del programa en esos años:

“... la verdad fue un logro y atino de las autoridades invertir en este programa, aunque en su inicio, para ser sincera, solo servíamos para recibir y distribuir los libros que mandaban, pero las escuelas nos mostraban realidades que tenían que ser atendidas como el acompañamiento a los maestros, pero que cuando se crea el programa, nosotros no mirábamos estas necesidades y esa fue nuestra primera tarea...” (E.19 p. 2)

Desde esta experiencia, la coordinadora reconoce que surgían necesidades que el propio programa no advertía, pero que surgían justo por la condición en que los docentes beneficiados presentaban al interactuar con este recurso, situación que los llevó a emprender campañas de acompañamiento a los docentes, por lo que este departamento se dio a la tarea de capacitar al personal que orientara en las realidades escolares en el uso de esta biblioteca.

En el acompañamiento, se insistía en la importancia de que se leyera el acervo y de que los usaran en todo momento; situación que se complementaría con las orientaciones que los asesores le brindaban a cada docente. El objetivo era en palabras de la coordinadora de este programa, involucrar a la comunidad educativa para acceder a la formación de lectores:

“Se inicia con el diseño de estrategias de acompañamiento como: los talleres de escritores, cafés literarios y talleres para identificar la tipología de textos; acciones que permitieron al tiempo de capacitar a los docentes, convencerlos de que la

² La maestra es egresada del CREN, está por cumplir a 40 años de servicio, ocupo cargo como directora de una escuela primaria, después en la coordinación de la escuela primaria rural, para después ser responsable del área técnica y asesoramiento estatal, llegando a ser la coordinadora del Programa de libros del rincón en el estado; hoy es apoyo en el área de Educación física en la SEP-H.

biblioteca de aula era una herramienta para enriquecer la práctica docente desde el acervo de Libros del Rincón, fueron experiencias muy gratas, de mucho trabajo y movilización de recursos, lo malo es que era para un solo sector el medio rural y nos faltaba el nivel de secundaria...” (E19 p.6)

Lo que manifiesta la maestra son rasgos que dieron origen a las condiciones que se viven en el nivel básico de educación en nuestro estado, si bien llega un programa que reforzaría la práctica docente, no alcanza a todos los niveles; pero que esta intención más que formar lectores, lo que hizo en esencia fue crear espacios, este programa heredo a las acciones siguientes un avance en términos de establecer lugares específicos para leer en preescolar y primaria.

Otro elemento que me parece importante nombrar es que para operar un programa se necesita tener un perfil que responda a lo que exige tal operación, de manera contraria se vuelve solo un ejercicio administrativo como lo manifiesta la coordinadora:

“... te voy a ser sincera... para llevar a buen funcionamiento un programa como este se necesita un perfil... porque no es cualquier programa, se trata de tocar la subjetividad de la gente, de los docentes, de los alumnos, de los padres, nosotros las autoridades educativas; por lo que llevar este programa no es nada más que te den un nombramiento por derechos o por compadrazgo o por ver donde pones a este o aquel. Tomar el Programa de lectura es una posibilidad de vida, es a través de los libros mostrarles a los otros que podemos hacer sociedades más justas, es quitarle un momento a nuestros días tan rutinarios para conocer otros mundos sin salir de tu lugar... en fin, creo que no se trata de coordinar; se trata de que tengas la formación para acompañar y eso es todo un reto...” (E.19 p.12)

Si bien los Programas que se implementan en las escuelas tienen una visión y una misión, en lo prescrito no se reconoce a los sujetos que supuestamente lo aplicarán, se consigna solo como coordinar tal programa, de modo que en sus alcances cuantificables, radica su éxito, pero en la experiencia que comparte la maestra, no se trata de dictar responsabilidades, se trata también de reconocer qué tipo de sujetos estarán a cargo de tal intención, qué formación deben tener, no solo su nombramiento como responsables o asesores técnicos, es indispensable que se comprenda que el Programa estatal de lectura, no trata solamente de repartir libros, es más la necesidad de acompañar y acercar a los docentes y a los alumnos a una cultura escrita; es decir, como el gerundio de leer y escribir y no como el tan practicado imperativo de estos dos actos.

Desde esta experiencia los “Libros del Rincón” fueron un mecanismo operativo, de proyectos estratégicos para democratizar la lectura, pero también fueron el parte aguas para nuevas intenciones en el estado; no solo se necesitaba explorar esta colección de libros, era necesario modificar las representaciones que tenían los docentes en torno a la lectura, y posibilitar que la mediación de la lectura y escritura fuera de manera distinta.

En términos nacionales la lectura se envolvía en una serie de relaciones que tenían que ver con las condiciones políticas, económicas y sociales que el país vivía en esta década; pero de manera inmediata en el estado de Hidalgo, se implementaban Proyectos Estratégicos, que tratarían la cuestión de la lectura a nivel nacional.

3.2 Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE)

Los proyectos estratégicos se impulsan en el marco de la Revolución Educativa y corresponden a una serie de proyectos educativos de apoyo a la escuela primaria general. Estos aludían “Al conjunto de acciones que permiten atender en forma inmediata aspectos cruciales para la instrucción de la Revolución Educativa con el fin de elevar la calidad de la educación, como instrumento de igualdad social y fincar en ella la renovación moral de la sociedad. Esta revolución significaba fortalecer nuestros valores fundamentales, remover lastres y rutinas viciosas, combatir la ineficiencia administrativa(Ornelas, 2018, p. 156). Se trata de medidas coyunturales,

de vigencia temporal, mediante las cuales se establece coordinación y se brinda apoyo y estímulos al funcionamiento de áreas claves; y se acentúa, reordena y jerarquiza la operación de los programas de sector”. (Araujo,1984,p.1)

Uno de los proyectos estratégicos impulsados desde la política educativa nacional y estatal correspondió a la *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE)*. Para su ejercicio en el estado le fue delegada la coordinación General al Departamento de Educación Especial quien en coordinación con el nivel de Educación primaria se hizo cargo de su implementación en las distintas zonas escolares y escuelas que aceptaron la propuesta pedagógica.

“En 1987 fuimos contactados algunos compañeros docentes que teníamos el perfil de ser estudiantes de la UPN para incorporarnos como apoyos técnicos para la implementación de la propuesta PALEM. En mi caso me contactó el Coordinador General de Educación Especial, aunque yo era docente de primaria y me dieron un oficio de comisión avalado por el Director de Educación Primaria para incorporarme a estos trabajos.” (E.17 p.4)

Durante varios años se llevó a cabo a través de la estructura señalada: Educación Especial en coordinación con primaria. Esta decisión estuvo determinada desde las Direcciones Generales en la Cd. de México al valorar que en Educación Especial había surgido esta propuesta producto de varios años de trabajo de un equipo de investigadores, por lo que era necesario capacitar a los docentes de primaria para su implementación.

“Recuerdo que llegamos a conformarnos como un equipo muy numeroso. En cada zona escolar (que había aceptado que se trabajara con estas propuestas) había por lo menos uno o dos compañeros que realizábamos un acompañamiento muy cercano en los grupos. Llegamos a ser entre 50 y 60 asesores de las propuestas, claro distribuidos en las regiones del

estado. Todos recibíamos capacitación sobre los fundamentos de las propuestas en cursos intensivos de duración de una semana. Estos se llevaban a cabo al inicio, durante y al final del ciclo escolar. Además de las reuniones técnicas mensuales que eran durante todo el año. Teníamos un responsable y corresponsable de zona y/o región, respectivamente, quienes eran coordinados por el coordinador general” (E.17 p. 6)

La propuesta PALE se generaliza en el Estado y su denominación cambia. Ahora se le define como Implementación de la *Propuesta de la Lengua Escrita (IPALE)*; años más tarde se orienta hacia las *matemáticas (PALEM)*. Los fundamentos pedagógicos de las propuestas posibilitaban una apropiación de la Lengua Escrita y de las Matemáticas en el primer y segundo grado de manera reflexiva.

“Los cursos y talleres eran muy interesantes. Nos daban elementos sólidos que nos permitían trabajar con los docentes y directores. Semanalmente los visitábamos en sus escuelas y les ayudábamos en la planeación de las actividades ya que teníamos un fichero de actividades didácticas que podíamos trabajar de acuerdo con el perfil grupal. Muchos de nosotros, como era mi caso, por la mañana trabajaba en una escuela particular, entonces las actividades las dominaba perfectamente. Nos metimos en una dinámica muy interesante ya que hacíamos todo el material sugerido e inventábamos otro por la formación que teníamos en UPN y todo se lo compartíamos a los docentes. Llegamos a hacer talleres muy ricos con ellos.”(E.17 p. 8)

Dichas propuestas invitaban a los docentes a interactuar con la lectura como un acto que se tenía que salvar desde los primeros grados de la educación primaria, por lo que las propuestas fueron una consigna para elevar la calidad de la educación primaria en el estado.

Del Método Global de Análisis Estructural planteado como metodología para el primer y segundo grado, los docentes que se involucraron con las propuestas (PALE y/o PALEM) modificaron radicalmente su práctica. Los fundamentos y la orientación metodológica de las propuestas sentaron las bases del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica.³

En 1993 se da conocer el nuevo *Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria*. Sus fundamentos nos remiten a una concepción constructivista y participativa de aprendizaje. Dos años más tarde, en 1995 la SEP da a conocer un programa específico para la lectura y escritura que abarcaría la Educación Básica, *PRONALEES*. Dicho programa sería implementado en cada una de las entidades federativas y sustituiría el programa vigente en el área de español. En el Estado dicha implementación estuvo desfasada.

“Para la operación de PRONALEES fuimos convocados a diversos cursos y talleres a nivel nacional para la revisión y enriquecimiento de los ficheros de actividades y de los libros de texto gratuito. En esos cursos tuvimos la oportunidad de conocer y trabajar con los especialistas en la materia... Además de que socializábamos cómo es que se estaba operando en el estado. En nuestro caso había muchos intereses de por medio, ya que la SEP y el Secretario de Educación en turno, habían impulsado el Método Hidalgo en preescolar, con la tendencia a generalizarlo en primaria. PRONALES rompía con esta posibilidad. Así que asistíamos a los cursos y traíamos la información sobre lo que se tenía que hacer, pero en Educación Elemental “dejaban congelado” el programa” (E.17 p.7)

³ El equipo de la dra. Gómez Palacios continuó con sus trabajos de investigación y durante la década de los años noventa tuvieron una participación relevante en la definición de las políticas educativas y de los planes y programas de estudio de esa época.

Con un cambio de administración en Educación Elemental y con el apoyo decidido del director en turno, existió la posibilidad de implementar el programa y hacerlo extensivo en el nivel. Para ello se integró un equipo de trabajo conformado principalmente por Asesores técnicos que habían tenido la experiencia con las propuestas pedagógicas citadas o con otros programas, además de incorporar a docentes destacados en su práctica.

“El profesor Moisés Rubio asume la Dirección Elemental y manda llamar a los que supuestamente estábamos al frente del programa. Yo estaba por concluir la maestría en UPN y me solicita hacerme cargo de la coordinación general. Lo que pude hacer en ese momento fue rastrear y contactar a los que habíamos trabajado con PALEM, porque consideraba que ya teníamos la formación sobre la orientación de lo que ahora era PRONALES. Habíamos trabajado con el equipo de la Dra. Gómez Palacios. Muchos estábamos como Apoyos técnicos. Nos integramos para definir la estrategia de implementación que nos permitiera, hasta donde fuera posible, cubrir el desfase.... La coordinación la asumió una compañera muy comprometida con el trabajo” (E.17 P. 9)

En el estado se iniciaron los trabajos con PRONALEES ahora ya como un programa con un presupuesto para ser operado. Sin embargo, quedó inconcluso, ya que no se lograron editar los materiales de estudio para el quinto y sexto de primaria y no se logró la articulación con la educación preescolar y la educación primaria en la asignatura de español. Las disposiciones a nivel federal de suspender el programa fueron acatadas en el estado. La información recibida fue que ahora se iba de orientar todo el presupuesto a un Programa Nacional de Lectura (PNL).

3.3 Programa nacional de lectura (PNL)

Una de las reformas a las políticas educativas impulsada durante la gestión de Vicente Fox Quesada, correspondió al PNL, dirigido a la Educación Básica. En nuestro estado su implementación se enfrentó a diversos retos heredados, entre los que destaca dar cobertura a las comunidades más alejadas. Dicha problemática fue detectada oportunamente y desde finales de los 90's se define en el estado una estrategia para su atención. En este sentido, se inicia con la distribución de acervo⁴ a las zonas rurales y albergues en primaria, preescolar y algunas secundarias, donde se advertía que los docentes permanecían en la comunidad y tenían la oportunidad de aprovechar el acervo para distintas actividades como lo comparte la coordinadora del programa en ese momento:

“En el estado de Hidalgo, con esta acción se tuvo un avance antes de la llegada de Bibliotecas escolares a las escuelas, el programa estatal, tenía cobertura en todo el Estado, con la biblioteca de aula, de modo que con el PNL se enriquecen los acervos en el estado y se muestra una ocupación por fomentar la cultura escrita, el segundo compromiso, distribuir la biblioteca de aula a las secundarias y atención a educación inicial, y el tercer compromiso la formación de docentes para crear nuevas formas de comunicación de la cultura escrita y de entenderse con los libros.” (E.18 p. 8)

Podemos distinguir aquí que los anhelos y los rezagos del programa en la década de los 80's, como la cobertura a los tres niveles incluyendo educación inicial, era posible en la década de los noventas, de modo que ahora cada preescolar, primaria y secundaria del medio rural tenía un acervo en cada salón, lo que permitió avanzar para lo que advertían el PNL.

⁴ El acervo que existía en las escuelas del medio rural de primaria y preescolar correspondían a la colección de “Libros de Rincón”. A éste se integraron los recursos del Programa Nacional de Lectura(PNL) que formaría la biblioteca escolar y de aula en esta década.

Esta gestión se pudo concretar gracias al apoyo del Departamento de publicaciones del cual el coordinador era Felipe Garrido y para lo cual la maestra coordinadora tiene una experiencia:

“... hubo mucho impulso, toqué puertas, comprometí a funcionarios, como Jaime Costeira y Raúl González Apaolaza, ellos nos dieron recursos en el año 2000, para comprar a la unidad de publicaciones acervo suficiente, porque hacía falta cubrir a las escuelas más alejadas de los 3 niveles; así que con esta iniciativa el Estado estaba un paso adelante en biblioteca de aula, de modo que cuando llega el PNL, ya se había avanzado junto con el Estado de Querétaro en esta intención, fue muy bueno ver realizado este sueño, ahora en las comunidades alejadas se podían leer otras historias...” (E.18 p. 14)

Un rasgo importante que menciona la maestra es el recurso que se le asigna al programa, para que lleguen a todos, se necesita invertir, pero sobre todo que los coordinadores den su aval para mostrar que vale la pena fomentar este tipo de intenciones y llegar a más lugares. Y en este camino cuando ya se tiene el acervo, porque ahora no solo tienen la biblioteca de aula, también está la biblioteca escolar; surge la necesidad por asesoras a los docentes en su uso, situación que hizo que los docentes vivieran esta experiencia de manera singular:

“... era de esperarse, a pesar de los intentos por acompañar a los docentes en su relación con las bibliotecas, resulta que no se saben entender con los libros y no hay un lugar donde nos formen para animar a la lectura, es una parte que los centros de formación docente no han considerado, les hemos quitado a los maestros esa curiosidad por acercarse y acercar a sus alumnos a la cultura escrita, la hemos escolarizado tanto que es difícil sacarla de la escuela, se ha reducido el acervo de estas bibliotecas a: - ve por un libro, busca tal o cual, de

castigo vete a la biblioteca, no los rompas porque los pagas- en fin se ha transformado este intento en una seria burocratización del acervo que al final no se puede leer...”(E.18 p. 22)

Pareciera que al anunciar una política educativa anuncia también la manera de operar los distintos momentos de concreción de esta; sin embargo, lo intrínseco de cada política se vive en la práctica, con los sujetos que interactúan con ella, por lo que crear una cultura lectora desde los centros escolares no es una consecuencia que se da de facto, es de manera contraria una multiplicidad de expresiones que dan lugar a reconocer, que los docente asumen cada programa desde su formación, desde los recursos de acompañamiento con los que cuentan y desde la propia experiencia con la lectura.

En el 2008 el Programa Nacional de Lectura en nuestro Estado, nombrado como Programa Estatal de Lectura, cuenta con un nuevo coordinador, Maestro Normalista, realizó estudios de Normal Superior en la especialidad de Ciencias sociales, es originario de Veracruz, ha ocupado distintos cargos como supervisiones, asesor técnico en educación indígena, antes de llegar como coordinador del PNL. Llega a un programa que tenía la difusión en los medios masivos de comunicación y el recurso que se le ha invertido a este, alcanza para realizar varias propuestas:

“Cuando me nombran coordinador me dio mucho gusto... porque cuando llego encuentro un programa funcionando, tengo que reconocer a la maestra Eliud porque hizo muy buen trabajo y no me costó nada acoplarme a lo que se necesitaba, este programa tiene muchas bondades, entre ellas, el poder generar desde este espacio, varias herramientas que pueden ayudar a los docentes a trabajar con la biblioteca escolar, como: folletos de organización de la biblioteca, de cómo nombrar el comité de lectura, de cómo llevar el registro del préstamo de libros y el más reciente para cada nivel, la

“Estrategia Nacional 11 t 5 Acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores”, entre otros materiales, también contamos con acompañar a las escuelas en el tratamiento de su biblioteca e integrarlo a su plan de trabajo escolar y desde hace 3 años realizamos encuentros donde los docentes comparten la experiencia de trabajar este programa... por cierto tu escuela ha representado al Estado...”(E 20 p.4)

Al día de hoy, el PNL O PELE (Programa Estatal de Lectura y Escritura), se ha convertido no solo como el medio para la distribución de acervo a las escuelas de Educación Básica, el programa ha tenido un transición desde su origen en el Estado; ahora con el que se diseña las estrategias de acompañamiento a las escuela, se elabora y distribuye materiales para un mejor aprovechamiento del recurso y se han difundido un sin número de materiales que apoyan el uso de la Biblioteca escolar y de aula, hay un seguimiento por parte de los asesores técnicos pedagógicos en términos de lectura y el acompañamiento sugiere que la biblioteca tiene que estar dentro del proyecto escolar en su Ruta de Mejora Escolar (RME), de manera contraria sería un proyecto incompleto.

Con este tipo de acciones, se salvan necesidades que de pronto se manifiestan en las realidades escolares como: la falta de acervo, el acompañamiento y la difusión de este programa; ahora estos ejercicios tienen que tener una consecuencia y la forma de medir su eficacia o trascendencia es a través de un instrumento que da elementos cuantitativos en la educación básica, del cual habla el coordinador:

“ ...tiene que haber un instrumento para ver cómo se va avanzando y ahora en este año lo que se implementará, será el análisis de una base de datos que tenemos de los niveles de logro ENLACE, porque ahí nos daremos cuenta que las escuelas que sí trabajan realmente el Programa entonces estarán formando lectores no solo de libros; sino también de niños que sepan comprender las preguntas que vienen en ese

examen y que no son fáciles, así que las escuelas que tengan los resultados más bajos son las que tendrán un acompañamiento más personalizado, porque ahora hay que tomar en cuenta las palabras por minuto y la claridad y todo lo que hoy se exige de la lectura en las escuelas...”(E.20 p. 14)

La “democratización de la lectura” hasta nuestros días lleva casi tres décadas de su inserción en las realidades escolares, situación que se ha visto permeada por múltiples anhelos, deseos y realidades, tales como llegar a todos los lugares, acompañar a los docentes en el manejo de este recurso, difusión de materiales y la consigna de formar comunidades lectoras; donde desde mi particular forma de ver, se estaría apostando a la formación de lectores y escritores en la práctica social y no solo para la escuela.

Pero queda reducido al querer controlar este programa desde un instrumento cuantitativo como la prueba estandarizada ENLACE, no porque no sea confiable, pero los resultados que arroja son solo números, que aprueban o desaprueban, pero no muestran realmente lo que el alumno ha formado en su constitución como sujeto que aprende, solo se califica, no hay desde esta intención una verdadera valoración, mucho menos si cuestionamos la aplicación de la cartilla. En este instrumento de control de la lectura, se registra el avance cuantitativo, está dividida en tres apartados: Comprensión lectora, Velocidad de lectura y Fluidez lectora, durante los periodos de agosto, noviembre, marzo y junio, donde cada alumno arribara a desarrollar la competencia lectora a través del logro de estándares prescritos en la Cartilla de Educación Básica.

En esta también se controla el acto lector y queda claro para los que hemos vivido estos procesos de interactuar con la lectura de manera diferente, gracias a los referentes que desde hacía varias décadas circulan en los docentes, este control es un retroceso, porque si bien con la implementación de este programa se había avanzado por que la lectura no siguiera siendo una práctica de élite, no se termina con el imperativo de leer para calificar. Entonces este ejercicio es mucho más

cómodo para los que lo realizan, pues valorar realmente cómo se accede a los procesos de apropiación, fortalecimiento y concreción de la lectura en la educación básica, implica que no solo los alumnos sean los que lean, se exige que los docentes también lo hagan y aquí es donde se necesita intención.

En el año 2015 se implementa en todo el país la estrategia nacional “*La Escuela al Centro*” con el propósito de contribuir a la calidad de la educación, a través de una reorganización del sistema educativo que permita, entre otras cosas, identificar y atender oportunamente las necesidades de las escuelas, sus alumnos, maestros y directores, así como fortalecer la práctica profesional de los docentes, directivos y operadores del sistema educativo.

Lo anterior requería que el colectivo docente, directores y supervisores, cuenten con información sistemática, clara y precisa sobre el avance de los alumnos, como sustento de las decisiones del colectivo establecidas en la Ruta de Mejora Escolar y de cualquier otra intervención educativa de la comunidad o autoridades escolares, en función de contribuir a la mejora del aprovechamiento educativo, disminuir los índices de reprobación, rezago y deserción escolares.

En este contexto, la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, promueve el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) como un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos sistemáticos, para detectar y atender a tiempo, a los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela.

A través de Herramientas para la Toma de lectura, Producción de textos escritos y Cálculo mental. En los tres casos, se cuenta con un procedimiento ordenado, materiales de trabajo, rúbricas y formatos de registro, así como una aplicación informática para el procesamiento de los resultados. El registro de calificaciones bimestrales, así como las alertas en el reporte de evaluación y las inasistencias, no requieren un formato específico o adicional de aquellos con los que ya cuenta la escuela. Sólo necesitan ser capturados en la aplicación informática para su sistematización e integración en el resultado general. En el caso del involucramiento

en clase y la percepción del clima escolar, serán información complementaria para tener un panorama más amplio de la situación de aquellos alumnos en riesgo.(SEP,2015,p.5).

Esta herramienta llamada “Exploración de habilidades básicas de Lectura” es un formato para la toma de lectura que evalúa los siguientes indicadores: Fluidez de la lectura, precisión en la lectura, atención ante palabras complejas, uso adecuado de la voz al leer, seguridad y disposición ante la lectura y comprensión general de la lectura. Este recurso enfrenta al estudiante a un texto que no conoce y que tiene que leerlo a una autoridad como director, supervisor o ATP mientras que en una rubrica se le va asignando un puntaje. Experiencia que predispone al alumno al sometimiento y exposición de su proceso de apropiación de la lectura para calificarlo.

Es hasta aquí que la lectura aún está en las tareas pendientes por hacerla un derecho. Este es el resultado, de representar a la lectura, como una forma de control y medición; queda lejos de ser una experiencia donde la lectura habite los sentidos de quienes interactúan con ella, es más aun ni siquiera es un horizonte al cual llegar.

CAPITULO II

CONFIGURACIÓN DEL CONTEXTO FORMATIVO REAL QUE INCIDE EN LA MEDIACIÓN DE LA LECTURA: EL CASO DE LA ESCUELA “PENSADOR MEXICANO”

“La historia está conformada por historias de vida singulares, que transcurren en el seno de las instituciones. En ellas se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos libidinales individuales y grupales, insertos en la cultura recortada de cada organización particular, que es sostenida por mitos a través de ritualizaciones cotidianas” (Corvalán, 1996, p.42)

Este capítulo tiene el propósito de ingresar al espacio microsocial de la investigación con el fin de comprender la forma en que se concretan los proyectos y las metas educativas planteadas en torno a la lectura. Su análisis permite identificar una serie de elementos contextuales, sociales e institucionales que están determinando que la lectura no sea considerada como una herramienta fundamental en la formación integral de lo alumnos.

Es así que muestro la relación institucional que prevalece en la escuela primaria vespertina “Pensador Mexicano” que está atravesada por múltiples factores. Entre ellos: el origen fundación de la institución que surge como un paliativo a las condiciones de organización en la zona escolar, el estilo de liderazgo de la directora de la escuela, los grupos de docentes conformados al interior de la institución mismos que dan origen al tipo de trabajo entre los actores educativos; y como resultado de estas interacciones se manifiesta también “el proceso por el cual se establece la *relación*”(Moscovici,1984, p.475) de estigmatización por parte de los docentes de la imagen social de estudiantes y padres de familia.

Es en este espacio microsocial social contextualiza las prácticas docentes cotidianas cuyos elementos condicionantes impactan y determinan formas de

posicionarse ante el trabajo pedagógico, en este caso sobre la mediación de la lectura. Al respecto identifico la ausencia de trabajo colectivo, lo que deja en desventaja a la escuela al carecer de un proyecto educativo, aunado a las limitaciones materiales y de espacio, que hacen de la mediación de la lectura una práctica no relevante que se reduce al ambiente escolarizado centrado en una asignatura que sirve para recuperar información o bien para pasar un examen.

Aquí se muestra el “*dónde leemos* afecta el *cómo leemos*, al quedar de manifiesto los elementos materiales e inmateriales que se movilizan en las prácticas de lectura” (Chambers,2010. P. 13). Por un lado, los espacios, recursos y materiales disponibles con que cuenta la institución para impulsar prácticas de lectura, los cuales en este caso están sumamente limitados al compartir el edificio con el turno matutino. Lo inmaterial corresponde al placer, la disposición y la concentración, el tiempo destinado y el ambiente inmaterial que envuelve la práctica de lectura, lo no palpable o visible que influye en despertar el interés y la motivación en los lectores. Tales elementos materiales e inmateriales se reconocen en voz de los docentes como limitantes en el impulso y fomento de la lectura en esta escuela. Los advierten poco viables para impulsar la lectura fuera de un ambiente escolarizado.

En este capítulo explico cómo el origen de la escuela y la dinámica de trabajo construida en este turno vespertino adquieren un peso fundamental en las creencias e ideas que los docentes comparten sobre su trabajo en este turno, el cual asumen como “de paso”. En torno a la escuela se han construido “rasgos de carácter concreto o acepciones que hacen entrar en el juego de ser” (Moscovici, 1984, p.477) “*el comodín de la zona*”. Conformando el *contexto social escolar* traducido al “*contexto social de la lectura*, que dará cuenta de condiciones, de *disposición* me refiero a la mezcla de actitudes mentales y emocionales que están involucradas en todo lo que hacemos y por circunstancia, el entorno físico y su pertinencia para la actividad que nos ocupa” (Chambers,2010,13) que soportan las representaciones de las prácticas que sostienen en este turno vespertino con la lectura.

Desde esta premisa, es el turno vespertino en el que sucede la lectura, manifestándose así las mediaciones que cada docente realiza al arribar desde

distintos planteamientos y funciones, dando como resultado un caleidoscopio, desde el cual la lectura se hace presente para objetivos individuales de quien lo implementa, en un contexto institucional turbulento en el que convergen docentes y alumnos.

1. “Los beneficios del turno vespertino”: apoyo a docentes y a la población flotante.

El origen de la escuela primaria vespertina “Pensador Mexicano” es comprensible en función a su homóloga del turno matutino la “Justo Sierra”, Institución que cuenta con 56 años de su fundación. En ésta la totalidad de los docentes tienen muchos años de experiencia y el beneficio de la doble plaza; el edificio e infraestructura son resultado de haber sido beneficiada con el programa “Escuelas de calidad”; los recursos con que cuenta la institución son los necesarios y suficientes para realizar intervenciones pedagógicas que han dado prestigio en la comunidad, lo cual se ve reflejado en la elevada y sostenida matrícula de estudiantes, en la obtención de los primeros lugares en la zona escolar y por mantener un buen nivel de aprovechamiento escolar.

El acercarme a este espacio en el turno vespertino me permitió comprender cómo se configuró para esta escuela otros discursos, prácticas y exigencias pedagógicas, distantes de un turno matutino, a pesar de compartir el mismo espacio físico. Asumir que “Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Enfrentándose entre sí a la diversidad de sujetos que en ella se encuentran, definiendo un espacio geográfico, imaginario y simbólico, en el que se generan formas singulares de organización, para configurar la cultura institucional que es valorada, conservada y transmitida” (Fernández,1994). La escuela primaria “Pensador Mexicano” se creó para cubrir la demanda de atención del turno matutino, el cual excedía a las posibilidades de atención a los alumnos y para generar un espacio laboral a los docentes del turno matutino que contaban con una doble plaza. La selección de los alumnos que integrarían el turno vespertino fue con base en su aprovechamiento escolar, por lo que los mejores promedios los conservaría el turno matutino. Posterior a su constitución, la escuela se convirtió al paso de los años, en

el lugar donde eran ubicados los docentes recién llegados a la zona o los que tenían algún problema para trabajar en el turno matutino.

1.1 Origen de la escuela “Pensador Mexicano”

Reconstruir el origen de la Escuela Primaria vespertina “Pensador Mexicano”, es necesario para comprender las relaciones que al interior de ésta se generan, es aludir al propósito de su fundación, rastrear en qué tiempo nace, las condiciones bajo las cuales se creó, los objetivos de sus integrantes y las promesas discursadas para sus destinatarios, entre otros puntos.

La fundación de esta institución cumple doce años de creación como lo manifiesta el primer director:

“Director: Mira... la escuela surge hace doce años, más o menos se empieza a gestionar su creación, por históricamente a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, parece curioso, pero esto también marca, el fin de la escuela “Justo Sierra” (turno matutino), como una de las escuelas del centro que da servicio a los niños de Zimapán en la mañana. Pero aquí hay otra cosa muy importante, que se crea porque había en ese tiempo maestros que fueron beneficiados con su doble plaza y estaban en el turno de la mañana, y al mismo tiempo había niños que no alcanzaban lugar en la mañana, así que junto con las autoridades se decide gestionar el otro turno para cubrir esas necesidades, había material para justificar” (E.17. p.3).

Los deseos tanto de docentes con doble plaza como de alumnos que alcanzan cupo en el turno matutino se ven racionalizados y objetivados en el resultado de un fin común: en la fundación del turno vespertino. El origen de este turno surge primeramente como una necesidad operativa, en términos de ubicar a los maestros que habían sido beneficiados con su doble plaza, de modo que era necesaria una escuela de nueva creación. Al tiempo que un número considerable de alumnos que

no alcanzaban un lugar en el turno matutino requería otro espacio escolar; de esta manera, tanto las autoridades educativas como el director del turno de la mañana (quien sería después por más de cinco años director de la Esc. Prim. “Pensador Mexicano” Turno Vespertino) la fundarían.

De esta manera, se dibuja el parentesco simbólico- institucionalizado entre ambos turnos y se empieza a explicar por qué el turno vespertino queda subordinado al turno matutino. Lo que se puede leer en el momento fundacional es que tiene una fuerte carga simbólica de ofrecer un servicio de calidad como el turno de la mañana, lo que hace que los alumnos busquen posibilidades de ingresar en ella. Simbólicamente el turno matutino se proyecta como una buena escuela. El edificio es grande y cuidado; los maestros que lo integran son buenos; por tanto, ahí van los mejores alumnos. Al ser los mismos docentes (por haber adquirido su doble plaza) parecería que se heredaría el prestigio, ya que el turno vespertino se funda con el mandato de “*ofrecer el mismo servicio*”. Lo que cambiaría serían los alumnos.

En la asignación del nombre de la escuela obedece a un sentido espontáneo o emergente. El primer director comparte la siguiente anécdota:

“... fue muy chistoso, porque cuando íbamos rumbo Pachuca a la última instancia para registrar la escuela, íbamos el supervisor, el delegado sindical y yo en mi carro, luego dijimos- ¿Y cómo le llamaremos? - en ese momento se hizo un silencio... después de un tiempo el delegado dijo – deja sigo pensando- y el supervisor contestó con una carcajada- hay tu pensador mexicano- y de ahí dijimos pues así que se llame “Pensador Mexicano” (E.17 p. 2).

El director atribuye a la ocurrencia del momento el nombre de la escuela de nueva creación. Pero lo que encierra esta experiencia, es cómo ante una institución que se gesta y sobre todo por mandato burocrático, son las figuras que ostentan autoridad educativa (Supervisor, delegado sindical y director del turno matutino) quienes no se preocupan por elegir un nombre representativo de algún personaje u

acontecimiento educativo relevante. El nombre surge de una ocurrencia y simbólicamente representa lo efímero y simple. Tal parece que en el nombre va implícito la precariedad y el no compromiso de impulsar procesos educativos de calidad como se desarrollan en el turno matutino, a pesar de estar constituida inicialmente por los mismos docentes.

Al interior de la zona escolar la creación de esta escuela permite *“apoyar a los docentes para el ejercicio de su clave”*, aunque con el paso del tiempo no deseen permanecer en este espacio por lo que el turno vespertino se constituye en una *“escuela de paso o emergente”*. Los maestros que trabajaban al fundar este turno eran seis. Cuatro de ellos ya contaban con el beneficio de la doble plaza; uno estaba justo en la gestión de ésta y otro que realizaba la función de director provisional (el director del turno matutino) en tanto asignaban el recurso del docente para cubrir la función directiva. El turno vespertino se configuró como el lugar donde se podían resolver dificultades de ubicación de maestros e ingreso de niños rechazados por el turno matutino.

1.2 Plantilla flotante. Turno vespertino lugar de paso.

Uno de los elementos que se hace presente en el turno vespertino, con el paso de tiempo, es que se fue convirtiendo en un espacio para organización interna de la zona escolar. Inicialmente fue el espacio de trabajo para los docentes con doble plaza. Posteriormente, con los movimientos internos y las jubilaciones se constituyó en el lugar donde se incorporaban los docentes de nuevo ingreso a la zona, convirtiéndose en una escuela con plantilla flotante, condición que generó en los maestros que llegan a esta escuela en distinto tiempo del curso escolar, trabajar por tiempos cortos. Lo anterior generó dificultades en el acompañamiento educativo de los niños, como lo manifiestan la maestra de primer grado:

“Ha sido muy conflictiva, porque de hecho no puedo decir que he concluido los dos ciclos con primer grado, porque la otra vez empecé en febrero en el anterior curso, por decir ya me

los dejaron y en este apenas los tengo en agosto, pero ya es otro grupo, por eso es un relajo porque no llevas una secuencia en el trabajo ni con los mismos niños” (E.5 p.2).

El servicio educativo que se oferta en esta escuela no es continuo ni permanente al no abarcar todo el ciclo escolar, debido a los constantes movimientos del personal docente. La experiencia que comparte esta docente alude a la fractura tanto en la secuencia del currículo como en la integración de los estilos de aprendizaje y nivel de logro de cada niño, lo que se traduce en una situación de conflicto, al ignorar los antecedentes del grupo y/o la no continuidad a los procesos. Tales condiciones nutren y afianzan las representaciones que los docentes tienen sobre el trabajo pedagógico con los alumnos y las pocas posibilidades de lograr buenos resultados. Es una escuela que no garantiza la continuidad de los docentes ni el compromiso con los alumnos. Tal parece que el sello distintivo de la institución es la no continuidad de los procesos. Otro elemento presente en la experiencia de la docente es trabajar con el mismo grado, pero con alumnos diferentes, situación que le genera conflicto en su práctica, porque seguramente en un tiempo no muy lejano la cambiaran a otro espacio escolar.

Los docentes han anclado a su pensamiento la idea de no continuidad y del cambio de escuela a corto plazo, de modo que el tiempo y los sujetos con los que se trabajan, no sugieren una secuencia e integración de contenidos. Trabajan desde lo que logran reconocer en el corto tiempo de estancia y cuyos alcances no logran advertir en el futuro. Desde esta problemática la maestra de segundo comparte lo siguiente:

“Consigo el contrato, lo trabajo 2 años y presento el examen, nos dan la plaza y bueno ahí es como llego a la zona, primero en la escuela donde estás tú y desde hace seis meses llego a este turno y ahora se acaba el ciclo, por eso no ha habido un alcance con el trabajo de los niños porque es poco el tiempo que he estado con ellos y con esto hay que trabajar, porque

en esta escuela lo que si sabes es que pronto te cambiaran...”
(E.10 p.12)

La condición de esta escuela considerada como de “paso” permite comprender la compleja problemática que sostiene los procesos educativos de los distintos grados escolares, donde la lectura no ocupa un lugar relevante en el discurso y en la práctica de los docentes. Los logros alcanzados en esta materia son reflexionados a la luz de las condiciones precarias de infraestructura y de recursos materiales y sobre el origen social y familiar de los alumnos, no sobre la reflexión de la ausencia de un proyecto educativo de fomento a la lectura y a la no continuidad de los procesos. Al respecto la maestra reflexiona que no ha sido suficiente el tiempo de trabajo con el grupo y por lo mismo no ha habido logros palpables. Aunado a lo anterior, prevé su cambio en corto tiempo.

Otro elemento determinante en el impulso a procesos educativos sólidos en la institución es la poca experiencia en el servicio profesional de la docencia. Los docentes que integran la institución, en el tiempo que realicé la investigación, tienen pocos años de servicio. Sobre lo anterior lo comparte el maestro de tercero:

- “... tengo dos años de servicio, acabo como quien dice de llegar a esta zona, y son los mismos que llevo en el turno vespertino, me interesa trabajar y nada más... (Mueve la cabeza)” (E.7 p.17).

En la fase de novatez los profesores orientan su pensamiento a identificar sólo las características o circunstancias positivas que rodea su ejercicio docente y mantienen firme la idea de que mediante la voluntad y dedicación podrán avanzar a pesar de las contingencias del medio social, de las imperfecciones del sistema educativo y de las adversas condiciones de sus alumnos (Torres,2005). Su inexperiencia y el sentido positivo hace que no cuestione el ambiente de trabajo, las formas de organización y liderazgo dentro de la institución. El espacio institucional complejo que envuelve su práctica parece pasar inadvertido ya que se muestra como algo dado, como lo establecido. Se enfrenta a este contexto con los referentes

y las experiencias construidas en los primeros dos años sin tener como referencia otro espacio laboral.

El docente de cuarto grado con pocos años de servicio en la escuela comenta:

“- Dos años de servicio, Nada más trabaje 3 meses con 3er. grado y luego en otra escuela 6 meses con 4º y hasta hoy apenas voy a concluir un ciclo completo con cuarto grado, pero aquí estamos dándole al trabajo no queda de otra, porque lo que te enseñó la normal no te sirve para lo que te enfrentas, ¡es mucho más difícil...! (E.8 p.15).

La experiencia que se construye en los primeros años de servicio como docente es determinante. En este caso al enfrentarse a un turno vespertino muestra que, si bien los maestros egresan con competencias profesionales para ejercer su labor, es la experiencia laboral la que tomará cuerpo en la medida que interactúen con la realidad escolar. El docente “orientan su pensamiento a identificar sólo las características o circunstancias positivas que rodea su ejercicio docente y mantienen firme la idea de que mediante la voluntad y dedicación podrán avanzar a pesar de las contingencias del medio social, de las imperfecciones del sistema educativo y de las adversas condiciones socioeconómicas de cada uno de los alumnos” (Torres, 2005, p.5). Hay una necesidad de evidenciar todo lo que puede y debe hacer a pesar del contexto en el que se haya.

Otro rasgo de la plantilla flotante son los docentes que tienen más años de experiencia, que se han desarrollado en distintos grados y en distintas escuelas, pero que por diversas circunstancias han llegado a este espacio por corto tiempo. Tales circunstancias responden a exigencias de orden estructural, en este caso de los acuerdos derivados de la SEP-SNTE, al recontratar a los maestros jubilados para salvar la falta de docentes frente a grupo. Esta condición la manifiesta la maestra de 5º grado:

“...yo ahorita soy maestra jubilada, pero ahora a los maestros jubilados nos ofrecieron, volver a trabajar a partir del mes de

febrero, hasta el mes de Julio para terminar el ciclo escolar, pero yo en mi periodo de trabajo duré 29 años” (E.9 p.13).

Para la maestra haber sido contratada por el SNTE, después de haberse jubilado, fue una oportunidad de revivir la experiencia docente, pero también esta acción fomentó la plantilla flotante, porque fue contratada solo por cinco meses, situación que hace de esta escuela el lugar de paso de muchos maestros y de la omisión de tareas pendientes que las autoridades educativas no advierten o no quieren ver. Al ejecutar estas estrategias de cobertura en términos de recursos humanos por cortos lapsos de tiempo en las escuelas incompletas genera un ambiente de trabajo “emergente” ya que no impulsan ni concretan proyectos educativos en beneficio de la comunidad educativa. La escuela se queda trunca en el ofrecimiento del Derecho a la educación y a la formación de calidad de estos niños.

Se advierte que las autoridades educativas hacen caso omiso de la problemática planteada al fomentar que este turno sea considerado como de paso, lo que ocasiona una falta de adhesión y concreción al trabajo colectivo y en la definición de un proyecto escolar que impulse y fortalezca la formación integral de los alumnos.

La experiencia construida por los docentes con más años de servicio no es capitalizada en favor del turno vespertino. La plantilla se mantiene flotante, ya que en cualquier momento se generan cambios en la institución. Las bondades de la experiencia construida no encuentran cauce o liderazgo en torno a brindar un mejor servicio. La experiencia plena de la práctica docente “concebida como el punto culminante en la realización del profesor, pero también puede considerarse como el límite de lo que es o fue su carrera docente, valorando cambiar de estatus o tener algún beneficio” (Torres, 2005) no se capitaliza en beneficio de este turno considerado históricamente menos favorecido. Los docentes ingresan a este espacio por circunstancias emergentes y en ese mismo sentido visualizan su estancia, en espera de ser beneficiados en algún trámite. Tal como lo menciona el maestro de sexto grado:

“...tengo catorce años de experiencia, ésta se ha desarrollado en contextos rurales como escuelas multigrado del municipio de Zimapán, en la escuela llevo trabajando un año con sexto grado, porque esa fue la condición que me pusieron la secretaria y el SNTE para que me cambien a la escuela de donde vivo... ya en un rato me voy” (E.11 p.10)

Aquí se muestra que desde la estructura institucional (SEP- SNTE), en coordinación con las autoridades educativas de la región (Supervisor o jefe de sector) ofrece incentivos o beneficios a los maestros lo que les resulta gratificante de manera operativa, pero crean desigualdades en el derecho a tener un maestro de tiempo completo durante un curso escolar en este turno vespertino y se agudiza así la conformación de esta escuela como el “Comodín de la zona”. Lo que se traduce en una continua movilidad de la plantilla docente y que cada caso tiene su propia particularidad, como lo puede manifestar la directora del plantel:

“... A veces quisiera que esta escuela dejara de ser el comodín de la zona, dejara de ser el lugar donde todos los maestros que llegan a la zona pasen y se vayan o que nos manden a los que no quieren en otras escuelas, yo quisiera que no me mandaran al comisionado, al que falta mucho, al que llega borracho, al que anda con las alumnas o las jovencitas del servicio social, que en lugar de reunirse en los recreos para hablar mal de mí nos reuniéramos más para hacer un trabajo más en equipo, y no en todo lo que realmente no nos importa...”(E.16 p. 4).

Los anhelos que remite la experiencia de la directora muestran un turno vespertino no estable en términos de su personal. Es asumido como el “lugar de paso”, como el espacio donde se resuelven las demandas administrativas de las autoridades educativa y las necesidades de los propios docentes, lo que constituye el sello característico de esta escuela ante el contexto social inmediato y ante los sujetos

que la constituyen. La institución se integra como un sistema de vinculación en el sujeto que es parte interviniente y parte constituyente en estos (Kaës,1996).

Las representaciones construidas por los docentes sobre esta escuela y la escasa posibilidad de fortalecer los procesos educativos están ligadas a la movilidad de su personal. No advierto compromiso con la institución en término de un proyecto educativo a largo plazo. Lo que se antepone son las aspiraciones personales de los docentes y de las autoridades respectivas que no le dan importancia al impulso de otros servicios de apoyo a la educación de los niños, como lo sería el funcionamiento efectivo de una biblioteca escolar y/o de aula. La participación de los docentes queda enmarcada por la singular problemática de asumirse como una plantilla flotante en una escuela considerada como “*de paso*” en la zona escolar.

2. Limitación de espacios, tiempos y recursos: “Puerta trasera del turno matutino”.

Al reconocer el espacio, los significados que se construyen sobre ellos y las funciones que tienen aludo al soporte material y simbólico sobre el cual se desarrolla la tarea institucional. Los espacios forman parte de la historia de la institución al materializarse en ellos aspiraciones de sus integrantes por contar con amplias instalaciones y servicios en un turno matutino que, al fundarse el turno vespertino, estuvieron sujetas a condicionamientos para su uso.

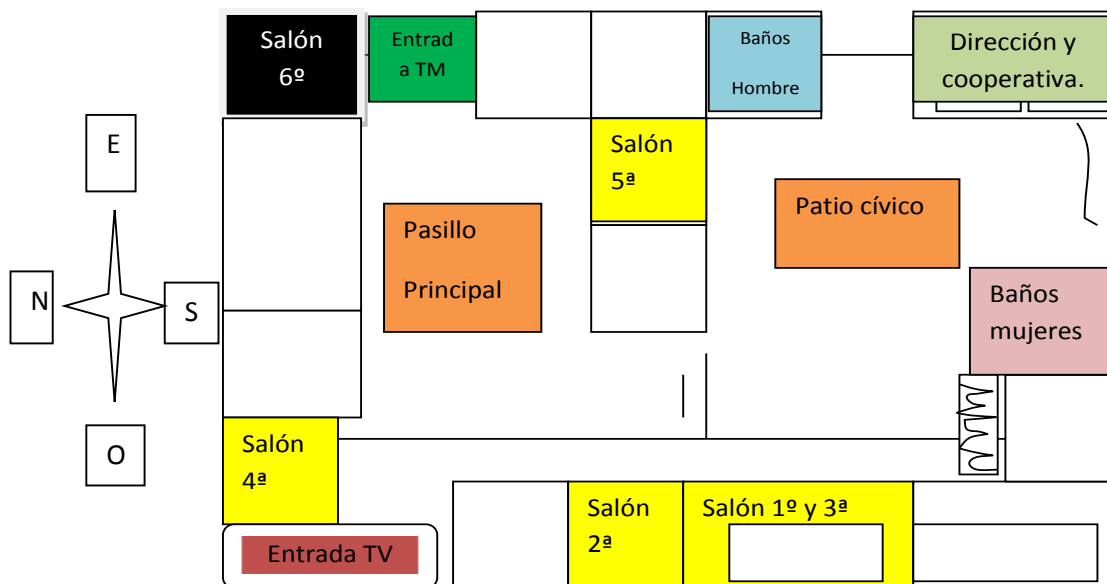
Así la Escuela Primaria “Pensador Mexicano”, inicia sus labores ocupando solo los espacios físicos que el director del turno de la mañana autorizó. Para su funcionamiento se destinaron seis salones, uno para cada grado; también se habilitó un espacio para la dirección que se instaló en una bodega, además de los baños para los niños y el patio como espacio común para el recreo. Además, se habilitó el funcionamiento de una puerta en la parte posterior de la escuela matutina para permitir el acceso de los alumnos del turno vespertino. La designación de este espacio para controlar el flujo del movimiento de entrada y salida de la institución representa una fuerte carga simbólica entre los docentes. De veinte y uno espacios

posibles para utilizar en el turno vespertino, solo nueve fueron autorizados. La biblioteca, el aula de medios y el salón de tareas o apoyo a los alumnos con rezago son de uso exclusivo del turno matutino; además la cooperativa que ocupa un espacio considerablemente grande.

Pareciera que, en términos físicos, la ocupación de los espacios por el turno vespertino nada tendría que ver en las relaciones y prácticas que se gestan en su interior. Sin embargo, la designación del lugar que pueden o no ocupar impacta objetiva y simbólicamente en las prácticas posibles a realizar en un turno vespertino marcado por la precariedad de los recursos. “Cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta, los establecimientos institucionales, definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico” (Fernández,1994,p.21) por tanto edificio y sus instalaciones constituyen y funcionan como el continente del conjunto de docentes, cuya historia biográfica y profesional se engarza brevemente a la historia de la institución donde los espacios prestados por el turno matutino funcionan como cuerpo y como tal se encarga de crear significados y se convierte en un objeto de vinculación efectiva de gran importancia.

La racionalidad del edificio además de imprimir territorios, deposita en sus ocupantes una fuerte carga simbólica al identificarla como la “puerta trasera” de un turno vespertino, cuyas condiciones materiales, organizacionales y de gestión están limitadas y nutren las concepciones e ideas que los docentes se forman sobre su trabajo, los alumnos y padres de familia, a quienes visualizan con serias limitaciones. “De modo que cada establecimiento institucional, configura un ámbito en donde se reproduce la configuración social general y donde se generan formas peculiares de organización e instituciones, la cultura es valorada, conservada y transmitida, para tener un statu quo, que resume formas de responder a mandatos y demandas de la sociedad” (Fernández, 1994, p. 23) en la que sucede la práctica de estos docentes.

Centro de la ciudad



Calle que está a espaldas del centro de la ciudad

En este croquis se puede observar que las partes coloreadas, son los espacios a los que tienen acceso el turno vespertino, considerado como “la puerta trasera” donde los maestros reflexionan que experimentan patrones de control que se ejercen sobre ellos. Al estar trabajando en un espacio que no sienten como propio desata múltiples situaciones, no solo en la relación entre ambos turnos, sino entre los mismos docentes del turno que comparten y con sus alumnos, como lo comparte la maestra de segundo grado:

“...La verdad si yo pudiera cambiaría muchas cosas, en realidad hay muchos distractores en la escuela, como cuando los de la mañana vienen en la tarde a ensayar, o ya me tocó que me dicen: - sabes que cámbiate de salón, porque la maestra de la mañana lo va ocupar-, o porque lo van a lavar o incluso cuando llego me tengo que esperar a que la maestra de la mañana se salga del salón, aunque ya sea parte de mi hora de trabajo, esto limita mucho lo que realizamos...” (E.10 p. 8).

La condición de ocupar un edificio compartido con el turno de la mañana crea la necesidad de mantenerse al margen de la toma de decisiones sobre los espacios; las acciones están determinadas por los que tienen el control de éste. Es así como los roles en términos de racionalidad de este edificio quedan supeditados a las necesidades del turno matutino, no así del turno vespertino. Lo que origina que la movilidad y ocupación de los espacios se dé, de manera problemática e inestable. Esta condición permite comprender el contexto del turno vespertino donde las “acciones y comportamientos no pueden ser leídos fuera del contexto en el que se producen, entendiendo el contexto como el lugar en donde se producen significados que orientan las acciones de los sujetos” (Moscovici, 1984, p.473).

El turno vespertino bajo estas determinantes de su origen, han ido creando los mecanismos para realizar la tarea educativa. Un ejemplo de esto es que, en inicio el turno vespertino no tenía cooperativa y los padres de familia llevaban la comida a sus hijos a la escuela, ahora la pequeña bodega que se acondicionó para la dirección, parte de ella también funciona como cooperativa escolar. Lo que muestra que aún con los espacios limitados, la Esc. Prim. “Pensador Mexicano” ha aprendido a crear los servicios necesarios. En términos simbólicos y de uso, resuelven algunas carencias que de pronto se hacen presentes.

En el caso de la biblioteca con la que cuenta el turno matutino caracterizado por ser un espacio amplio y muy bien equipado, se convierte en un servicio hermético, privado y exclusivo que deja fuera a los alumnos de la tarde. Para salvar esta situación, también en la pequeña dirección, el poco acervo que llega del Programa Nacional de Lectura (PNL), es acomodado en la parte superior de una de las paredes. En este espacio se han habilitado unas repisas constituidas por unas tablas de madera donde se acomodan los libros a una altura considerable, ya que para acceder a ellos se tiene que pedir ayuda de alguien muy alto o subirse en una silla o banco.

El maestro de tercero narra cómo vive esta experiencia:

¡Ahí está el problema, esa biblioteca es solo del turno matutino, no podemos acceder, es de la otra escuela, ésta es nuestra biblioteca, (señala el acervo que se encuentra en la dirección) es ésta que está aquí! aparte es muy poco y está desordenado, se encuentra en una repisa en la parte superior de una pared, del lado frontal derecho del escritorio). (E.7 p.11).

No solo los espacios físicos están limitados, sino también los materiales. Lo que sucede es que los docentes del turno vespertino quedan al margen del uso de lo más básico que debe tener una escuela: los libros; creando una brecha entre ambos turnos, esta condición al mismo tiempo determina situaciones para la mediación de la lectura con los alumnos, advirtiéndolo desde aquí, el por qué tanto alumnos y maestros, concretan a la lectura en y desde el salón de clases; advirtiéndolo una nula organización para la mediación de la lectura bajo estas condiciones.

Otra reflexión que comparten los docentes sobre la mediación y promoción de la lectura es no tener la formación para el manejo y organización del material de la biblioteca escolar. Esta acción es aún una tarea pendiente, como lo manifiesta el maestro de tercero:

¡...Para empezar no tenemos supervisor, tenemos un año sin él, no te supervisan, no proponen, es un estira y afloja, falta unir criterios para mejorar las prácticas; con mi directora, solo es pedir permiso para hacer las actividades, pero tampoco te acompañan en tu práctica. ¡Creo falta también formación e información en ellos y nosotros para orientarnos en todo, porque la verdad no sabemos cómo manejar eso de la biblioteca! (Hace un gesto de descontento). (E.7 p.16).

El maestro reconoce que existen limitaciones. Se advierte que para evitar problemas con los docentes del turno matutino se ven sujetos a crear sus propias

estrategias para enfrentar estas situaciones de desventaja. Comparten que no tienen el acompañamiento ni la orientación para impulsar otros procesos fuera de las aulas. Las condiciones materiales precarias, aunadas a la falta de interés de las autoridades educativas naturaliza que en esta escuela no exista el interés por promover en los alumnos el interés y gusto por la lectura, que rebase su función meramente formal. No se generan ni impulsan distintos ambientes para promocionar la lectura.

Tanto para los docentes como los alumnos naturalizar su vínculo con la institución, los limita para generar nuevas relaciones; es decir, la forma en que viven la dinámica en esta escuela, hace que se contengan en un marco de referencia que los lleva a habituarse en la limitación de los recursos y apoyos para la tarea pedagógica. Cada docente realiza su trabajo en lo individual, en el lapso que laborará en la institución, bajo las condiciones imperantes de la limitación de los recursos y los materiales, por lo que no existe un proyecto colectivo sobre el fomento a la lectura.

De modo que si se pensaba que ocupando un edificio y ciertas lógicas de ubicación bastaba para continuar con el mandato bajo el que fue fundada esta institución, nos equivocamos, porque justo este ejercicio de una manera o de otra limita el poder que pudieran tener los sujetos para cuestionar el vínculo y pensarse en relación con la institución. Por lo que el turno vespertino se crea a partir de las tipificaciones de las acciones habitualizadas que se comparten entre los integrantes como lo manifiestan Berger y Luckman (2001):

Las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. (p.76).

Otro aspecto que aparece en el turno vespertino es la consideración del calendario y del uso del tiempo, ambos limitados en su aplicación. Existen las adecuaciones y reducciones de tiempo de acuerdo con las necesidades de los docentes. Para lo

cual traeré la voz del maestro de tercero para conocer los horarios en términos de la duración del trabajo en la escuela:

“...Principalmente el tiempo, porque en el turno, el tiempo es menos, es fácil, una hora y media menos, porque en lo que entramos, los maestros de la mañana se van, en lo que hacen el aseo del salón, ¡la activación... ahí ya se fue mucho tiempo...! (E.7 p. 4).

Esta experiencia muestra la reducción sustantiva del horario para el turno vespertino que está supeditado a los tiempos establecidos por la escuela de la mañana quienes tardan en desocupar el edificio, hacen el aseo de las aulas para el ingreso de los alumnos y por las actividades de activación de inicio de jornada en la escuela. Esta condición de compartir el espacio sin un margen de tiempo establecido formalmente hace que se empate la salida y la entrada de los alumnos. El tiempo que es un elemento regulatorio del trabajo escolar constantemente se reduce por esta situación. Aquí “el trabajo de los maestros es un producto de la relación Sujeto-Institución, ambas instancias lo modifican y son modificadas por este. En cada escuela, el trabajo de los maestros adquiere un contenido específico. Las condiciones materiales, son una combinación de las relaciones de comunidad y de la orientación del director en turno” (Rocwell,1985, p.88) mostrando que los docentes en este turno se enajenan o se realizan.

Aunado a lo anterior la directora manifiesta otras circunstancias por las que el tiempo en este turno se reduce:

“...a esto súmale, que el tiempo del turno vespertino es poco realmente y que los maestros llegan tarde y se van temprano, es decir no se cumple con el horario, aquí se determina por los de la mañana o por las necesidades de los propios maestros...” (E.16 p.3).

La precariedad y limitación se manifiesta en el tiempo del turno vespertino. La jornada de trabajo inicia a las dos de la tarde y termina a las seis, lo que sumados

dan cuatro horas de trabajo diario. A lo anterior restemos los tiempos muertos de la jornada cotidiana como es el recreo, las reuniones de maestros, atención a padres de familia, a las autoridades educativas o los retrasos que presentan algunos de los docentes y/o alumnos al ingreso, lo que impacta en la reducción del tiempo.

Es así como el factor tiempo sufre alteraciones drásticas por el afuera turbulento donde las familias de los estudiantes se hacen presentes o por un adentro institucional que no se puede controlar. En estos casos suele presentarse el abandono institucional, la gente falta, llega tarde, se va antes, interrumpe la jornada en forma masiva y sin permitir anticipación. Las órdenes dadas por el tiempo y el espacio quedan invalidadas y la tarea primaria se suspende. De esta manera, los sujetos, viven una realidad corta, obtusa, lo que produce que este turno vespertino se quede al margen de las horas prescritas en el curriculum oficial de educación primaria y así como la ocupación de espacios, la falta de materiales y todas las determinantes que he venido mostrando, van construyendo representaciones en cada sujeto en la forma de hacer escuela.

Como resultado, es muy probable que la historia de esta escuela pase y vaya formando a una y otra generación y vendrán maestros y directores, pero la falta de pensarse en ese espacio como actores, elimina la posibilidad de construir relaciones diferentes, pensadas en un proyecto escolar aún pendiente.

2.1 “Los alumnos problema y la nula participación de los padres de familia”: Estigma social.

Los alumnos que asisten a este espacio escolar presentan rasgos similares o parecidos a los docentes que hacen que se le imprima el sello al turno vespertino como *problemático y complejo*; advierto desde la voz de los docentes que la condición social de los niños es uno de los elementos que constantemente enuncian como condicionante del bajo aprovechamiento escolar en la institución.

Los alumnos que asisten a esta escuela son provenientes de los barrios cercanos al centro, como Bachilleres, El Llano, El Sabino, El Calvario y El Fas (nombre de la

colonia); los grupos están integrados por 20 o 25 niños, siendo este número una constante en la mayoría de los grados. Habitualmente los alumnos portan el uniforme correspondiente: las niñas con un Jumper de cuadros grises con rojo, suéter rojo y camisa blanca y los niños pantalón gris, suéter rojo y camisa blanca.

Como mencioné los alumnos provienen de la periferia de la ciudad. Son niños que viven con los abuelos, tíos u otras personas, por lo que prevalece en las familias la ausencia de la figura paterna o materna y cuyo ambiente familiar presenta condiciones de riesgo al advertir descuido hacia los niños y niñas, episodios de violencia o condición económica precaria. Tales atributos que estos alumnos presentan son no deseables según el juicio de los docentes y no compatibles con los estereotipos sobre las características que constituyen los alumnos deseables y exitosos. Por lo que la huella de ser alumno del turno vespertino determina la representación y el imaginario que se tiene de estos. Sobre lo anterior expresa una docente:

“... Los niños problema, los humildes, los burros, los que viven con familias desintegradas, los que no saben a qué van a la escuela, a la gente que ni se ocupa ni se preocupa” (E9 p.5.)

Desde el momento su creación en la escuela prevalece la estigmatización de sus alumnos. “Los docentes hacen referencia a atributos profundamente desacreditadores que alude a diversas características familiares y sociales que son adjudicadas a los sujetos como características propias” (Goffman,2001). Por ello, la población que no tenía cabida en el turno matutino es la que constituye la primera población del vespertino. La denuncia lastimera de la maestra Rosita⁵ hacia el origen de los alumnos da un margen para poder interpretar por qué estos niños representan lo no favorable para los procesos educativos.

“¡Mira... la verdad este turno es uno... de puros niños problema, niños repetidores, niños que no quieren en otras

⁵ La maestra Rosita es la maestra de quinto grado, que cuenta con 29 años de servicio. Ella se desempeñó en el turno matutino por muchos años. Es jubilada y fue contratada por el SNTE para atender este grado ante el déficit de docentes. Laboró en el turno vespertino por cuatro meses.

escuelas, yo conozco, a maestros de los turnos de la mañana, que se ponen a escoger a sus alumnos y los que no quieren pues llegan aquí, algunos también son de la periferia de Zimapán, y tú sabes que ahí viven violencia, desintegración familiar y viven cosas que tú y yo te aseguro nunca hemos vivido.” (E.9 p. 9).

La selección de los mejores alumnos en el turno matutino por su aprovechamiento escolar y por las características familiares y sociales de origen impactan desfavorablemente en la configuración de la población escolar de la escuela “Pensador Mexicano”. Las etiquetas atribuidas al origen social de los alumnos condicionan su ingreso a la institución y contribuyen en la desigualdad entre los turnos, además de atribuir a tales características la imposibilidad de no contar con las condiciones mínimas necesarias para impulsar procesos educativos favorables, por lo que advierto que la desigualdad social contribuye a la desigualdad educativa. “El capital cultural aquí se ve objetivado por los bienes materiales a los que tienen acceso” (Bourdieu, 1997, p. 87) por el origen familiar, se estigma a los niños desde su condición social, que impacta en la desigualdad escolar, donde los menos favorecidos estarán en desventaja.

El turno vespertino donde deberían laborar los mejores docentes para tratar de subsanar tales desigualdades educativas se constituye en una misión casi imposible, dadas las condiciones imperantes de esta escuela. Este turno es identificado por los docentes como conflictivo y poco prometedor para impulsar proyectos educativos de mediano o largo alcance. Se legitima el trabajo asimétrico y desfavorecedor con estos alumnos, donde la ideología institucional funciona como fuente de legitimación del modelo y de los resultados institucionales como lo manifiesta el maestro de sexto (Fernández, 1994):

“...la experiencia de trabajar en el turno vespertino en comparación al turno matutino es difícil, los padres no apoyan, los niños tienen problemas familiares, pero aun así hay niños

destacados, lo que falta son recursos y organización en la escuela...” (E.11 p.5).

Los docentes reconocer las condiciones familiares y sociales desfavorables además de la falta de recursos y apoyos en la institución. Tales elementos en términos de Rockwell sostienen, configuran y determinan la práctica de los docentes. Ella afirma que el ser docente “es primero que nada un trabajo y como tal, depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio. El maestro es a la vez sujeto, un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer” (Rockwell, 1999, p.90). Tales limitaciones materiales, la falta de recursos y de un proyecto de trabajo impide proyectar o aspirar a la mejora de los procesos educativos. En este contexto, la mediación de la lectura se reduce sustantivamente al trabajo áulico en solitario. Los programas institucionales tales como la biblioteca escolar y las bibliotecas de aula no se concretan en este lugar.

Lo anterior determina de igual manera la nula o poca participación de los padres de familia, quienes reducen su función a llevar y recoger a sus hijos a la jornada escolar, acudir cuando su alguno ha cometido alguna falta o bien en alguna cita específica de los docentes.

Al respecto el docente de cuarto grado expresa lo siguiente:

“-¡Creo que necesidades hay muchas, una de ellas es trabajar más con los papás, traer conferencias, pláticas, motivarlos, aunque siempre vienen los mismos, es muy difícil, porque muchos trabajan y si faltan un día a su trabajo se los descuentan y aunque quieran no pueden asistir a la escuela...! (E.8 p.11).

El docente reconoce la relevancia de la participación de los padres de familia, que dadas las condiciones sociales y económicas no les permiten ausentarse de su trabajo. Aunado a la ausencia de una gestión escolar y organizativa que involucre a

los docentes en forma más cercana. Las condiciones económicas limitadas que tienen las familias impiden, en gran medida, que tengan una mayor presencia en la escuela y en los procesos formativos de sus hijos. Difícilmente pueden pedir permiso en sus trabajos para asistir a la escuela.

La ocupación de la mayoría de los padres de familia que integran la institución corresponde a actividades tales como el cultivo de las tierras, el comercio; los servicios y la extracción de minerales (mármol, calidra, zinc) y materiales para la construcción (cemento, grava, tezontle y piedra porosa.) al existir en este municipio empresas dedicadas a la extracción de material, por lo que trabajan como obreros-jornaleros. Tales ocupaciones no están sujetas a un salario fijo, y con prestaciones sociales en la mayor parte de los casos, lo que determina que se pague por jornada y al ausentarse de su trabajo no tendrán el pago correspondiente.

Aunado a lo anterior en este municipio existe el fenómeno de la migración a Estados Unidos de Norteamérica, que, si bien se constituye en un apoyo financiero a las familias, no en todos los casos es así, al identificar familias desintegradas por esta situación. Ante la ausencia del apoyo económico, muchas madres de familia se emplean en trabajos eventuales que les demandan la mayor parte del día, por lo que los alumnos viven la ausencia de padre y madre en su entorno inmediato.

Reconocer las actividades que realizan los integrantes de las familias, es registrar también que éstas repercuten en la convivencia entre los mismos, y que esta condición determina el ambiente en el que estos integrantes enfrentarán la vida cotidiana, es decir las características económicas determinan formas de integración y organización familiar.

Dentro de la población escolar existen familias conformadas por los abuelos a cargo de los nietos o bien el papá o la mamá como responsables de la familia. Las actividades económicas influyen en las formas de relacionarse al interior de este núcleo social. Algunos niños solo viven con la mamá porque el papá trabaja en las minas y sale muy temprano de casa y regresa cuando el día termina; identifiqué las

familias que ven al papá solo en fines de semana o vacaciones porque trabajan como militares en el Batallón de infantería como lo manifiesta la Sra. Marili:

“Marili: ¡Él es militar, estudió en este batallón, pero va a cursos para poder tener mejores puestos! (La señora lleva su mano derecha, hacia su frente, haciendo una señal como saludo de militar) ... ¡Si de hecho él se metió a la escuela para que no lo manden tan lejos y así estudiando él puede estar más tiempo con nosotros, Casi diario va a la casa, hay otros que no corren la misma suerte y de verdad abandonan mucho a la familia, aquí en la escuela hay muchos niños hijos de estos militares que nunca están!” (E. 6 p.12).

De esta manera la situación de las familias se ven modificadas por las diferentes actividades a las que se dedican sus integrantes. Los infantes quedan inmersos en núcleos familiares donde no se hacen cargo directamente los padres sino se encargan de ellos los tíos, abuelos, primos, uno de los padres, etc. Esta condición limita que se involucren en sus procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones sobre alguna actividad escolar.

Las características sociales y familiares se filtran al espacio escolar y contribuyen en la generación de un contexto cuyas limitaciones de materiales, recursos, tiempos de dedicación a la tarea y de poca o nula participación de los padres de familia me hacen reflexionar que o se concretan los apoyos educativos que existen en apoyo al fomento de la lectura como una herramienta fundamental en la formación de los alumnos. Lo deseable en términos de la formación de los alumnos en esta materia, queda reducido totalmente dadas las condiciones institucionales, familiares y sociales de la comunidad escolar. Las múltiples realidades que portan los alumnos, maestros y padres de familia que convergen en la escuela primaria turno vespertino dan cuenta de un contexto escolar no favorable en apoyo a la lectura.

3.La función directiva: una gestión centrada en lo administrativo.

En el ámbito educativo se afirma que un elemento clave en la calidad y mejora del servicio y del nivel de logro de los estudiantes es el nivel de liderazgo que ejerce el director. La función directiva es un elemento clave al ser el enlace entre la autoridad educativa y los docentes, al tener a su cargo la orientación de una escuela donde organiza y encauza al colectivo docente en la concreción de la misión educativa. Tal afirmación en el caso del turno vespertino se torna compleja.

Al reconocer el tipo de liderazgo del primer en el testimonio de la directora actual, se advierte una posición que impacta en la fundación del turno vespertino director laboraba en el turno vespertino y con ello la gestión que hace para movilizar las relaciones al interior de la institución.

“Directora: La saturación de actividades de gestión y dirección rebasan la posibilidad de atención. La atención en dos turnos representó una carga para su papel como director por lo que tenían que delegar la comisión administrativa a otros. Así que el profesor Enrique reconocido como un buen gestor de recursos, deposita en el supervisor y el delegado sindical la tarea de removerlo de su cargo después de tres años al frente”. (E.16 p.1).

Esta experiencia muestra que el liderazgo del director, no se mira aquí como el vínculo entre el mandato de adherirse a la escuela como proyecto colectivo; éste queda trunco, no se materializó desde su creación. Se restringe la participación del director sólo a la creación del servicio vespertino. El liderazgo aquí es solo una relación administrativa que, si bien la ostenta el director, esta condición no es garantía de que sea él quien tenga la autoridad académica, pedagógica y ética para hacer el aseguramiento de la estabilidad operativa de la organización, se advierte entonces que, dadas las circunstancias, el director realiza las gestiones necesarias para removerlo del cargo, porque las encomiendas rebasaron su capacidad de cobertura y atención.

La llegada de la directora actual a este espacio y nos permite realizar un paralelo:

“Directora: ...así que por escalafón me tocó a mí, la verdad cuando llego, llego como propuesta de la delegación y pues ahí inician los problemas, primero por ser mujer, decían que me había dado el puesto porque de seguro me había acostado con el delegado sindical y bueno, entro como directora en abril del 2008, batalle mucho para que mi familia me entendiera y compartiera esta nueva responsabilidad, pero bueno eso es otro rollo, llego con el apoyo de cómo te dije de la delegación, en apariencia todos eran mis amigos, y cuando tomo el mando de la dirección esos que eran maestros en este turno y que se decían mis amigos, ahora eran mis enemigos, aparte porque cuando llego, entro con un plan de trabajo, se los plateo, pero ellos se sintieron amenazados, porque efectivamente, se necesitaba trabajo, me lo echaron para atrás y ahora mejor solo llevo lo administrativo”(E.16 p.1).

La directora llega a la institución para alcanzar un fin, dar continuidad a la fundación de la escuela y con ello organizar el trabajo con los docentes del colectivo escolar. Lo que la colocó en la posición de gestora, asesora y acompañante de quienes conformaban su colectivo, se advierte que se enfrentó a una serie de rechazos por ser mujer, situación que muestran “la tendencia a marginar a las mujeres o ignorar el sexo, que oculta los modos en que las instituciones coeducativas reproducen la vida en un mundo bisexual, heterosexual, en el que los hombres dominan y las mujeres aprenden a complementarlos y a subordinarse a ellos” (Ball, 1987) y en realidades educativas es la propia cultura magisterial quien reproduce esta relación dando pie a esta clase de marginación con la figura de la directora, definiendo un vínculo desfavorecedor para la autoridad que representa.

Pareciera que la directora al asumir el cargo tiene garantizada la investidura de la autoridad y de la autonomía, de manera contraria es el grupo de maestros que, en su relación con la figura de mando, la modifican y sobre todo la rechazan,

desarropando a esta de la autoridad y mostrando que “el grado de pertenencia a un grupo será la identidad y cuanto mayor sea la identidad la pertenencia al grupo siempre es paradójicamente una dependencia en los niveles de la sociabilidad acumulada” (Bleger, 1976. P.69) en este caso la relación asimétrica entre docentes y directora da cuenta de ello.

Los intereses creados, los intereses personales y los intereses ideológicos parecen tener su importancia en la creación de enfoques generales de la vida política de la escuela. En este ambiente se establecen las estructuras políticas formales donde reposan las pautas particulares de influencia en y de oposición al director. Situación que llevó a los maestros del turno vespertino a reconocer que hace falta liderazgo para que la directora realice su tarea, pero al mismo tiempo estos no han tenido la iniciativa de decirlo, solo se muestran con insinuaciones, no han discutido para organizar otra relación. Esta oposición se basa, en cierto sentido, en la ausencia de una relación, es un choque público de voluntades entre individuos o grupos de organización. “En esta lógica, con el desarrollo de estructuras administrativas más complejas en las escuelas, los tipos de influencia entre el personal son más protocolarias”. (Fernández, 1994)

En este sentido la directora confirma que su rol no se refiere a orientar el trabajo, se traduce a un requisito burócrata, en el que se manifiesta el enfrentamiento con sus compañeros, resultando en una relación que sólo atiende el trabajo de gestión de la escolar; aquí se distingue la ausencia de la construcción de un plan de trabajo colegiado y dejar de ser el antagónico de esta historia escolar.

3.1 “No tenemos acompañamiento”. Organización del trabajo.

Como cualquier otro establecimiento institucional, la escuela sirve de escenario para el juego de las tensiones sociales e individuales que en el tipo de liderazgo ha establecido en el turno vespertino y también para la dinámica (ocultamiento-develación) de sus contenidos y significados. Es indispensable entonces tomar en cuenta que, en esta institución educativa, se ha agudizado el sufrimiento como

consecuencia de la configuración crítica del espacio institucional. Escuelas como este turno, viven las consecuencias del aumento de pasividad frente a este sufrimiento y la instalación de formas alteradas de las dinámicas escolares.

Surge en este apartado el acompañamiento de autoridades educativas hacia el colectivo docente, como son la directora, Atp y Supervisor, figuras que quedan de manifiesto en la experiencia de los docentes como la ausencia de atención a sus demandas de formación, actualización y asesoría que derivan de las funciones de cada uno en la relación docente con cada maestro en sus intervenciones pedagógicas.

Esta condición en la zona es el reflejo de la forma en que se organizaban los docentes en torno al trabajo escolar, la recurrencia fue que no existe un trabajo en colectivo, ante esto la directora comparte lo siguiente:

“...aparte porque cuando llego , entro con un plan de trabajo, se los plateé, pero ellos se sintieron amenazados, porque efectivamente, se necesitaba trabajo, me lo echaron para atrás, en aquel entonces, eran 6 maestros, de los que aún siguen al día de hoy, el maestro de tercero Dago, él tenía 3 meses que había llegado a la escuela así que con él fue con el único que pude hacer buena relación, los demás siempre me han tirado, porque dice que no tengo ni autoridad ni proyecto de escuela, pero cuando se los muestro o los convoco para organizarlo, apenas y me escuchan, y la verdad por eso yo ya no propongo nada, mejor si de ellos sale, yo lo avalo y se acabó...” (E.16 p. 2).

Cuando la directora planteaba o comunicaba el proyecto de trabajo produjo reacciones de rechazo hacia éste, en esos términos se advierte el tipo de vínculo que los unía como grupo, porque “la importancia de las comunicaciones en toda actividad social postula intercambios de informaciones, ya sea entre los miembros de un mismo grupo, ya sea entre los miembros de grupos diferentes, la forma en la

que se efectúan esos intercambios condiciona las relaciones entre los hombres” (Anzieu,1997). La comunicación que se establece en este turno ha generado que no haya intercambios de reconocimiento o de un vínculo colaborativo. La directora al asumir que no se puede llevar a cabo un dialogo profesional, entonces actua como administradora de las intenciones de los docentes, provocando que su figura de autoridad educativa se limite a obedecer para no causar conflicto, aquí el lenguaje verbal se condiciona a la relación compleja entre los que convergen.

Por lo que la calidad del trabajo escolar, tiene que ver con la postura y aceptación de la figura del director, de lo contrario, el grupo de docentes a su cargo, se vuelve a ella y no es la autoridad la que orienta el trabajo, una vez descalificado el quehacer de ésta; son los maestros, los que determinan qué es lo que se necesita hacer en este espacio escolar. La posición de la maestra directora, es también de sujeto y que no por ostentar un cargo “deje de ser alguien tan abofeteado como el maestro por cambios deseados y no deseados, y a menudo incomprensible” (Fullan, 2002).

Si bien la figura de la directora representa administrativamente la autoridad o liderazgo en esta escuela, la manera en que llego al puesto, las formas que comunica la dinámica de trabajo y los vínculos que crea con los docentes, muestran, que también está en un extremo del organigrama que no le permite trabajar como ella quisiera y que aunado a esto tampoco existen vías de comunicación o de ejercicios de colegiado, que permitan abrir esos canales que pudieran mejorar las relaciones entre estos los maestros. Donde no aparece el manejo de “Incertidumbres”, como elementos fundamentales para la negociación. (Crozier, 1990).

En estos términos si las incertidumbres se hacen presentes, los docentes son capaces de controlarlas y la utilizarían en sus acuerdos, pues aquí lo que se muestra, es que desde el punto de vista de la directora es un problema y para los docentes es poder. De esta manera la estructura de acción en este espacio, está sostenida por incertidumbres de los problemas por resolver, al tiempo que se constituye como sistema de poder, que regula y crea en los docentes no cooperar en los intentos grupales.

Lo que lleva a identificar que hablar de colectivo es tocar un terreno inexistente en este contexto, de modo que cada profesor es un continente que marca su trayectoria y el modo de relacionarse con los otros de manera distinta; en estos términos, el ejercicio de colegiar se reduce a reuniones que atienden a cuestiones operativas, pero que no se ocupan como un espacio posibilitador de condiciones distintas.

Basta reconocer la forma de organización que tienen como grupo docente. Las comisiones bajo las cuales operan son las de Banda de Guerra, Escolta, juegos tradicionales, cuentos y cantos, y Eventos (Acción social). Estas comisiones son las que más se trabajan, porque son las que se objetivan como una necesidad para relacionarse como escuela y seguir la tradición de las que son herederos de la cultura escolar en la zona. Es decir, estas comisiones no son una necesidad del propio turno, sino una necesidad que tiene que ver con cuestiones activas de la zona y que se puede identificar que atienden más a una intención ejecutante que a un verdadero trabajo colegiado.

Desde aquí podemos identificar, el planteamiento en la organización de la institución, primero no se muestran claramente objetivos ni proyectos en común. Sin embargo, el papel de los docentes es activo, aprovechan el aspecto ofensivo para mejorar su situación en el turno, al tiempo que en el aspecto defensivo se amplían su margen de libertad y su capacidad de actuar.

La utilidad de la estrategia para sobrevivir en contextos institucionales complejos como el turno vespertino tenderían a la reflexión en busca de la racionalidad del docente y cuestionar el constructo organizativo en sus vivencias y como consecuencia la vivencia de estas condiciones, también hacen un llamado a las autoridades educativas, como el Supervisor, jefe de sector o los apoyos que tienen la función de acompañar el proceso de hacer escuela en esta zona y en este turno en específico.

En este sentido las voces de los docentes dicen: - “*¡No tenemos acompañamiento!*”- , factor determinante para intercambiar o construir nuevas experiencias como docentes. El director como primera figura de acompañamiento a los docentes en su

práctica, junto con el supervisor, se sitúan desde el testimonio del maestro de tercero como:

“¡No hay unión y no hablo de la que dice el sindicato, nunca hay un intercambio de experiencias para mejorar las prácticas, de hecho, no es una zona 113 unida, cada uno por su lado!... ¡Para empezar no tenemos supervisor, tenemos un año sin él, no te supervisan, no proponen, es un estira y afloja, falta unir criterios para mejorar las prácticas, con mi directora, solo es pedir permiso para hacer las actividades, pero tampoco te acompañan en tu práctica. ¡Falta también formación en ellos! (Hace un gesto de descontento). (E.7 p.16).

La tensión que se manifiesta en la interacción de los maestros del turno vespertino con las autoridades educativas no es producto de la disposición de éstos, tiene que ver que la figura del supervisor escolar y del director quienes se encargan de orientar y salvaguardar el ejercicio de dar el servicio de educación a este grueso de alumnos; en este espacio no existe.

En la supervisión hay un comisionado y sus tres apoyos, pero éstos solo cumplen la función operativa como: dar información a los directores de las escuelas, solicitar documentación, repartir algunos materiales, firmar y sellar documentos que los propios integrantes de la zona escolar necesiten.

En estas condiciones, la posibilidad de que la Supervisión sea un espacio donde se atiendan cuestiones de acompañamiento, capacitación y desarrollo profesional, queda supeditada a funciones que cumplen con la burocratización de la educación en estas esferas de control y rendición de cuentas.

En estos términos, la falta de relación de trabajo entre autoridades y docentes de esta escuela, queda manifiesta como un factor determinante para orientar el rumbo o el paso de estos docentes y sobre todo porque es ésta la que en alguna medida ha producido que este espacio escolar sea el “Comodín de la zona”, donde se asigna a los maestros que llegan de nuevo ingreso a la zona, se concentren en el

turno vespertino mientras la delegación realiza los cambios necesarios para reubicarlos y su tránsito por esta escuela, sea solo de paso y no haya ningún otro vínculo que los adhiera a esta institución⁶.

O también están los maestros comisionados o que en otras escuelas han tenido algún problema, es esta escuela la que los recibe y es aquí donde también en lo que los ubican, se quedan por plazos muy cortos y su presencia fue solo para justificar lo que perciben como maestros y una consecuencia es la que comparte el maestro de sexto:

“- ¡por ejemplo este grupo no tuvo una secuencia de maestro, todo el tiempo cambiaron de maestro, estábamos haciendo cuentas y fácil en estos cinco años pasaron por ellos unos veinte maestros y bueno se enfrentaron a muchos estilos de enseñanza y pues el resultado es que no hubo un seguimiento!” (E.12 p. 4).

El panorama advierte ahora que la realidad de los docentes en el turno vespertino, tampoco es fácil, son ellos los que son objeto de esta falta de estabilidad, no solo de su adscripción a una institución como mecanismo burocrático para cubrir una necesidad, sino intentar trabajar con las consecuencias de que los grupos han tenido más de un maestro.

Y el desentendimiento de las figuras como el supervisor, de acompañar el ejercicio docente que se mueve constantemente no existe, el problema es que no hay con quien tejer esa relación, los maestros están en este espacio de paso y el supervisor no está. De forma contraria la figura del supervisor, tendería a jugar el papel de asesor, ayudando a los profesores a articular sus teorías acerca de la práctica de su aula, proporcionando bases teóricas para su acción, ampliando sus perspectivas

⁶ Cuando obtengo la plaza de maestra de primaria por examen de oposición, me asigna a esta zona escolar, por órdenes de la supervisión, me ubican en el Turno vespertino con el grupo de 2º grado por dos semanas, suficientes para que la delegación sindical hiciera los movimientos de cambio en las distintas escuelas para acercar a los más alejados y cubrir el requisito de ubicación de nuevo ingreso y de cambio por antigüedad.

y reforzando la búsqueda de alternativas en sus aulas (Molina, 2001). Esta figura, no aparece en estos terminos que Molina plantea, sin embargo aparece, solo cuándo llama a la directora para decirle que un nuevo maestro ha llegado a la zona y que se ubicará por el momento en su escuela, en lo que la delegación hace el movimiento de reubicación.

Otras relaciones que quedan descobijadas entre las autoridades educativas y los docentes son las relaciones pedagógicas; los maestros de este turno también quedan descubiertos y tienen que buscar sus propios mecanismos para salvar situaciones como es el proceso de actualización que trae consigo el ejercicio docente.

Para los maestros del turno vespertino, la actualización permanente donde se presentan otras determinantes para limitar este derecho de los maestros en servicio:

“... porque los cursos de acompañamiento se dan en la tarde y de esta manera buscamos asistir los fines de semana a los cursos. Y te encuentras con que, si no se puede formar un grupo para que el asesor dé el acompañamiento, tenemos que buscar en la ciudad de Ixmiquilpan en el centro de maestros esta asesoría, lo que hace que algunos mejor no vayamos o los tomemos trayendo consigo algunas consecuencias, como problemas familiares...” (E.13 p. 9).

Para esto docentes el ejercicio de actualización permanente, es limitado, el acceso a los espacios como cursos, talleres, diplomados etc., son un espacio a un sin construir en esta realidad. El acompañamiento desde esta realidad tiene limitaciones de acceso y cobertura, por la condición que se encuentran en una región alejada y porque como lo expresan no tiene asesoría y acompañamiento para modificar sus saberes y aprender nuevos referentes para enfrentar su realidad escolar.

La apuesta con estos docentes consistiría en acercar lo necesario para que no se actuara desde lo individual en relación a las autoridades o instituciones que ofrecen

tal acompañamiento, sino en reflexionar que “en cuanto nos podamos liberar a nosotros mismo este y del tipo de individualización que este conlleva. Entonces hemos de promover nuevas formas de subjetividad que se enfrenten y opongan al tipo de individualidad que nos ha sido impuesta”. (Foucault, 1986). Y sean los docentes que libren una batalla ante estas demandas como la formación continua, su tarea pedagógica y su relación con las autoridades educativas.

Ante esto es el espacio social de esta institución, que no solo alude a un escenario dado, terminado; alude de manera contraria, a una llamada de atención donde los que somos testigos de estas relaciones con la institución, preguntemos ¿cuál es el vínculo y como se posicionan ante este?.

Y si en la búsqueda de la respuesta encontramos que “esta realidad es objeto también como en todas las sociedades, como los invernaderos donde se transforman a las personas; cada una es un experimento natural sobre lo que puede hacerle al yo” (Goffman, 1992), Desde esta idea, la importancia de nombrar a la Institución desde su complejidad, no es para hacer de esta un instrumento de socavación de la misma, de otra manera lo que se mostró, fueron algunos elementos que orientan las relaciones para comprender las representaciones que se tienen de la lectura en este espacio escolar.

3.2 “No hay un proyecto de biblioteca”. Condiciones para arribar a los ambientes lectores.

La biblioteca es un lugar en el que casi todos los conocimientos y todas las experiencias pueden transmitirse y comunicarse con la mediación de los adultos, invitando a los niños a vivir experiencias únicas que los acerquen a mirar a través de la cultura escrita lo que les circunda, siempre y cuando exista un proyecto de escuela que incluya a la lectura como una prioridad para alcanzar la tan nombrada formación de lectores, pero que en su concreción en las realidades escolares esta es una tarea pendiente.

El turno vespertino de la escuela primaria “Pensador Mexicano” en su conformación como institución educativa con reducidos recursos materiales y la ausencia de un proyecto educativo no puede ofrecer una educación de calidad que identifique las necesidades de la institución y la posibilidad de hacer de la cultura escrita un recurso más para acceder a mejores ambientes de aprendizaje. Como he señalado la ausencia de una biblioteca escolar para la comunidad educativa y la no creación de bibliotecas de aula con suficiente y variado acervo bibliográfico por grado escolar limitan sustancialmente las experiencias que los niños puedan tener con la lectura.

- ¡Mira... en realidad yo estoy desde hace 3 meses y lo que veo es que estamos en un edificio compartido, cuando Salí de esta escuela en la mañana hace siete años no teníamos ese anexo de la biblioteca en la escuela, ahora que regreso está, pero, la verdad... no los llevo porque... siempre los de la mañana se apropian de los espacios y más de la biblioteca, ahí los de la tarde no tenemos acceso, así que yo mejor con mi libro de texto y se acabó”! (E. 9 p. 10).

Si bien la maestra comparte que no tienen acceso a la biblioteca como lugar de derecho a la lectura por la subordinación que asumen ante el turno matutino, también se puede leer que bajo estas condiciones la lectura no aparece como prioridad en las prácticas de la maestra, lo que si resalta es el reduccionismo de este acto en y para los libros oficiales, es decir solo se lee para aprender de estos libros no a partir de estos u otros.

La maestra comenta que no tiene acceso a la biblioteca escolar como lugar de derecho a la lectura por la subordinación que asume ante el turno matutino. No obstante, no pondera la prioridad de crear un espacio dentro del aula que supla esta carencia. Lo que si advierto es el énfasis que le da al libro de texto lo que me sugiere un reduccionismo sobre la función escolarizada que tiene la lectura. Es decir, la prevalencia de ser utilizada como síntesis de la información relevante digna de ser aprendida. No se amplían los referentes de los estudiantes en la búsqueda de más

información ni en el disfrute de esta práctica que abre las puertas a la imaginación y fomenta la creatividad.

En esta lógica, los maestros de este centro de trabajo, a lo primero que se enfrentan, es a condiciones físicas y de espacio que hacen que realicen su trabajo de manera diferente o acotada a los pocos materiales que provee la federación contraponiéndose a lo propuesto por el Programa Nacional de Lectura (PNL) objetivos que en esta escuela no aparecen, como lo manifiesta el maestro de tercero:

“Biblioteca de aula... casi no tenemos materiales por parte de textos gratuitos que nos manda, la biblioteca escolar de aquí nada más son los pocos libros que tenemos, como somos una escuela de nueva creación casi no tenemos mucho material para la lectura, es ahí otra dificultad que se nos presenta, ahorita más o menos, las instalaciones tampoco son propias, son prestadas, y de ahí casi no tenemos nada tampoco”. (E.13 p. 9)

Los recursos para crear un contexto social de la lectura en la escuela, queda acotado a los materiales que los programas federales implementan en las escuelas, generando así una brecha entre los que tienen y los que son tarea pendiente. En esta escuela el PNL ni siquiera forma parte de los proyectos que por derecho tienen, la consecuencia es que tanto la biblioteca escolar como la biblioteca de aula, no existen; mostrando que operan con lo que cuentan, aunado a ello, muestran que los referentes básicos para operar el programa nacional de lectura aun no forma parte de sus prácticas y tampoco identifican cuál es la instancia que da cobertura a las escuelas con el acervo y de la misma manera, se ignora cuál es la forma de movilizar la biblioteca. La maestra de segundo plática cómo vive esta experiencia:

“Por ejemplo está el programa de lectura, yo nunca lo trabajé, porque como te decía, tenemos un edificio compartido y no podemos acceder a los libros, y ¿Cómo? Si los libros están a

la vista, pero no los puedes tocar, si los rompes o doblas los tienes que pagar, es un problema con los de la mañana, la otra es que en cada curso solo me daban siete libros, esos los leían, se los llevaban, los prestaban, pero la verdad no se puede trabajar el programa en estas condiciones, porque no hay un gusto o libros, falta que los niños vean los libros en el salón, los tomen, los escojan, y se los lleven” (E.15 p.5)

La maestra está en una situación compleja, al reconocer que el trabajo con el programa de lectura aún es inexistente, valora la falta de materiales, nombra las estrategias posibles para salvar esta situación, pero insiste en que la condición de compartir el espacio físico de la escuela, determina el trabajo.

Por lo que las actividades que se realizan en torno a la lectura, están fuertemente ligadas a usos limitados de los pocos recursos, colocando a los alumnos en este espacio educativo como mero requisito, no como una posibilidad de que a través de la lectura puedan leer el mundo y actuar en consecuencia desde la propia escuela, determinando que la construcción de ambientes lectores en escenarios como esta escuela, tienen que ver también con los apoyos que reciben o no de las autoridades educativas, en este caso supervisores, apoyos técnicos y directores.

Advirtiendo con esto la respuesta a la pregunta: ¿cuál ha sido el apoyo o acompañamiento que han tenido por parte de los correspondientes en el ámbito de la lectura? surgiendo un rotundo “no existe”, que lo mucho o poco que se trabaja en torno a la lectura, tiene que ver en como ellos han construido el sentido y uso de la lectura dentro de sus aulas, atendiendo a lo que su formación y experiencia les han posibilitado, en paralelo a la demanda de poder construir otra forma de trabajo, tejer relaciones donde se compartan experiencias y mirar las posibilidades de lo que se pudiera hacer en este espacio.

De esto la maestra de primero comenta:

“No, yo propuse a inicio de curso, igual de leer, porque también era “hay que implementen la lectura” y sí, pero se queda en el

proponer y que fueran a leer, les puse el plan de trabajo, en el mes tal, tal día, le voy a pedir al apoyo técnico que venga a leer, el siguiente mes al supervisor, y ni se enteraron que lo leyeron, o sea ni lo leen, yo no sé para qué nos piden un plan si no lo leen, es por puro requisito...” (E.14 p.12).

Si bien la maestra nombra que ella si realizó un proyecto con el PNL de manera particular con sus alumnos, desde la supervisión, poco o nada tomaron en cuenta la invitación de asistir a la escuela para fortalecer el fomento a la lectura y el trabajo de la maestra dentro de las actividades de su plan de trabajo, de modo que solo esta esfera de autoridad se reduce a organizar y planificar las acciones que se desarrollarán en torno a la lectura y otras necesidades.

No integrar a los alumnos, maestros y autoridades educativas en el proyecto de trabajo escolar es solo un trámite administrativo, con pocas posibilidades de ser una herramienta pedagógica en la mejora de las prácticas, relaciones y trabajo que se pudiera generar en este centro educativo.

Lo que desde aquí puedo interpretar, es que la relación con las autoridades educativas atiende a un vínculo de gestión administrativa, es pasar del “intervenir en “al “trabajar con” (Bolívar, 2006) escuelas y docentes, en una relación de trabajo en colaboración que provoca fácilmente modos de apropiación de trabajo y de resolver problemas de manera operativa y no de solamente como administradores en la práctica de los docentes.

La apuesta en estos escenarios, está en que estas figuras educativas como el Supervisor, los directores y los apoyos técnicos, en lugar de penetrar los espacios escolares para decirles a los otros lo que se tiene que hacer, sería construir una relación dialógica donde las necesidades de los otros sea una posibilidad de acompañar y aprender del otro.

En este sentido espacios tan vulnerables y asimétricos como este turno vespertino, tenderían a elevar la calidad de sus relaciones de trabajo, pero sobre todo que las autoridades educativas y docentes pudieran ofertar a los alumnos que asisten a este espacio escolar un ambiente distinto, uno construido por los integrantes.

CAPÍTULO III

REPRESENTACIONES SOBRE LA LECTURA: LO REAL, LO POSIBLE Y LO DESEADO.

“La escuela nos enseñó que la lectura no es para vivirla, sino para estudiarla, y eso seguimos repitiendo como docentes con nuestros alumnos. La magia de la lectura está ausente de nuestras escuelas. Se la hemos escondido a los niños y la hemos remplazado por la “lección” de lectura, porque se controla y califica”.

(Dubois M.E., 1995)

Los puentes dice -Julio Cortázar- “no se sostienen de un solo lado”. Su idea me sugirió que para la comprensión de las representaciones sociales que los docentes y alumnos de la escuela primaria “Pensador Mexicano” han construido sobre la lectura, era necesario adentrarme en la dimensión institucional y contextual al reconocer que se hace presente en los significados contruidos sobre los procesos educativos, sobre los alumnos y sus posibilidades de acción que advierten en el ejercicio de su profesión, “como una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social”(Moscovici,1986,p.473) que constituyen un fructífero campo de exploración que incorpora ese marco epistemológico que orienta la forma en que los docentes explican y se orientan en su realidad educativa. En este caso, lo que piensan sobre la lectura, determina formas de trabajo específicas.

En este contexto es posible identificar que algunos docentes de esta escuela discursan la prescripción oficial sobre la relevancia de la lectura como una herramienta fundamental, pero que dadas las condiciones institucionales y contextuales imperantes no promueven intervenciones pedagógicas a su favor. La limitación material aunado a una reflexión superficial sobre las implicaciones formativas que tiene el enfoque actual de las prácticas sociales del lenguaje, ubican la adquisición, el fortalecimiento y la consolidación de los procesos lectores como

una utopía sobre la que se discursa, pero sobre la cual no se establecen estrategias pedagógicas para su logro.

A través de las voces de los docentes investigados muestro una parcela de la realidad sobre una escuela vespertina de nuestro estado, cuyas condiciones materiales y contextuales influyen para no fortalecer los procesos lectores. Descubriendo una primera representación social: “la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social” (Moscovici, 1986, p. 470) es decir como ellos lo perciben y experimentan. En este sentido **“lo real”**, alude a la interpretación realizada sobre sus discursos que colocan a la lectura en lugar “deseable” y “utópico” al que quisieran llegar como comunidad escolar. Contradictoriamente la particularidad de este contexto muestra una “realidad” que obtura y limita el impulso a la lectura ya que ésta adquiere más relevancia en el plano de **“lo posible”** con un uso escolarizado, academicista y controlador. De tal manera que ésta sirve para contestar un examen, obtener información escolar y control para regular la conducta de los alumnos.

Este escenario en el que convergen docentes y alumnos a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la lectura constituye uno de los recortes que muestra que las actividades están sujetas a múltiples determinaciones sociales, institucionales, curriculares, didácticas, pedagógicas, constituyendo el “organismo vivo que explica el hecho de que la escuela no sea solamente la suma de individuos y acciones aislada, sino una construcción cultural, en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa” (Fierro, 1999, p. 30) dando origen así al contexto de **“lo deseado”** donde la lectura sucede.

1. “Es horrible trabajar con esta gente”. Lo social elemento determinante en el contexto escolar lector.

Las relaciones sociales que se tejen entre los sujetos y el espacio dan lugar a distintos modos de representar lo que les rodea, constituye al mismo tiempo el marco de contención desde el cual se piensan y viven su experiencia profesional y

escolar. Este es el sitio donde temporalmente los docentes, a través de su práctica dejan ver las representaciones que han construido socialmente y que son la rosa de los vientos que orienta su ser y su hacer en el espacio en el que se encuentren. Visto así, ahora los docentes de este turno vespertino comparten cuál ha sido la experiencia que han construido en la interacción con sus alumnos al acercarlos o involucrarlos en la lectura.

Parto entonces de reconocer que las vivencias compartidas por los docentes muestran que si bien tienen el conocimiento de la prescripción curricular en términos de saber qué se pretende en cada grado sobre la lectura, su concreción expresa una ausencia de comprensión del enfoque propuesto y sobre sus fundamentos psicopedagógicos y metodológicos. Lo anterior se puede observar en la docente de primer grado que expresa claridad del propósito fundamental del grado, pero evidencia desconocimiento en la metodología utilizada:

“Pues... ha sido muy conflictiva, porque de hecho no puedo decir que he concluido los dos ciclos porque la otra vez empecé en febrero en el anterior curso, por decir ya me los dejaron, este si ya lo empecé, con el nuevo plan, han estado aprendiendo a leer y como decirle, ¿dime cómo?, no sé, pero sé que lo hacen, no todos, sé que los que lo hacen lo están haciendo de una manera reflexiva de algo que les sirve, no como anteriormente que se enseñaba por sílabas, porque sí es verdad, no más leer por descifrar lo que tienes y no entenderlo, entonces no puedo dar una explicación de cómo.”
(E.14 p.4)

La maestra reconoce que el trabajo con su grupo ha sido conflictivo al haber iniciado su labor a mitad del ciclo escolar, un rasgo característico en esta escuela vespertina. Además, destaca el desconocimiento sobre la metodología utilizada para enseñar a leer y escribir, lo que sugiere desconocimiento sobre el enfoque propuesto sobre de las prácticas sociales del lenguaje. Su explicación la reduce a que ya no se trabaje por sílabas y al no poder identificar cómo sus alumnos arriban a la lectura.

Lo anterior sugiere que existe un desconocimiento sobre los objetivos y fundamentos de Plan y programas vigentes de estudio de educación primaria, así como de diversos documentos complementarios que se han editado por la SEP sobre los procesos de lectura⁷⁷.

En opinión de la docente rescata que el bajo aprovechamiento sobre la lectura lo atribuye en gran medida al contexto familiar y social de origen de los alumnos. A dicho contexto le otorga un papel determinante en el logro de los objetivos educativos, al hacer una comparación de lo que es posible lograr en un turno matutino y uno vespertino. Nuevamente la comparación entre ambos turnos es un aspecto que se hace presente en su práctica. Esta característica, al mismo tiempo parece influir en su forma de asumir su labor, al reconocer de su parte que quizá le faltó un mayor compromiso con el grupo. Sobre lo anterior la maestra comparte lo siguiente:

“Pues dije no, creo que para primero no me daban ánimos los que aprendieron a leer porque dije ¿por qué ellos sí aprendieron? Pues porque fueron diario a la escuela, que inclusive también me fui porque luego me decían que se habían enfermado, como un mes no fueron la mayoría, pero uno que sí aprendió a leer y que igual se enfermó pero en su casa sí se preocupan por él para que haga sus tareas, entonces podría decirse que a los demás les faltó el apoyo de sus papás o dedicarme más a ellos e inclusive que fueron poquitos pero es que su conducta igual, porque ahora lo veo con el turno de la mañana que tengo muchísimos pero los controlo y obedecen, saben a lo que vienen, y en la tarde no, o sea también depende de cómo vengan porque yo como

⁷⁷ La Secretaría de Educación Pública a través de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos ha editado de manera sistemática una serie de títulos y materiales complementarios de apoyo al docente frente a grupo. Entre ellos destacan los que corresponden a la Biblioteca para la Actualización del Maestro y los Libros para el maestro editados en cada reforma curricular. Específicamente existen títulos para fortalecer la competencia lingüística en los alumnos tales como: Haceres, quehaceres y deshaceres de la Lengua Escrita, La lectura en la escuela primaria, la producción de textos, entre otros.

docente ahora ¿qué hago?... Y con lo que nos puso el programa y los demás ya vienen por parte de la sociedad o de su familia y ya qué hace uno, o no sé a lo mejor implantar otro tipo de cosas porque es horrible trabajar con ese tipo de personas yo no sé qué va a pasar con esos niños o sea yo bajita la mano, me lavé las manos y ahí se quedan, yo me cambio de escuela ¿y los que se quedaron? O sea, pobres de aquellos niños porque, están viviendo terrible”. (E.14 p.5).

Ante las condiciones desfavorables que prevalecen en el turno vespertino, para la docente la mejor solución fue haberse cambiado de lugar de adscripción. Sus expresiones revelan la tipificación del turno y de los alumnos como “la gente horrible”, los anormales, los antisociales, los que no saben de dónde vienen y mucho menos a dónde van. Su decisión de no compromiso con el turno y con los procesos pedagógicos nos muestra el estigma construido caracterizado por el ausentismo escolar, la falta de atención de los padres a sus hijos y por el poco o nulo interés que advierte hacia la escuela. En ese contexto es más cómodo “lavarse las manos”, sin intentar superar los obstáculos identificados. Justifica su desilusión, al expresar que estos niños al pertenecer al turno vespertino con las características desfavorables no es posible cumplir con los propósitos del curso y en consecuencia del nivel de educación primaria.

La comparación que realiza entre el turno de la mañana parece evidenciar que en el primero ella siente un mayor compromiso, al advertir una mayor participación y control de los procesos. Pareciera entonces que el modo de relación entre ambos turnos determina también la participación de ella, aunque estas dos escuelas estén en el mismo edificio, las necesidades, los costos y las ganancias son totalmente contrarias.

En su discurso puedo advertir un indicio de preocupación momentánea hacia los alumnos de la tarde al expresar “Qué será de esos niños que la están pasando terrible”. Situación sobre la cual ella no tiene respuesta. Asumir lo que es posible de realizar en estas condiciones pone por delante lo adverso, lo no probable de poder

lograr. Implica no desplegar un esfuerzo sostenido, pensado, planificado de intervención en atención a una problemática planteada. Lo anterior sugiere que tanto la escuela, como los sujetos tienden a reproducir símbolos, prácticas y realidades con la misma economía de esfuerzos y estos niños seguirán siendo “la generación herida, esa generación de estudiantes que, en el afán de contemplarlos en lo operativo, se olvida de ellos para cumplir con el calendario institucional que no prevenimos ni sanamos, todo lo contrario, la seguimos socavando” (Calderón,2010, p.4)

El hecho es que en una escuela como esta, que no previene el tropiezo, que no incluye lo suficiente, que no logra absorber entre ciclos y que eventualmente expulsa a una parte significativa de sus estudiantes, de manera contraria se advierte la necesaria “inclusión educativa” que en nuestro país avanza con pequeños pasos, muy tímidos, donde todos los actores educativos respondan a una visión de educación incluyente, mirando que la deserción y el rezago no son un problema de “ellos” (la gente horrible) los desertores y rezagados, sino un problema “nuestro”, de todos.

Cuando se reconoce que las realidades escolares se ven atravesadas no solo por estas debilidades del contexto institucional, se registra que la esfera social orienta también a los sujetos con su propia historia y estás los colocan en el juego de poder con los otros de manera singular. Como lo narra la maestra de segundo, que expresa nuevamente la condición social de los alumnos y cómo ésta los coloca frente a sus compañeros:

Docente: “Como te decía , falta mucho apoyo de los papas en el sentido de que no todos participan, por ejemplo había niños que deletreaban o niños que les cuesta trabajo y ahora no solo se enfrentan a la falta de atención de su casa, también se enfrentan a sus compañeros que a la hora de corregir a los otros les da pena y ya no querían participar, entonces estos niños tenían que luchar contra todo , y aparte es decirles, vamos a leer, y les tenía que explicar, para qué vamos a leer,

*por qué, y de esa manera ellos iban entendiendo para que
teníamos que leer, lo que si el ambiente familiar y su
participación en la escuela cuenta mucho..” (E 15, p. 1)*

Los alumnos de este grupo se enfrentan a las condiciones imperantes de un turno vespertino, caracterizado por la poca participación de los padres de familia en el acompañamiento de su educación primaria. Situación que se traduce en una tarea pendiente, como lo afirma Latapí (2004), en su obra de las cuatro políticas educativas. Esta esfera pública de participación social en este contexto no existe. Los padres de familia no acompañan a las escuelas porque tienen que priorizar actividades que no tienen que ver con la escolarización de sus hijos (p.321).

El rezago en el aprendizaje de la lengua escrita en los primeros grados se hace evidente entre los alumnos. Los más atrasados padecen ante la comparación entre iguales, donde se sienten apenados por lo que limitan su participación. La estigmatización social se transforma en personal cuando impacta en la personalidad y comportamiento entre iguales. Los más débiles en el aprovechamiento sucumben ante los más fuertes académicamente, haciendo visible los “atributos que son incongruentes con el estereotipo” (Goffman, 2001, p. 13) de alumno que demanda el turno. Entre iguales se genera una lucha de fuerzas, que da lugar a la burla, el ridículo o el desprecio. Con ello los alumnos no solo se tienen que preocupar porque papá o mamá no asisten a la escuela, ahora se inquietan también por tratar de no equivocarse para no ser objeto de burla, por lo que su acercamiento a la lectura queda coartado a pesar de los esfuerzos de la docente por clarificar la relevancia que la lectura tiene.

En ambas docentes identifiqué que el origen social es nombrado como “desfavorable” e insisten que “el contexto familiar de los alumnos poco ayuda” para que lean de mejor manera. Hasta aquí las experiencias lectoras que han enunciado las maestras pareciera que no son efectivas porque el origen social de los alumnos es adverso y en esta medida el trabajo con los alumnos se muestra de la misma manera, complicado y problemático.

Esta idea también es compartida por la maestra de quinto quien expresa que *no hay mucho que hacer con niños en condiciones de vulnerabilidad*, el punto aquí es mirar la postura de la maestra ante los alumnos, que advierten el tipo de institución y comunidades letradas al que estos alumnos marginados tienen acceso. La propuesta aquí sería contribuir a que los alumnos cuyas vidas comienzan en espacios sociales, comunicativos e ideológicos muy estrechos; acercarlos a ambientes comunicativos de posibilidades, siendo la escuela el lugar donde se puedan ampliar los horizontes de acción y pensamiento y no sean encarcelados, como para decir que con los anormales no hay nada que hacer, más que tenerlos cautivos.

El turno vespertino como el lugar de acceso a la cultura escrita en la experiencia de la maestra de quinto grado, anuncia que es mejor fomentar en los alumnos el sentimiento de imposibilidad e inferioridad que resulta de prácticas docentes de encierro físico, intelectual y social. Como consecuencia los alumnos están destinados a un “confinamiento, porque priva en sus vidas y salir de este es esencial para apropiarse del lenguaje” (Hernández,2005, p.42). La posibilidad de leer el mundo, estar en él y utilizar la lectura como una herramienta fundamental para estos niños esta negada.

Además de los elementos contextuales mencionados, surge nuevamente entre los docentes su preocupación por los tiempos escolares. La duración limitada de la jornada en el turno vespertino influye en pensar una mediación óptima sobre los procesos de lectura, como lo afirma el maestro de tercero:

“¡otra es que se pierde mucho tiempo en la entrada, luego las clases de computación y danza son cuatro horas a la semana, que te quitan para trabajar el programa, y aquí ya no abarcábamos todo el currículo, es un relajo, cuando quieres aplicar estrategias de lectura tiene que ser bien pensadas, porque si no, es tiempo perdido por lo que te acabo de decir!
“(E.7 p.7)

El maestro nombra algo muy importante: el tiempo que se le destina realmente a la jornada con los alumnos del turno vespertino es muy limitado por distintos factores. Uno de ellos es el acceso a la escuela. Entre las 13:15 de la tarde y la 13:30 El espacio del acceso a la institución parece hormiguero⁸, los alumnos del turno matutino salen por la puerta principal, en lo que los alumnos de la tarde entran por la puerta trasera, pero en ese movimiento se pierden entre diez o veinte minutos sino es que más.

En cuanto a los maestros, se tienen que esperar a que los docentes de la mañana desocupen su salón y dejen entrar a los del turno vespertino, entonces si hacemos un balance la entrada es a las 13:30; con este tiempo perdido las sesiones del turno de la tarde empiezan formalmente a las dos, para salir a las 18:00 horas. Luego entonces el tiempo de trabajo real en este turno, es de cuatro horas, las que se ven atravesadas por actividades como las clases de computación y danza, que son dos horas a la semana para cada una; entonces son cuatro horas que se le resta al tiempo real con el grupo. Para este maestro trabajar la lectura está relacionada con el tiempo que se dispone realmente para el trabajo que se realiza con sus alumnos.

Otra reflexión que comparte un docente corresponde al interés. Para el maestro de cuarto grado la lectura tiene que ver con el provecho que pudiera provocar en sus alumnos para generar un interés por convicción o impuesto. El docente de cuarto grado así los expresa:

“Pues como maestros es una experiencia en que uno dice “no pues uno le está enseñando los hábitos que tiene uno” y pocos alumnos son los que realmente se interesan, y cuando uno no los obliga, es muy raro el alumno que de él nace que diga “yo quiero leer, hoy les voy a leer” pues como maestro a mí, como voy iniciando en mi servicio a veces digo “creo que

⁸ Analogía utilizada para describir el movimiento de padres y alumnos durante el cambio de turno en este mismo espacio escolar. Observación 1 090310

estoy mal o no los debo de obligar o esto...” pero si no los obligo a que lean no hacen nada “(E.13 p.4)

Las prácticas lectoras que realiza el maestro con sus alumnos, están dadas bajo la condición que a pocos les convoca acercarse a ella. Por lo que asume que es necesario obligarlos a leer, ya que de lo contrario por su propia voluntad no lo harían. “El dialogo pedagógico que aquí el docente establece es a nivel de la acción colectiva: él utiliza un procedimiento para que el alumno se apropie del conocimiento, y se dirige al estudiante “promedio”, susceptible de entenderlo” (Postic, s/n, p.2) al mencionar que está enseñando hábitos que él tiene, implícitamente está reconociendo que a él si le gusta leer. La tarea que utiliza para tener interacción con la lectura es impuesta, aunque advierte que tal imposición pudiera estar mal. No obstante, la considera como necesaria, al identificar desinterés de sus alumnos.

Los acercamientos a la lectura no sólo la padecen los alumnos. Surge también el duelo de alguno de estos maestros que la representan la experiencia sobre la lectura de manera adversa. Como lo comparte el maestro de sexto:

“Igual... muy traumante... porque este...al no obtener los resultados esperados es muy difícil para tu satisfacción profesional, y piensas que nadie te ve, pero estás en la mirada de muchos actores, el Supervisor, la Directora, el compañero, los padres de familia, los demás, que hagas por así decirlo, que des resultados, tienes que evaluar niños que sean aptos para enfrentarse a su medio, de una manera razonable congruente, aptos para la sociedad, gente de bien, y si solo son alfabetas funcionales, donde saben leer pero no saben para qué, creo que no hay alguna satisfacción, siento que como profesional ahora si estoy fracasado totalmente, ellos no me dan satisfacción alguna, como los del año pasado, que en la secundaria, ahora están concursando para geografía y arma tu historia y la verdad iban bien, y ahí está esos niños son los más altos y son los niños que te llenan tu ego y la verdad eso es traumante”(E.12 p.6)

El sexto grado al ser el preámbulo de los alumnos para su ingreso a la secundaria representa para el docente un reto, mostrar a la comunidad y autoridades educativas los logros alcanzados. En este caso, existe preocupación al advertir que éstos no fueron los deseados. Él enfatiza como su trabajo docente se va desquebrajando al no haber respuesta de los alumnos, al observar un gran rezago en comparación con los alumnos del ciclo escolar pasado. Entre ambos marca una diferencia abismal. La desolación que expresa el maestro en su discurso apela a tareas no concluidas, a la desesperanza de recibir en el último grado a los alumnos que pasaron por cinco años de educación básica y un sin fin de maestros, y que no llegan con los elementos para poder realizar mejores trabajos. Afirma su experiencia como un trauma, al no ver objetivados sus propios anhelos. Lo interesante es que en su discurso refiere a los alumnos como los únicos responsables de llegar en esas condiciones al sexto grado.

Advierto en el docente la necesidad de que su trabajo sea reconocido por la comunidad escolar y por las autoridades educativas, el cual no se hace presente dada las condiciones adversas en las que está desarrollando su labor. La relación educativa establecida con los alumnos está atravesada primordialmente por factores que inciden negativamente en el logro escolar. Pareciera ser que en esta escuela la función que los docentes y alumnos desempeñan se establece un contrato pedagógico que marca el rumbo de la relación. Cuando los resultados no son los esperados se genera una pérdida de credibilidad y confianza sobre lo realizado. Como en este caso la imagen del docente corre el riesgo de ser cuestionada por lo que para él es importante ponderar las condicionantes adversas que influyen en los resultados. Al contexto y los alumnos se les atribuye toda la responsabilidad. Siendo éstos despojados de toda oportunidad de encontrar un rumbo diferente de la realidad que viven.

Desde estas experiencias compartidas por los docentes, afirman la relevancia de la lectura como una actividad necesaria para que los niños puedan acceder y transitar de una manera eficaz en su nivel de logro en la escuela. No obstante, dado su origen social advierten que existen serias limitaciones para promoverla. De ahí que la

funcionalidad es recurrente solo para prácticas escolarizadas. No hacen lo posible por atenuar tales condiciones. Aquellas que como equipo docente puedan atender como: evitar tiempos perdidos, disminuir la movilidad en la plantilla flotante, pugnar por un proyecto escolar que incluya la mediación de la lectura, ampliar la perspectiva sobre ésta, conocer diversas metodologías de apoyo para su fortalecimiento, entre otras.

Ante esta situación advierto necesario reflexionar y despertar en los docentes del sueño de la lectura controlada y romper con el miedo de saber que el *dinosaurio*⁹ (la lectura obligatoria en sus prácticas docentes) *todavía está allí*. Cabe preguntar entonces a quienes viven en estados de vulnerabilidad como estos niños y docentes sobre sus experiencias gratas con la lectura por un lado y sobre todo por sus planes, sus sueños y sus miedos que son obstáculos que enfrentan para realizar la lectura para la vida, situación nada fácil, porque lo que uno escucha son voces entrecortadas que narran historias de proyectos truncos y de deseos que ni siquiera se nombran. Y entonces preguntarse; ¿dónde quedan los anhelos de los docentes de este turno? ¿La falta de oportunidades de vida digna para familias como las de este turno vespertino, serán la causa de que no se lea? ¿Se puede leer en este contexto familiar y escolar?

Se podría quizá responder a estas preguntas en lo inmediato, pero busquemos más en esta maraña de sentidos, susurros que nos acompañen a comprender mejor, la posibilidad de la lectura en un turno vespertino, para no traicionar lo que con palabras nos dibujaron esta realidad escolar.

2. “Como tenemos muy poquitos libros...”: recursos y estrategias que enmarcan el contexto lector.

Tratemos aquí de lo que en general se habla poco entre los docentes cuando se aborda la didáctica y que, sin embargo, resulta determinante para arribar a cualquier práctica pedagógica: Los recursos. Éstos son entendidos como los materiales,

⁹Retomando el poema del escritor, Augusto Monterroso, “Y cuando desperté el dinosaurio estaba allí” como el poema más corto de la literatura Universal.

instrumentos, medios y estrategias que sirven como insumos para construir puentes que permitan movilizar por medio del lenguaje el currículum, el docente y los alumnos. Los recursos constituyen la expresión en la que se traducen las formas de pensar y conceptualizar la lectura. Para mediar la lectura se deben crear condiciones en las cuales se han tomado las decisiones de cómo abordarla, a través de qué materiales, con qué recursos, con cuáles estrategias y actividades. Es el ambiente material que crea significados, rituales, prácticas, simbolismos compartidos. Es de cierta manera “dedicarle tiempo suficiente y un espacio adecuado” (Solé, 2002, p.91) para que la lectura suceda.

Los docentes de esta Escuela Primaria “Pensador Mexicano” reconocen como los recursos que tienen limitan la tarea de acercar a los alumnos a la lectura. Esta condición establece, ciertas carencias para formar lectores, como lo comparte la maestra de segundo:

“... Aunque en la escuela son muy pocos los recursos que tenemos para trabajar la lectura, porque al compartir el salón con el turno de la mañana no puedes tomar sus libros porque los desacomodas o porque no los debes tocar, y si yo le digo a los alumnos tómalos pero no los maltrates ya les cortas la posibilidad de interactuar con ellos, lo que he hecho es traer libros de mi casa, pero esta condición limita mucho , no podemos ir y tomar un libro, es difícil en este turno y con esta escuela, por eso prefiero hacer círculos de lectura” (E10 p.7).

La maestra afirma su salón al ser compartido con el turno matutino limita la posibilidad de interactuar con los recursos materiales de apoyo al fomento a la lectura. Dadas los acuerdos establecidos de trabajar en un salón prestado, los alumnos no pueden utilizar los materiales del turno matutino. Lo anterior es entendible. No obstante, identifico que en su calidad de docente titular no ha implementado para su grupo un espacio que le permita nutrir la biblioteca del aula,

que le permita hacer lo propio con sus alumnos. Parece ser más fácil atribuir a esta limitación del espacio la no posibilidad de incrementar el acervo de libros y de diferentes portadores de texto para sus alumnos.

Esta condición de inequidad se fortalece con estas ideas y con la inamovilidad de acciones que tiendan a mejorar y fortalecer tanto los espacios como los recursos. Para los del turno matutino, el acervo de biblioteca de aula está disponible y accesible¹⁰, condición contraria para los alumnos del turno vespertino. Pareciera que los recursos para el turno vespertino es sólo el salón de clases. Para salvar esta situación la docente implementa traer acervo de su casa y con ello rompe las barreras simbólicas y materializadas que le han sido impuestas. El recurso que utiliza son los círculos de lectura¹¹.

El Programa Nacional de Lectura (PNL), el cual en nuestro estado ha tenido un amplio impacto en el nivel educativo, es el encargado de proveer a las instituciones de educativas de nivel básico, de acervo para las bibliotecas escolares y de aula, En el caso de la creación de este turno vespertino la dotación permanente de materiales que provee este programa es inexistente en las aulas, tal como lo manifiesta el maestro de tercero:

“¡Como tenemos muy poquitos libros, apenas tenemos ocho libros, no me han mandado más, los rotamos, y se los llevan a su casa, los leen con su familia, lo toman cuando los niños lo necesiten y esto es lo único que puedo hacer!” (E.7 p.11).

La experiencia del docente me lleva a pensar y discutir la condición de trabajar en torno a la lectura con pocos libros, sin los recursos suficientes para construir un ambiente lector favorable, sin advertir que de manera alterna (recordemos que en

¹⁰ La disposición y accesibilidad del acervo de Bibliotecas escolares y de aula; aluden a un principio rector de las escuelas formadoras de lectores y escritores, que se genera desde el PNL (Programa Nacional de Lectura) como la organización y clasificación de cada título de acuerdo a su serie, género y tema, con la finalidad de circular cada texto para las necesidades de la comunidad escolar.

¹¹ Son espacios donde una comunidad de lectores intercambia reflexiones, libros, experiencias literarias. En estos espacios la creatividad, la sensibilidad se encuentran al descubierto pues con la lectura se convierte en un cúmulo de emociones. Carreño Cely, L. M., Donado Falquez, P. A., & García Molina, L. H. (2015). *Círculos de lectura literaria, la poesía invita a sentir ya vivir.*

el capítulo anterior se manifiesta la existencia de una biblioteca) se instala en la dirección escolar acervo otorgado por el PNL en perfecto estado, empaquetado y resguardado. Son recursos que existen, pero no se utilizan. Existen limitaciones institucionales impuestas como lo expresa la maestra de primero:

“-Yo afortunadamente, mando (a la dirección) a los niños cada que iniciamos un tema, pero a ellos no les llama la atención porque están hasta arriba, las niñas del bachiller (hacen su servicio social en el TV) se los bajan o yo lo hago, pero no es el caso, para estos casos yo traigo mis propias fuentes y así me evito estar perdiendo tiempo en que suban y bajen libros.” (E.5 p.8).

La maestra, toca una condición que no se había presentado en las experiencias de los docentes anteriores, que tiene que ver con el aprovechamiento adecuado de los recursos con los que cuenta la institución, en este caso el acervo de biblioteca escolar. Cuando ella dice “*que a sus alumnos no les llama la atención ir por un libro a la dirección*”, no es que el libro en sí no logre atraer el interés de los niños, es la falta de disposición de éstos, que se traduce también en una dificultad para acceder a ellos; primero porque simbólicamente están en un lugar exclusivo para personas que tengan la estatura necesaria para acceder a ellos y segundo porque el solo hecho de no tener acceso inmediato a estos materiales causa en los alumnos poco interés por explorarlos, lo que produce que no necesiten ni siquiera por curiosidad acceder a este acervo.

Ante esta condición de inaccesibilidad por la ubicación del material la docente trae fuentes de su propia casa. Distingo aquí, que no solo es la falta de materiales o el aprovechamiento de éstos, sino crear las condiciones entre maestros para la formación de comunidades lectoras y escritoras. Los alumnos se enfrentan en lo individual al acceso a los libros.

En cuanto a la distribución y aprovechamiento de recursos, los maestros de este turno, como el maestro de sexto grado, han identificado otros elementos que determinan que la mediación de la lectura en este turno no se dé:

“...o lo otro con los materiales, que llegan muy tarde, o en el libro te dice “busque en internet tal cosa” y los medios que tenemos son muy limitados, no hay una biblioteca y la verdad no hay una cultura de escribir o de leer, hace falta que el maestro se forme en leer , escribir, investigar, en innovar, es que nosotros estemos preparados para reformas como estas, en mi escuela una biblioteca de verdad, donde sea complemento amplio, donde haya varios ejemplares, yo digo que para lecturas está bien, pero en nuestro caso ni siquiera esa tenemos”.(E.11 p.7)

A juicio del docente los materiales llegan a destiempo y el trabajo planteado desde los libros de texto queda desfasado e incompleto. Desafortunadamente prevalece en la cultura magisterial asignar al libro de texto un lugar preponderante; se le visualiza como el único recurso (el libro de texto). Aunado a lo anterior en la actualidad tales materiales refieren la utilización de la consulta en páginas electrónicas que nos remiten al uso necesario de las nuevas tecnologías como un recurso necesario y vigente. Cada espacio áulico deberá contar con una computadora con conexión a internet como un recurso necesario y efectivo, para involucrar tanto a docentes como alumnos en el uso de las nuevas tecnologías. Los docentes de esta escuela reconocen que los recursos con los que cuentan no les permite avanzar en la tarea pedagógica.

En este contexto donde es posible comprender que para cada docente el acto lector tiene distinta función y sentido. Pude identificar cómo estos maestros del turno vespertino realizan estrategias para acercar a sus alumnos a contextos lectores, como lo narra la maestra de primero:

“- Entrando, pasamos lista de asistencia, tarjetas con nombre, por eso ya se los aprendieron, de diferentes maneras se lo hacemos, lo que es la fecha, si no marca el programa jugar con tarjetas una vez por semana, poner en sus revisiones de trabajo, ya sea, bien, mal, regular. Así ellos ya saben que están leyendo, ¿y la tarea?, y ya dicen, ahí dice Tarea.” (E. 5 p.9).

Desde su experiencia las actividades que expresa la docente realizar para acercar a sus alumnos a la lectura, forman parte de lo propuesto en el Plan y programas de estudio 2017. Inicia con el pase de lista con palabras completas o portadores de texto, resaltando que se puede enseñar a leer de manera lúdica la cual utiliza una vez por semana. Su práctica denota un tratamiento escolarizado de la lectura al identificar que es motivo de valoración constante de su parte. El monitoreo tiene ese objetivo: mostrar los avances individuales. Idea contradictoria a fomentar prácticas sociales de lenguaje permanentes con un sentido comunicativo.

La docente de primero expresa lo siguiente:

“...Dentro del aula tenemos nuestra pequeña bibliotequita, que hicimos con los niños, les gusta mucho, desafortunadamente no le doy tanta importancia en cuanto a pegar tanto material en el salón para animarlos a que lean, siento que funciona más cuando, los tienen guardados, y les llama la atención más cuando los van a buscar, y dicen ¡ah! es que lo vimos en tal y van y lo buscan para contestar el libro o una actividad, yo siento que de esa manera le funciona”. (E.5 p.10)

Contradictoriamente a la creación de un ambiente lector con diferentes nutrido con diferentes portadores de texto, la docente decide que el descubrimiento de la lectura sea una actividad espontánea e individual. Se crea una biblioteca, pero se limita su utilización, al opinar que “no le doy tanta importancia... y les llama la atención

cuando los tienes guardados...”, lo que me sugiere que la lectura está cautiva, obedece el acceso al acervo por interés personal. No manifiesta el fomento a la curiosidad, al intercambio de ideas, a la exploración de los materiales, etc. Sugiere que la disposición de la lectura en este grupo no se impulsa, sino que obedece a lo circunstancial, por descubrimiento espontáneo de los niños. Lo anterior me hace reflexionar sobre la relevancia de tener presente el objetivo hacia el cual se orienta el esfuerzo del docente en la enseñanza como una acción intencionada. El maestro no puede adaptar su procedimiento didáctico si no capta el modo del alumno para comprender la tarea y describir el problema presentado. “El esfuerzo debe ser sostenido para lograr un mejor acomodo entre las expectativas del profesor y los alumnos, y para establecer un verdadero contrato de intercambios en relación con los objetivos de aprendizaje” (Postic, s/n, p. 5). En este caso, la intención es tener la biblioteca. No fomentar su uso. De esta manera tanto la disposición de la maestra como la de los alumnos hacia la lectura tiene una gran influencia en el resultado, ya que los ambientes de lectura¹² afectan su disposición hacia ella.

En el imaginario de la maestra la forma de mediar la lectura con sus alumnos, parece ser la forma efectiva de acercarlos, al orientar prácticas de lectura funcionales. Esta concepción corresponde a la corriente teórica sobre la lectura que prevalece desde la década de los sesenta, que la concibe como “un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de la información” (SEP, 2011, p.45) lo que marca una brecha más aguda entre el acto lector y los alumnos.

El entorno del turno vespertino es una red de relaciones que se experimentan de manera compleja, como lo han venido manifestando los docentes. Se reconoce una institución en falta, pero también se puede advertir que los sujetos han naturalizado estas carencias, no las reflexionan como colectivo escolar para modificarlas. Se vive a la institución solo como el ideal de que algún día cambiarán las cosas, pero la pregunta aquí sería: ¿quiénes las cambiarán? Si los docentes tienen la posibilidad de reconocer su condición en este espacio, me parece que esta pregunta quedaría

¹² Ambientes de lectura entendidos como el lugar donde se lee, con placer, disposición y concentración. De tener libros que nos gustan, del tiempo que tenemos para leer, de tener un contexto social de la lectura (Chambers, 1991, p.13)

contestada. Sin embargo, la necesidad constante ya se hizo cuerpo y los docentes no se han identificado como verdaderos móviles para cambiar las condiciones de su espacio escolar.

Como lo manifiesta la maestra de segundo.

“...en fin para ser sincera en la escuela actividades de lectura no realizamos, solo lo que se pueda hacer desde nuestras aulas. Creo que el problema se podría solucionar si quitamos eso de “no toques, no agarres, no desacomodes”, crear su propio espacio, que les quitemos las prohibiciones...” (E.10 p.9)

Aquí se reconoce que aún faltan acciones en torno a la lectura que la lleven a pensar como un acto de mediación entre el acervo, los alumnos y el espacio, queda cautivo siendo este el lugar, donde también las fisuras entre ambos turnos se hacen presentes. La frase imperativa del “no”, se vuelca a una anulación de los propios sujetos y si esto existe, cabe preguntarse ¿Dónde está la lectura? ¿Cuáles son los usos y funciones que cumple en este espacio escolar y áulico? Las respuestas surgirán en las prácticas que los docentes realizan en su día a día.

3. “La verdad, estas estrategias me han servido, aunque el programa te diga otra cosa”. Los docentes frente a la lectura.

Y si en esta búsqueda descubrimos que la lectura se encuentra en cada sujeto como ejercicio escolarizado, pero que esta recorre caminos diferentes entre los usos y sentidos que cada docente da en este turno vespertino y aunado a eso encontramos que la lectura no es más que el pretexto para seguir manteniendo a este acto sometido a ejercicios de control tanto de relaciones, como de contenido entre los alumnos, el currículum y el docente, entonces la lectura también queda en una total marginación. Como se advierte en el siguiente fragmento:

“... algunas de las actividades que realizo, con ellos para esto de la lectura, es, por ejemplo, por filas, leer un párrafo, respetando los signos, o luego de niño por niño, esto es lectura en voz alta, y luego la comentamos o luego lectura en binas y hacen un dibujo “(E.10 p.5)

Advierto en su reflexión la marginación de la lectura como actos provistos de manipulación y control, en esta experiencia aparece una de las modalidades de lectura: “la lectura en voz alta” desde diferentes acciones con el texto ya sea arribando a lo formal respetando los signos de puntuación, la socialización del texto y la expresión de lo leído en un dibujo, todas estas condiciones como una posibilidad con la lectura. No obstante, este tipo de interacción no solo tendría que limitarse a la “Lectura en voz alta”, no solo tiene que ser exclusivo de una sola acción, contenido, o materia; es en otro sentido, traspasar los signos de puntuación, evitar las filas en los salones, no solo comentar ese texto, para acabarlo en un dibujo y convertirlos en rutina.

Lo real es que esta posibilidad se ve atravesada por distintas dimensiones que componen a los sujetos, principalmente los que tiene que ver con los docentes, que en este caso son los que realizan las mediaciones entre la lectura y sus alumnos y que de esto ellos tienen su propia vivencia.

Como lo narra la maestra de segundo:

“Era diario, diario, empezábamos por ejemplo el lunes la lectura, con la guía de actividades, a ver qué decía la lectura, bueno maestra, pero no me acuerdo, vamos a su libro, a ver que dice y así toda la semana, trabajábamos la lección y de esa manera diario, diario era repasar. Y era ahora quién lee y quién falta, lo que más tenía en cuenta era los que les costaba más trabajo. Aparte, yo trabajaba el propósito del programa, que tenía que ver con la lectura, siempre lo he tomado así, lo que sí no tomaba en cuenta era lo que nos decía en el libro

porque, se me hacía muy repetitivo y bueno, yo lo cambiaba, casi todo lo tomo del programa.” (E.15 p.3).

Los maestros al realizar actividades que se convierten en rutina, dan ejemplo de cómo la lectura está sujeta solo a funciones instrumentales, como acciones que le permiten tanto al maestro como a sus alumnos, seguir el guion de trabajo que el propio libro de texto propone y si llega a surgir alguna duda, éste mismo es el que puede resolver el problema. Es decir, la lectura, inicia, continúa y se concreta desde el contenido que los libros de texto marcan. En este contexto la lectura es el personaje principal del telón instrumental del currículum, más no la posibilidad de mirar a partir de ésta, otros textos y contextos. Es decir, ampliar la mirada más allá del libro de texto.

La lectura desde este espacio escolar constituye un instrumento que apoya a los maestros para mantener el control de sus alumnos donde el acto lector es un dispositivo para modificar la conducta de los niños y mantener un ambiente áulico en orden. A través de la lectura se disciplina a los sujetos, como lo muestra la experiencia del maestro de tercero:

“ -¡Si, cuando ellos están estresados, o inquietos les digo ¡hora del cuento! y les leo y les gusta mucho, ¡ah! también les pido un reporte de lectura- ¡Mira, primero le digo que hagan un dibujo, luego que lo describan, porque los textos que les presto son sin dibujos y ya más abajo de esto es que pongan lo que más les gusto de este texto o repaso, dejo tarea para niño, para mamá, es repasar, es repetir, es utilizar el aprendizaje repetitivo, cuando ya no se puede con otras estrategias, de esa manera se puede mejorar.! (E.7 p.9).

Para el maestro de tercero leer un cuento a sus alumnos cuando están incontrolables es una manera de lograr dos objetivos. El primero mantener la disciplina dentro de su salón, y el segundo construir bajo esas condiciones un ambiente lector. Esta función disciplinaria coloca a los alumnos como receptores de

discursos y de tareas, pensadas para el control de sus emociones, no para la recreación de la lectura, lo cual descobia la posibilidad impulsar espacios propicios para su desarrollo.

En este caso los alumnos de tercer grado enfrentan lectura controlada que el docente ofrece y que sus alumnos consumen. En esta relación los alumnos no tienen más que leer y escribir para permanecer dentro del espacio áulico que es la preocupación del maestro de no acercar a todos sus alumnos a la lectura, por esta condición se reciclan prácticas como: dejar tareas de repetición, “el aprendizaje repetitivo” como él lo nombra, donde involucra a los padres de familia junto con su hijo. Asume esta acción como la última posibilidad para que sus alumnos puedan leer y escribir.

Aquí se muestra cómo los maestros ante demandas curriculares y la falta de apropiación de las nuevas corrientes pedagógicas en la enseñanza de la lectura, recurren a prácticas que en su momento experimentaron como alumnos, o como la forma más eficaz de que los niños accedan a leer y escribir en la escuela primaria. En otras palabras, la representación del maestro de tercero orienta a un ejercicio lector instrumental donde lo que importa es el resultado no el proceso. La apuesta desde esta vivencia es al producto de la lectura y no al producto en la lectura “que incorpora la dimensión lúdica, personal e independiente de ella, donde la escuela debería ser para los niños el lugar de descubrimiento y disfrute de los textos” (Solé, 2002, p.89) y no solo a un conjunto de reglas de descifrado. Corresponde aquí a un posicionamiento que alude a la posibilidad de que a través de la lectura los alumnos construyan y reconstruyan leyendo su realidad.

No obstante, lo que puedo identificar en los discursos de los docentes es una orientación escolarizada tal como lo manifiesta la maestra de quinto grado:

“ Por ejemplo, yo ocupo la lectura ahorita en quinto, pues yo ... yo soy muy de leerles a los niños, a lo mejor en entonación, puntuación, soy de subrayar en el libro y les voy diciendo qué subrayar, así por ejemplo cuando les dejo un cuestionario

ellos la localizan fácilmente, así ellos lo anotan en su cuaderno, yo trabajo mucho con color, por ejemplo, escribir la pregunta con lapicero y la respuesta con lápiz así se me hace más fácil calificarles y siento que como que se les graba un poquito más, o por ejemplo, leer los cuentos..., con los que tenemos de biblioteca, los niños los hago que lean en voz alta, porque tengo niños que les da pena, al principio cuando llegué a los niños les daba pena leer y ahora con este ejercicio ya nadie se burla de ellos, ahora poco a poco ya participan y sus compañeros ya respetan más si se equivocan o no.”(E.9 p.8).

En esta experiencia resalta la representación del imperativo de leer. Para esta maestra la lectura es un acto controlado: ella determina qué se lee, quién lee, para qué se lee y cómo se tiene que hacer. Les dice a los alumnos que subrayar en los textos, utilizar cambios de tinta en la escritura y resolver los cuestionarios correctamente. Tener el control de este acto, nos dice que la lectura es una manifestación artificial, todo lo crea la maestra, los alumnos acceden a la lectura de manera utilitaria, donde lo que leen y subrayan bien será la posibilidad de obtener buena o mala calificación. Aunado a lo anterior, la exposición de carencias de los saberes y habilidades de los alumnos ante sus compañeros es otra forma violenta de cuestionar el avance que éstos tienen en el proceso de la lectura. Se coloca al alumno a escrutinio de la maestra y de los compañeros.

La experiencia compartida por la docente denota una orientación utilitaria de “*lee, escucha, subraya, copia, habla fuerte y no te escondas*”, la cual le ha permitido, lograr avances en este proceso:

“—La verdad, estas estrategias me han servido, aunque el programa te diga otra cosa, tú sabes que tienes que idear la clase para que los niños te comprendan, no es como te lo dicen en los cursos, porque en el grupo tú sabes que los niños hay unos que saben mucho, pero hay otros que no saben nada, entonces tú tienes que ser precisa para poder trabajar

con ellos. Yo veo que el que lee mejor es el que sí lee un párrafo y le preguntas algo de este párrafo te contesta rápido y el que no, pues ni habla, por ejemplo, cuando digo voy a preguntar las tablas, y rápido hay algunos que se esconden detrás de sus compañeros y quieren pasar inadvertidos, pero tú te das cuenta que éste no sabe, entonces lo hago que se pare y lo haga, aunque se equivoque frente a sus compañeros, sobre todo el respeto al otro niño”. (E.9 p.9).

Advierto que la metodología implementada por la docente para acercar a sus alumnos a la lectura es una práctica despegada de las tendencias contemporáneas en la mediación de la lectura. Me sugiere una práctica sedimentada basada en sus 29 años de servicio para realizar su tarea pedagógica. Dicha experiencia “donde el poder del profesor le da para disfrutar su posición en la que pude explotar a voluntad a sus alumnos” (Hargreaves,1986,p.133). Los enfoques vigentes actuales sobre la lectura no le son satisfactorios y sigue reproduciendo prácticas que a su juicio dan buenos resultados, aunque se limite sustancialmente su orientación hacia lo escolarizado.

La maestra resalta algunos puntos importantes, uno de ellos es el paralelismo entre lo que dice el programa y lo que la práctica determina, donde se muestra una incongruencia, porque si bien es un tanto complejo apropiarse de los elementos que Plan y programa de estudio proponen, aquí se manifiesta una obviedad total. Para ella los mecanismos de acompañamiento en la práctica, como son los cursos de actualización o lo propuesto por el programa no son un referente. Reduce la lectura al libro de texto, sin imaginar otras alternativas didácticas. Además, la docencia ya no ocupa la centralidad que tuvo en otros tiempos” (Latapí, 2004, p. {--281), pareciera que la práctica docente es ya el lugar donde el único recurso didáctico es el libro de texto, no hay práctica, el centro del aprendizaje en este caso es un acto operativo de implementar un guion de actividades.

Pareciera que con esta experiencia el turno vespertino carece de una posibilidad por todo lo que algunos maestros han compartido. Pero en este repaso surge la

necesidad de representar a la lectura como una puerta que se abre a lo desconocido, a lo que podría ser. Es como aquello que se sueña, pero que en la realidad se objetiva con los recursos que se tienen en el lugar y tiempo definido. Como lo expresa Paulo Freire: “Alfabetizar, es crear espacios de lucha, es necesario abrirlos dentro de lo posible, sin falsos idealismos y sin rechazar espacios de lucha “pequeños”, partiendo de lo que históricamente es posible” (Freire,1984, p.13).

Es decir, desde realidades como lo constituye este turno vespertino la propuesta sería acercar a los alumnos a la lectura desde escenarios construidos colaborativamente y no adscribirse a prácticas enmascaradas sobre ésta. Es reconocer desde acciones pequeñas lo posible de esta en la realidad concreta. Para lograr este deseo, el sujeto tiene que movilizar sus recursos con tendencia al reconocimiento del otro, como una forma de construir escenarios diferentes, con acciones diversas que coloquen a los actores en un trabajo pensado en y para ellos.

Desde esta idea, la experiencia del maestro de cuarto y el maestro de sexto muestran cómo la lectura en un contexto desfavorable puede ser la diferencia entre lo dado y lo dándose. El docente de cuarto expresa:

“ ¡Yo leí un libro, no recuerdo el nombre... que a veces en el salón los maestros tenemos preferencias, en los niños, los que leen son tus consentidos y los otros ni los tomas en cuenta, así que ese libro proponía dar lectura de un texto de renglón por alumno y así ellos participan todos, otra es leer gesticulando, por ejemplo leer triste, enojado, con flojera, llorando y los alumnos les gusta, porque se les hace divertido y no ocupas a la lectura solo para contestar el libro de texto, sino para vivir la lectura de otra manera, en este lugar con estos niños como una forma de tener esperanza en eso poquito que les das ...!” (E.8 p.9).

Lo que narra este docente alude a otra forma más lúdica y espontánea de acercarse a la lectura. Cuando dice “leí en un libro...” no se trata de un discurso

funcionalista, cargado de consignas para el logro de objetivos curriculares; lo que muestra es la ocupación de trabajar bajo las condiciones que este contexto escolar tiene, empezando por sanar sus propios males. Esta experiencia coloca a este turno vespertino desde una posibilidad de esperanza, refiriéndola no a la espera para ver cuándo las cosas cambian. Es la esperanza puesta en práctica tal como lo afirma Freire “La esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta” (Freire,1993, p.8) Cuando su ocupación se torna a la búsqueda de referentes que le permitan comprender mejor a sus alumnos, la ganancia no solo es para ellos, sino que el maestro también se va curando.

“¡Bueno yo realizo lectura y escritura no puedo verlas por separado, los tipos de lectura, por ejemplo, hay veces que en el libro te dicen que lectura, guiada, comentada o por parejas, lo que si no he trabajado la lectura por episodios, esa solo la he practicado como tres veces, pero las que sí hago me ayudan a trabajar en todas las asignaturas y al mismo tiempo a ya no sentir sentimientos de culpa o dolor por no dar algo diferente a estos alumnos que ya de por sí están marginados...! (E.8 p.8).

Para el maestro la mediación de la lectura es un acto que va acompañado de la escritura, al distinguir que ésta no es exclusiva de una materia o de una sola actividad. Además, diferencia que existen distintos tipos de lectura para “arribar a”, lo que sugiere una variedad de técnicas no centralizadas en el descifrados de códigos. Existe en el docente un conocimiento sobre la lectura como un proceso que se puede trabajar desde diferentes ámbitos, dando oportunidad radica los alumnos se acerquen y la utilicen con diferentes propósitos. Que forme parte de su ambiente social. Los obstáculos identificados son para superarlos con la esperanza de arribar a otras condiciones.

Otra experiencia que muestra la representación de la lectura como acto para humanizar a los alumnos corresponde al docente de sexto, dando testimonio de

cómo en un contexto desfavorable, se puede promover la lectura de manera menos utilitaria:

“Te digo.... En primera en nuestra escuela no hay biblioteca, los libros que tenemos, se los leo, por día, por capítulos y, bueno, hoy les llevo con un libro les enseño los dibujos y les pregunto ¿de qué creen que se trate este cuento?, y, bueno, ya empiezan todos a decir, no pues de esto y del otro, y esta es la primera lectura o el primer acercamiento con la lectura y cada quien da su opinión, no es a fuerza, por eso es quien quiera, yo pretendo que sea lo menos dolorosa, que lean porque quieren que sea más pensada en ellos y no que se convierta en una imposición, yo le llamo lectura gratuita... se las das sin cobrarles nada,..” (E.12 p.7).

Las actividades planteadas por el docente para acercar a sus alumnos a la cultura escrita son al tiempo puertas que se abren en un contexto desfavorable como es este turno vespertino. A pesar de que el maestro reconoce que existe poco material para acceder a la lectura, esta condición no limita que no se lea en su salón. Es decir, para este maestro el contexto importa, pero no determina las acciones, ya que al mediar la lectura con la finalidad de no “*asustar a los niños*”, hace que el docente se quite del banquillo de los acusados, porque él también es víctima de un sistema (Lerner, 2001, p.118) y emprenda acciones que lleven a los alumnos a tener interacciones con la lectura menos impuestas, menos controladas, más colectivas.

Otro aspecto interesante corresponde a la estrategia utilizada para acercar a los niños a la lectura de un texto. La mediación parte de la recuperación de saberes previos de sus alumnos, la anticipación y la predicción del contenido como estrategias¹³ fundamentales de la lectura. Además de motivar a los alumnos no impone la lectura del texto. Cuando él dice “...que la lectura no es a la

¹³ En el campo de la lectura una estrategia es, de acuerdo con Goodman (1986), un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información (p. 62) Existen diferentes clasificaciones de estrategias, que utiliza el lector: las de muestreo, predicción, inferencia, confirmación y corrección.

fuerza, que sea menos dolorosa, que no hay que cobrarles...”, es porque seguramente ha transitado por experiencias donde la lectura somete a los alumnos y los segrega para cumplir funciones instrumentales. Su enfoque es humanista al identificar el contexto, las carencias y las posibilidades de acción y cambio que coloca a los alumnos como seres humanos.

Desde esta lógica de trabajo de ambos maestros, la lectura surge como lo posible en los espacios áulicos, como aquella esperanza que, en situaciones dadas por escenarios de carencia, sin posibilidades de fomentarse. Sin embargo, estos maestros muestran que no se trata de la institución o el origen de los alumnos, se trata de nombrar lo que aqueja, para hacerlo cuerpo y trabajar en ello. La escuela del turno vespertino, pasa de ser un “performance ritual, donde las ideologías se incrustan en los diversos rituales que operan todos los aspectos de la vida escolar, que supeditan y limitan las prácticas que dan significado y sentido a las experiencias de los estudiantes” (McLaren, 2003, p.13) a uno que se construyen desde las propias necesidades y las propias experiencias.

4. “Se las cobramos”. La evaluación en la lectura.

La evaluación es una necesidad legítima de la institución escolar, es el instrumento que permite determinar en qué medida la enseñanza ha logrado su objetivo, en qué medida fue posible hacer llegar a los alumnos el mensaje que el docente se propuso comunicarles. La evaluación es imprescindible porque provee información sobre el funcionamiento de las situaciones didácticas y permite entonces reorientar la enseñanza, hacer los ajustes necesarios para avanzar hacia el cumplimiento de los propósitos planteados.

En este apartado incluyo las representaciones que tienen los docentes sobre el control de la lectura, entendido como la medida cuantificable de lo que se lee. La evaluación de la lectura alude a la relación inherente entre evaluación como control y evaluación como interpretación, ambas dimensiones imbricadas. Ardoin, Jacques y Berger G. (1986) sostienen:

Que la evaluación como control: la violencia, agresión, intimidación, el poder, el orden, la normatividad, la disciplina, las reglas, el dominio, la acción de gobernar y la restricción. Todos estos elementos forman el contexto simbólico y real de estar constantemente sujetos a la calificación. En tanto la evaluación como un elemento de interpretación considera: la toma de decisiones, la valoración, la utilidad, el número simbólico, cuantifica, mide, sistematiza, compara, elogia, y sigue un proceso para asignar un valor. (p.120).

Tal distinción me permite revisar la tendencia de evaluación que subyace a las diversas formas en que los docentes de esta escuela representan a la lectura. En la necesidad de evaluarla utiliza parámetros cuantificables como lo constituye la velocidad y la pronunciación, Aunque también considere la comprensión de lo leído como un elemento importante de considerar. La docente de primer grado comparte lo siguiente:

“... puede uno trabajar muchísimas cosas, en una lectura pues les platico y de ahí pues desde si lo comprendieron les leo y hay unos que ni siquiera nada, por la forma en que leen, pues más que nada en qué tanto lo comprenden, yo digo que esa es la forma en que se puede evaluar, porque hay muchos que, aunque lean despacito lo comprenden... y ya después tiene que ser más rápido según la edad, pero sí, sí se puede evaluar, si comprendiste o no lo que te dijeron. Pues la forma en que pronuncian las palabras, porque hay muchos que lo hacen de diferente manera al menos en su pronunciación, la puntuación allí entraría porque si no, no va a tener el significado de lo que está leyendo”. (E.14 p.9).

Para la maestra, la evaluación juega entre lo formativo y lo cuantitativo. Por ser primer grado ella asume la responsabilidad de leer y ya que después de esta acción preguntará sobre lo que comprendieron sus alumnos. Tal dinámica la relaciono con

la lectura como el acto de análisis literario, donde los oyentes tienen que poner en juego los recursos que tienen para comprender la trama del texto. El juicio de los resultados de los alumnos, como la etapa final del proceso de aprendizaje está presente y me parece que situaciones de aprendizaje como la que plantea la docente quedan circunscrita al control de la lectura.

Porque enfatiza que la comprensión se logra si la lectura se realiza tomando en cuenta lo convencional de un escrito, como signos de puntuación, entonación, claridad, etc. Se trata de leer a través de otro, para comprender la lectura a través del modelaje, pero no solo de un ejercicio de pregunta y respuesta, porque la comprensión del texto estaría sufriendo fisuras. Si la docente permitiera que la mirada del alumno vuelva al texto después de los cuestionamientos, “seguro estaría conociendo la interacción del texto para promover del desarrollo lector” (Gomez,2002, p.125) y no limitar a una sola oportunidad de lectura como correspondería a una medición tradicional.

Lo que queda claro aquí es que la lectura desde esta experiencia es una forma de control de los saberes que los niños van adquiriendo en su edad escolar. Constituye un dispositivo instrumental que obtura la posibilidad de interpretar lo dado del proceso lector, cabe resaltar que el texto importa para calificar, el texto en este caso no tiene “causa ni efecto en los hechos, ni problemas que se desprenden de el” (Solé, 2002, p. 103) quedando al margen la posibilidad de hacer lectores autónomos que aprendan a partir de un texto.

Otro ejemplo que ilustra cómo la lectura es objeto de medición con instrumentos cuantitativos que da lugar a la toma de decisiones como se manifiesta en el siguiente testimonio:

“Para mí es primero que ellos entiendan la instrucción que dice el libro, ya después de haber leído, yo les decía vayan a tal página y díganme que sigue, ¡y bueno algunos decían – ¡Ah, que tenemos que hacer esto y lo otro! - entonces ya nada más era reforzar lo que ellos habían entendido, y la otra era

de qué van hacer en la lección o un dibujo o van a transformar el final, yo así evaluó, con listas de cotejo”. (E.15 p.4).

Para la maestra la lectura es seguir consignas. Saber a través de ella qué es lo que se tiene que realizar en cada actividad que el libro plantea. Nuevamente leer el libro de texto y las indicaciones que contiene permite identificar el carácter instrumental que a la lectura se le otorga. El seguir instrucciones parece ser la brújula que habrá de marcar el camino que estos alumnos transitarán en la batalla de sobrevivir a la dinámica escolar. La lectura como instrucción, como la senda que habrá de encaminar a los alumnos en este proceso forma parte del constante escrutinio para su evaluación, porque si el niño lee y en este acto su práctica se ve orientada, entonces está en condiciones de responder a las actividades del libro propuestas. No obstante, mirar a la lectura separada de otros procesos, como lo es la lectura en voz alta, la lectura silente, la lectura recreativa, se corre el riesgo de cautivar identificarla como un instrumento más de calificación, ponderando el imperativo de “lee para contestar correctamente...”, y no como la posibilidad de equivocarse y aprender.

Pero el panorama en estos términos, pareciera que es desolador donde no hay nada más que hacer que culpar al maestro de lo que hace mal. La intención aquí es mostrar como en estos contextos desfavorables a la vista, en las intenciones y en los fines surge la diferencia. Insistiendo que el contexto no es determinante para calificar o evaluar los procesos a los que son sometidos los alumnos. La propuesta es mirar la evaluación de la lectura de manera diferente, como lo narra el maestro de cuarto:

“ A través de actividades que ponemos, las que nos marca el libro más aparte de acuerdo a lo que los alumnos expresen en cuanto a lo que han leído, yo así lo evaluó, más aparte tomo en cuenta cómo leen, cómo se expresan, qué tono de voz utilizan, si van respetando los signos ortográficos que ahí aparecen, también le doy importancia a que si leyó bien, pero no entendió lo que leyó pues allí yo siento que de nada le sirve

el estar expresándose bien, porque hay alumnos que a veces no leen bien pero sí entienden lo que se está leyendo, entonces ahí hacemos un balance entre lo cuantitativo y lo cualitativo que dicen que en comprensión y así les voy evaluando. Para evaluar la lectura, semanalmente cada que iniciamos con nuestras lecturas o cuando leemos aquí en grupo cualquier libro, entonces ahí no lo tengo programado que voy a evaluar cada bimestre o cada semana, como lo vayamos desarrollando durante el mes”. (E.13 p.8).

Para el maestro de cuarto grado la evaluación de la lectura, tiene que ver con dos aspectos importantes, lo cualitativo y lo cuantitativo de ella. En el primero alude a que sus alumnos son evaluados a través de lo que leen a partir de los libros o de las actividades que se plantean en el espacio áulico. Pero también toma en cuenta lo cualitativo, que tiene que ver en como el alumno se asume frente a la lectura, cuál es su actitud, como la representa y como usa este acto en la batalla de ser alumno, frente a los demás.

El maestro, si bien no se separa de las acciones que sus compañeras de primero y segundo realizan en cuanto a evaluación de la lectura, toca un elemento importante en la valoración del proceso lector, no valora el ejercicio en sí, valora al sujeto que lo realiza. Cuando dice “hay niños que no leen bien, pero sí comprenden o al revés” está diciendo que los reconoce en sus estilos y que el proceso de evaluación no es un tanto riguroso, es en la práctica encontrándola y darle un significado. Quizá no tenga claro cómo se valora a la lectura, pero el hecho de mostrarlo, así como un proceso a fortalecer constituye una posibilidad.

En los docentes de cuarto y sexto grado comparten un rasgo similar. Identificar la lectura como un proceso y aunque no tienen claro cuáles son los criterios o los instrumentos para su evaluación, ésta la llevan a cabo en la práctica cotidiana. Sobre anterior comparte el maestro de sexto:

“Bueno, evaluarla así como así, no, es difícil evaluarla, no he encontrado los instrumentos que te digan cómo, por ejemplo leemos historia y le entiendan o no le entiendan hay una serie de actividades que tenemos que hacer en todas, ahorita en Español es por proyectos, por ejemplo en el ámbito de literatura, es muy escueto, por ejemplo para el primer bimestre es leer biografías, el libro en si ya no trae mucho para leer, ya no trae textos, vamos, es más seco , por así decirlo y, bueno, esa es la forma como se evalúa la lectura, y en lo personal la lectura está en la que te digo la gratuita, y la evaluó cuando un niños de esos que no atan ni desatan, pero cuando le leo vieras como se interesa y; bueno, esa es la otra parte, pero sí recuerda cómo va la secuencia, del texto, y empezó así, dice...Y por estar cuidando quien está poniendo atención o no, y de repente te dice ... acuérdate que nos dijiste que así es... entonces es donde me rasco la cabeza y digo ¿Por qué pasa esto, como hay ciertos detalles que a este si le interesa y al resto del grupo no?”(E.12 p.9).

Al docente le resulta complejo evaluar la lectura y aunque no la desliga totalmente de las asignaturas que integran el currículum al tomar en cuenta tanto los contenidos como las actividades propuestas, es revelador la observación que realiza sobre la apropiación de la información o el interés que la lectura despierta en algunos de sus alumnos. Sobre todo, de los más atrasados académicamente, Por lo que la lectura la asocia al proceso lector que el alumno desarrolla, cuando reflexiona “te pone atención un niño de esos que ni atan ni desatan y que la lectura sí les interesa”, es porque efectivamente, como lo diría Petit (1999) “en la lectura se ha encontrado simplemente el interés y la construcción de sí mismo” (p.18). Bajo esta idea los sujetos lectores no son pasivos, irremediabilmente, releen y reescriben su ser y su estar en el lugar que se encuentra, por lo que, para ese niño pasivo, la lectura es una oportunidad de ser y estar en este contexto.

Pareciera que la evaluación en ambos casos no es ni de control ni de interpretación. Los coloca en una catarsis que tanto el maestro como lo alumnos experimentan, porque aún faltan elementos que puedan acompañar estas prácticas, para que en efecto sean de mejor aprovechamiento en lo que el día a día les permita vivir.

5. “Leer rápido y bien”. Los niños frente a la lectura.

Su voz, quizá se encuentre lejana, quizá se susurre cuando se le pregunta, retumba cuando el tiempo del recreo tan ansiado para ellos llega en las escuelas, porque muy pocas veces se les ve para mirarlos, se les oye para escucharlos y se les acompaña para caminar con ellos. Sí, me estoy refiriendo a todos los niños que, en edad escolar, al cruzar la puerta de la escuela, introducirse en un salón de clases y colocarse en su butaca, no son más que “alumnos”, listos para llenar sus cabezas de conocimientos, como si estos estuvieran en blanco, listos para ser evaluados, listos para que todos los actos de sometimiento los vean naturales y “ la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar sabor específico a la vida en el aula formen colectivamente un curriculum oculto que cada alumno (y cada profesor) deben dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela” (Jackson, 1992, p. 25) Al tiempo que ellos se normalicen y aprendan a ser alumnos tendrán éxito en esta experiencia llamada escolarización.

En este apartado el escenario del turno vespertino es la experiencia de una muestra de alumnos que con sus experiencias darán elementos que permitan comprender como es que representan a la lectura. Si bien la lectura en este espacio toma distintos matices en la objetivación de los ambientes lectores que construyen los docentes, de manera similar los alumnos lo anclan en su realidad siendo esta la significación y orientación de la forma de representarla. Mi interés es mostrar qué significados poseen sobre ésta donde resaltan dos enfoques. El primero como una práctica escolarizada ligada al conjunto de actividades educativas. En el segundo advierto destellos de una apreciación tendiente a la lectura de su realidad y pensarse en torno a esta. Las dos posibilidades existen, miremos ahora como es que los niños la objetivan.

5.1. “Leemos las lecciones de español”. Lectura ligada a una materia.

En la búsqueda por comprender cómo es que los alumnos en el día a día van representando a la lectura, nos encontramos con la idea que ésta corresponde a un uso único y exclusivo de las asignaturas. Una alumna de segundo grado comparte su opinión:

“- ¡también matemáticas y también español! ¡porque me gusta pegar! (da una palmada con sus manos simulado juntar algo) ¡...no, no, a pegar y recortar dibujos! (se ríe y me mira con cara de incredulidad)” y es muy importante porque en español aprendes a saber leer y así podemos leer más rápido lo que viene en el libro de español! (E.3 p.5).

Para esta niña sus gustos están orientados a las materias de español y matemáticas, lo que sugiere que es muy probable que sean éstas las que ocupen el mayor tiempo de la jornada escolar. Su opinión refiere a las actividades propuestas en el libro de español, donde justo los libros del programa 93's¹⁴ en el segundo grado proponían trabajar la lectura de un texto y después de haber realizado los diferentes tipos de lectura, presentaban actividades donde hay que recortar y pegar el material obtenido, para realizar el análisis literario del texto.

Esta experiencia me permite reflexionar que cuando el trabajo se realiza con unos pocos libros que pertenecen al género “Texto escolar”, se obstaculiza aún más la posibilidad de que aparezcan diferentes maneras de leer. Según esta alumna afirma que en español se aprende a *leer y rápido* como la manera eficaz de responder a las exigencias que les impone la tarea de ser escolarizados y de cumplir con lo instrumental de este acto. La manera en que la niña se acerca a la lectura, está determinando potencialmente su aprendizaje.

Otro alumno manifiesta que la lectura es una forma de estar haciendo algo. Como una ocupación y de asignación de tareas, que orienta su hacer en el espacio

¹⁴ Durante la investigación los libros de texto que ocupaban los niños pertenecían aun a la Reforma del 93, porque la RIEB aún estaba en su etapa piloto en el nivel de primaria.

escolar. Vista de esta manera la lectura es para no perder el tiempo. Así lo refiere un alumno de tercer grado:

“También podemos leer, unos libros, ¡libros para que aprendamos y ya no estemos así en la casa!; ¡por ejemplo solo el de lecturas y el de actividades de español es lo que más leemos y trabajamos con las clases, como el de historia no lo acabamos, pero leer sirve para no estar, así como que no hace nada, la maestra dice si no tienes trabajo, ve lee tu libro de español y así estás bien!” (E.4 p. 7).

Tratar de entender la experiencia de este alumno es encontrar que, en términos de lectura, lo único que se puede leer son libros como el mecanismo para entretener a los niños y que no tengan tiempo que perder ni en el aula ni en casa. Afirma que leer es sobre el libro de actividades y el de lectura de español lo que reafirma la idea de asociarla con una asignatura. Visto así, el currículum oficial sufre fisuras en el currículum vivido, a pesar de una racionalidad de horas propuestas para todas las materias del programa, la prioridad es para la materia de español.

La limitación de los espacios y los recursos para la lectura también son advertidos por algunos alumnos lo que incide en que se reduzca la lectura sobre los libros de texto de español y matemáticas, las dos materias que reconocen de mayor importancia. Al respecto una alumna de quinto grado expresa:

“: La maestra lee las lecciones de sus libros de español, porque no tenemos otros libros, y la biblioteca es de la mañana y nosotros no podemos entrar, porque cuando lo hacemos los maestros de la mañana se enojan porque los desacomodamos, y los maestros mejor no nos llevan, por eso, solo leemos las lecciones de nuestros libros de texto como el de español y matemáticas”. (E.5 p.8).

En su experiencia esta niña muestra que las prácticas lectoras quedan acotadas al libro de español. No existen otros espacios o prácticas que promuevan la lectura en

el espacio escolar y áulico. Esta apreciación sugiere que los docentes carecen de referentes que rescate el enfoque vigente y promueva la lectura como una práctica no escolarizada, sino para la formación integral de los alumnos. Que les proporcione y promueva una competencia lingüística que no tenga fronteras academicistas sino de integración social y cultural.

5.2. “Leer bien para contestar el examen”. El sentido instrumental de la lectura.

El panorama actual de la enseñanza del lenguaje adquirió una nueva perspectiva en las últimas reformas curriculares. Ya no se pretende que el niño sea formando como lingüista; es decir, ya no examinará, ni describirá más las leyes de la lengua, ahora sería un hablante, un lector y un escritor competente. Desde esta perspectiva el niño ahora ya no debe adquirir el lenguaje en forma fragmentada y sin sentido, ahora la enseñanza debía ser global y respetando los procesos de aprendizaje de cada alumno. Ante esta reestructuración del currículo formal, habría que mirar qué está pasando en el currículo real.

Con este propósito recupero algunas voces que relacionan el uso y función de la lectura con la evaluación escolar. Esta opinión coloca a los alumnos en la inevitable condición de ser objetos de evaluación y en la naturalización de este proceso en donde la lectura es asumida como un mecanismo de control eficaz. Una niña expresa lo siguiente:

“Para que los niños no se compliquen cuando lean o en los exámenes no les ayuden y contesten lo que este pide sin equivocaciones, porque leyendo entiendes mejor las cosas no que su maestro les esté leyendo cada indicación en los libros o los exámenes del bimestre”. (E.4 p.7).

En esta experiencia se pueden explicar algunos elementos importantes. De inicio cuando esta alumna dice “no se compliquen”, existe un punto de desahogo para lo posible de la lectura, facilitando a quien la usa como la habilidad de resolver

cuestionamientos en papel; experimentando una manera autónoma de resolver actividades tan escolarizadas como son los exámenes, donde pareciera que la responsabilidad de la aprobación de estos instrumentos de evaluación depende del nivel de lectura con el que se le enfrente. Aunque de alguna manera esto es afirmativo, en la medida que los alumnos se vayan apropiando de las funciones de la lectura, estos podrán contestar un examen o interactuar con otro tipo de textos, que no solo la escuela les imponga.

Los retos cotidianos de leer y contestar un examen son superados al considerar a la lectura como un contenido de estudio y no como la posibilidad de transitar hacia otros saberes, experiencias, sensaciones, emociones. Opiniones como la anterior resuelve problemas comunicativos inmediatos como seguir indicaciones, resolver exámenes y centrar la atención en aspectos formales. Como lo comparte una alumna:

“Está bien para que los niños aprendan, sepan leer mejor y no se coman las palabras, porque luego lo maestros te ponen a leer en voz alta y no sabes ni respetar las comas o los puntos por eso se tiene que leer como dice tu libro nada más.”
(E.7 p.7).

Pareciera entonces que el acto de leer en las escuelas responde a imaginarios aun limitados por la tradición lectora, donde esta tiene que servir para leer, leer bien y leer lo convencional, aludiendo aquí a las palabras como códigos que hay que ordenar para entenderlos y darle un sentido. El problema radica en que este ejercicio desde este espacio escolar se torna como la única dimensión de la lectura: la convencional, la de las leyes gramaticales, la que no permite error, de lo contrario no sabes ni leer ni escribir. Considero entonces desde este marco de referencias que la lectura en su dimensión de lo dado, el comerse las palabras, deletrear, en una palabra, equivocarse, no es más que una incapacidad de los sujetos por no apropiarse de buena manera de la lengua. Esta situación de error, potencia aún más la reflexión del uso y función de la lengua, como el medio por el que la subjetividad

de los sujetos transitaría a través del texto para materializar sus pensamientos y de manera diferente leer su contexto.

Para los alumnos el expresar que la lectura es un instrumento que sirve para el cumplimiento de encomiendas, para contestar un examen y mantenerse ocupados nutre el enfoque escolarizado de la lectura. Esta idea parece prevalecer en los siguientes fragmentos:

“para saber más o cuando nos pidan algo podamos responder bien o escribir bien las cosas, porque si vas a la escuela tienes que responder bien a todo y eso lo puedes hacer si sabes leer bien y al maestro ya no lo molestas con tus errores.” (E.7 p.5).

“Porque si sabes leer puedes resolver varias cosas tu solo, por ejemplo, para saber hacer nuestra tarea y cuando lo haces inmediatamente puedes escribir mensajes o respuestas o lo que te pida tu actividad o tarea... es muy importante” (E.2 p.4).

En estas ideas los alumnos denotan que buscan cumplir con el afán de la propia escolarización y con los deseos impuestos por otros. En las opiniones presentadas podemos advertir que la lectura tiene un carácter altamente academicista e instrumental. Les sirve a los alumnos para cumplir con las tareas y actividades escolares. Está lejos de constituirse en una posibilidad de formación permanente ligada a la necesidad de estar y ser parte de una colectividad, donde la lectura constituiría la herramienta para posicionarse en ésta. A pesar de advertir en la mayoría de las opiniones recuperadas tal orientación, también existen otras opiniones que sugieren un futuro prometedor.

5.3 “Es algo esencial sin ella no sabemos lo que pasa en el mundo”. La práctica social de la lectura.

Pensar a la lectura desde lo real, lo posible y lo imaginario, es descodificar los mitos que hay sobre ella los cuales se reproducen, crean y viven los docentes y alumnos desde su realidad inmediata. En este contexto desfavorable identifico un destello de luz en algunos alumnos que van construyendo su poder de leer para ponerlo en acto. En ellos esta práctica es la puerta que les permita leer no solo para la escuela sino para mirar el mundo. Un alumno de sexto comparte:

“... que es muy importante, es fundamental para la vida, porque si no sabes leer no sabes que pasa en el mundo... qué es muy importante, es muy importante porque este... con eso pueden llegar a hacer grandes cosas, puedes aprender más de algunos temas que no has conocido y esto te ayuda a ver tu vida distinta, como cuando el maestro nos lee cada clase al entrar, yo siento que estoy viviendo en esa historia y eso me gusta mucho...” (E.4 p.7).

Se puede advertir cómo este alumno se reconoce como un sujeto activo, donde estar en el mundo es primero vivirlo y en esa medida el transitar por él es de suma importancia, caminar, pero con la condición de saber leer, de otra manera lo que arriesga el sujeto es quedar al margen de lo que en el mundo pasa. Desde este lente la representación de la lectura cobra un sentido paradójico, porque a pesar del contexto desfavorable del turno a partir del trabajo realizado por su maestro, este alumno objetiva la lectura como una herramienta importante para su vida.

Desde esta experiencia el currículum es experimentado por algunos niños como un proceso gradual el cual tienen que experimentar para lograr el dominio de la lectura:

“... No, primero tienen que aprender letra por letra, para que aprendas cómo se dicen las letras o las palabras y vas avanzando en tu lectura de lo que te rodea, la lectura lleva

algo así como sus pasos, no tienes que saltarte uno o el otro, porque si no ya no aprendiste a leer bien, no solo en la escuela”. (E.4 p.8).

El proceso en la adquisición de la lectura que esta alumna manifiesta, es reconocer un proceso de lo particular a lo general. Refiere a una metodología de trabajo centrada en las letras y palabras, de textos pequeños a textos grandes. Lo que llama la atención es el énfasis puesto en que la lectura no se reduce al aprendizaje escolar, sino en su función social. Más allá de la escuela.

El proceso lector entre el currículum formal y los alumnos es una condición que pone al descubierto los recursos con los que cuenta el docente y pone al descubierto los equívocos de su práctica. Tales desaciertos se pueden reconocer y trabajar en ellos o bien ignorarlos, ya que en opinión de algunos alumnos estos son visibles, por lo que el aprendizaje debe ser para los alumnos y los docentes:

“... es importante lo que dijo Seidi y aparte que nos enseñen bien los maestros y que ellos también puedan pronunciar bien las palabras y que si nosotros nos equivocamos que ellos acepten que también lo hacen, porque luego el que se equivoca más es el alumno y ahí si te lo dicen, pero cuando los maestros lo hacen te tienes que callar, por eso con el maestro Cele, siempre estamos comentando los errores de cada uno y no se enoja”. (E.7 p.8).

Algo con lo que pocas veces nos encontramos cuando preguntamos a un alumno de su experiencia en la escuela es que responda que tanto los alumnos como los maestros están en una condición de aprendizaje. La opinión expresada por este alumno es producto de las experiencias que ha construido con su maestro. Para él el proceso de enseñanza y aprendizaje se ve rebasado por ambas figuras, expresando que es una oportunidad para orientación por el rol de cada uno.

Identifica la asimetría de la enseñanza donde el poder de sancionar y evaluar lo tiene el maestro cuando por la experiencia construida identifica mayor riqueza en un acompañamiento igualitario. Lo que propone este alumno es dejar de ser recipientes a los cuales hay que llenarlos de contenido. Es necesario que el maestro se considere un sujeto de aprendizaje. Lo que demanda este alumno es un acompañamiento de calidad, no un adiestramiento en la materia, u orientación para contestar bien un examen u otro instrumento.

Demandas como las expresadas por este alumno se complementan con los discursos que trascienden el enfoque escolarizado de la lectura. Los que vislumbran otros espacios, contenidos y experiencias lectoras ligadas al interés de los alumnos, en contextos específicos más allá de la escuela. Así lo plantean los siguientes informantes.

“¡Es importante, es especial! ¡Porque también te sirve para leer los carteles de la calle o elegir un libro!

“— Poesía, lecturas, canciones de piano... También avisos o cómo se creó el mundo en la Biblia., o para llegar a tu origen ya sea tu casa o tu familia o tu vida” (E.3 p.5).

El que un niño represente a la lectura como un acto importante y especial, alude a la función práctica de ésta y no solo en saber el significado de una grafía. Lo relevante de esta idea es que le resulta importante permitir leer lo que el contexto social contiene. Además de ligarla a sus gustos e intereses ya que al “elegir” trasciende el objeto y se instala en la posibilidad de pensarse de otra forma. De saber las raíces de procedencia. De lo que puede ser tu vida. De este modo la lectura es la posibilidad de leer el mundo y de orientar caminos, de encontrarle a las palabras usos y significados que pueden ayudar a entender. Tal como lo afirma la alumna: “para saber cómo se creó el mundo” y, desde ahí emprender el viaje para comprender, tu origen, tu lugar, tu vida, para entender tú ser y tú estar en él.

REFLEXIONES FINALES

El ejercicio metodológico de comprensión de las representaciones sociales que tienen los docentes, padres de familia y alumnos, permitió comprobar que problemáticas como la de esta escuela, son poco problematizadas y peor aún no son nombradas; de modo que compartir las reflexiones que resultaron de construir este documento, me comprometen a no traicionar la palabra comunicada y vivida de los que participaron.

Por lo que Iniciaré puntualizando que llevar a la lectura a una práctica social es una tarea compleja en este contexto por lo siguiente:

Pude comprender que las representaciones sociales que tienen los maestros sobre la lectura, no obedecen en estricto a una construcción interpersonal, local y actual. Se confirma que están construidas desde distintas dimensiones sociales que habitan su diario acontecer y con ello las decisiones que toman constantemente para relacionarse con la lectura; por ejemplo en la dimensión histórica social sobre esta práctica, identifiqué ideas, discursos, procesos que respondieron a distintos momentos históricos, que van desde la enseñanza de la lectura de una religión con el “*deletreo*”, para subordinar y hacer de esta práctica una forma de colonización del pensamiento; para transitar de la instrucción a la educación de las masas a través de Campañas de alfabetización para todos los sectores con métodos de “*repetición y ecléctico*” donde aparece la enseñanza de las vocales, sílabas y finaliza con la palabra hasta mecanizar la lectura.

Identifiqué también que a partir de la creación de la secretaria de Educación Pública (SEP) en 1921, se centralizan las acciones que hasta nuestros días se implementan en las escuelas. Como las Campañas de alfabetización con el Cardenismo y con el Plan Sexenal (1934), ya después con la institucionalización del Plan de Once Años (1959) garantizar educación gratuita para todos los niños de México en su educación primaria; distribuyendo desde la comisión de Libros de Texto Gratuitos

acervo oficial que hasta nuestros días siguen siendo en casos como este turno vespertino el único recurso para acercar a los alumnos a la cultura escrita.

Sin negar las acciones sucedidas en estos años, identifico que los esfuerzos no habían alcanzado a todos; para la década de los 70's y 80's surgen textos expresos para la alfabetización de los que aún no eran destinatarios, sí, hablo de las clases olvidadas donde la desigualdad y la injusticia eran su forma de vida; para ellos se desarrolla el método de *la "palabra generadora"* que responde a sus intereses. Acompañado por el programa de "Libros del Rincón" (1983) para primarias rurales, la lectura empezaba a interactuar con otros textos, el docente no tenía solo el libro de lecturas ahora el acervo era más amplio y las oportunidades diversas de aprendizajes.

Estos saberes eran una demanda, porque la crisis que se vivía, necesitaba salir de la compleja realidad; con la firma del TLC (1990), se incluye a la educación a la economía mundial, por lo que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) del que se desprende la reforma curricular más importante que distingo genero formas de interacción con la lectura que colocan al docente y a los estudiantes en un plano de construcción del aprendizaje mutuo, terminando con la educación Bancaria y reconociendo que el lenguaje oral y escrito es para todos. Esta reforma propicia que acciones como el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES) (1997) muestre a los docentes que el aprendizaje del lenguaje es justo desde quien aprende, no desde quien enseña. La consigna fue formar a los alumnos en habilidades comunicativas, porque son herramientas esenciales para el acceso al conocimiento, generando con esta intención el Programa Nacional de Lectura (PNL) (2001) que dotó a todas las escuelas de Educación Básica de acervo para la implementación de las Bibliotecas escolares y de aula, acción histórica que desde mi punto de vista cerro la brecha de los que leían y de los que no tenían acceso a libros como estos. Los docentes aquí irremediamente tenían recursos para hacer de la lectura una posibilidad de aprendizaje.

Con esta nueva forma de mirar los procesos de aprendizaje, se hace imperativo una educación que integre conocimientos que desarrollen competencias para la vida, y el logro de un perfil de egreso a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, que le dicen al docente que es necesario elevar el nivel de logro de los estudiantes porque se encuentran en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básicas (2011) los docentes aquí fueron formados en este nuevo planteamiento que les permitiría entenderse con la nueva propuesta y en ese sentido implementarla en sus aulas. La lectura aquí se propone como el encuentro del lenguaje con la vida cotidiana, leer desde el contexto de los estudiantes, desde sus saberes, desde textos completos.

Con estas formas distintas de interactuar con la lectura, con una metodología conocida y aplicada por el docente al interior de las aulas llega el Modelo Educativo. Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017) en el que se plantea en términos de lectura que se parte de que todos saben leer, porque la lectura se haya en las prácticas sociales de lenguaje, es decir la lectura es ya una conducta social, no un acto o una habilidad o una competencia, es una forma de enfrentar el día a día de quien aprende a leer.

Con esta oleada de intenciones, aspiraciones y realidades, encuentro que los docentes fueron experimentando cada proceso de implementación, la deconstruyeron, la construyeron o como en el caso de algunos docentes de este turno, representar a la lectura, es el resultado de la construcción en la dimensión biográfica de sí, de las historias locales, institucionales y sociales en las que se producen su práctica docente. De tal manera que elementos que parecerían irrelevantes la están determinando: los recursos materiales y de apoyo, la formación de los docentes, sus expectativas e intereses, el contexto social inmediato, etc.

La escolarización de las prácticas de la lectura muestra serios problemas desde que los docentes arriban con sus estudiantes a ella, solo para contestar el libro de texto, las actividades dictadas o para pasar un examen. Mostrando que la falta de formación, análisis y estudio del Plan y programa de estudio, en términos de lectura han dejado al libre albedrío el acompañamiento de los nuevos alfabetizados a

merced de métodos eclécticos que dificultan entender que leer es un proceso del pensamiento y no de mecanizar o repetir letras.

Comprobé que las representaciones identificadas en los docentes, permea la necesidad de controlar el aprendizaje de la lectura, porque lleva a poner en primer plano solo los aspectos más accesibles a la evaluación, es decir la lectura sirve porque se asigna una calificación.

Aunado a esto el poco tiempo que tienen los docentes en este turno vespertino para el abordaje de los aprendizajes esperados que tienen que ver con la enseñanza de la lectura, porque no existe un seguimiento a los procesos de alfabetización en los estudiantes por la plantilla flotante de esta institución. La falta de distribución de derechos y obligaciones entre docente y estudiantes para habitar la cultura escrita, pareciera en este caso, que los niños no leen o no son lectores, porque solo es problema de ellos (los niños) de su condición social, de su origen.

El problema de fondo que comprendo y reflexiono en esta investigación, no es la lectura o que la gente no le parezca importante leer, sino que en las representaciones que los docentes de este turno tienen sobre la lectura oscilan entre condiciones reales inequitativas y aspiraciones frustradas o condicionadas por los elementos materiales, de formación docente, de apoyo institucional o incluso de prácticas heredadas de épocas donde la lectura era una cuestión de memorizar y no de reflexionar el lenguaje.

Como resultado de estas representaciones es que la existencia de pocos lectores, está asociada a las condiciones sociales y culturales de esta población escolar “ la gente horrible” como la nombran algunos docentes, porque los bajos salarios y los pocos empleos en una geografía como Zimapán hacen que las familias se diluyan con la migración a Estado Unidos y con ello leer en esta escuela tenga que ver más con que el estudiante responda al libro de texto, a un examen o para desarrollar la autonomía y no preguntar al docente. Tal parece que la lectura no es una actividad remunerable para la vida, la han convertido en un lujo que no todos pueden tener ni lograr.

El hecho es que, a pesar de los esfuerzos realizados por el Sistema Educativo, este trabajo da cuenta que no logra prevenir el tropiezo; no incluye lo suficiente, no logra hacer realidad la “inclusión educativa” (Calderon,2009, p.15). En este contexto del turno vespertino se avanza con pequeños pasos, muy tímidos; es necesario reconocer que no es un problema de “ellos” (de la gente horrible), cuyos capitales económicos, culturales y sociales los ubican en una realidad compleja. Por lo que la función por excelencia de la educación básica es dotar de las herramientas mínimas necesarias para subsanar dichas diferencias. De otro modo, es un problema “nuestro”, de todos los involucrados en la tarea educativa.

Como se puede leer en este trabajo, las bibliotecas mal equipadas y atendidas, la falta de acompañamiento y formación para la mediación de ésta y la priorización de intenciones burocráticas desde las autoridades educativas ¿podrán tener éxito las campañas a favor de la lectura?

Me parece que no; se necesita que la educación, sea vista como un proceso social, que tiene como objetivos últimos la transmisión de saberes y conocimientos de una generación a otra. No se trata de una transmisión mecánica ni ciega, sino de una transmisión que contiene en sí misma tanto la conservación como la transformación de dichos saberes y conocimientos.

Este trabajo me lleva a coincidir con la clásica idea liberal de que la educación es un factor indispensable (necesario, aunque no suficiente) para vivir mejor. Pero la educación es, en su sentido más amplio, formación de sujetos. Este proceso de formación (y los valores que lo orientan) tiene como objetivo incluir a los sujetos en el continuo ciclo del dar, recibir y devolver, que da vitalidad y continuidad a la vida social. Ciclo que constituye, en sí mismo, el pacto social por excelencia.

Las políticas educativas entonces deben asumir una actitud responsable desde una posición de reconocimiento de los derechos diversos de los que somos, entre otros, el derecho a la educación, la información y la libertad de expresión en la diversidad que conforma el tejido social. El acceso a la cultura escrita –y las competencias a ella asociadas– es indispensable y desempeña un papel central para la realización

de los derechos mencionados. De ahí que las políticas educativas sean portadores de nuevas experiencias para los involucrados y no imperativos para la operación de programas.

Toda acción educativa ha de centrarse en las características específicas, necesidades, intereses, aptitudes y habilidades de quien aprende. Es decir, toda acción educativa –tarea social y colectiva por excelencia– ha de ponerse al servicio de la particularidad de los sujetos y orientarse hacia su bienestar (defino bienestar como las condiciones reales, objetivas, que tienen los sujetos para realizar elecciones en los distintos ámbitos de su vida) como los sujetos del turno verpertino. Se trata pues de generar las condiciones objetivas mínimas para la emergencia de sujetos autónomos, soberanos, empoderados. Entre estas situaciones o condiciones mínimas está, en primerísimo lugar, el acceso a la lectura.

Como el pre-texto que tengan los involucrados en este acto, en la lectura de su realidad, creando desde realidades escolares ocasiones para nombrar las desigualdades, la represión y el olvido del que son objeto escuelas como esta, construyendo experiencias que les permitan transformar su realidad y hacer de la lectura un espacio de lucha, donde el aprendizaje colectivo, no sea más que el resultado del reconocimiento del otro y de la construcción de un mundo donde la diferencia sea el principal sustento para ser y estar.

Y esta experiencia en un mundo donde el orden social te impone una forma de vida, donde no puedes más que consumir y asumir el rol que esta te dicta, de manera contraria, la lectura es silenciosamente una forma de luchar, de resistir, de no venderte y de no claudicar (esto en mi caso) para construirte en la medida de lo posible no solo en palabrería, sino en un pensamiento que camina, haciendo sendas que inviten a otros a la construcción de mejores realidades, donde lo posible sea el sueño prometido para todos y al fin realizado.

BIBLIOGRAFÍA

- Ágnes, H. (1998). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Anzieu, D. y. (1997). *Poder, estructuras, comunicaciones en La dinámica de los grupos pequeños*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Araujo M., R. Y. (1984). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. proyecto estrategico*. México: Direccion general de educación primaria.
- Ardoino, J. (1993). *Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor*. México.
- Ardoino, J., & Mialaret, G. (1993). *La intelección de la complejidad. Hacia una investigación cuidadosa de las prácticas*. En P. Ducoing, & M. Landesman, *Las nuevas formas de investigación en educación* (págs. 64-72). México: AFIRSE, Ambassade de France au Mexique.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación. La implicación*. México: UNAM.
- Ball, S. (1987). *La dirección: oposición y control en La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/Ministerio de educación y ciencia.
- Ball, S. (1987). *La edad y el sexo un cambio rencoroso. La carrera de las mujeres y la política sexista. En: La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la orgnaización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bass, B. (1990). *El de los directores tranformacionales en la vida escolar en Los directores transformacionales*. España: Morata.
- Batjin, M. (1997).
- Bertely, M (2000). *Construcciones de un objeto etnográfico en educación*. En: *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Beuchot, M. (1987). *Verdad y hermenéutica en el psicoanálisis según Ricoeur*. Barcelona: Anthropos.

Bolivar, A. (2006). *La asesoría al colectivo docente y en trabajo en el aula. En: La asesoría las escuelas, reflexiones de la mejora educativa la práctica continua de los maestros*. México: SEP, OEI, PRONAR.

Bonfil, B. G. (1994). *México profundo, una civilización negada*. México: Grijalbo.

Bourdier, P., & Co. Passeron, J. C. (1978). *introducción. Epistemología y metodología*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.

Calderón D. (2009) Capítulo 1 *Valoración general” en: contra la pared. Estado de la educación en México 2009*. México: Mexicanos primero Visión 2030. A.C.

Carreño C., L. M., Donado Falquez, P. A., & García Molina, L. H. (2015). *Círculos de lectura literaria, la poesía invita a sentir ya vivir*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Coffe y Atkinson (1990). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Corvalán, A. (1996). *Recuerdos personales- memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional* en Ida Butelman (Comp.) *Pensando las instituciones*. Argentina: Paidós.

Crozier, M. Y. (1990). *Introducción: Las restricciones a la acción colectiva, El actor y su estrategia y El poder como fundamento de la acción organizada en El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ducoin, P. (2016). *La especificidad de lo educativo*. En P. Ducoin, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (págs. 13-34). México: AFIRSE-Plaza y Valdés.

- Edgar, M. (2006). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblioteca del pensamiento complejo.
- Elliot., E. W. (1998). *¿Qué hace cualitativo a un estudio?*. Barcelona: Paidòs.
- Feijoo, M. d. (2004). *Gestión para la gobernabilidad, goberabilidad para la gestión en Emilio Tenti F.(organizador) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta en la investigación acción*. Paidós.
- Foucault, M. (1986). *¿ Por qué hay que estudiar el poder?: la cuestión del sujeto en Wright Mills y otros materiales de sociología crítica*. . Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: M.E.C./Paidós.
- Geneviève, P. (2008). *Déjenlos leer: los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de cultura económica.
- Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- Goffman, E. (1992). *Sobre las características de la instituciones totales en Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. . Buenos Aires : Amorrortu.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Textos en contexto 2: Los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Universidad de Arizona.
- Goffman, E. (2001). *Estigma*. Buenos Aires Argentina: Amorrortu.
- Gregorio, H. Z. (2004). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México. Pobres pero leídos (págs. 41-43)*. México: CONACULTA.
- Guber, R. (2004). *El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós

Hangreaves, A. y. (2001). *Apoyar y mantener el cambio. En: Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.* Madrid: Narcea.

Hargreaves, D. (1986). *La interacción profesor alumno, En: Las relaciones interpersonales e educación.* Madrid: Narcea.

Heller A. (1994) *Sociología de la vida cotidiana.* España: Península

Jackson P. W. (1992). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.

Jean, C. A. (2001). *prácticas sociales y representaciones.* Francia: Coyoacan.

Kosik, K. (1985). *El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción.* México: Grijalbo.

Latapi, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la secretaria de Educación Publica comentadas por cuatro de sus secretarios. 1992-2004.* Mexico: Fondo de Cultura Economica.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real , lo posible y lo necesario.* México: SEP.

Lidia, F. (1994). *Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento y Componentes constitutivos de las instituciones educativas.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lidia, F. (1996). *Crisis y dramática del cambio Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa.* México: Paídos.

Lidia, F. M. (1994). *Instituciones educativas Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires: Paidos.

Loreau, R. (1975). *El concepto de institución en sociología en El análisis institucional.* Buenos aires: Amorrortu.

Luckman, B. P. (2001). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires Argentina: Amorrortu.

McLaren P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México: Siglo veintiuno.

María, S. J. (1998). *La innovación como campo de estudio e investigación de la educación escolar. En: Aprendiendo de las innovaciones en los centros.* Barcelona: Octaedro.

- Martínez, L. Y. (2010). *Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela*. Sevilla.
- Molina, R. E. (2001). *Asesoramiento de compañeros En: Jesús, Domingo Segura, asesoramiento al centro educativo*. España: Octaedro-UEB.
- Monsivais, C. (1983). *La guerra contra el libro*. México : Uno mas uno.
- Monsivais, C. (1984.). *La política de la lectura*. Mpexico: Proceso.
- Morin, E. (2001). *La inteligencia ciega. En Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *Introducción a pensamiento complejo*. Buenos Aires: Revista electronia.
- Moscovici, s. (1986). *Psicología social II, pensamiento y vida social , psicología y problemas sociales*. España: Paidós.
- Ornelas, C. (2008). *El modelo mexicano: los juegos del poder en: política, poder y pupitres.Critica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo XXI.
- Paul, R. (1999). *Del Lenguaje del símbolo y de la interpretación*. México: Siglo XXI.
- Paulo, F. (1993). *Pedagogia de la esperanza*. Rio de Janeiro: siglo XXI.
- Plazola, D. (2009). *El cambio curricular en más un armado técnico" "La fisura de llo instituido, una historia de caso desde el diseño y desarrollo curricular en la UPN En: sujetos y proceso de cambio curricular*. México: UPN.
- Postic M. (1962). *¿Quién decide en el aula? Del análisis de las dificultades de los alumnos a la transformación de las prácticas educativas*. España: Narcea.
- Randy, J. (2000). *Los profesores como innovadores*. España: Paidós.
- Rodriguez, L. S. (2010). *La crisis del poder y nosotr@s*. México: Rebeldia.
- Rosselló, R. M. (2010). *La innovación: Eje de la docencia y el aprendizaje*. España:Revista de curriculum y formación de profesorado.
- Rockwell, E. (1985) *La definición cotidiana del trabajo de los maestros, Las condiciones del trabajo en el aula, Los recursos del trabajo docente y El aula cerrada*

(87- 108) En : *Ser maestro, estudio del trabajo docente SEP*. México: Ediciones el caballito.

Sacristán G. (2005). *La educación que aún es posible Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.

S., M. (1984). *Psicología social, II*. España: Paidós.

SEP. (1970). *Informe de labores*. Mexico: SEP.

SEP. (1982). *Memoria 1976-1982*. México: SEP.

SEP. (2009). *Plan de estudios 2009*. Mexico: SEP.

SEP. (2022). *Avance Sintético Fase 3*. México. SEP.

Sánchez P. R. (1993) *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. 64-65. En CISE-UNAM Perfiles Educativos. México: CISE-UNAM. Revista No. 61 Julio septiembre de 2003.

Thomas, B. P. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Torres Septiem, V. (2010). *La lectura, 1940-1960*. México: Colegio de México.

Torres, H. M. (2005). *Análisis de resultados, en la Identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. México: CREFAL. Torres, H. M. (2005). *Análisis de resultados (44-68) en La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*". México: CREFAL.

Ventosa, V. J. (1999). *Perpectivas actuales de la educación social*. Madrid: CC.

Wilfred C. y S.K. (1998) *El saber de los maestros: Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Woods P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Ediciones Paidós.

<https://www.milenio.com/politica/prueba-pisa-2018-mexico-dificultades-lectura-ciencias>

https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOLEC2020_04.pdf

https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf