



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

¿Por qué enseñar a leer?

Reflexiones docentes en torno a la lectura en una comunidad totonaca

Gabriela Hernández Aguirre

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Directora: Dr. Rainer Enrique Hamel

Asesores: Dr. Rodrigo Díaz Cruz

Dra. Alma Carrasco Altamirano



ÍNDICE

CAPÍTULO 1. Introducción

1.1 Antecedentes.....	5
1.2 Planteamiento del problema.....	8
1.3 Metodología	9
1.4 Selección de la escuela y de los participantes.....	11
1.5 Estructura de la tesina	13

CAPÍTULO 2: Prácticas, lectura y contextos

2.1 Prácticas de lectura.....	16
2.2 Los estudios sobre la cultura escrita	20
2.2.1 Proceso histórico de la lectura	20
2.2.2 Proceso de enseñanza de la lectura	22
2.2.3 Proceso social de la lectura	24
2.3 La lectura en contextos indígenas	26

CAPÍTULO 3. El contexto educativo y la promoción de la lectura

3.1 Los condicionantes en torno a la lectura en comunidades indígenas.....	34
3.2 La escuela y la promoción de la lectura como diseños gubernamentales	38
3.3 Maestros y alumnos: la lectura en los salones de clases	40

CAPÍTULO 4. La comunidad de estudio

4.1 Bienvenido: La comunidad de estudio	47
4.2 La cultura escrita en la comunidad.....	50

CAPITULO 5. De la teoría a la práctica: Los maestros como protagonistas de la lectura

5.1 Perfil docente	55
5.2 Práctica docente	60
5.2.1 Noticias tras la exploración de un periódico	65
5.2.2 Los verbos implícitos y explícitos.....	68
5.2.3 Características de un poema	73
5.2.4 Representaciones teatrales	78
5.3 Lectura docente.....	79
5.4 Lo que dicen, lo que hacen y lo que deben de hacer	82

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

6.1 El tema de la lectura y las propuestas metodológicas	86
6.2. El sistema educativo y la enseñanza de la lectura.....	87
6.3. EL trabajo de los docentes en torno a sus prácticas de lectura	89
6.4 Perspectivas para la investigación futura.....	92

Referencias bibliográficas

ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Atención según nivel educativo.
- Figura 2: Localización en el estado de Puebla.
- Figura 3: Municipio de Hermenegildo Galeana.
- Figura 4: Funcionamiento de la Red de bibliotecas.
- Figura 5: Funcionamiento de los CCA.

ÍNDICE DE CUADROS

- Cuadro 1: Visitas realizadas en trabajo de campo.
- Cuadro 2: El uso de la lengua en el aula.
- Cuadro 3: Aulas atendidas con dotación de acervos para Biblioteca de Aula. Ciclos escolares, 2002- 2006.
- Cuadro 4: Población de la escuela.
- Cuadro 5: Maestros participantes.
- Cuadro 6: Principales localidades.
- Cuadro 7: Distribución de planteles educativos.
- Cuadro 8: Perfil docente.
- Cuadro 9: Datos docentes.
- Cuadro 10: Libros leídos reportados por los maestros.
- Cuadro 11: Prácticas de lectura dirigidas en el salón de clases.

CAPÍTULO 1. Introducción

1. 1 Antecedentes

El presente trabajo es parte de un primer acercamiento a las reflexiones docentes en torno a la lectura de un pequeño grupo de docentes que laboran en una comunidad totonaca de la Sierra Norte del estado de Puebla. Este acercamiento busca ofrecer un aporte a la comprensión de las prácticas de lectura de los docentes desde el punto de vista antropológico, debido a que el tema de la lectura ha sido abordado desde distintas disciplinas como la sociología, la pedagogía, la psicología y la historia ofreciendo un entramado de discusiones sobre cómo debe abordarse el tema de la lectura, a qué, cómo se debe leer, ofreciendo generalmente datos cuantitativos y/o cognitivos.

No obstante, este trabajo pretende ir más allá de una propuesta teórica y entender la lectura desde los propios sujetos. En otras palabras, lo que busco es conocer el punto de vista de los docentes indígenas de primera generación dentro de su estructura doméstica conformada generalmente por padres y hermanos, dedicados al comercio, al campo o a otras actividades donde la lectura no es una necesidad inmediata para la labor que desempeñan. Estos maestros de primera generación son personas que se han acercado a la lectura a través de dos vías: 1) por el contacto de materiales impresos y medios publicitarios que forman parte de la vida cotidiana y 2) por su incorporación al sector educativo que les ha permitido seguir un currículo escolar.

Es este sentido, los maestros han pasado por todo un proceso educativo que les ha permitido acercarse a la lectura de distintas maneras, entrando así al mundo letrado. Los maestros han creado su propia noción de qué es la lectura y han incurrido sólo un tipo de lectura, la que proviene de los materiales escolares, dejándoles poco tiempo para acercarse a otro tipo de lectura. Esto ha generado discusiones en torno a qué y cómo se debe leer, que dejan entrever que los maestros no leen por manejar la lectura en determinadas condiciones ligadas casi

siempre al trabajo (revisión de tareas escolares, usos del libro de texto, etcétera). Por tal razón, los docentes prefieren decir que no leen, en vez de decir que su acercamiento a la lectura es a partir de revistas, periódicos, *bestsellers*, o de otro tipo de material que esté ligado a la lectoescritura y así subestimar su lectura ante las grandes obras clásicas de la literatura o de autores con gran renombre, leer por placer o por curiosidad y leer libros completos.

No obstante, el fenómeno de la lectura se intensifica de manera considerable por diversas causas. Uno de ellas tiene que ver con los datos emanados de estudios cuantitativos para saber qué, dónde y cuánto se lee, dejando notar que un ciudadano mexicano en promedio sólo lee un libro por año o cuanto mucho tres (Güemes, 2002), lo que de todas maneras es una verdad a medias. Otra de las causas es por referirnos al término de lectura como *una práctica cultural* realizada en un espacio intersubjetivo conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer (Chartier: 1993, 1999), que permite ver la lectura en términos de prácticas culturales hegemónicas o vernáculas, encasillando de manera tajante la lectura que realizan los docentes. Finalmente, el acceso y la disponibilidad son factores por los que se determina leer cierto tipo de lectura.

La mayoría de estas percepciones se han desprendido de estudios realizados en contextos urbanos y semi-urbanos donde, a pesar de no contar con todos los servicios públicos, tienen acceso a los periódicos, bibliotecas, internet y medios de comunicación. De ahí se deriva mi interés de saber qué es lo que sucede con la lectura en un contexto indígena, donde las actividades laborales no demandan el uso de la lectura, donde la disponibilidad de los textos y materiales impresos es limitada y la oralidad prevalece. Contextos a los que se han tenido que enfrentar los maestros a lo largo de sus de sus vidas, de su formación como docentes y ahora con la tarea de ser ellos los encargados de transmitir la lectura en el salón de clase.

En este sentido retomo las ideas de Rockwell (1992), quien señala que, en el caso de los profesores, los usos de la lengua escrita deben ser estudiados a partir de

sus condiciones y no desde un modelo ideal que resulte extraño a la situación profesional de aquéllos. En otras palabras, es acercarse a sus antecedentes culturales y la relación que se tiene con la letra impresa, ya que los maestros rurales, por lo general, provienen de padres campesinos e indígenas, cuyos hábitos de lectura son de niveles muy bajos y casi inexistentes, siendo maestros de primera generación de profesionistas y los primeros en tener contacto con la lectura impresa.

Las investigaciones que se han realizado en torno a la lectura han desentrañado la diversidad de factores que participan en la conformación de sus prácticas. Algunos de estos factores se refieren a las especificidades propias del lector o a las circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales en las que se presenta la lectura y, para ello, es necesario entablar una relación mucho más estrecha con los sujetos y conocer sus verdaderas necesidades.

De esta manera, las prácticas de lectura han dejado de ser solamente un proceso cultural, sino han abarcado dimensiones más amplias, como una actividad habitual, cotidiana o un gusto que toda la gente debe tener, como un proceso social. Para ello es necesario definir a la lectura como práctica social que incluye actividades que hacen referencia a las maneras culturales generales que definen cómo la gente concibe y maneja el texto escrito en su vida, en cada contexto social y circunstancia particular. En el contexto alfabetizador, no sólo es un despliegue de objetos físicos o ser contados y descritos, sino un contexto social dinámico que afecta y es afectado por quienes trabajan dentro de él (Barton & Hamilton, 1998: 6). No obstante, la escuela ha guiado por muchos años la forma en qué y cómo se debe acercar a la lectura, por ser la institución responsable de la educación de nuevos lectores y escritores, que una vez alfabetizados, aprenderán las capacidades básicas necesarias para entrar a la fuerza laboral, la capacitación vocacional o profesional y, eventualmente, acceder al mercado laboral (Kalman 2008: 111).

No obstante, la lectura es un tanto diferente en el caso de los contextos indígenas, por ser, comunidades donde prevalece la tradición oral entre los sujetos que las

habitan. De cierto modo, los interlocutores son gente de la tercera edad, generalmente, quienes evocan recuerdos, mitos, leyendas propias de las comunidades. Por ello se cree pertinente realizar la presente investigación guiada a través del siguiente planteamiento.

1.2 Planteamiento del problema de investigación

La intención de este trabajo es hacer un análisis interpretativo de las prácticas a partir de que lo ha reportado un pequeño grupo de docentes que laboran en el medio indígena. Para ello, he seguido la propuesta etnográfica que usa Rockwell en uno de sus estudios (Rockwell, 2001), el método de triangulación, permitiéndome establecer una relación entre mi preocupación sobre las prácticas de lectura, los aportes teóricos de las políticas educativas y las prácticas realizadas por los docentes. De este modo, he tratado de comprender como los maestros conciben la lectura en su práctica docente y las lecturas que realizan fuera de su campo laboral.

Para ello me propongo contestar la pregunta ¿Es posible saber si una hay contradicción en torno a las prácticas de lectura que realizan los maestros de educación indígena, partiendo de lo que dicen las distintas disciplinas sobre qué es leer, lo que se debe enseñar y la forma en que se practica la lectura?

Los objetivos de mi trabajo son:

- 1) Presentar las concepciones sobre las prácticas de lectura que subyacen en los programas de educación primaria.
- 2) Indagar sobre la apropiación de las prácticas de lectura que los docentes ejercen en su espacio de trabajo.
- 3) Describir las prácticas de lectura de los docentes en el aula.
- 4) Conocer la concepción de lectura a partir de sus prácticas como docentes.

Parto de la hipótesis que los maestros tienen definiciones de lectura que no coinciden con las más adecuadas, la programática curricular para el caso de la escuela primaria y que desconocen las prácticas canónicas, ocasionando que no valoren su lectura y esto repercute en la forma en que la fomentan en el salón de clases.

1.3 Metodología

Con la finalidad de contribuir a la exposición de los datos he empleado la orientación etnográfica para dar cuenta de las prácticas de lectura de un grupo de docentes de nivel primaria pertenecientes a una región de la Sierra Norte de Puebla. Para ello, se abordó a un grupo de docentes que laboran en la comunidad de *Bienvenido*, municipio de Hermenegildo Galeana, a fin de recolectar datos que me permitan construir interpretaciones en torno a las prácticas de lectura de los docentes que vinculé con las prácticas de lectura en la clase de español.

Retomé el registro etnográfico con la finalidad de mostrar a detalle las prácticas de lectura que realizan los maestros dentro del salón de clases de un contexto indígena. Además, porque nos ofrecen una posibilidad de describir las maneras de leer en la cotidianeidad escolar.

Para delimitar la dimensión espacial y temporal de la investigación se señalan dos espacios de análisis:

- √ Escuela
- √ Aula

No obstante, las categorías de análisis de esta investigación se han construido a partir de los datos y teniendo como eje la pregunta de investigación presentada con anterioridad y que se han compactado en tres puntos:

- * La lectura como reproducción cultural.
- * Prácticas escolares promovidas desde el currículo. El currículo como propuesta de enseñanza organizada e institucionalizada (usos y desusos de LTG, B.A, B.E, Enciclomedia).
- * La lectura como práctica social.

Para delimitar estos niveles de análisis recurrí a procedimientos e instrumentos distintos, centrándome en los usos de la lectura en la clase de español. Asimismo, se propuso hacer una descripción de cuatro clases distintas, usando diferentes materiales de apoyo: el periódico, la enciclomedia, el libro de texto y la adaptación de un libro de biblioteca de aula a libretos teatrales. Para ello, fue necesario hacer uso de observaciones, audiograbaciones, entrevistas, encuestas, documentación fotográfica.

Observaciones: los registros de observaciones estuvieron enfocados al *aula*, orientados a la determinación de los usos de la lectura en el salón de clases, como ya mencioné, al área de español y a la identificación de los materiales de lectura, pero sobre todo observar cómo los maestros se apropian de la lectura en el salón de clases. Para tener una aproximación más precisa y saber cuáles son las intenciones por la que hacen uso de la lectura formulé una serie de preguntas: ¿Qué material de apoyo utilizaron los maestros en los salones de clases?, ¿en qué momento hacen uso de la lectura?, ¿hay una interacción entre alumno, maestro, texto?

Además, también se hizo una observación general en la comunidad con la finalidad de mostrar la situación cultural y social en torno a los materiales impresos, sus usos de la lectura y su relación tanto con los maestros como con los locatarios de la comunidad.

Entrevistas y encuestas: Para presentar y conocer las concepciones de lectura de los docentes se aplicaron *encuestas* y *entrevistas* abiertas y semiestructuradas encaminadas en forma específica a las prácticas de lectura de los docentes. También fue necesaria la aplicación de pequeñas historias de vida con intención

de conocer sus datos generales como: nombre completo, estado civil, hijos, etcétera.

Como segunda etapa de este trabajo y para abordar el tema de las concepciones docentes en torno a la lectura, será necesario depurar los procedimientos, técnicas y herramientas metodológicas a partir de la experiencia y el alcance de los datos obtenidos en esta primera etapa.

1. 4 Selección de la escuela y de los participantes

Para seleccionar la escuela y elegir los integrantes del pequeño grupo de docentes, apliqué cuestionarios breves en base a las siguientes características: que fuera originario de una comunidad de la Sierra Norte del estado de Puebla, que hablara una lengua indígena, que laborara en una escuela de educación indígena en los grados de cuarto, quinto o sexto¹ y con una antigüedad mayor de tres años. Se aplicaron cuestionarios a dos grupos de maestros, todos maestros en servicio, del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación para el Medio Indígena (LEPMI) que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional plantel Zacatlán.

Como resultado del cuestionario aplicado, supe que la mayoría de los docentes laboraban en comunidades muy alejadas entre sí, lo que no me permitiría hacer observaciones de aula de manera regular, ni mucho menos tener un acercamiento sostenido con los maestros seleccionados. Supe también que la mayoría de los docentes estudiantes de la UPN de Zacatlán laboran en comunidades indígenas en el nivel preescolar. Sólo pocos docentes trabajaban, en el momento de realizar la encuesta, en nivel primaria, en los grados de mi interés. Las condiciones de accesibilidad a las comunidades y el poco tiempo que se dispone para la entrega de los resultados fueron impedimentos para elegir a los docentes siguiendo la intención inicial de este proyecto.

¹ Se eligió tomar como referencia a estos grupos debido que pertenecen a un grupo de edad y nivel donde la lectura es más autónoma.

Se eligió trabajar entonces con una comunidad ya conocida, puesto que un par de maestros que laboran en la comunidad de Bienvenido e Ignacio Ramírez, pertenecientes al municipio de Hermenegildo Galeana, me ofrecieron la oportunidad de volver a una comunidad que ya conocía a partir de un proyecto que realicé en licenciatura. Estas dos comunidades resultan ser buenas opciones, no sólo porque ya las conocía, sino porque, además de ser comunidades poco trabajadas por antropólogos, muestran un alto índice de marginación, conforme a los datos del INEGI y su población es hablante de la lengua totonaca. No obstante, la escuela de Ignacio Ramírez no cubre todas las características planteadas para este proyecto. Se trata de una escuela de organización tridocente, en la que dos de los tres maestros no hablan ninguna lengua indígena y sólo uno de los docentes tenía dos años de antigüedad en el momento del estudio, los otros dos tenían menos antigüedad. La escuela fue descartada, quedando una alternativa, la escuela de Bienvenido.

La escuela de Bienvenido me dio algunas ventajas, ya que al momento de la investigación, la escuela que lleva por nombre "Escuela Primaria Hermenegildo Galeana" se encontraba dentro del programa piloto: *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, que plantea mejorar la Reforma Integral de Educación Básica, vista desde un diseño curricular "por competencias". Independientemente del intenso debate de este proyecto educativo, el cual implica desafíos pedagógicos, la escuela y los maestros se vieron en la necesidad de modificar las prácticas tanto escolares como las docentes. Esto lo pude notar claramente durante los primeros recorridos al lugar de estudio y posteriormente durante el trabajo de campo.

Para abordar a los sujetos de estudio recurrí directamente al director de la escuela, pidiendo permiso para la realización de dicha investigación, en la que se mostró, en primera instancia, de forma renuente por tener que interrumpir a los docentes en sus actividades. Sin embargo, se le explicó que mi intervención sería específicamente tomando notas y haciendo grabaciones de audio. En el caso de requerirlo se aplicarían encuestas, cuestionarios y entrevistas en horas que no interferirían en las actividades habituales de los docentes. También se le notificó

que los maestros con los que estaba interesada en trabajar serían sólo los de cuarto, quinto y sexto grado, que da un total de seis maestros, debido a que la escuela que cuenta con dos maestros por grado escolar.

En la escuela ya mencionada se realizaron pequeños periodos de trabajos de campo en distintos momentos del ciclo escolar. En total se llevaron a cabo tres visitas a la escuela de aproximadamente una semana cada vez, donde se realizaron observaciones de una hora en promedio por grupo en cada visita, lo que permitió observar, al menos, en dos ocasiones a cada grupo conforme se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Visitas realizadas en trabajo de campo

Periodos Visitas	4° A	4° B	5° A	5° B	6° A	6° B	Total
Enero 2009	-	2	2	2	2	1	9
Febrero	2	2	2	2	1	2	11
Marzo	1	2	2	2	2	1	10
Total de observaciones por grupo	3	6	6	6	5	4	30

Sin embargo, por los horarios establecidos para la clase de español sólo se pudieron registrar en total 21 sesiones a esta asignatura.

1.5 Estructura de la tesina

La tesina está dividida en seis apartados. El primer capítulo está destinado al planteamiento del problema de investigación, selección de la comunidad y definición del marco metodológico que caracterizan los procedimientos con lo que se realizó esta investigación.

El capítulo dos está encaminado a definir algunos conceptos en torno a las prácticas de lectura, y será una parte importante para abordar el estudio de la cultura escrita en contextos indígenas.

En el capítulo tres, se pretende mostrar el panorama con el que trabajan los maestros en comunidades indígenas donde los Libros de Texto Gratuito, los cuales se convierten en piezas claves para la enseñanza de la lectura. También tratará de mostrar cómo los maestros han sido fundamentales para el cumplimiento de la enseñanza de la lectura a través de los currículos oficiales en contextos indígenas.

En el capítulo cuatro, se muestra la comunidad donde se realizó la investigación que aquí se presenta.

El quinto capítulo muestra los resultados obtenidos de la primera fase de la investigación a través de los datos proporcionados por los maestros y las observaciones en el aula que se registraron durante mi estancia en el campo, tratando de relacionar las prácticas de lectura que realizan los maestros dentro y fuera del recinto escolar.

Y, finalmente, las conclusiones haciendo un recuento de todo lo que se presenta. También se proyecta las temáticas a trabajar para la fase doctoral.

CAPÍTULO 2: Prácticas, lectura y contextos

lectoescritura pase a ser un acto

términos históricos: "alfabetización"

muchos especialistas

lectura

Hablar de lectura resulta ser un tema tan amplio y tan complejo que ha sido abordado desde distintas disciplinas, desde distintos puntos de vista, desde distintos conceptos teóricos, que han derivado en un sinnúmero de definiciones. El libro en sociedades contemporáneas se ha visto limitado como un bien simbólico cobrando cierto interés en términos cuantitativos. Estamos acostumbrados a escuchar que tal persona lee una determinada cantidad de libros, que si lee esto o que si lee lo otro, generalizando contextos, condiciones económicas, políticas y sociales de una sociedad "aparentemente" letrada.

La lectura debe concebirse como una práctica donde las personas puedan generar, transformar, reproducir y transmitir significados a través del acto de leer de acuerdo a las actividades y contextos donde se trabaja. No podemos generalizar el acto de leer y decir que las prácticas de lectura que se realizan en contextos urbanos y contextos indígenas son las mismas o que cobran un mismo significado. Debemos ser neutrales en nuestras afirmaciones sobre el acto de leer, porque estamos inmersos en una diversidad social y cultural donde el acceso a los bienes culturales es distinto en cada caso.

El acto de leer y transmitir significados culturales y/o sociales en sociedades analfabetas por muchos años estuvo ligado a la tradición oral por carecer de conocimiento mínimo de la escritura. Esta forma de reproducir la cultura, Walter J. Ong la llama "Literatura oral", por haber una articulación verbal oral en esencia idéntica a la expresión verbal escrita (1997: 19), de ahí que se originara una gran variedad de cuentos, mitos, leyendas que han ido de generación en generación.

Una vez que las sociedades fueron instruidas en la cultura de la escritura,² la lectoescritura pasa a ser concebida como un fenómeno social y ser estudiada en términos históricos, escolares y sociales principalmente. De ahí que se conozcan a muchos especialistas en el tema ocasionando varias nociones relacionados con la lectura, lo cual hace de ella un concepto polisémico.

No obstante, son pocos estudiosos que han hecho énfasis en la transición que ha acontecido en contextos indígenas sobre cómo éstos se han acercado a la lectura, cuáles son los materiales de los que generalmente hacen uso, pero sobre todo cómo la practican. De eso trata este capítulo, no tiene la intención de hacer un recuento histórico, sino más bien de incorporar los elementos clave de discusión a fin de cumplir los objetivos que se han plantado al inicio de la investigación.

Para ello, el presente capítulo se ha dividido en tres apartados. El primero está encaminado a definir las prácticas de lectura, concepto clave para esta investigación. El segundo, a cómo se han abordado los estudio sobre la cultura escrita y el tercero a las prácticas de lectura en contextos indígenas.

2.1 Prácticas de lectura

Los estudios sobre lectura en México, como en Francia, España y otros países, tienden a hacer una clasificación de los lectores presentando informes estadísticos o bien presentar estudios psicológicos o de orientación didáctica, sin detenerse en localizar y comprender los factores que llevan a la gente a acercarse o no a la lectura. Ello implica hacer una exploración sobre dónde y cómo se lleva a cabo la lectura, podemos ver lo que está dentro y fuera de los espacios educativos, de la biblioteca, en la casa, en las calles, en los parques. Los espacios donde se practicaba la lectura en la antigüedad, hoy en día la lectura ha dejado de ser un acto privado, para convertirse en público y ha ganado espacios. De esta forma,

² Vocablo proveniente del término inglés *literacy*, que durante las dos últimas décadas del siglo XX se ha enfocado a los estudios sobre lectura y escritura. En esta investigación se usará para referirnos solamente a la lectura.

podemos hablar de la lectura como una práctica social, cobrando nuevos significados y nuevas propuestas.

La palabra *lectura* tiene un concepto un tanto polisémico, no obstante podemos encontrar conceptos como el de Roger Chartier, quien define la lectura como *práctica cultural* realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer (Chartier: 1993, 1999). A lo largo de las dos últimas décadas del siglo XX, los estudios sobre lectura y escritura han crecido a pasos considerables, dejando atrás la perspectiva pedagógica o teoría cognitiva a favor de un eje sociocultural, a lo que Gee (1996: 39) denomina 'el giro social'. En otras palabras, la lectura con esta visión sociocultural ha quebrado la concepción de leer de manera individual y descontextualizada quedado atrás la "lectura legítima" (lectura de libros clásicos y libros en general) (Aliagas, 2002), las que se realizan de manera individual y estáticas, basadas en un procedimiento psicológico de codificación-descodificación lingüística, para pasar a ser concebida como un fenómeno social, (la lectura que se realiza en espacios dinámicos, situados históricos y socialmente)

La lectura como una actividad social se acerca más a las experiencias de los individuos en entornos institucionales y sociales, donde no hay una manera esencial o natural de leer y de escribir, sino que cada cultura, sociedad o grupo social, según el escenario (laboral, académico, familiar, urbano, etcétera), desarrolla maneras específicas, contextualizadas y distintas de concebir lo letrado, y también de usar el texto escrito con actividades sociales concretas.

Por consiguiente, he decidido retomar el concepto de Kalman, quien define la *práctica* como las oportunidades y formas de participación en actividades culturalmente valoradas, que a un estricto uso utilitario de la lengua escrita para lograr metas concretas —llenado de formularios, cartas oficiales, seguir instrucciones escritas, dejar recados, entre otros— (2004:28).

El concepto de prácticas de lectura, constituye la unidad básica de la teoría de Scribner & Cole (1981), quienes las entendían como las conductas sociales que ponían de manifiesto las estructuras de poder social y las posiciones de los individuos en ellas como una actividad socialmente organizada y regulada. Para Barton & Hamilton, las prácticas letradas hacen referencia a las maneras culturales generales que definen cómo la gente concibe y maneja el texto escrito en su vida, en cada contexto social y circunstancia particular (1998: 6), remitiéndose a los procesos internos de los individuos y a la forma en que se apropian, de manera convencional, de la lectura y la escritura en contextos y usos específicos.

El presupuesto inicial de la lectura como práctica social es que, al tomar en cuenta el contexto y el manejo del texto, se ponen en juego las relaciones de poder social, refiriéndose a dos tipologías: La "práctica de lectura dominante", aludiendo a las actividades de lectura y escritura legitimadas por una institución social como una manera apropiada de usar el texto escrito. Y la "práctica de lectura vernácula" que son formas de lectura y de escritura aprendidas de manera informal, flexibles, cambiantes y, por tanto, no impuestas por una comunidad discursiva (Zavala: 2002).

El presupuesto que hay detrás de estas tipologías es que las prácticas de lectura determinan estilos y prácticas de qué y cómo leer, determinando una dicotomía entre buenos o malos libros, hegemónicos o subalternos, legítimos o ilegítimos, lectores o no lectores. Esta dicotomía generalmente está marcada por las desigualdades que separan a los grupos sociales, quienes tienen un acceso diferencial no sólo de los bienes materiales, sino también de los bienes culturales. En términos de Bourdieu, sería prácticamente una *distinción*³.

³ La distinción a la que se refiere Bourdieu puede sintetizarse como un conjunto de operaciones de selección y exclusión que separa a los distintos grupos sociales y sus prácticas culturales (Bourdieu: 1999). Para el uso de la lectura, esto significa que sólo hay un tipo de lecturas que se pueden llamar tales, fundamentalmente libros y dentro de éstos sólo ciertas categorías y una sola intención lectora, la que está guiada por el placer solitario que surge de un lector atemporal que sólo busca un gozo individual. (Hernández, 2002).

Esta distinción conlleva a hacer una revaloración del libro sobre los materiales impresos, subestimando en muchas ocasiones las consultas puntuales o parciales para hacer trabajos o tareas escolares, lecturas que realiza buena parte de la población, además de acercarse a los comics, revistas, libros de autoayuda, materiales que no forman parte del mundo académico ni intelectual y, por lo tanto, quedan relegados a la marginalidad y la falta de conocimiento (Bahloul, 2002: 27). Esta visión ha ido creando sistemas de valores más elevados, fundando estándares aprobados y orientados a un tipo único de lectura: la que proviene de las "grandes obras literarias" (Hernández, 2002). Esto ha dado cabida a que se diga que sólo existe una "verdadera lectura": la que realiza la gente por el placer de leer y que abarca solamente unas cuantas obras literarias.

Frente a esta concepción excluyente y clasista de la lectura y los lectores, es posible encontrar prácticas que se realizan ante necesidades y gustos propios (Viñao Frago, 1999: 160) y cobran sentido no en el momento en que competimos, sino más bien, cuando se contemplan sus usos sociales, destrezas tecnológicas y los conocimientos necesarios que les deja el leer y escribir, así como las concepciones de los sujetos que poseen acerca de sus contenidos (Kalman, 2004:27). Por lo tanto, la legitimidad o la ilegitimidad de la lectura no sólo son un asunto de qué o cómo se lee, sino más bien del uso que se le puede dar a la lectura en la práctica cotidiana de cada individuo⁴.

En relación con lo anterior, la lectura nos ofrece importantes oportunidades para participar en la vida, permitiéndonos el uso del conocimiento logrado por otros; alimenta las posibilidades de reflexión sobre nuestro mundo; da voz a nuestras ideas y opiniones. La lectura permite al lector encontrar sentido a la escritura a partir de lo que se conoce, poniendo en juego nuestros juicios, prejuicios, valores, etcétera, partiendo eso sí, del referente que se tenga de la propia lengua y de la experiencia.

⁴ Un ejemplo de ellos es que un ama de casa tiene ciertas necesidades de lectura diferentes a las de un investigador o profesor universitario y ambas lecturas mantienen su validez.

2.2 Los estudios sobre la cultura escrita

La forma de acercarse a la lectura y a los lectores ha creado sistemas de valores más elevados por consumir un determinado material impreso. Las recientes investigaciones sobre lectura han empezado a desentrañar una diversidad de factores que participan en la conformación de las prácticas de lectura. Algunos de estos factores se refieren a las especificidades propias del lector o, bien, a las circunstancias sociales, económicas, políticas culturales en las que se presenta la lectura dejando nuevas posibilidades de estudio.

Los estudios tradicionales sobre lectura los han realizado pedagogos, lingüistas y psicólogos, quienes han abordado el concepto encaminado a los procesos de transmisión y comprensión, a los problemas de aprendizaje, a la identificación de palabras, a la construcción de significados, etcétera. El punto es que estos estudios han creado una amplia relación entre el individuo y el texto, un sistema de comunicación ente ambos, tal como lo expone Freire quien dice que: *la lectura* “es la decodificación de la palabra o el lenguaje escrito, que viene precedida por y entrelazada con el conocimiento de la realidad” (Freire, 2004: 95).

Estos estudios en torno a la lectura los hemos agrupado en tres grandes acercamientos disciplinarios: histórico, pedagógico y antropológico.

2.2.1 Proceso histórico de la lectura

Estos estudios se han hecho muy a la manera de Viñao Frago (1999), Armade Petrucci (2001), Guillermo Carvallo (1992), Roger Chartier (2002) y Michel de Certeau (2007). Estos autores han hecho un estudio de la lectura durante los siglos XVI y XVII, donde el acto de leer consistía en leer numerosos textos de manera oralizada, y sus «lectores» eran los oyentes de una voz lectora. Gracias a estos estudios, hemos podido constatar que la lectura muchas veces estaba dirigida al oído tanto como a la vista, y que el texto juega con formas y fórmulas aptas para someter lo escrito a las exigencias propias de un «lucimiento» oral.

Estos autores, desde sus primeros estudios empezaron a reconocer que la lectura se acercaba a distintos escenarios sociales donde se llevaban a cabo las prácticas de lectura, reconociendo espacios religiosos, políticos y sociales, creando así una diversificación de las prácticas de lectura, la cual ha ayudado a crear un campo de estudio mucho más complejo. Esto resulta importante, debido a que hoy en día podemos tener evidencias claras de que las prácticas de lectura resultan tener sus diferencias y deben ser abordadas según las épocas, estado social y circunstancias. En la actualidad podemos hablar de la lectura y de prácticas de lectura bajo distintos espacios y facetas.

No obstante, y bajo esta perspectiva, la lectura nunca ha dejado a lado la referencia a la disociación en la enseñanza de la lectura y la escritura. Sin embargo, se constata que esta tendencia comenzó a revertirse desde fines del siglo XVIII e inicios del XIX. Aunque el proceso se acelera, tuvo una primera etapa caracterizada por la simultaneidad, aunque aún no en conjunción, de los aprendizajes de la enseñanza y de la escritura, Viñao Frago (1999).

Ambos aprendizajes van también de la mano con una nueva modalidad de lectura: *la laicización*. La laicidad de la cultura en el mundo occidental echó sus raíces en los siglos XVI y XVII, manifestándose en el plano de la enseñanza-aprendizaje de la lectura como un alejamiento de lo que había sido el objetivo fundamental de la lectura: leer –en voz alta– oraciones y textos religiosos conocidos, los cuales eran frecuentemente repetidos. En este periodo la lectura en voz alta fue predominantemente influenciada por el cristianismo, convirtiéndolo en algo básicamente utilitario. Servía para tener acceso a la palabra de Dios y para hacerla del conocimiento de aquéllos –la mayoría– que no podían acercarse directamente a ella. Incluso, refiriéndose a esto, se habla de que gracias al cristianismo hubo un tránsito de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa, no obstante permitió ampliar el panorama de la lectura, dando paso al reconocimiento que la lectura proveniente del ámbito familiar o con maestros particulares o en la escuela pública (Carvallo, 1992).

2.2.2 Proceso de enseñanza de la lectura

(Cognitivo)
Como ya se mencionó, el acercamiento a la lectura está indisociablemente ligado a los procesos de escolarización y de enseñanza formal de la lectura. Ello supone: a) desde los procesos formales de alfabetización inicial que pasa por el conocimiento de las letras y, en función de los métodos establecidos; b) continuar, en algunos casos, con sus asociaciones silábicas y finalmente al de palabras completas y c) crear ambientes alfabetizadores para favorecer los procesos de construcción de el sistema convencional de la lengua escrita.

La alfabetización en este proceso resultó muy importante por ser la etapa de conocer las letras del abecedario y saber cómo usarlas para leer y escribir, Incluye actitudes, creencias y expectativas respecto a la escritura y la lectura y sobre el lugar y el valor de esas actividades en la vida de las personas. En el pasado se establecían momentos para la lectura, señalando que primero se alfabetizaba y después se podía leer buscando la comprensión. Ahora sabemos que la diferencia se establece en función de la independencia lectora.

En una sociedad tan marcada por las diferencias y desigualdades como la nuestra, es difícil creer que al enfatizar la importancia de saber leer y escribir todos están teniendo el mismo entendimiento de este saber. Muchos entienden la alfabetización como un factor de adaptación; adaptación a la vida moderna y a las nuevas posibilidades de trabajo. Desde esta perspectiva, la lectura es concebida como un instrumento que los alfabetizandos manejan en la solución de sus cuestiones del día a día. Concepción práctica que pretende que los alfabetizandos adquieran habilidades en el uso del material escrito ligado a su cotidianidad como un objetivo y formar personas capaces de vivir en armonía con la sociedad actual.

De acuerdo con esta concepción, el lector comprende un texto cuando es capaz precisamente de extraer el significado que el mismo texto le ofrece, independientemente de si él lee u otros leen para él, para el caso de los analfabetas. Esto implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras y

oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo (Cognitivo).

Bajo estos indicios tenemos los trabajos realizados por Smith (1980), Dubois (1991), Rosenblatt, (1985), Goodman (1998), Solé (1994), Emilia Ferreiro, Gómez Palacios (2000), de quienes podemos encontrar grandes aportaciones sobre la enseñanza y adquisición de las primeras letras y lo he diferenciado de la distinta forma.

El proceso logográfico se caracteriza por el reconocimiento visual de algunos rasgos gráficos conducentes al significado verbal en las palabras escritas. Una estrategia logográfica aprendida en este período permite al niño presumir la palabra total a partir de algunos elementos gráficos más simples y de fácil reconocimiento visual: por ejemplo, el empleo de logotipos en adultos, lo que les permite ubicarse dentro de un producto o de una marca comercial, sin tener que leer su nombre. Para establecer este proceso de relación entre significantes gráficos y significados verbales son importantes la atención y la memoria visual (Smith, 1980).

El proceso alfabético se caracteriza por un proceso de mucha mayor complejidad, el que implica el aprendizaje de los fonemas correspondiente a las letras, y de las asociaciones letra a letra y palabra a palabra con sus respectivos fonemas. En este período los niños tienen que establecer estrategias cognitivas para reconocer y operar sobre estos elementos auditivos significativos, sesgados artificialmente. Su aprendizaje abre un camino para decodificar las múltiples combinaciones de fonemas que constituyen todas las palabras legibles en un idioma y facilita la lectura de palabras desconocidas. (Ver una crítica en Ferreiro y Gómez Palacios: 2000).

El proceso ortográfico ha sido descrito por Frith (1986) como un reconocimiento morfémico, que toma en cuenta el ordenamiento de las letras, y no sólo el sonido aislado de ellas. Scanlon (1982) estima que los

En los niños que aprenden a leer deben ser capaces de reconocer las características visuales de los distintos signos gráficos, y poder identificarlos por sus rasgos sobresalientes. En este proceso los niños adquieren "una conciencia creciente de la estructura ortográfica, que implica una sensibilidad funcional a las combinaciones de letras". Gracias a este proceso pueden determinar la pronunciación, de acuerdo con la ortografía de las palabras, una vez efectuada su decodificación alfabética.

Estos procesos nos ayudan a entender cómo es que se debe enseñar la lectura desde la escuela, acercándonos a un sinfín de discusiones en torno a qué y cómo debemos aprender la lectura, como una actividad totalmente institucionalizada, alejándonos de la realidad de los alumnos, ocasionando un problema educativo, problema que comenzó cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación. No obstante, el desafío de la escuela es incorporar situaciones didácticas donde la lectura de diversos materiales sea imprescindible para el desarrollo de los proyectos escolares. Hoy sabemos que estar "alfabetizado para seguir en el circuito escolar" no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana (Ferreiro, 1982). Por ello, resulta necesario orientar las acciones educativas para favorecer que los individuos conozcan y manejen con eficacia la gama de textos que forman parte de la vida cotidiana. De eso trata el siguiente apartado.

2.2.3 Proceso social de la lectura

Con ayuda de los dos apartados anteriores, sabemos que la lectura no puede ser analizada en el vacío, por ello debemos recurrir a los estudios de las prácticas sociales, específicamente la de las prácticas situadas del lenguaje en busca de delinear un retrato fino de los múltiples usos de la lengua escrita y ubicarla en relación con las prácticas comunicativas de la lengua oral, presentar la complejidad de sus significados y descubrir su lugar en los actos comunicativos de los individuos y sus comunidades (Kalman, 2004: 26-27).

En este marco, se ha tratado de dejar atrás la lectura como trabajo escolar con propósitos prácticos y no el de generar conocimiento o recreación. Trabajos como los de Kalman (2004), quien realiza una amplia investigación con un grupo de mujeres de Mixquic, pueblo situado a la orilla del sur oriente de la ciudad de México, donde muestra cómo ha aumentado paulatinamente la presencia de la cultura escrita hasta ocupar el lugar que tiene hoy en su vida comunicativa. Esta investigación ha ayudado a replantear y analizar nuevas formas de estudiar la lectura a través del surgimiento y desarrollo de los espacios comunitarios para la lectura y escritura, como son los centros de alfabetización que ayudan a construir prácticas comunicativas a través de la interacción y la convivencia entre los asistentes y no solamente el aprender a leer o escribir. De esta forma, Kalman, muestra la importancia de la lectoescritura en contextos marginados y contribuye a entender el significado de aprender a leer.

Otro autor bajo la misma línea teórica es Hernández (2002 y 2003), quien lleva varios años estudiando a grupos de jóvenes que viven con colonias marginadas de la ciudad de México y ha dado muestra de cómo van creando su propia identidad, partiendo de los materiales impresos que consumen y de las prácticas culturales que realizan fuera del recinto escolar. Sus estudios realizados en ciudad Netzahualcóyotl me han permitido entender las verdaderas necesidades del porqué la gente prefiere leer revistas, periódicos, manuales o libros de autoayuda. Esta necesidad va encaminada a resolver dudas y problemas de manera práctica y un tanto eficaz.

Con el mismo esquema están los aportes de Michèle Petit (1999), quién ha estudiado la lectura y la relación de distintos sujetos con los libros desde una perspectiva cualitativa en contextos rurales y desfavorecidos. A través de su interacción con jóvenes pertenecientes a barrios marginados de Francia, Petit pudo constatar que en este tipo de contextos, donde se suele pensar que no es factible encontrar "buenos lectores", había personas a las que la lectura les ha transformado la vida. La finalidad de su trabajo es comprender el papel que tiene

la lectura en la construcción de los sujetos, el sentido de las experiencias y cómo la lectura modifica la vida a través de la práctica.

Hay autores quienes realizan estudios sobre lectura tomando en cuenta los distintos espacios en que puede realizarse esta práctica: la calle, plazas comerciales, tales como Michel Peroni (2002). Y, por supuesto, trabajos como los de Ezpeleta(1992) o Rockwell (1992), quienes han tomado la lectura desde la escuela como práctica sociocomunicativa, con la intención de reconocer las prácticas de lectura en contextos marginados o vulnerables, como son los contextos indígenas.

2.3 La lectura en contextos indígenas

Los contextos indígenas generalmente se encuentran ubicados fuera del alcance de los bienes culturales como los teatros, cines, museos, librerías, por poner algunos ejemplos. Esto da el punto de partida para establecer que las actividades o las prácticas de lectura están enfocadas a hablar las relacionadas con la religión, la política, la actividad económica y lo social, que se da en la vida cotidiana local, tales como trabajar la tierra, organizarse para las faenas, obtener cargos políticos o religiosos. Otras tantas están asociadas con otro tipo de actividades, como el desgranar maíz, cuidar animales, limpiar granos, bordar, etcétera.

Para entender, es necesario dejar a un lado el concepto de prácticas de Scribner & Cole (1981), quienes la han usado para referirse a las conductas sociales que ponían de manifiesto las estructuras de poder social y las posiciones de los individuos en ellas como una actividad socialmente organizada y regulada. Para éste trabajo se entiende a las *prácticas*, como oportunidades y formas de participación en actividades culturalmente valoradas, con un estricto uso utilitario de la lengua escrita para lograr metas concretas (llenado de formularios, cartas oficiales, seguir instrucciones escritas, dejar recados, entre otros) (Kalman, 1996)

Las prácticas culturales, tales como leer, adquieren otro significado y otros usos a causa de varios factores, entre ellas podemos mencionar los que se refieren al *acceso*, ya que muchas de las poblaciones indígenas se encuentran ubicadas a grandes distancias de las poblaciones que cuentan con todos los servicios, caminos accidentados y la falta de transporte público hacen que no haya una *disponibilidad* o una distribución homogénea de materiales impresos, tales como revistas, periódico, historietas, etcétera, ni mucho menos kioscos, ni expendios de periódicos donde la gente pueda adquirir algún tipo de estas lecturas periódicas o textos comerciales. Pocas son las personas que pueden acceder a los materiales impresos, o bien, son pocos los materiales que circulan en la comunidad debido a las salidas constantes de los locatarios que van a la ciudad con la intención de comprar revistas o periódicos.

Para ello se ha recurrido a las definiciones que hace Kalman, que habla de *disponibilidad*, denotando la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera), mientras que *acceso* lo toma como una categoría analítica que permite identificar cómo en la interacción entre participantes en los eventos comunicativos, se despliegan conocimientos y les permite participar en eventos de lengua escrita, situaciones en las cuales el sujeto se posiciona con otros lectores y escritores, así como las oportunidades y las modalidades para aprender a leer y a escribir (Kalman, 2004).

Pero para entender la complejidad de la lectura en estos contextos es necesario hacer uso de la etnografía de la comunicación⁵ (Kalman, 2004:26), la cual implica una gama de posibilidades y eventos comunicativos en que leer y escribir son necesarios para la intervención de los individuos. De esta forma, la utilidad social de la lectoescritura se hace presente permitiendo la interacción entre los sujetos, textos y espacios.

⁵ La etnografía de la comunicación usada por Kalman se refiere al uso de la lengua escrita y ubicarla en relación con las prácticas comunicativas de la lengua oral, presentar la complejidad de sus significados y descubrir su lugar en los actos comunicativos de los individuos y sus comunidades (Kalman, 2004: 26-27)

Cuando menciono eventos, me refiero a cualquier ocasión en donde “la lectura es integral a la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos interpretativos” ((Heath, B., 1978, citado en De la Garza, 2007: 12), entre los cuales podemos encontrar eventos masivos, tales como asambleas políticas, juntas de padres de familia, juntas de entrega de recursos federales o todas aquéllas de carácter religioso, educativo y hasta las del sector salud. Estos eventos en comunidades indígenas suelen ser importantes porque la lectura sale a flote al convocar a un gran número de analfabetas o de gente que no habla castellano, por lo que tiende a haber un interlocutor o intermediario que da lectura a la información que se desee comunicar, ganando peso la función de la oralidad.

La oralidad suele ser más recurrente en estos contextos por la extensión del alfabetismo que se fue dando a principios del siglo XIX y a través de la evangelización y castellanización de los las comunidades analfabetas. No debe sorprendernos que este tipo de prácticas sea todavía muy concurrido en nuestros tiempos o que prevalezca en muchas de las comunidades con altos índices de analfabetismo, ya que es una dinámica que tiene que ver con intereses de poder de los usuarios de la lectoescritura.

Pero, por otro lado, una relación muy estrecha entre los lazos familiares al mantener dentro de casa un acto comunicativo de esta forma mantener la cultura y tradición de la comunidad a través de la literatura oral como Walter J. Ong la determinó (1997: 19). Y es que gran parte de la permanencia de la cultura de la comunidad se da a partir de la trasmisión de mitos y leyendas que van de generación en generación a partir de las vivencias de abuelos y abuelas. En una ocasión, una persona de 70 años me contaba cómo su comunidad de origen se había ido poblando con gente de características físicas igual a las de él (morenos, de estatura baja, delgados), después de que por mucho tiempo había sido habitada por gente blanca –como él los denominaba– hasta llegar a ser el pueblo que es hoy. Puesto que esa gente blanca era gente letrada, formaron su propia comunidad y después de tanta lucha lograron conformarse como municipio, a pesar de que la comunidad tenía el apoyo del gran Nigromante, Ignacio Ramírez,

los enfrentamientos se perdieron, pero ganaron la consolidación de su comunidad, de la comunidad de Ignacio Ramírez⁶.

Historias como éstas, hay muchas y no están debidamente documentadas en ningún escrito de la comunidad, pero se han logrado mantener gracias a la oralidad, a la memoria de la gente que les va permitiendo la apropiación de ciertas historias y eventos en función de la lectura oralizada como una función social y comunicativa. No obstante, no ha sido mi intención hablar de la oralidad como tema de discusión, sino más bien, me permite adentrarme a la funcionalidad de los materiales impresos al estilo de Goodman (1996), que los distingue de acuerdo a sus funciones, que son dos y resultan ser de los frecuentes al tipo de contextos que estoy abordando:⁷

- Los informativos: que se refiere a aquellos textos que tienen como finalidad informar sobre algún tema en específico, a manera de divulgación (instructivos de uso, trípticos, cuadernillos del sector salud, periódico, revistas, etcétera)
- Ocupacional: que son aquellos textos que están dirigidos a un sector laboral determinado (programas desglosados, manuales de carpintería, revistas de cocina, etcétera)

Y como este tipo de textos podemos encontrar distintos materiales impresos que se hacen presentes en la comunidad. Sin embargo, los textos que son más comunes en casi todas las viviendas son aquéllos que están relacionados con el sector educativo. Cada uno de los hogares en algún momento de su vida contó o cuenta con los libros de texto gratuito (LTG). Pero de eso se abordará en el siguiente apartado.

Por lo tanto, podemos cerrar este capítulo diciendo que el manejo real de la lectoescritura, tanto a nivel individual como colectivo, ha generado un gran número

⁶ La comunidad de Ignacio Ramírez es junta auxiliar del municipio Hermenegildo Galeana, Puebla

⁷ Es necesario dejar en claro que al referirme a las funcionalidades de los textos no me refiero a las a las funciones textuales que aluden al contenido de los textos.

de posibilidades, a partir de los distintos enfoques, para abordar el tema de la lectura. No obstante, lo que me ha interesado en este trabajo es ver la lectura con una función social y comunicativa, que va más allá del término libro como objeto, porque el ser lector puede definirse a partir de lo que escucha cuando otros intervienen al momento de leer, así como de los recursos materiales con lo que se cuenta.

CAPÍTULO 3. El contexto educativo y la promoción de la lectura

Hasta el momento hemos retomado la lectura de tal forma, que me ha permitido ver la complejidad para definirla como una práctica social. No obstante, siempre ha sido promovida desde el currículo formal del sistema educativo como una propuesta de aprendizaje. Por lo tanto, la escuela se convierte en el espacio comunal por excelencia para el acceso a la lectura y a los libros.

Cada año, la Secretaría de Educación Pública (SEP) distribuye en promedio 172 millones de Libros de Texto Gratuitos (LTG) (SEP, 2008) en todas las escuelas, convirtiéndose en uno de los libros de mayor circulación dentro de los hogares en todo el país. La distribución de estos materiales cobra mayor importancia en los contextos indígenas, porque pone en contacto a las familias con materiales impresos, generando así interacción entre sus miembros al momento de realizar tareas escolares en torno a leer, ya sea contestando cuestionarios o produciendo algún texto como producto escolar. Mientras que la escuela genera y desliza ciertas actividades que demandan la participación de la lectura a través de avisos a los padres de familia, recados para la firma de boletas o conductas disciplinarias, etcétera.

Por esta razón, a la escuela se le ha encomendado la tarea de multiplicar las experiencias lectoras impulsadas desde la SEP, tratando de mejorar la calidad, pero en realidad ha sido una tarea que por décadas no ha tenido éxito alguno,⁸ sobre todo en contextos escolares donde no se toman en cuenta la situación social, económica y la cultura de la comunidad. Las escuelas han sido creadas para hacer efectivos los bienes del saber, de homogenizar una nación analfabeta a través de los contenidos en los libros y en las bibliotecas. A los maestros se les ha visto como únicos responsables de no alcanzar los logros planteados en el currículo

⁸ Desde el año 2000, la propia SEP ha implementado el Programa Nacional de Lectura (PNL), con el propósito de promover la lectura y el uso de los libros en las escuelas.

⁸ Para tal afirmación, se puede ver el informe realizado por Guillermo Briones (1983)

formal y conseguir la calidad en el sistema escolar, como los responsables de que en nuestro país se lea 2.9 % libros al año, de que el 79% de los mexicanos de 15 años no sean capaces de lograr una comprensión adecuada de los textos que leen⁹. A estos maestros muy pocas veces se les capacita o se les informa de cómo enseñar, sobre todo a los que laboran en contextos indígenas y que son profesionistas de primera generación. Ellos van formándose al mismo tiempo que enseñan a sus alumnos, van aprendiendo a ser maestros, a cómo dar clases con el único recurso que tienen: el LTG y, muy recientemente, los acervos de Biblioteca de Aula (B.A) y Bibliotecas Escolares (B.E)¹⁰. Con la incorporación de estos acervos, a los maestros no les han dejado claro que, más que ser un apoyo didáctico, son materiales para acercar a la lectura sin fines educativos. Al respecto, el INEE (2004) ha mostrado resultados sobre prácticas de lectura generando controversia en cuanto a los usos reales dentro del salón de clase, ya que señalan que las prácticas de lectura que prevalecen en las aulas de la escuela primaria siguen siendo tradicionales y centradas en los controles de lectura, más que en la experiencia de leer.

Por lo tanto, este capítulo pretende mostrar el panorama con el que trabajan los maestros en comunidades indígenas, cuyo material de trabajo son los LTG, convirtiéndose en piezas claves para la enseñanza de la lectura y el soporte más importante en el salón de clase. Finalmente, también se tratará de mostrar cómo los maestros han sido fundamentales para el cumplimiento de la enseñanza de la lectura a través de los currículos formales, y así mostrar su desenvolvimiento como actores en la educación y en la sociedad.

⁹ OCDE (2006). PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimiento y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. España: Santillana.
http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/PISA2006/cap4_2_pisa2006-w.pdf

¹⁰ Desde el año 2000, la propia SEP ha implementado el Programa Nacional de Lectura (PNL), con la intención de garantizar el uso y la producción cotidiana de materiales impresos en la práctica docente y la creación de lectores autónomos.

3.1 La escuela y la promoción de la lectura como diseños gubernamentales

Un elemento articulador de los diversos enfoques, estrategias y mecanismos para acceder a la lectura, tiene que ver con el reconocimiento del papel de la escuela en la formación de ciudadanos que puedan utilizar las distintas habilidades del lenguaje. A partir de la puesta en marcha del PNL, se han aplicado encuestas en todo el país dejando entrever datos de tipo cuantitativos nada favorecedores. Tal es el caso del *Atlas Cultural* que realizó CONACULTA en 2004, donde el 70% de la población no cuenta con una biblioteca o librería en su comunidad. La mayor parte de la población labora en actividades agrícolas, industriales o comercio informal, donde no es necesario desarrollar las habilidades de lectura. Y el 75% de la población en edad escolar no asiste a la preparatoria ni tiene acceso a la universidad (Hernández Zamora, 2004).

Un estudio más reciente es la Encuesta Nacional de Lectura, cuyos resultados fueron dados a conocer en el marco de la 26ª Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) en 2006. Ésta fue realizada en colaboración entre la UNAM y CONACULTA. Tal encuesta mostró que en nuestro país se lee 2.9 % libros al año, cifra que causó conmoción, sin embargo, resulta difícil que sea interpretada de una sola manera, el documento que acompaña a esta encuesta es precisamente una evidencia de las discusiones que ella generó. También mostró que la población se acerca a la lectura a partir de consultas puntuales, tales como hacer investigaciones y tareas escolares. Que el libro con el que toda persona ha tenido algún contacto en su paso por la escuela es el libro de texto.

Las encuestas han mostrado que el único espacio donde se interactúa con el libro es la biblioteca o la escuela. Pero al no tener las suficientes bibliotecas, según el *Atlas Cultural*, la escuela se convierte en el único espacio comunal donde el libro se vuelve la herramienta por excelencia en el salón de clases. En este marco se inserta la política de lectura que dota de libros a las escuelas, lugares de asistencia cotidiana de niños y jóvenes del país. Un estudio sobre las prácticas de lectura en la escuela precisamente intenta dar cuenta del empleo que se hace de este material.

Otro dato disponible para justificar la elección del tema son los resultados con base en los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)¹¹, que aplica el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). En el ciclo escolar 2005-2006, 18% de los alumnos de sexto grado de primaria se ubicaron por debajo del nivel básico de aprendizaje y 50.8% sólo alcanzó el nivel básico. Las modalidades educativas con problemas más serios son las que se ofrecen en regiones con mayor grado de marginalidad: 47% de las escuelas indígenas, 33% de las comunitarias y 26% de las rurales se encuentran por debajo del nivel básico.

En términos específicos de comprensión lectora, los resultados de PISA 2006 indican que México se ubica en el nivel 2 de desempeño en la escala global, lo que implica que 79% de los mexicanos de 15 años no son capaces de lograr una comprensión adecuada de los textos que leen¹². De ahí que sería importante avanzar en la transformación de las prácticas de enseñanza y mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos en el desarrollo de sus competencias lectoras y de escritura. Lograrlo requiere de la creación de espacios en los que los alumnos tengan acceso a diferentes fuentes de información y a textos diversos, de acuerdo a sus intereses y necesidades. También es necesario definir estrategias de atención en las zonas y escuelas en donde los índices de marginalidad son mayores y en las cuales la presencia de bibliotecas escolares y de aula pueda ser de utilidad para el mejoramiento del logro educativo.

Si bien es cierto que los resultados de las evaluaciones han mostrado que la escuela no está cumpliendo su cometido en materia de formación de lectores, también es cierto que ofrecen pocas pistas para entender los contextos donde se realizan las prácticas sociales y culturales asociadas a la lectura. Por lo tanto, se convierte en uno de los intereses que guía esta investigación.

¹¹ Los EXCALE son pruebas de aprendizaje que evalúan los contenidos curriculares de las asignaturas que el currículo nacional enfatiza en la enseñanza. La premisa es que las puntuaciones de la prueba muestran qué tanto los estudiantes saben y pueden hacer respecto al currículo nacional (Ruiz-Primo, Jornet y Backhoff, 2006).

¹² OCDE (2006). PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimiento y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. España: Santillana.
http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/PISA2006/cap4_2_pisa2006-w.pdf

Gran parte de este problema tiene que ver con los diseños de las políticas educativas sobre lectura implementadas por el Estado por la necesidad de promover la educación de manera uniforme y homogénea en toda la nación mexicana. Con este interés, se conformó la Secretaría de Educación Pública (SEP), confiriéndole la facultad de establecer nuevos programas de estudio para cada una de las asignaturas y de la producción y circulación de materiales impresos.

Desde 1921, la SEP implementó programas de fortalecimiento en pro de la lectura dentro del sistema educativo, ejemplo de ello, tenemos que en ese año se introduce la Campaña por la lectura impulsada por José Vasconcelos, que dotó a escuelas primarias de bibliotecas escolares construidas por una colección de libros clásicos. En 1940, siendo secretario de educación Jaime Torres Bodet, llevó a cabo un proyecto editorial a las escuelas, denominándolo *Biblioteca Popular*, dotando con más de 2000 títulos a las escuelas públicas.

Con la introducción de los libros de texto al salón de clases se contempla el inicio de las reformas educativas en nuestro país. La primera se dio en 1957, durante el periodo presidencial de Adolfo López Mateos, que distribuye libros y cuadernos en las asignaturas de: *lengua nacional, aritmética y geometría, geografía, estudio de la naturaleza e historia y civismo*, orientados a la enseñanza de la lengua nacional y a la historia de México para unificar al país. Con esta reforma, la enseñanza del español pretendía fortalecer los hábitos relacionados con la lectura oral, capacitar al educando en el buen uso del castellano de manera oral y escrita, con el propósito de facilitar la enseñanza de la lengua nacional y sus usos correctos.

Para 1972, siendo presidente Luis Echeverría, aparecen los textos: *Plan de estudios y programas de educación primaria* (SEP, 1972), materiales de apoyo para el maestro que contienen los fundamentos de la reforma, los programas desarrollados para primero y segundo grado y los programas sintéticos de tercero a sexto grados. También aparecen los *Libros para el maestro*, que corresponden a cada una de las siguientes áreas: *español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales*, para cada uno de los seis grados de la primaria. En dichos

textos se mencionan los objetivos y fundamentos de las áreas que integran la reforma y, sobre todo, las orientaciones metodológicas para las actividades a realizar.

Las demandas de los maestros de educación indígena eran muchas y el presupuesto que se les otorgaba era deficiente a nivel nacional, por lo que dentro de la SEP se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978. De ella dependerían todas las escuelas y maestros de educación indígena, buscando romper con el patrón educativo nacional, aunque en esa época se encontraban bajo la coordinación del Instituto Nacional Indigenista. Romper el patrón educativo implicaba introducir materiales y programas adecuados para los maestros que laboraban en estos contextos. Por lo tanto, se comenzó la elaboración de materiales escritos en dos lenguas, tarea un tanto difícil, que no ha logrado abastecer todas las necesidades de los maestros con la producción de libros de texto en más de 40 lenguas, lo cual pasa a ser una realidad poco posible para maestros indígenas¹³.

En 1992, el presidente Carlos Salinas de Gortari inicia una nueva reforma educativa. Durante su sexenio se elaboran nuevos programas y materiales para la educación primaria. En esta reforma se plantea la introducción paulatina de nuevos libros de texto gratuitos en las aulas escolares. Al inicio del ciclo escolar 1993-1994, aparece el libro *Planes y programas de estudio*, que incluye en el mismo texto las áreas de: *español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física*, para todos los grados de la primaria. Junto con los planes y programas, aparecen los avances programáticos y los ficheros didácticos con propuestas de trabajo relativos a la enseñanza de las matemáticas, español, historia y geografía. El objetivo que

¹³ Esto puede ser mostrado por las diversas investigaciones antropológicas y lingüísticas donde manifiestan que la diversidad cultural no había dejado de considerarse como un problema de modernización del país. El currículo de las escuelas indígenas es básicamente el mismo que el de las escuelas donde el español es la lengua oficial (y el de las escuelas monolingües en español, utilizando el libro de texto como principal recurso para la impartición de la enseñanza del español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). Pese a ello, la diversidad cultural sigue siendo el problema en términos de la deficiencia de materiales para estos contextos.

tienen los libros es ser un auxiliar para el maestro en la planificación de sus actividades diarias.

No obstante, la enseñanza de la lectura en México ha sido el resultado del proceso de la historia de la educación y sus políticas. Se han dejado atrás las cuestiones comunicativas, sociopolíticas, económicas y culturales, que podrían ayudar a explicar y a entender "el problema educativo". La lectura ha entrado a un punto un tanto polisémico en cuanto a los aspectos que en él se engloban (cognitivos, escritura, habilidades, etcétera), sin embargo, el concepto ha sido entendido como:

- Un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura (Solé, 2000:17).
- Una conducta social por la cual las personas nos apropiamos de algunos discursos significantes de la sociedad en la que vivimos (Montes, 1999:17).
- Un proceso de coordinación de informantes de diversas procedencias, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados (Ferreiro, 1982:14).
- Un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es logar de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura. (Carrasco A, 2001:114).
- Una habilidad para extraer significado, contenido explícita e implícitamente en un texto escrito (Adams y Collins, 1997).

No obstante, el concepto ha sido olvidado el sentido social que ya hemos mencionado, dejando a un lado las oportunidades que ofrece para participar en la vida; Porque la lectura permite tener acceso al conocimiento logrado por otros;

alimenta las posibilidades de reflexión sobre nuestro mundo; da voz a nuestras ideas y opiniones, y nos permite difundirlas; explica fenómenos poco visibles, pero trascendentes para quien hace uso de ella. La lectura es una actividad que divierte y deleita a la imaginación, ya que en la lectura, el lector intenta encontrar sentido a la escritura a través de lo que conoce, pone en juego sus juicios, prejuicios, valores, etcétera partiendo de los referentes que tenga de la propia lengua y de su experiencia.

2. 2 Los condicionantes en torno a la lectura en comunidades indígenas

Al voltear a ver qué acontece a las comunidades indígenas y el papel de los docentes con respecto a las prácticas de lectura, podemos entender las razones por las que se dice que los maestros no leen. Cotidianamente, los maestros se enfrentan a los difíciles accesos a las comunidades donde laboran, a una realidad muy distinta. Las condiciones de trabajo en las escuelas de comunidades rurales no suelen ser tan favorables para los docentes y se ven en la necesidad de crear sus propios materiales de trabajo y reformular sus concepciones y prácticas de lectura. Las instalaciones donde laboran generalmente se encuentran en muy malas condiciones, sólo tienen una biblioteca pobre, en el mejor de los casos, pese a que las propuestas educativas dicen crear y tener una biblioteca en todas las escuelas de educación básica como parte de un sistema de calidad educativa, y así transmitir la información necesaria a los alumnos de acuerdo a los contenidos que marcan los programas.

La disponibilidad de los materiales en estos contextos depende de las condiciones de las comunidades donde se vive y se labora, un ejemplo de ello es que los docentes, para formarse constantemente, tienen que recorrer grandes distancias para llegar a los centros de maestros, por consiguiente se ven en la necesidad de adquirir, en el mejor de los casos sus propios libros y crear su propio acervo bibliográfico, aunque también es probable pensar que frente a la escasa tradición de uso de bibliotecas docentes, los libros disponibles sean poco empleados.

Los libros adquiridos por intereses propios de los docentes son vistos como fuentes de conocimiento, ya sea de manera profesional o personal, pero están limitados u orientados por materiales "comerciales" dirigidos al tipo de gente de quien se afirma que no leen, creando así su propia concepción sobre qué es lectura, porque se van apropiando de los contenidos y son visibles en sus convenciones y usos de la lectura dentro y fuera del salón de clases.

Como ya se ha dejado entrever en esta investigación, el papel de los docentes de educación indígena es importante, porque son maestros quienes fueron surgiendo directamente de los procesos de formación del Estado Nación, maestros que se formaron a través de cursos de Inducción a la docencia, cursados en dos o tres meses y que al finalizar conseguían una plaza, con la opción de seguir estudiando posteriormente. Actualmente, son pocos los maestros que continúan formándose bajo este sistema, la mayoría cuenta con estudios normalistas o con la licenciatura en educación. En las escuelas formadoras de docentes, preparan a los futuros maestros a cumplir con los programas oficiales, a desarrollar nuevos procesos cognitivos, maneras de pensar, de estudiar la realidad natural y social que les rodea y muy pocas veces a desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, la capacidad de investigar para resolver los problemas a los que se enfrenta a para ser maestros frente a grupo (Gutiérrez, 2005). Los maestros generalmente no cuentan con la didáctica necesaria para atender a grupos con determinadas características. Los maestros que se desempeñan profesionalmente dentro de un salón de clases se van formando al mismo tiempo como docentes, adquiriendo las herramientas y los conocimientos necesarios para su práctica, partiendo de un currículo nacional que ha sido diseñado para asegurar que todos los niños en edad escolar asistan a la escuela, y que los que la han abandonado o nunca ingresaron tengan acceso a ella y aprendan a leer y escribir.

Las propuestas curriculares están diseñadas pensando en que todos los niños que entran a la escuela cuentan con todos los requerimientos para aprender y desarrollar las habilidades para la lectoescritura y que el maestro debe:

1. Enriquecer la capacidad de expresión oral.

2. Contar con aptitudes para la comprensión de la lengua.
3. Adquirir y desarrollar la capacidad para leer y escribir, desarrollar la habilidad para estructurar el pensamiento a partir de la lengua.
4. Desarrollar la sensibilidad, el gusto por la lectura e iniciarse en la lectura de textos literarios¹⁴.

Por lo tanto, el desempeño del docente empieza en el momento en que lee las propuestas curriculares y se apropia de ellas para después llevarlas a cabo en el salón de clases, por lo que me surgen las interrogantes: ¿se puede hablar de una lectura vernácula por estar condicionada por el trabajo escolar? ¿Se puede hablar de prácticas de lectura a todas aquellas actividades ligadas a la revisión de tareas escolares y usos del libro de texto?, preguntas que espero contestar más adelante.

3.3 Maestros y alumnos: la lectura en los salones de clases

Un niño crece en un ambiente en el cual encuentra necesariamente libros y textos escritos por doquier; en sus juguetes, en carteles publicitarios, en su ropa, en alimentos, en televisión, etcétera por eso es difícil imaginar que llegue sin ningún conocimiento a la escuela, ni siquiera los de clase baja o los que viven en zonas rurales (Kalman 2004, Heath, (1984), Hernández (2002), Rockwell, (1992) A los seis años los niños saben muchas cosas sobre la escritura y han resuelto solos numerosos problemas para comprender las reglas de la representación escrita.

Aquí, el profesor es una pieza clave para el aprendizaje de los alumnos, ya que es colaborador importante en la educación de los niños. Por eso es necesario conocer las características psicológicas y los niveles socioeconómicos y culturales de sus alumnos. Una vez considerados, tiene que buscar utilizar el material y medios más convenientes para realizar su obra. Es importante la metodología de la que se vale el maestro para enseñar a los niños a leer y escribir.

¹⁴ Plan y programa de estudios para la educación primaria 1993.

Para la enseñanza de la lectura, se limita exclusivamente a la clase de español a pesar de que en otras asignaturas se tenga contacto con la lectura. Es generalmente en la clase de español donde el niño en primera instancia, aprende las vocales y consonantes, las combinaciones de las palabras, reconoce términos fuera del contexto familiar y aprende vocablos separados del texto, y una vez que logra leer, su más grande emoción es cuando lleva a su casa la primera lectura que ha podido dominar. Algunos de los errores que comete es agregar palabras en un texto para comprenderlo mejor, invierte el sentido, le da otro significado a las palabras; tiende a agregar palabras y a repetir las en la lectura. Le complace que le lean, tanto en su casa como en la escuela; en la mayoría de los casos, escucha con atención cualquier relato leído por otra persona y, aunque tiene ya su libro de lecturas, le gusta leer otros libros, mostrando mayor actitud a la lectura, escritura y dibujo, en muchos de los casos.

Esta forma le permite al niño tener acceso a la cultura escrita, a mundos desconocidos, a un futuro mejor, contribuye a su afirmación como persona y da un matiz diferente a la calidad de vida. Sin embargo, este aprendizaje se hace difícil para muchos de los niños que tienen acceso a la educación básica. El desarrollo motor y perceptual no basta para aprender a leer y a escribir, la construcción del lenguaje escrito es un proceso que el niño tiene que vivir de manera personal, y es en este punto en donde la figura del docente toma gran relevancia, ya que éste tendrá que conocer el proceso para ofrecer oportunidades que les permita a los estudiantes descubrir por sí mismos la función social del lenguaje (oral y escrito), las relaciones entre palabras, fonemas, grafías, a partir de textos producidos e interpretados por los propios niños.

El contexto social en el que se encuentran inmersos los niños influye (positiva o negativamente) en las situaciones comunicativas de éstos, porque la experiencia adquirida en los primeros años dentro del núcleo familiar, en ocasiones resulta nula o deficiente. También se sabe que el escuchar o leer en voz alta genera, en los niños de temprana edad, el interés por la lengua escrita, que posteriormente podrá utilizar de acuerdo a su edad, pero sin ser coartado por el maestro,

forzándolo a terminar copias o planas que no favorecen este aspecto y que carecen de sentido para el niño.

Para poder leer, es necesario tener interacción con el texto y así no sólo escribir lo que se piensa, sino comprender lo que el autor pensó. Por esta razón ha sido importante la enseñanza del español en las prácticas escolares, ya que se centran en ejercicios realizados con el libro de texto para abordar una temática curricular específica. Se trata de lecturas que en la mayoría de las veces no comunican nada en al estudiante. Por ello, es necesario que el docente comprenda el proceso de lectura que desarrolla el niño; sabiendo que la meta que se persigue es propiciar el aprendizaje, preocupándose de que los educandos descubran y comprendan que con la lectura pueden comunicar, a través del tiempo y la distancia, lo que piensan, lo que dudan, lo que sienten e así interpretar lo que otros piensan por medio de la lectura.

Para ello, requieren que los materiales con que trabaja en el aula sean diversos La SEP distribuye cada año 172 millones de Libros de Texto Gratuitos (LTG) en promedio, incrementa el acervo a un poco más de 160, 000 escuelas de bibliotecas escolares y de aula^{15, 16} con un promedio de 996 libros como una estrategia formativa para acercarse a los libros y formar lectores autónomos¹⁷ en las escuelas (ver cuadro 3) y desarrollar las habilidades lectoras de los alumnos. No obstante, hoy en día tenemos escuelas que no cuentan con un espacio y con

¹⁵ Las bibliotecas de aula y escolares forma parte del Programa Nacional de Lectura (PNL) que tiene el objetivo de desarrollar cuatro líneas estratégicas para la formación de lectores entre las que destaca el "Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos". Esta línea retoma el principio de distribución de libros y lo amplía a toda la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), impulsa el desarrollo de colecciones para la biblioteca escolar e incluye una colección para las aulas, con la intención de propiciar condiciones para la lectura, inmediatas y cercanas a la comunidad, al tiempo que se desarrollan las condiciones para el funcionamiento de la biblioteca de centro (o biblioteca escolar), como espacio articulador de los eventos de lectura y formación documental. Las otras tres líneas estratégicas que han conducido las acciones del programa son: Fortalecimiento curricular y transformación de las prácticas de enseñanza; Formación y actualización de recursos humanos; y Generación y difusión de información. Se puede consultar en: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/pnl.html>

¹⁶ Una explicación amplia y detallada sobre los procesos de selección de acervos para bibliotecas escolares y de aula se puede encontrar en Reimers, Fernando *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. FCE, México, D. F. 2006 pp. 205-218.

¹⁷ EL PNL entiende por lector autónomo a aquellos lectores que por iniciativa propia se acercan a la lectura, sin la necesidad de ser una tarea escolar.

el equipamiento necesario para el funcionamiento óptimo de la biblioteca escolar, independientemente de ello, los centros educativos han buscado la forma de darle funcionalidad con los recursos que tienen a la mano y con la inventiva y la formación recibida en torno a cómo se espera que funcione una biblioteca escolar. La realidad muestra un abanico amplio de situaciones, tanto de infraestructura física como de servicios, propiciando con esto una diversidad de nociones en el imaginario de la comunidad educativa sobre la definición de la biblioteca escolar.

CUADRO 3
Aulas atendidas con dotación de acervos para Biblioteca de Aula
CICLOS ESCOLARES 2002- 2006¹⁸

Nivel	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Promedio
Preescolar	124,634	126,894	132,596	149,340	155,371	137,767
Primaria	474,300	490,599	495,885	504,874	510,506	495,233
Nivel	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	Promedio
Secundaria	158,771	166,645	172,946	180,671	186,776	173,162
Total	757,705	784,138	801,427	834,885	852,653	806,162

Fuente: SEP. Subsecretaría de Educación Básica. Programa Nacional de Lectura. México, 2008

Para concluir este apartado, podemos decir que el sistema educativo debe encaminar esfuerzos para que los alumnos de escuelas primarias, insertas en el medio indígena, adquieran los instrumentos de lectoescritura que les posibiliten el desarrollo de sus facultades cognitivas (razonar, imaginar, crear, analizar, comparar, etcétera) y así acelerar el proceso de asimilación creativa de la cultura social. En este caso, la lectura y escritura, ya no se podría concebir como un instrumento meramente técnico para desarrollar destrezas mecanizadas que sólo transmiten o registran conocimiento. Se ubicaría en un movimiento continuo de interacción con los acontecimientos de la vida cotidiana. Es decir, la actividad de la lectoescritura es imprescindible relacionarla con el espacio en donde los alumnos están viviendo y a dónde les tocará vivir.

¹⁸ La distribución de acervos para bibliotecas de aula se inició en el ciclo escolar 2002-2003 a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica, Programa Nacional de Lectura, México, 2008

El reto de la lectura en entornos culturalmente desfavorecidos va a determinar las distintas formas de leer, y el reto de la escuela es que los niños se conviertan en lectores autónomos de diversos tipos de materiales, con políticas de lectura mexicanas que expresan en las escuelas indígenas poca atención a las diferencias sociales y culturales de la población atendida, porque se trabaja en el marco de un programa nacional que sólo discursivamente exalta la necesidad de aprovechar las diferencias sociales y culturales, porque se conforman bibliotecas escolares y de aula desde una mirada occidental que algunas veces desconoce lo local en la elección de materiales. También se desatiende el acompañamiento puntual de profesores de educación indígena, muchos de primera generación, quienes demandan recursos didácticos diferentes de a los nacionales, el cual están pensados para la población urbana. Ante ello, los maestros no se dan por vencidos ante esta lucha interminable de hacer nuevos y mejores lectores.

CAPÍTULO 4. La comunidad de estudio

La comunidad donde se desarrollo la investigación se llama Bienvenido. La escuela es de organización completa, cuenta con un planta docente de 13 profesores, quienes no hablan ninguna lengua indígena, pero me pareció importante trabajar en esta escuela, porque estaba siendo partícipe en un proyecto piloto para *La transformación educativa*, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo durante el periodo 2007- 2012. El plan tiene como objetivos los señalados por el Programa Sectorial de Educación (Prosedu), que han sido considerados para dar sentido y ordenar las acciones de política pública educativa en México para las próximas décadas, del cual se hablará en un apartado más adelante.

La escuela de *Bienvenido* lleva el nombre del municipio –Hermenegildo Galeana– y funciona desde 1983 con las instalaciones que tiene actualmente. La clave de la escuela es C.C.T 21EPR0131A y pertenece a la Coordinación General de Desarrollo Educativo (Corde 19), a la jefatura de sector 02 de Chignahupan y a la supervisión escolar de la Zona 052 de Ahuacatlán. Su población escolar es de 249 alumnos distribuidos de la siguiente manera:

CUADRO 4
Población de la escuela

Total		249	
		Grupo A	Grupo B
1°	51	26	25
2°	39	22	17
3°	36	20	16
4°	40	18	22
5°	55	23	22
6°	38	19	19

FUENTE: Diario de campo

El número total de maestros es de 13, uno funge como director desde hace 10 años y su formación es maestro en la licenciatura en matemáticas. Sus estudios los realizó en la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla.

Como ya se mencionó en la introducción, los maestros que se tomaron en cuenta para este proyecto son los que atienden a los grados de 4°, 5° y 6° y se distribuyen de la siguiente manera:

CUADRO 5
Maestros participantes

Grado y grupo que atiende	Formación	Origen	Antigüedad en la escuela
4° A	8° Sem. de Lic. en Educ. Primaria UPN	Bienvenido H.G	3 años
4° B	Lic. en Educ. Primaria. UPN-Zacatlán	Bienvenido H.G	18 años
5° A	Lic. Educ. Primaria. Normal Zacatlán	Nvo. Necaxa, Puebla	2 años
5° B	Lic. Educ. Primaria. Normal Zacatlán	Bienvenido H.G	16 años
6° A	Lic. Educ. Primaria. Normal Zacatlán	Ahucatlán, Pue.	8 años
6° B	Lic. Educ. Primaria. Normal Zacatlán	Bienvenido H.G	3 años

FUENTE: Diario de campo

4. 1 Bienvenido: La comunidad de estudio

Como ya se mencionó, la comunidad donde se desarrolla la investigación es la comunidad de Bienvenido, perteneciente al municipio de Hermenegildo Galeana que se localiza en la zona norte del estado de Puebla. El relieve del municipio es bastante accidentado, presenta varias sierras pequeñas y cerros aislados que determinan una topografía montañosa.

Figura 3
Localización en el Estado de Puebla



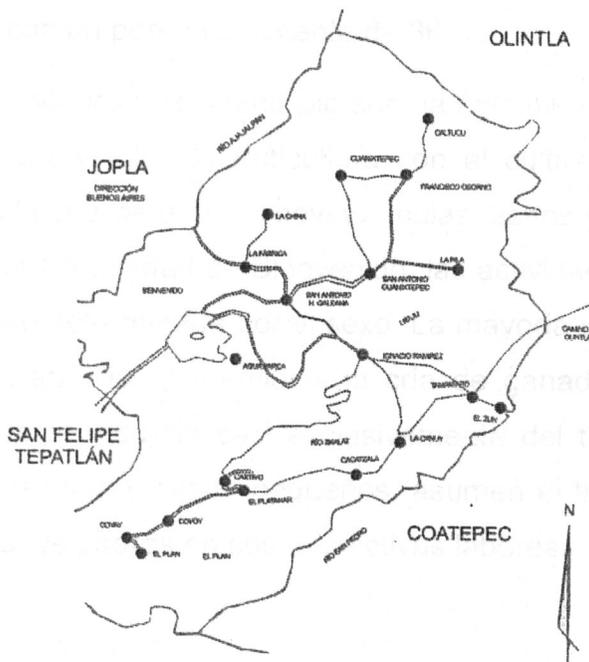
FUENTE: INEGI

El municipio cuenta, de acuerdo al Censo de Población 2002 del INEGI, con 7560 habitantes, siendo 3787 hombres y 3773 mujeres, con una densidad de población de 17 habitantes por kilómetro cuadrado y una tasa de crecimiento anual de 3.48%. Bienvenido, como cabecera municipal, cuenta con 1102 habitantes.

CUADRO 6
Principales localidades

Comunidad	Hab. Aprox	Distancia aprox. A la cabecera municipal
Bienvenido	1102	---
San Antonio	1012	3 km
Francisco Osorno	712	4 km
Coyay	674	17 km
Ignacio Ramírez	535	3 km

Figura 4
Municipio de Hermenegildo Galeana



FUENTE: Presidencia municipal

El municipio cuenta con un índice de marginación del 1.717%, ubicándola en el lugar 16 con referencia a los demás municipios del estado. Su tasa de natalidad es del 42.8%; una tasa de mortalidad de 5.2% y una tasa de mortalidad infantil de 12.8%.

Todo el municipio cuenta con un total de 38 planteles educativos, impartándose la educación en los siguientes niveles:

Cuadro 7
Distribución de planteles educativos

Nivel	No de escuelas	Población escolar
Preescolar	17	498 alumnos
Primaria	17	1,700 alumnos
Secundaria	3	270 alumnos
Bachillerato	1	42 alumnos

FUENTE: Diario de campo

Además, cuenta con escuelas que comparten educación bilingüe, teniendo en la actualidad en el nivel primaria 11 escuelas que atienden a un total de 895 alumnos inscritos, con un personal docente de 36.

Las actividades económicas del municipio son: la agricultura con la producción de granos de café, maíz y frijol; la fruticultura con el cultivo de la naranja. En la ganadería se tiene la cría de ganado bovino, mulas, asnos y conejos, así como de diversas aves. En la comunidad de Bienvenido, las actividades esta marcadas por la división del trabajo determinada por el sexo. La mayoría de los hombres adultos se dedican a la albañilería, comercio, a la cría de ganado, a ser choferes. En cambio, las mujeres se ocupan casi exclusivamente del trabajo domestico. Los niños, fuera de la escuela y desde pequeños, asumen el tradicional esquema de trabajo, ayudando a los padres en sus respectivas labores.

4.2 La cultura escrita en la comunidad

Por las condiciones geográficas de la comunidad, Bienvenido se encuentra en un contexto restringido de la cultura escrita, dando como resultado un alto índice de analfabetismo y bajo grado de escolaridad, permitiendo que no todos puedan participar de la misma manera en prácticas de lengua escrita. A esto hay que añadir la situación étnica y las diferencias económicas dentro de la comunidad, ya que ésta se encuentra habitada por familias totonacas, sin embargo, predominan las familias mestizas y/o "acomodadas", como les suelen decir. Estas familias se encuentran política y económicamente favorecidas, además de ser quienes tienen una mayor disponibilidad del material escrito y mejor participación en prácticas comunicativas.

Pese a esta diferenciación social y de acuerdo al difícil acceso a la comunidad, es posible encontrar escenarios que potencializan el uso de la lectura, la escritura, así como los encuentros y desencuentros de los actores sociales con el material. Entre ellos están los siguientes espacios:

- a) **Administrativo.** En este espacio podemos encontrar todos aquellos trámites legales que la gente hace para alcanzar algún fin: gestión o trámites de apoyos, convenios, transacciones, etc.
- b) **Político.** Se refiere a los escritos que tienen que ver con el ejercicio de cargos y funciones públicas, con la actividad política de partidos y personas.
- c) **Público.** Espacios donde los actos comunicativos tienen diversos fines: vender productos, anunciar eventos, propaganda casi siempre relacionada con la política.
- d) **Religioso.** Con la intención de evangelizar a la gente. En la comunidad generalmente circulan lecturas, escrituras y materiales impresos de carácter religioso.
- e) **Económico.** Podemos encontrar todas aquellas actividades relacionadas directamente con procedimientos en el intercambio económico.
- f) **Educativo.** Éste es el ámbito por excelencia de la cultura escrita, por la finalidad de alfabetizar. Pero también por permitir acceder a la educación formal, a la consulta de libros, uso de la computadora, la biblioteca y a todos aquellas actividades relacionadas al sector educativo.
- g) **Privado.** Tiene que ver con los intereses sociales y personales de los sujetos dentro de su nivel de relación más próximo: el hogar. Aquí podemos encontrar cartas, actas de nacimiento, fe de bautismo, cartillas de vacunación, etcétera.
- h) **Lúdico.** Vinculado con la lectura o escritura sin una intención relacionada con el tiempo de ocio o sin intención sociocomunicativa directa. Por ejemplo, leer subtítulos de una película o cuentos para los niños.

Otro de los espacios destacable para esta investigación que ofrece la comunidad en cuanto a la cultura escrita es la biblioteca. Ésta lleva el nombre "Profr. Ambrosio Carmona Lecona", cuya infraestructura consiste en un espacio de seis por seis metros. Cinco mesas, 20 sillas, un escritorio, tres libreros, 25 estanterías de cinco niveles cada una y un exhibidor de libros. Su acervo está conformado por

2176 libros en la sala general, 544 libros en la sección infantil, 228 videos, con una televisión y una videocasetera.

Cabe mencionar que la biblioteca del municipio de Hermenegildo Galeana forma parte de la Red Nacional de Bibliotecas. Para la integración y operación de esta red ha sido conveniente establecer un esquema de trabajo descentralizado que implica la colaboración entre los gobiernos estatales y municipales con el gobierno federal. Además, una estrategia de equilibrio y eficiencia, dada la magnitud de los esfuerzos requeridos para coordinar y desarrollar una red de servicios bibliotecarios a nivel nacional. La forma en que opera se encuentra distribuida tal como lo muestra la figura 5.

La biblioteca municipal de Hermenegildo Galeana lleva a la fecha algunas actividades tales como:

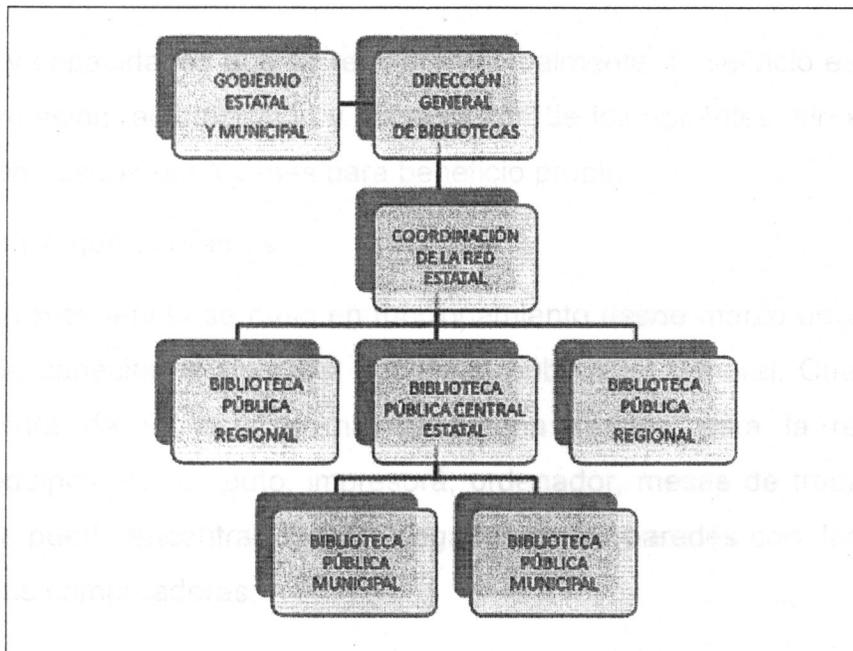
- Visitas Guiadas a escuelas.
- Talleres de lectura.
- Talleres vacacionales: "De Vacaciones a la Biblioteca".

Estas actividades son evaluadas bimestralmente con la finalidad de recibir paquetes de libros como incentivo por buen desempeño.

Otro espacio es el Centro de Capacitación y Actualización (CCA)¹⁹, que es un centro de aprendizaje donde los usuarios participan a través del equipo tecnológico con el acceso a programas educativos vía internet. Además de interactuar con tutores que los asesoran de manera permanente. Con el equipo tecnológico se puede acceder a bases de datos especializadas que les permiten tener un acercamiento a la modernidad y traspasar la marginalidad en la que se encuentran.

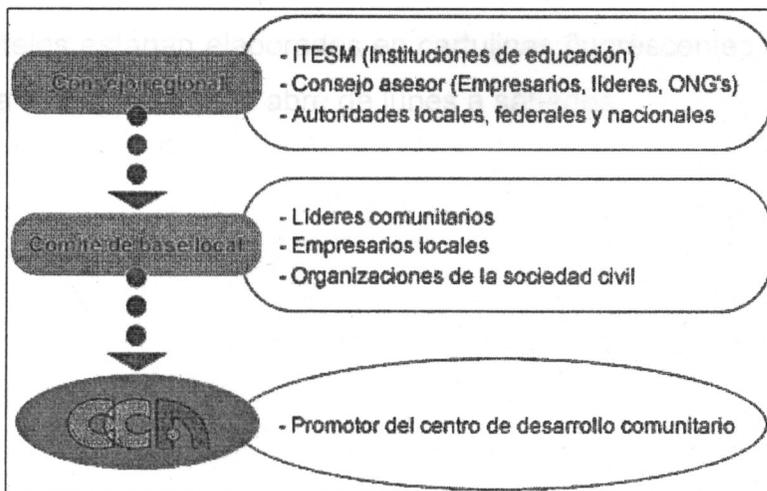
¹⁹ Los CCA son financiados, evaluados y supervisados de manera permanente por el Tecnológico de Monterrey. Fueron puestos en marcha por un convenio realizado entre el Tecnológico de Monterrey y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), con el objetivo de acceder la información a las comunidades marginadas. http://www.cca.org.mx/portalcca/info_gral/como.htm

Figura 5
Funcionamiento de la Red de Bibliotecas



Fuente: Manual de Red de Bibliotecas Públicas

Figura 6
Funcionamiento de los CCA



Fuente: Centros Comunitarios de Aprendizaje

Gracias a los CCA la gente de la localidad puede acceder a cursos del interés de personas que quieren alcanzar sus conocimientos y desarrollo de algunas

destrezas y capacidades que se requieren actualmente. El servicio está destinado para la formación, actualización y capacitación de los docentes, sin embargo, los equipos son usados por jóvenes para beneficio propio.

La forma en la que operan es:

EL CCA en Bienvenido se puso en funcionamiento desde marzo de 2008, con la finalidad de capacitar a alumnos, docentes, público en general. Cuenta con una infraestructura de un establecimiento, antena satelital para la recepción del Internet, equipos de cómputo, impresora, ordenador, mesas de trabajo. De igual manera, se puede encontrar carteles pegados en las paredes con las reglas para el uso de las computadoras:

- Prohibido chatear y jugar, el uso del Internet es sólo para investigación.
- Prohibido fumar y comer.
- Prohibido abrir páginas de pornografía, si se le sorprende se le cobrará y se le negará el servicio.

Todos los carteles estaban elaborados en cartulinas fluorescentes, con la letra del encargado. La sala de cómputo abre de lunes a sábados.

CAPÍTULO 5. De la teoría a la práctica: Los maestros como protagonistas de la lectura

La mayoría de los docentes inmersos en programas de educación indígena han estado expuestos a numerosos materiales didácticos, a diversas instancias de capacitación técnica donde se desarrollan ampliamente los objetivos y las características, estrategias, alcances y beneficios de esta modalidad educativa. Sin embargo, esta experiencia formativa no siempre se traduce en su discurso de forma íntegra, ya que las propias propuestas carecen de una articulación clara para los participantes educativos de los medios indígenas. Por lo tanto, los maestros se ven en la necesidad de interpretar estas propuestas en beneficio del conocimiento de los alumnos, buscando propuestas didácticas que hagan de la lectura una actividad productiva, tanto para los alumnos como para las propuestas curriculares.

Es muy común escuchar argumentos fragmentados y testimoniales en torno a la enseñanza de la lectura en contextos indígenas, como actividades carentes de significados por ser precarias y poco llamativas, pero no se logran conocer los procesos, entendidos como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículo oficial constituye sólo un nivel normativo (Rockwell 1995: 14), que tienen que enfrentar los maestros para cumplir los objetivos planteados en el currículo escolar a beneficio de los alumnos.

Es por eso que en este capítulo muestro un primer acercamiento a los puntos de vista de los docentes, con el fin de identificar sus prácticas de lectura en el salón de clases y la interacción que tienen, tanto con los materiales impresos, como con los alumnos. La intención es describir algunas actividades donde el maestro hace uso de la lectura para beneficio de su enseñanza y el cumplimiento de los objetivos curriculares.

5.1 Perfil docente.

En apartados anteriores he dado a conocer las discusiones en torno a las prácticas de lectura que realizan los maestros olvidando las condiciones del contexto en que trabajan y su relación con la práctica de lectura desde la escuela. De igual forma, he podido mostrar que, como todo proceso escolar, los maestros hacen un uso frecuente de la lectura, el cual se ve totalmente contrastado con la práctica de lectura que ellos realizan fuera de las horas de trabajo.

Las prácticas de lectura de los maestros son producto de las condiciones sociales y culturales en que se han visto involucrados estos docentes. De forma especial destaca el origen familiar, la actividad profesional y el entorno sociocultural donde se desenvuelve. Estos tres elementos juegan un papel crucial en relación a sus prácticas lectoras.

Con respecto a estos tres elementos, los maestros con los que realizamos esta primera fase de la investigación, en términos generales, tienen distinta antigüedad en el servicio profesional o, al menos, su recorrido por distintas comunidades ha sido escaso o en comunidades no tan alejadas de su comunidad de origen, a excepción del maestro 3, que ha laborado en una de comunidad de Cholula. Esto nos permite ver que la mayoría de los docentes, desde su formación, han estado relacionados con su comunidad de origen, a diferencia de otros maestros oriundos de la comunidad, lo cual me permite mostrar que ellos han vivido el progreso propio de la comunidad al mismo tiempo que el de ellos como docentes (Ver cuadro 8).

Por otro lado, los datos mostrados en el cuadro 7 demuestran que los siete maestros con los que se trabajó son de origen mestizo. Seis son originarios de la comunidad de *Bienvenido* siendo reconocidos en la comunidad. En el caso de los maestros foráneos, al establecer una relación de trabajo con los maestros locales la gente los acepta a tal grado que no ven o sienten la necesidad de viajar cada fin de semana a sus comunidad de origen.

Cuadro 8
Perfil docente

No	Grado	Sexo	Origen étnico	Lugar de origen	Lugar de residencia	Formación profesional	Trayectoria laboral	Años de Servicio
1	4° A	F	M	Bienvenido	Bienvenido	Maestro Rural Normalista	África San Felipe T Amixtlán Fco. Osorno	15 años
2	4° B	F	M	Bienvenido	Bienvenido	Maestro Rural Normalista	Bienvenido	18 años
3	5° A	M	M	Nvo Necaxa	Bienvenido Zacatlán	Maestro Rural Normalista	Cholula Bienvenido	5 años
4	5° B	M	M	Bienvenido	Bienvenido	Maestro Rural Normalista	Buenos Aires Jopala Bienvenido	16 años
5	6° A	M	M	Ahuacatlán	Bienvenido	Maestro Rural Normalista	Tlalocatl	8 años
6	6° B	F	M	Bienvenido	Bienvenido	Maestro Rural Normalista	Tapayula Camocuati Fco Osorno	6 años
7	DIR.	M	M	Bienvenido	Bienvenido	Licenciatura en Matemáticas		14 años

FUENTE: Diario de campo

De estos siete maestros, cinco provienen de la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez", ubicada a la salida del municipio de Zacatlán, uno de la UPN unidad Zacatlán y el último de la Normal Superior del Estado de Puebla, egresado de la licenciatura en Matemáticas.

Para conocer un poco más de la trayectoria sociocultural de nuestros sujetos de estudio, los describiré a continuación conforme aparecen en el cuadro 8.

Maestra 1

La maestra es una mujer de cuarenta años, casada y con tres hijos. Es originaria de la Comunidad de Bienvenido y durante los últimos cinco años ha laborado en su comunidad de origen. Ha tenido experiencias en distintas comunidades de organización completa, tal es el caso de África, San Felipe Tepatlán, Amixtlán y Fco. Osorno, donde ha permanecido más tiempo (ocho años). Desde hace poco más de tres años regresó a su comunidad de origen. Ella llegó a la docencia como una opción y, por consiguiente, es maestra de primera generación en el seno familiar. Hasta el momento, la única, ya que su hija mayor estudia la Licenciatura en Derecho en Puebla. Sus dos hijos menores, uno está en la secundaria y el más pequeño en primero de primaria.

Actualmente, cursa el 8º semestre de la Licenciatura en Educación, en la UPN-Unidad Zacatlán con miras a conseguir una plaza en Telesecundaria.

Maestra 2

A pesar de ser una de las maestras más jóvenes de la escuela, su trayectoria como docente se encuentra limitada a la de Bienvenido. Ella es originaria de la comunidad donde lleva laborando más de 18 años, por suerte o coincidencia, y tiene la fortuna de ser una de las más reconocidas dentro de la comunidad. Es casada y tiene dos hijas que actualmente se encuentran cursando quinto y tercero de primaria. Ella, al igual que su

hermano, que también trabaja en la misma escuela, es la primera generación de docentes dentro de su familia.

Maestro 3

El maestro Enrique es uno de los maestros más jóvenes de la comunidad por contar con treinta años de edad. Lleva ejerciendo la docencia desde hace cinco años. Él llegó a ser maestro por azares del destino, ya que quería cursar la carrera en ingeniería, pero por ser uno de los hermanos más grandes del seno familiar, tuvo que buscar la forma de hacerse cargo de los gastos personales tanto de él como de su familia.

Él, a pesar de haber estudiado la carrera en Licenciatura en Educación Primaria en la escuela Normal Rural de Zacatlán, tuvo la oportunidad de practicar la docencia por dos años en Cholula, pero por buscar su traslado a su comunidad de origen aceptó el cambio a la escuela de Bienvenido, donde lleva escasamente cinco meses trabajando. Él es casado y tiene un bebé de dos meses de edad actualmente.

Este maestro es el encargado de asistir a la mayoría de las capacitaciones que la supervisión escolar o la CORDE solicita a la escuela, para posteriormente reproducirlas o capacitar a sus compañeros de trabajo. Sus constantes salidas le ha permitido adquirir distintos materiales impresos que son incorporados a los libros de Biblioteca de Aula.

Maestro 4

El maestro, a diferencia del director, es uno de los que tiene mayor tiempo trabajando en esta escuela (16 años). Él es hermano de la maestra 2 y desde hace más de 10 años ha permanecido en la escuela. Además, se dedica al comercio en el área de la construcción, negocio familiar del lado de su esposa, quien es originaria de Apizaco, Tlaxcala. El maestro cada fin de semana sale al municipio de Zacatlán. Él dice dedicarse a la docencia, por gusto y por satisfacción, ya que su ingreso más fuerte es del comercio. Es casado y no reporta tener hijos.

Maestro 5

El maestro 5 es originario de Ahuacatlán. Estudió la Licenciatura en Educación Primaria en la Normar Rural de Zacatlán. Es casado y tienen un niño de seis años de edad. Pese a no ser locatario de la comunidad, lleva cinco años viviendo en *Bienvenido* y pocas veces sale a las afueras de la comunidad.

Por su edad y juventud, ha estado impulsando distintas actividades y proyectos escolares, lo cual ha traído beneficios a la escuela. Tal fue el caso del equipamiento de la biblioteca escolar. De todos, es el que muestra su entusiasmo en el salón de clase. Exhibe un diálogo constante con los alumnos, utiliza música en clase y el equipo de multimedia.

Maestro 6

Es la maestra más joven y con experiencias docentes bastante agradables para ella, ha laborado en tres comunidades con grandes semejanzas a su comunidad de origen. Tiene una hija y cada cinco días sale a Huauchinango a terminar su licenciatura en la UPN. Es maestra de primera generación en su familia. Su acercamiento a la lectura es percibido al momento que funciona como mediadora para realizar la lectura en voz alta y por su manejo al modelar la voz.

Maestro 7

El maestro 7 es el director de la escuela desde hace siete años y su formación es Licenciado en Educación Superior en el área de matemáticas. Sus estudios los realizó en la ciudad de Puebla. Además de dedicarse a la docencia, es encargado del negocio familiar, una de las tiendas de abarrotes de la comunidad. Está casado con una maestra que labora en la misma institución. Él es el encargado de hacer todos los trámites administrativos, por lo que pocas veces se le puede ver en la escuela.

Por último, podemos decir que la docencia les ha permitido una movilización social, no sólo por salir de su comunidad, sino también alcanzar una jerarquía y un

reconocimiento en su comunidad de origen o una mayor participación en una comunidad ajena a la suya, pero con las mismas características culturales. Tal es el caso de los maestros 3 y 5, que están encargados de la capacitación de sus compañeros de trabajo y de desarrollar proyectos escolares, respectivamente. Esto es debido al fenómeno de la migración que ambos maestros han experimentado al salir de sus comunidades de origen y ver las necesidades de la escuela desde otra perspectiva y, de cierta manera, dirige su trabajo de forma distinta a las del resto de sus compañeros. Ello me ha permitido hacer un contraste tanto de su formación, trayectoria, reconocimiento, como del uso que hace de la lectura (Ver cuadro 9) y determinar quiénes serán los docentes a los que pretendo dar un seguimiento de forma más personalizada a nivel doctoral.

5.2 Práctica docente

La lectura en el aula es una actividad compartida y social que tiene connotaciones específicas. En general, es una lectura dirigida y controlada por el maestro, con fines definidos en función de los objetivos del proceso de enseñanza, sin que necesariamente éstos coincidan todo el tiempo con los de los alumnos; en el aula la lectura tiene fundamentalmente connotaciones de actividad social. Fuera del aula, el alumno puede ejercer la lectura como acto individual y personal, de acuerdo a sus objetivos, aunque también encontrará algunas ocasiones en las que tenga y/o quiera ejercer la lectura de los libros del acervo como actividad grupal. Las posibilidades de ejercer la lectura en el aula y fuera de ella, permiten considerar que, al menos potencialmente, este lector puede acercarse a ellos de manera individual y social. Aunque los datos registrados no permiten explorar el tipo de relaciones lectoras –sociales o individuales– establecidas por los alumnos. Valdría la pena examinarlo y explorar sus relaciones con el número de libros leídos ya que la actividad que proponen los maestros a sus alumnos con mayor frecuencia es la de lectura en voz alta, de ahí le siguen en orden descendente, las actividades de escritura, los trabajos de exploración del material, la creación de cuentos colectivos y otras actividades en relación a la lectura.

Resulta difícil en éste y en cualquier contexto escolar señalar una sola actividad pedagógica como la que verdaderamente promueve el uso de los libros por encima de otras. Así como los libros son diversos, los momentos, los espacios, y los propósitos para leer, también lo son. Es por ello que hemos de considerar que la variedad de estrategias usadas por el maestro puede ser un indicador de logro, en tanto, estará con ello posibilitando a los alumnos diversos tipos de encuentros.

con los libros, y a la vez desarrollando en ellos variedad de aspectos de las habilidades que involucran los actos lectores.

Los trabajos que se realizan en el salón de clases suelen ser de los más variados. Algo que nos llamó la atención, y que es parte de la organización de la escuela, es que la mayoría de los grupos cuentan con un cronograma de actividades. Para los fines y la temática de esta investigación se eligió el horario de las clases de español. Sin embargo, por la dinámica de la escuela, las fechas cívicas por celebrar y el proyecto en que la escuela colabora, no fue posible entrar a todas las clases en la hora de español. Sin embargo, logramos observar algunas clases donde los maestros comenzaban a trabajar con el nuevo programa piloto haciendo uso de la lectura.

Sin embargo, ellos cuentan con los siguientes materiales como parte de los de uso común en su práctica cotidiana.

Libros de apoyo al trabajo de enseñanza:

- Libros del maestro.
- Libro para el maestro (todas las asignaturas).
- Libros de texto gratuito (todas las asignaturas).
- Manual del maestro. *Entre todos a cuidar la salud escolar.*
- Avance programático.
- Fichero didáctico.
- Planes y programas.
- Carpeta única de información educativa primaria bilingüe 1993-1994

CUADRO 9
Datos docentes

No	Grado	Sexo	Formación en el servicio	Rasgos del ser docente	Trayectoria búsqueda	Inserción y Reconocimiento social	Mediación de lectura
1	4° A	F	Estudiante de UPN.	Por su edad es posible que esté a punto de jubilarse.	Migrar hacia el siguiente nivel escolar en una modalidad, la tele secundaria, típica de zonas rurales.	No reporta.	No reporta.
2	4° B	F	No reporta.	Pares en la familia que eligieron la profesión docente.	No reporta.	Muy apreciada a por su comunidad.	No reporta.
3	5° A	M	No reporta.	No reporta.	Encargado de participar en todas las capacitaciones ofrecidas.	No reporta.	Adquiere acervos para su grupo con recursos propios.
4	5° B	M	No reporta.	Arraigo en una misma escuela por más de 10 años. Es el tesorero de la escuela y el encargado de ver el mantenimiento y necesidades de la escuela.	No reporta.	Se dedica al comercio.	No reporta.

No	Grado	Sexo	Formación en el servicio	Rasgos docente	del ser	Trayectoria buscada	Inserción y Reconocimiento social	Mediación de lectura
5	6° A	M	No reporta.	No reporta.		Encargado de apoyar y buscar proyectos escolares.	Radica en <i>Bienvenido</i> desde hace cinco años y eso le ha permitido ser reconocido en la comunidad.	Desarrolla distintas estrategias de lectura en el salón de clases, una de ellas es la transcripción de lectura y hacerlas obras de teatro.
6	6° B	F	No reporta.	No reporta.		No reporta.	No reporta.	Usos de soportes de lectura además del libro de texto.
7	DIR.	M	No reporta.	Es el único maestro que tiene la Lic. en matemáticas en la Normal Superior.		Atiende un negocio familiar.	Se dedica al comercio.	No reporta.

FUENTE: Diario de campo.

Acervos de lectura.

- Colección de libros para la actualización del maestro.
- Bibliotecas escolares.
- Bibliotecas de aula.

Además de los acervos escolares y de lectura, los docentes de Bienvenido cuentan con la biblioteca municipal como espacio y recurso para favorecer prácticas de lectura.

La carga curricular actual²⁰ ha dejado a un lado la lectura en voz alta única y exclusivamente para el área de español y la han incorporando en otras asignaturas para alcanzar objetivos claros y precisos de acuerdo a los propósitos marcados en los programas curriculares, planteando casi siempre el propósito de la actividad al iniciar la actividad, pero sin detenerse mucho en la reflexión del uso de las palabras, las frases y oraciones. Pero cuando el propósito es la enseñanza de la lectura, ocurre siempre lo contrario. Para muestra de ello, se presentan algunos de los ejercicios que los maestros utilizan haciendo uso de la lectura que va desde el uso de la prensa, los libros impresos, las representaciones teatrales, hasta el uso del equipo de enciclomedia.

De las 21 observaciones realizadas y registradas, se eligieron cuatro, porque me permite focalizar el uso de en algunas prácticas de lectura de los docentes sobre las que se seguirá profundizando en la tesis doctoral:

- La lectura del periódico, porque además de ser un contenido escolar desde 3° de primaria, resulta ser un recurso escrito disponible prácticamente en cualquier sitio y porque en su definición de periodicidad, informa sobre acontecimientos, noticias y eventos de actualidad. Por otra parte, como objeto de lectura, ofrece particularidades en su soporte que hacen que los diarios locales y nacionales se encuentren cada vez más en formatos impresos y electrónicos.

²⁰ Ver el Programa de Nacional de Desarrollo 2007-2012.

- Una lección gramatical, en este caso, referida a los verbos, por la enseñanza explícita a la construcción gramatical del español, por ser un recurso expresivo y de construcción textual básico para la formación de lectores. Como el interés del proyecto es analizar las prácticas, se intenta diferenciar entre el tratamiento didáctico como un fin en sí mismo o como un recurso para leer y construir significados.
- La lectura de poesía forma parte del contenido curricular de literatura en todos los grados escolares. Sin embargo, es género literario con ciertas particularidades que exige a la lectura un comportamiento distinto del de otros géneros. Por otro lado, las prácticas tradicionales de trabajo con poesía en el aula, como la que se muestra en la observación que aquí presentamos, alejan la lectura de poemas por su disfrute estético, al convertirla en lectura asociada a la búsqueda de palabras en el diccionario. Además, la poesía es un género muy usado en prácticas escolares.
- Una observación centrada en la lectura de obras dramáticas porque el teatro es un género que exige la oralidad para la lectura. Por otro lado, la ausencia de obras de teatro completas en los LTG por las limitaciones de espacio en los libros, los docentes recurren a estrategias de búsqueda y construcción de obras que seguramente tienen un efecto en la lectura de este género entre los estudiantes.

5.2.1 Noticia tras la exploración de un periódico

El trabajar con el periódico resulta ser una actividad muy conocida en el ámbito docente, sobre todo porque en el plan y programas lo marca como una actividad dentro de los libros de texto. Sin embargo, lo que quiero resaltar en éste, como en todos los ejemplos, es el uso de la lectura del maestro y la forma en que interactúa con el alumno a partir de lo que en términos prácticos ya saben sobre el tema de los periódicos.

La clase comienza con el recuento de la última sesión que tuvieron después de una semana sin clases²¹, en la que había dejado algunas actividades en torno a notas periodísticas. Una de ellas era la revisión de distintas fuentes periodísticas, así como una primera lectura a la lección a tratar durante la clase. Posteriormente, la maestra pidió que tomaran su libro de español ejercicios de la estantería que tienen dentro del salón²² y que lo abrieran en la lección 21.

La maestra comenzó a realizar una serie de preguntas sobre qué es una noticia, sobre los diferentes nombres de periódicos y los distintos medios de comunicación dónde es posible encontrar una, pero, sobre todo, la funcionalidad de la noticia.

Materia: Español		
Grado: 4° B		
Material: Periódico y libro de texto		
Seg	T	Transcripción de la clase
1	M	¿Qué será una noticia?
2	A1	Es algo que ya pasó y se da a conocer
3	M	¿Cuáles son los diferentes nombres del periódico?
4	A2	El Sol de Puebla.
5	A3	El Reforma.
6	A4	El Heraldo de México.
7	A4	La Jornada.
8	M	Y, ¿cómo sé que pasó algo? ¿Por medio de qué?
9	A3	La radio.
10	A5	La Televisión.
11	A1	El periódico.

Después de esta breve introducción, la maestra dio las instrucciones de lo que los alumnos tenían que hacer como propósito de la clase: contestar las preguntas que aparecen en el LTG y, sin dejar claro que tenían que leer nuevamente el artículo para contestar las preguntas marcadas en el libro, la maestra comenzó la lectura en voz alta.

²¹ La maestra había pedido permiso para ausentarse una semana para realizar trámites personales en la ciudad de Puebla.

²² Es muy frecuente en las comunidades indígenas que los niños dejen en la escuela sus útiles escolares en estanterías provisionales que hacen los maestros junto con los padres de familia, con la intención de que los niños no olviden su material de trabajo en sus casas o bien no sufran deterioro por el mal tiempo, que suele haber en las comunidades. Otra modalidad es hacer archiveros con cajas de zapato para guardar los útiles escolares, los cuales suelen dejar debajo de las sillas de los alumnos.

20	M	Periódico El Amanecer
21		Peligran zonas y piezas arqueológicas por la lluvia.
22		Xalapa, 14 de Octubre de 1999. Las lluvias torrenciales que se
23		registraron la semana pasada en los estados de Veracruz y
24		Tabasco han afectado algunas zonas arqueológicas. El director
25		del Centro veracruzano del INAH (Instituto Nacional de
26		Antropología e Historia) precisó que el 80 % del centro
27		arqueológico El Tajín, el más grande de la cultura Totonaca,
28		presenta daños a causa del lodo acumulado por las
29		inundaciones. Otras zonas de la entidad que también resultaron
30		afectadas son Tlapacoyan, Higuera y Vega de Alatorre.
31		En el estado de Tabasco, las lluvias han elevado el nivel del agua
32		en las lagunas Ilusiones, a tal grado que está a punto de
33		desbordarse.
34		Si la laguna se desborda, el Museo-Parque La Venta resultaría
35		afectado considerablemente y las 29 piezas de la cultura olmeca
36		que allí se exhiben podrían dañarse, ya que se encuentran al aire
37		libre y sobre suelo anegable.
38		Un portavoz del Instituto de Cultura de Tabasco informó que sólo
39		una de las monumentales piezas, El niño jaguar, de unos 150
40		Kilos, pudo ser removida de su sitio para llevarse a un lugar
41		seguro. Otras dos piezas, la cabeza olmeca, de unas 10
42		toneladas, y La estrella del tiburón, no pudieron ser removidas;
43		solamente se les protegió aislándolas con costales de arena para
44		impedir que sean cubiertas por el agua en caso de que suceda
45		un desbordamiento.
46		Pese a estas medidas, el peligro continúa por las constantes
		precipitaciones que se suscitan en Tabasco.

Ésta es una de las formas más evidente de identificar las prácticas de lectura con la lectura en voz alta con el apoyo de los materiales impresos, donde no deja ser recurso el libro de texto, sobre todo cuando los niños trabajan de manera individual. El libro no dejó de estar presente físicamente, ni al momento de contestar las preguntas marcadas en el libro, debido a que la maestra volvió a leer el artículo y a hacer las preguntas casi de manera simultánea. Es decir, la maestra leyó nuevamente el artículo en voz alta y cuando encontraba la respuesta de algunas de las preguntas, se detenía y formulaba la pregunta marcada en el libro para que los niños pudieran leer en voz alta la respuesta.

Una vez que la maestra terminó de leer pidió que contestaran en el cuestionario marcado en el libro de español ejercicios, para después leer en voz alta las respuestas.

51	M	Xalapa, 14 de Octubre de 1999. Las lluvias torrenciales que se registraron la semana pasada en los estados de Veracruz y Tabasco han afectado algunas zonas arqueológicas
52		
53		
54	M	¿Qué ocurrió?
55	A5	Hubo unas torrenciales lluvias.
56	M	¿Cuándo ocurrió?
57	A6	14 de octubre de 1999.
58	M	¿Dónde pasó?
59	A3	Veracruz y Tabasco.
60	M	¿Qué otros daños podrían ocurrir?
61	A7	Un desbordamiento.
62	M	Bien. Con este ejercicio podemos buscar en cualquier periódico información que nos sea útil y así estar informados. Ahora saquen el periódico que les pedí y van a buscar una noticia que les interese.
63		
64		

En esta actividad se puede identificar la forma en que el maestro hace uso no sólo del LTG, sino también del periódico como otro recurso de lectura ya vez que ha explicado cómo se hace la exploración de éste. También es posible observar que la actividad, tal cual se fue dando, sigue siendo un acto meramente académico, por no acercar a los alumnos a las noticias propias de la localidad y, por lo tanto, no generar una discusión entre los alumnos.

5.2.2 Los verbos implícitos y explícitos

Ésta es una actividad que nos llamó la atención por realizarse con el apoyo del equipo de enciclomedia para enseñar cuáles son los verbos implícitos y explícitos, actividad que viene marcada en el currículo oficial, pero sobre todo que es una actividad que bien pudo realizarse de manera individual, ya que viene impresa en los LTG.

Para ello, la maestra decide comenzar la clase diciendo cuál era el propósito de la actividad: localizar el sujeto implícito y explícito en una lectura concreta, para ello es necesario saber cuál es la parte principal del sujeto y qué se puede localizar a partir de las siguientes preguntas ¿qué?, ¿quién? y ¿quiénes? La lectura es sobre la vida y obra de Leonardo Da Vinci. Así que la maestra comienza a leer en voz alta las instrucciones del ejercicio tal cual aparece en pantalla.

Materia: Español
 Grado: 6° B
 Material: Enciclomedia

Seg	T	Transcripción de la clase
1	M	Ustedes tienen que ayudar a encontrar los verbos donde Leonardo es el sujeto de la acción. Siguen todos los hechos que realiza Leonardo en cada párrafo. Seis son los hechos y los verbos que identifican como una acción que realiza Leonardo. Al terminar el párrafo, verifiquen sus respuestas con el botón verificar. Solamente después de haber verificado el párrafo, podrán pasar al siguiente. Recuerden dar click sólo en los verbos donde Leonardo es el sujeto. Alguna duda en las indicaciones?
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10	AT	No.
11	M	¿No? Van a identificar verbos donde Leonardo es el que realizaba todas las acciones.
12		<i>Leonardo Da Vinci nació el 15 de abril 1452, en el puerto Da Vinci, el en centro de Italia. Su padre, Pierre Da Vinci era un renombrado notario que trabajaba en Florencia</i>
13		
14		
15		

La dinámica del ejercicio es ir localizando los verbos en cada una de las diapositivas que enciclomedia marca. Para ello, la maestra le pide a cada uno de los alumnos que pasen a identificar el verbo. Cada verbo les da a los alumnos piezas para formar al final del ejercicio un rompecabezas. Lo que hace llamativo a la clase no sólo es la participación de los alumnos con el texto, sino más bien el diálogo entre maestro, texto, alumno.

16	M	¿Quién ha identificado el verbo que hace referencia a Leonardo?
17	A1	Era.
18	M	A ver.
19	A2	Nació.
20	M	Pásale a darle click Saúl
21	A3	Nació.
22	M	¿Nació? Mencionaste Era. A ver permíteme Saúl. Leonardo Da Vinci nació. Quién nació?
23		
24	AT	Leonardo (a coro)
25	M	Leonardo Da Vinci. Ahora dice Lucio que también era, que era es también un verbo que corresponde a Leonardo. Dice, Su padre Pierre Da Vinci renombrado notario. ¿Quién es el renombrado notario?
26		
27		
28		
29	A3	Su padre.
30	M	¿A quién hace referencia el verbo era?
31	A2	A su padre.

32	M	Dale click en verificar Saúl.
33	A3	[...]
34	M	Tienen que identificar verbos donde hable de Leonardo
35	A4	Ya maestra: Ya apareció una pieza del rompecabezas.
36	M	Siguiente Lucio. Voy a leer el texto en voz alta para que ustedes
37		identifiquen los verbos que correspondan a las acciones que
38		realiza Leonardo.
39		A la edad de 17 años, Leonardo era ya conocido como un
40		joven brillante y capaz, que se interesaba por la música, la
41		escultura y el dibujo. Al darse cuenta del talento inusual de
42		Leonardo, su padre mostró los dibujos de su hijo a Andrea
43		Verrocchio un célebre escultor orfebre y pintor de Florencia.
44		Los siguientes siete años el joven estudió y trabajó con él.
45	M	¿Cuáles son los verbos que hace referencia a las acciones que
46		realiza Leonardo?
47	A5	Ahh, ¡no!
48	M	A ver.
49	A6	Mostró.
50	A3	Estudió y trabajo
51	M	A ver, dice Saúl, estudió y trabajó. Dale click a los verbos Saúl
52	A7	Todo él. Todo él.
53	M	No, dijo estudió y trabajo ¿Qué otro verbo? Espérate Saúl,
54		todavía no le des verificar. Falta un verbo que hace referencia a
55		Leonardo. A ver Paul, dale click.
56	A7	No. Falta otro verbo que menciona una actividad que hacía
57	M	Leonardo.
58	A8	Interesaba, ¡maestra!
59	M	A ver, pasa a darle click a la palabra que <i>interesaba</i> , que es el
60		verbo. A ver antes que le den click a verificar ¿Quién fue el que
61		se dio cuenta del talento musical de Leonardo?
62	A5	Su padre.
63	M	¿Quién mostró los dibujos a <i>Andrea Verrocchio</i> ?
64	A8	Su padre.
65	M	A ver, ¿entonces esos verbos corresponden aquí en el caso a
66		Leonardo?
67	A9	No.
68	M	Pau, dale verificar. A ver si están de manera correcta sus verbos.
69	A10	[Pasa la alumna a darle click al pizarrón]
70	M	Si, Ahí aparecieron cuatro piezas del rompecabezas que tienen
71		que armar. Desde ahí... Siguiente por favor.
72		

Durante la clase se pueden distinguir diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan, en torno a quiénes participan, de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas y actividades,

permitiendo un diálogo de manera colectiva al no encontrar el verbo correcto en uno de los párrafos del texto.

74	M	Escuchen e identifiquen verbos que hace el sujeto...
75		Además de pintar, Leonardo estudió arquitectura, geometría
76		e ingeniería. Durante su larga y fructífera vida, fue famoso
77		por sus investigaciones dentro de los campos de la física, la
78		botánica, la astronomía, la biología y la filosofía; escribió
79		bellos poemas, compuso melodías para los instrumentos
80		que él mismo fabricó... En fin, no existió rama del arte, de la
81		ciencia o de la técnica en la que Leonardo no hubiera
82		contribuido con nuevas ideas y descubrimientos.
83		De los verbos que están, ¿cuáles corresponden a las acciones
84		de Leonardo?
85	A7	Fue.
86	M	A ver Janina, pasa a señalar
87	A9	Estudió.
88	M	A ver pásale Pau
89	A10	Fabricó.
90	A11	Escribió.
91	M	Fabricó, estudió... Adriana.
92	A12	Compuso.
93	M	Compuso, a ver Migue. Lucio levanta la mano y deja de gritar.
94		¿Cuál otro? ¿Otro verbo?
95	A13	Pintar.
96	M	Pintar, Giovanni.
97	A14	Hubiera contri...
98	M	Si... Hubiera.
99	A15	Hubiera contribuido.
100	M	Dale verificar Migue.
101	A13	[Pasa el alumno]
102	M	Hay un error. ¿Cuál es el error?
103	A15	Hubiera contribuido.
104	M	Hubiera contribuido. Dale click, ahora sí dale verificar
105	T	Hay dos errores.
106	AT	Uhhh
107	M	Existió.
108	A7	Pintar, maestra.
109	M	Además de pintar, es una acción que realizó. A ver Pintar.
110		Verificar. ¡Hay tres errores!
111	AT	Uhhh
112	M	Dice: Además de pintar, Leonardo estudió. Es una acción que
113		realizó, arquitectura, geometría e ingeniería. Durante su larga y
114		fructífera vida, fue. Fue es una acción que está en pasado. A
115		ver dale click en fue.
116	A16	[Pasa el alumno]
117	T	Uhhh
118	M	¿Ahora hay cuatro errores?
119	AT	Uhhh
120	M	Escribió, estudió, compuso. Entonces... estudió, escribió y

121		fabricó.
122	A17	Van a decir que... uuuhh, hay seis errores
123	M	Entonces estudió, es algo que hizo Leonardo, escribió también.
124	AT	Fabricó.
125	M	También.
126	A15	Y... compuso o componer. Ahí.
127	A18	Tres errores.
128	M	¿Dónde están los errores? A ver Migue, desactiva escribió, compuso y fabricó
129		
130	A18	¿Éstos maestra?
131	M	Ajá... estudió.
132	A6	Hay cuatro errores.
133	M	A ver Migue, vuelve a activar: Pintar, estudió, fue. Perdón.
134		Compuso, existió, escribió, fabricó y hubiera contribuido
135	A1	Hay tres errores.
136	M	Pero ¿por qué hay tres errores?
137		A ver desactiva pintar y compuso.
138		Además de pintar, Leonardo estudió. Eso es algo que hizo
139		Leonardo. Escribió es otra acción que hizo. Compuso, fabricó.
140		A ver, Migue desactiva existió y activa fue y le das verificar
141	A1	[El alumno lo hace]
142	M	Entonces, a ver, si hubiera contribuido. A ver, desactiva
143		hubiera contribuido. Verificar.
144	A7	Está bien ése.
145	M	Entonces está bien.
146	A5	Compuso.
147	M	Fabricó.
148	A10	Compuso, fue, fabricó
149	M	Fue.
150	A3	Fabricó.
151	M	A ver activa, fabricó y existió.
152		Pintar.
153		Pintar.
154		Hubiera.
155		Fue. Fue, actívalo. A ver verifica Miriam
156	A19	Compuso.
157	M	Hay un error.
158	A8	Compuso. Existió.
159	A5	[...]
160	M	Aquí está. Existió no era. Siguiendo

En esta clase podemos ver algunas cosas que van más allá de la lectura en voz alta. Una de ellas es el uso de soportes técnicos para el manejo de los verbos, no sólo es apoyo para la enseñanza del español en contextos indígenas, sino una forma más de poder propiciar la lectura en el salón de clases y hacer dinámica la lectura. La otra es que el maestro se enfrentó a dos situaciones: 1) A que no haya

controlado la computadora. Esto nos dice que los maestros, al mismo tiempo que enseñan a los alumnos, ellos van aprendiendo a usar este recurso que la escuela les brinda para su práctica como docente, aunque conozcan los procedimientos y los vocablos empleados en la computadora. 2) Que al no encontrar el verbo rompe el canon de que el maestro no sabe, sin embargo, se dio a la tarea, junto con los alumnos a buscar el verbo correcto agotando todas las posibilidades antes de hacer uso del corrector del programa. Ello nos habla de que el maestro hace uso y conciencia de los que está haciendo para beneficiar el conocimiento y reflexión del alumnado.

5.2.3 Características de un poema

En esta clase el maestro deja ver su gusto por la poesía, y la forma en que relaciona la lectura de dos LTG con los libros de B.A y B.E. También fue registrada tomando en cuenta el propósito de los que serán los nuevos libros de texto. Es decir, los ejercicios que realizaron los alumnos en la última parte de la actividad fueron tomados del nuevo libro, aunque las lecturas que se realizaron en voz alta fueron del LTG, que hasta el día de hoy se conocen²³. Además, nos permitió ver no sólo la interacción del alumno con el texto, la lectura en voz alta y la comprensión de los alumnos, sino también la creatividad de los alumnos y su relación con el ambiente.

El maestro inicia la clase pidiendo que saquen sus libros del bloque del 3 al 5 para ver la lección "De genios, poetas y locos, todos tenemos un poco" marcando el propósito de la sesión: Conocer las características de la poesía y así reconocer los recursos de la organización empleados en la poesía. Además de aprender cómo se elabora un poema, cómo se leen los poemas y para qué nos sirven. Para ello, retoma el texto de "Tinta verde" y les pregunta a los alumnos:

²³ Hay que recordar que en la introducción se les informó que la escuela donde se está realizando la investigación es una de las escuelas piloto donde se está ejecutando el nuevo programa curricular que se pretende poner en ejercicio el siguiente ciclo escolar.

Materia: Español

Grado: 5ºA

Material: Libro de texto [nuevo] y biblioteca de aula

Seg	T	Transcripción de la clase
22	M	Pues sí, vamos a aprender cómo se elabora un poema, cómo se
23		leen los poemas, para qué nos sirven los poemas. Ahora, vamos.
24		Muy bien. A ver, quién se acuerda del texto escrito con tinta verde.
25		Quién se acuerda de ese poema. Del poema que estuvimos
26		leyendo. Quién se acuerda de ese poema... De qué habla ese
27		poema. Aparte de... Quién más? A ver Toñita. De qué habla el
28		poema.
29	T	De qué ...
30	M	¿Recuerdan el autor?
31	A1	¡Sí!
32	M	¿Quién era?
33	A2	Ya se olvidó.
34	M	¿Quién se acuerda del autor?
35	A3	Yo me acuerdo del poema que era verde y que se imaginaba el
36		árbol con una mujer.
37	M	Sí, exactamente. Pero, ¿quién se acuerda del nombre del autor?
38	A4	Ya no usamos los libros de antes, maestro
39	M	Pero acuérdense quién era el autor. Empieza con O
40	A5	Octavio.
41	A6	Octavio Paz.
	M	Exactamente. Octavio Paz. Un gran escritor mexicano.

Después de un diálogo ente el maestro y los alumnos sobre escritores famosos y la poesía, les explica a los alumnos que la poesía exige un comportamiento por el juego de palabras para la construcción del ritmo y la búsqueda de nuevos vocablos. Al respecto, el maestro les pregunta, para qué sirve un poema.

59	M	A ver Fredy, a ti te gusta leer poemas. ¿Para qué sirven los
60	A7	poemas?
61	M	Para enamorase.
62	A8	¿Para qué más sirven los poemas?
63	M	Para generar alegría.
64	T	Para generar alegría, ¿para qué más, Toñita?
65	A10	Para entretenernos.
66	M	Para abrir sentimientos.
67	A11	Para abrir sentimientos. Lupe, tú si lees un poema, ¿qué te genera?
68	M	Sabe de dónde lo saco... de los libros.
69	A9	Aquí tenemos varios libros. Está el de Cosecha de versos y
70		refranes.

71	M	Muy bien y bienen.
72		También la de la rosa de los vientos.
73	A9	La de Rosa de los vientos.
74	M	¿Qué otro libro viene ahí que tenga poemas?
75		No, no sin consultar.
76	A1	Había uno, profe. No sé.
77	A5	¿Cuál es el título, profe?
78	M	El título es de Genios, poetas y locos todos tenemos un poco. Y
79		vamos a analizar qué son los poemas. Ya analizamos a dos
80		escritores mexicanos que ya murieron. También hay otros escritores
81		mexicanos que todavía están vivos y siguen generando poemas.
82		Ahorita vamos a revisar enciclopedia hijo. Ahorita estamos viendo
83		por ejemplo, éste de Juan Ramón Jiménez dice: La luna entre las
84		nubes. Ey, pongan atención. Vamos a ver qué características tiene.
85		Dice: La luna entre las nubes, guardamos silencio todos, paramos
86		nuestro oído. Vamos a dejar la música afuera y no nos
87		concentremos en eso. Y dice
88		
89		Luna entre las nubes
90		
91		Luna es entre las nubes
92		Una pastora de plata
93		Que, por sendero de las estrellas
94		Conduce manadas cándidas.
95		El cielo le da lagunas
96		Azules, suaves cañadas
97		Llenas de niveos rosales
98		Y de abrigadas cabañas.
99		¿Ay, dulces abrevaderos
100		del horizonte, aguas claras
101		remansos de eternidad,
102		verdes riberas erráticas!
103		¡Pantanos floridos donde
104		Resuena la blanda brama
105		De blanca constelación,
106		Piara de vacas blancas!
107		La luna va lentamente,
108		Desnuda, bella, extasiada,
109		Cantando a la tierra ignota
110		Sus caminos de alba.
111		
112		Muy bien, es un poema de Juan Ramón Jiménez y tiene un montón
113		de palabras desconocidas hasta para mí. Esas palabras si nosotros
114		no sabemos qué significan de esas palabras, ¿qué va a pasar con el

115	M	poema?
116		No le vamos a entender.
117		No le vamos a entender absolutamente nada. ¿Cuál será la primera regla para poder leer un poema?
118		
119	A3	Entenderle.
120	M	Entenderlo, pero ¿qué debemos entender? Lo leemos una vez, si no le entendemos, ¿qué tenemos que hacer?
121		
122	A11	Leerlo.
123	M	Volverlo a leer.
124		Buscar las palabras.
125	A13	Exactamente. Buscar las palabras. Entonces cuando estemos leyendo un poema, ¿qué debemos tener a un lado?
126	M	Un diccionario.
127	A14	Un diccionario.
128	M	Un diccionario.
129		Profe... En el libro de las rosas de los vientos, lo estaba leyendo ayer. El libro tenía el vocabulario.
130	A5	
131	M	Hay algunos libros de la SEP, que están aquí ya nos ahorran la fatiga de estar buscando, porque a veces nos desesperamos de estar buscando en un diccionario de mil hojas: entonces nos dicen lo que significa. Ahora nos dice su compañero. Aquí hay párrafos que no entendemos, a lo mejor hay algunas que no le entendemos o sabes el sentido de que le están dando. Entonces tenemos que investigar las palabras...
132	A8	
133		
134	M	
135		

Como una forma de seguir reconociendo las características de un poema, el maestro les explica que un poema está compuesto de rimas, las cuales forman juegos de palabras donde la última palabra de la primera oración tiene que rimar con la tercera y la segunda con la cuarta. Tal como los poemas populares, que son escritos generalmente por escritores anónimos. Ejemplo de ello es:

173	M	Qué bonitos ojos tienes redonditos como el sol. Se parecen a los
174		ceros que me puso el profesor.

El maestro, para dejar más claro el problema, hizo que los alumnos participaran poniendo algunos ejemplos de los que acaba de explicar. La clase sigue con la misma dinámica, hasta el momento en que el maestro llega a la parte académica en la que tienen que contestar el cuestionario que el libro les marca. Para ello, el maestro lee el poema de José Emilio Pacheco llamado "Con tinta Verde"

323	M	Aquí en el libro pasado esta la poesía donde aparece como mujer, porque se imaginan. Dice:
324		
325		
326		La tinta verde crea jardines, selvas; prados,
327		follajes donde cantan las letras,
328		palabras que son árboles,
329		frases que son verdes constelaciones.
330		Deja que mis palabras, oh blanca, descendan y te cubran
331		como una lluvia de hojas a un campo de nieve,
332		como hiedra a la estatua,
333		como la tinta a esta página.
334		Brazos, cintura, cuellos, senos,
335		la frente pura como el mar,
336		la nuca de bosque en otoño,
337		Los dientes que muerden una brizna de yerba.
338		Tu cuerpo se constela de signos verdes
339		Como el cuerpo del árbol de renuevos.
340		No te importa tanta pequeña cicatriz luminosa:
341		mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas.
342		
343		¿Sí se acuerdan de ese poema?
344		No.
345		Si.
346	M	Ahora, ya para terminar esta sesión. Después de lo que acabamos
347	A5	de leer, van a subrayar con su marca textos. Dice, van a escribir
348	A11	esas preguntas en su cuaderno. Dónde dice: Preguntan. Comenten
349	M	en grupo. Bueno van a contestar en el cuaderno. Dice la primera
350		pregunta.
351		1º Qué les pareció la lectura. Van a comentar lo que dice la lectura,
352		escribir esas palabras.
353		La siguiente pregunta, ¿por qué dice el autor que la poesía es como
354		la música y la pintura?
355		La siguiente, ¿están de acuerdo cuando el autor dice que las
356		palabras son poderosas y por qué? Van a escribirle, creen que las
357		palabras son entendidas. Qué significa esa expresión.
358		¿Para ustedes qué es la poesía? Eso lo van a contestar en su
159		cuaderno. Esas preguntas las van a copiar en su cuaderno y las
360		contestan las respuestas. Y acá con su marca textos van a marcar las
361		respuestas para que no me hagan trampa. Porque luego nada más se pasan las preguntas. Aquí con el marca textos van a subrayar las respuestas. Para que no me hagan trampa. Tenemos nada más diez minutos.

Aquí podemos ver que el maestro no sólo dirige la sesión con la lectura en voz alta, sino también deja que los alumnos participen leyendo y reflexionando con algunas cosas vistas en otras sesiones. Esta actividad, de alguna forma, está alejada de toda actividad tradicional sobre poemas, permitiendo una interacción más cercana entre los alumnos con el intercambio de frases, ideas, comentarios y la posibilidad de no sólo quedarse con los conocimientos básicos, sino de recrear a la imaginación con comentarios propios del maestro. Aunque no está dentro de nuestras intenciones evaluar las prácticas docentes, esta sesión pudo ser una buena clase si no hubiera terminado pidiendo que contestaran los cuestionarios. Delia Lerner (1999) al respecto menciona que toda clase debe reflejar resultados para justificar el trabajo cotidiano del maestro y esto solamente puede verse reflejado en tareas, planas y cuestionarios contestados, tanto en libretas como en los libros de texto.

5.2.4 Representaciones teatrales.

A pesar de haber actividades que sugieren trabajar con la lectura, los maestros de educación indígena incorporan la lectura en dinámicas que a los alumnos les llama la atención, como la clase anterior, pero también haciendo partícipe a la localidad en general. En las obras teatrales en los contextos indígenas no sólo participan los alumnos de un grado, sino también alumnos y maestros de otros grupos.

Para el festival del día de la primavera, el maestro de 6° A organizó una obra de teatro tomando como base el libro de la *Ratita encantadora*²⁴ donde participaron alumnos de 6° A, 6° B, 5° A y 5° B. Para ello, el maestro redactó el contenido del libro y lo transformó en obra de teatro, lo reprodujo en copias, copias que repartió entre los participantes, otorgándoles un personaje. Para la misma actividad, las maestras de cuarto y quinto ayudaron para el montaje de la obra, así como a la adquisición del vestuario que fue rentado.

²⁴ El libro pertenece a la colección de Biblioteca de aula y escolar.

De esta manera se puede mostrar cómo la lectura de los textos ayuda a generar relaciones sociales transgrediendo los espacios educativos a un contexto más amplio de la comunidad. Por otro lado, también se pudo observar la relación entre lectura-escritura al momento de reproducir el texto, dándole otro sentido a la actividad, que fue recrear la historia como si el maestro fuera el autor, de una manera intensa para así transmitirla a los pequeños actores.

Estas actividades pueden mostrar las distintas finalidades y propósitos de la lectura, que siempre va a estar encaminada a un proceso que ayude a imaginar, disfrutar y divertirse a través de los que se está enseñando. Por lo tanto, podemos decir que tal vez las actividades aquí presentadas, guiadas por la lectura, no sean tan opuestas a las que se realizan en contextos urbanos, sin embargo, adquiere sentido a la lectura sentido en el contexto indígena y así logren alcanzar los objetivos establecidos por el sistema escolar.

5. 3 Lectura docente

Como pudimos ver, las actividades que presenté en torno a la lectura dentro de los salones de clase, están directamente asociadas con contenidos curriculares, donde el maestro juega un papel importante por la forma en que lleva a cabo las sesiones, la cual tiene que ver con la manera en que ellos se acercan a la lectura fuera del contexto escolar. Esto es visible a través de las prácticas observadas, ya que intentar identificar relaciones de intertextualidad, usos del lenguaje, preferencias de géneros, establecimientos de propósitos, seguimiento de los mismos, entre otros factores a observar, por un lado y, por el otro, a través de las pequeñas entrevistas que realizamos a los docentes sobre sus experiencias y prácticas de lectura.

Esto puede ser percibirse al momento en que se liga la lectura a algún propósito y de acuerdo al tipo de libro que eligen como parte de su tiempo libre:

Propósito personal: en ella sobresalen argumentos tales como: para imaginar, para disfrutar, para distraerse, para explorar, para entablar conversación con el autor, etcétera.

Propósito informativo: para extraer definiciones textuales, conocer las ideas expuestas por el autor, entender e interpretar significados, para reflexionar el contenido, para aprender y reaprender.

Propósito social: cada vez más la sociedad nos exige una participación con los otros. Para ello la lectura nos ayuda a comprender ciertos puntos de vista; para alimentar nuestras interpretaciones, para tomar decisiones.

Entre los libros que los maestros reportaron estar leyendo, sobresalen textos literarios no canónicos. Dos de los entrevistados reportaron la lectura de textos de apoyo para su trabajo docente (4° B y 6° B), tres con propósitos personales y uno de ellos un texto de interés gremial²⁵ (Ver Cuadro10).

Cuadro 10
Libros leídos reportados por los maestros

Maestro	Título del libro	Propósito
4° A	Sadako y las mil gruyas de papel.	<i>Personal</i>
4° B	Salud en familia	<i>Informativo</i>
5° A	Los socios de Elba Esther	<i>Social</i>
5° B	La novia robada	<i>Personal</i>
6° A	El hombre que susurraba al oído de los caballos	<i>Personal</i>
6° B	Educar con valores	<i>Informativo</i>
DIR.	Pálida como la Luna	<i>Personal</i>

FUENTE: Diario de campo

La mayoría de los maestros entrevistados, no liga el acto de leer con una tarea meramente escolar, poniendo de manifiesto lo contrario a lo que expresa la Encuesta Nacional de Lectura, que los docentes no leen. Sin embargo, al menos los entrevistados aquí sí están leyendo, quizás textos no canónicos, pero sí reportan títulos que reflejan un interés o realización de la lectura en su tiempo libre.

²⁵ Como parte de mi trabajo doctoral haré una lectura cuidadosa de los títulos literarios para intentar caracterizarlos

Cuando a los maestros se les pregunta para qué leen, generalmente contestan con respuestas que se asocian a la demanda escolar de la lectura, aunque con las lecturas reportadas podemos percibir una aparente contradicción (contradicción que será profundizada en la segunda etapa de esta investigación). Entre las respuestas a la pregunta sobre por qué leen, los maestros reportaron:

- Para tener una mayor participación con los compañeros, en la sociedad...
- Para mejorar la comprensión lectora, no sólo en la materia de español, sino en matemáticas.
- Para incrementar el vocabulario.
- Mejorar la expresión oral.
- Para tener mayor confianza en sí mismos.
- Mejorar en la utilización del lenguaje escrito y reconocimiento de su uso social.
- Mejorar en su propia lectura en voz alta.
- Aumentar los conocimientos culturales.

Otra de las preguntas que se le hicieron a los maestros fue si les gusta leer en voz alta fuera del salón de clases, los maestros reportan que no y prefieren realizarla de forma personal e individual. Esto da cabida a que los maestros lean en voz alta más por una obligación dentro de su práctica docente que por un gusto propio, no obstante son pocos los maestros que dentro del salón de clases dejan que sus alumnos lean en voz alta como una forma de evitar hacerlo. Esto nos ofrece una veta de análisis para distinguir las prácticas propiamente escolares de las sociales.

Algo que también llama mucho la atención es sobre la pregunta si en el último mes han visitado la biblioteca. Esto nos lleva a pensar qué entienden ellos por biblioteca, ya que en varias ocasiones pudimos observar que los maestros llevaron

a sus alumnos a la biblioteca de la escuela²⁶ o a hacer uso de las bibliotecas de aula para realizar consultas de diversa índole.

5.4 Lo que dicen, lo que hacen y lo que deben hacer

Muchas veces podríamos pensar que las prácticas que realizan los docentes están vinculadas estrictamente a los planes y programas que el mismo sistema educativo requiere. Pero al referirnos a las prácticas de lectura dentro del salón de clase los maestros siempre hacen uso de la lectura partiendo de lo que ellos conciben como lectura, independientemente que sean prácticas convencionalmente aceptadas o rechazadas. En las concepciones –entendidas como saberes y creencias– de los docentes en torno a la lectura, sobresale mucho la comprensión lectora, que tiende a estar marcada por las prácticas que ellos como docentes realizan en el salón de clase y no a la forma en que ellos la conciben fuera del contexto escolar²⁷.

La concepción de lectura que generalmente tienen los maestros es a partir de los conocimientos que los alumnos adquieren de la lengua escrita y de la forma en que ellos se hacen lectores y a partir de las actividades que contribuyen a la formación de lectores, según los planes y programas; y, por último, partiendo de las condiciones reales de trabajo con las que laboran.

Por ello, es común registrar las siguientes prácticas de lectura en el salón de clases:

²⁶ La escuela tiene una biblioteca bien conformada debido a que realizó un proyecto escolar y salió ganadora: el monto de lo ganado lo invirtieron para equipar de libros la biblioteca.

²⁷ Carrasco A., Op. Cit., (2006), señala que no hay una sola manera de hacerse lector, sino distintos caminos para lograrlo. Sin embargo, también señala que es necesario reconocer las trayectorias lectoras para favorecer su desarrollo.

Cuadro 11
Prácticas de lectura dirigidas en el salón de clases

De los alumnos	De los docentes
Lectura independiente por parte del alumno Lectura y escritura de textos varios Lectura de textos virtuales Lectura de tareas y trabajos escolares Lectura de subtítulos de algunas películas Lectura de carteles, anuncios, letreros escolares	Lectura en voz alta (dictado) Lectura de instrucciones, indicaciones o cuestionarios Lectura de libros de texto Lectura de textos de enciclopedia Lectura de tareas Lectura de citatorios o formatos administrativos Lectura de cuentos, poesías y textos varios (fragmentados y completos)

FUENTE: Diario de campo

Además de las prácticas reportadas, pude empezar a observar las formas de leer, aspecto que también será profundizado en la tesis doctoral. Destacan:

- Énfasis en dicción de lectura en voz alta.
- Énfasis en la información gramatical y fonológica de las palabras.

Con la finalidad de acercarme a las reflexiones docentes y concluir este capítulo, puedo mencionar que dentro del salón de clases podemos observar que la práctica de los docentes no sólo se queda limitada al no contar con los contextos favorables para la enseñanza de la lectura.

Esto puede verse reflejado en la forma en que los maestros acercan a los niños a la lectura. Cuando la maestra pregunta a los niños sobre los medios periodísticos los niños fueron nombrando periódicos que circulan a nivel nacional. Otra de las reacciones es que los maestros, a pesar de no estar tan familiarizados con los medios electrónicos, sienten la necesidad de probar y aprender al mismo tiempo que los alumnos. Resulta evidente que el uso de los soportes virtuales potencializa no sólo los aprendizajes curriculares, sino lo acercamientos a la realidad cotidiana del país, tanto para los alumnos como para mismo docente, como fue el caso de la maestra que hace uso de la enciclopedia y deja que los niños utilicen la computadora. Este recurso me pareció interesante porque la maestra pudo haber

utilizado el libro de texto sin ningún problema, debido a que la misma actividad se encuentra de manera impresa²⁸. Sin embargo, quiso crear una dinámica distinta a la que normalmente están acostumbrados los alumnos. Pero también es importante no limitarse a un solo material de trabajo, como en el caso de la clase sobre poemas, o de la planeación de obras de teatro transgrediendo el contexto en el que viven, marcado por grandes distancias de las grandes ciudades, creando dinámicas para acceder a la lectura y al aprendizaje.

²⁸ Ver página 170 del libro español ejercicios de sexto grado de primaria.

CAPÍTULO 6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo he tratado de mostrar las distintas aportaciones teóricas con respecto al tema de la lectura, poniendo mayor énfasis en aquellas que perciben la lectura como un hecho social ya que nos permite ver más de cerca la interacción que tienen los sujetos con la lectura a partir del contexto y el entorno en que se lleva a cabo el acto de leer. La finalidad fue saber si existía una contradicción en torno a las prácticas de lectura que realizan los maestros, partiendo de lo que dicen las distintas disciplinas sobre el acto de leer, lo que se debe enseñar y la forma en que se practica la lectura en el salón de clases.

Para ello, me he enfocado en las prácticas de lectura que realiza un pequeño grupo de docentes que laboran en la comunidad de *Bienvenido*, comunidad indígena que pertenece a la Sierra Norte de Puebla. Desde el punto de vista metodológico, he tomado como espacio de análisis el salón de clases, la escuela y, aunque de manera muy general, también la comunidad. Ello me ha permitido entender que los docentes de educación indígena son sujetos históricos situados en condiciones concretas para poder reconocer así sus prácticas de lectura dentro del salón de clases.

Los objetivos de esta investigación fueron presentar los distintos conceptos sobre la lectura a partir de los programas gubernamentales que subyacen en la educación primaria. Indagar cómo los maestros se apropian de la lectura en su espacio de trabajo, describir sus prácticas de lectura y conocer su concepción en torno a la lectura a partir de sus prácticas docentes. Se plantearon asimismo preguntas concernientes al uso de material de apoyo para la lectura, los momentos y las interacciones entre alumno, maestro, texto.

Para dar respuesta a las preguntas mencionadas y alcanzar los objetivos planteados al inicio de este trabajo, me aboqué a definir algunos conceptos en torno a las prácticas de lectura y como deben ser empleados en los estudios de la

cultura escrita en contextos indígenas. También elaboré una aproximación al papel de la escuela que promueve un currículo formal para la enseñanza de la lectura y los problemas que enfrentan las escuelas de contextos indígenas que convierten el libro de texto en el soporte más importante en el salón de clase. Finalmente, estudié el papel del maestro a partir de sus prácticas de lectura dentro y fuera de salón de clases.

6.1 El tema de la lectura y las propuestas metodológicas

Los estudios tradicionales sobre lectura los han realizado pedagogos, lingüistas y psicólogos, quienes han abordado el concepto encaminado a los procesos de transmisión y comprensión, a los problemas de aprendizaje, a la identificación de palabras, a la construcción de significados, etcétera, para saber qué, cómo, dónde y cuánto se lee. Estos estudios han entendido la lectura como práctica cultural que guía a los individuos hacia comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer (Chartier: 1993, 1999); invitan al lector a reconocer el sentido del texto a través de las palabras y oraciones, y a valorar el objeto "libro" por encima de otros materiales impresos como pudieran ser las revistas, periódicos, o folletos.

Esta visión encasilla de manera tajante la lectura que realizan los docentes definiéndolos como no lectores. Sin embargo, al acercarnos con una mirada cualitativa al tema, podemos entender que la lectura también puede ser vista como una función social y comunicativa, dejando atrás el "libro como objeto" para reconocer la práctica de lectura de los maestros que son vistos como agentes del conocimiento que no leen y que además hacen caso omiso de las lecturas que están vinculadas a su profesión de docente.

En este sentido, retomé ideas de Rockwell (1992) quien señala que, en el caso de los profesores, los usos de la lengua escrita deben ser estudiados a partir de sus condiciones y no desde un modelo ideal. Por esta razón debemos acercarnos a los antecedentes culturales de los maestros y ver la relación que tienen con la

letra impresa, ya que los maestros indígenas, por lo general, provienen de padres campesinos e indígenas, cuyos hábitos de lectura son de niveles muy bajos o casi inexistentes.

En este sentido, viendo la lectura como práctica social, he definido la lectura como un conjunto de actividades que hacen referencia a las maneras culturales generales que definen cómo la gente concibe y maneja el texto escrito en su vida, en cada contexto social y circunstancia particular. En el contexto alfabetizador, no sólo es un despliegue de objetos físicos o ser contados y descritos, sino un contexto social dinámico que afecta y es afectado por quienes trabajan dentro de él (Barton & Hamilton, 1998: 6). La definición me ha permitido entender que, por las condiciones de contexto, los indígenas se encuentran sometidos a una accesibilidad y disponibilidad de materiales impresos que los lleva a acercarse a la lectura a través de actividades concretas tales como leer formularios, cartas, instrucciones, recados, y folletos. Por consiguiente, conciben el mundo letrado como algo necesario, pero que pocas veces llegan a usar. Sin embargo, el arraigo de las prácticas de lectura en los contextos indígenas se produce a través de la asistencia de los niños a la escuela. Esto se refleja en el hecho muy común de en las casas exista cierta interacción con otro tipo de material impreso: los libros de texto. De esta forma, los libros de texto gratuito se convierten en el instrumento idóneo para acercar a la gente a la lectura y así la escuela se convierte en el espacio apropiado para tener contacto con las prácticas de lectura, por ser el único lugar que provee al alumno de materiales impresos y de libros, aunque generalmente sean los libros de texto gratuitos. Para este acceso y contacto con los libros de texto es importante la escuela y los maestros.

6.2. El sistema educativo y la enseñanza de la lectura

Al tratar de reconocer los usos de la lectura como un proceso social, me he enfocado en la escuela porque es el espacio privilegiado para el aprendizaje de la lectoescritura. En la escuela a los niños de les enseña las primeras letras durante

sus primeros años en la vida escolar y donde entran en contacto con la educación formal y con los libros. Por consiguiente, los profesores resultan ser pieza clave para la enseñanza de lectura.

Por tal motivo los programas educativos tiene que hacer referencia a las escuelas primarias del medio indígena y no indígena; deben encaminar sus esfuerzos para que el alumno adquiera los instrumentos necesarios para la lecto-escritura y que tengan así la posibilidad de potenciar el desarrollo de sus facultades cognitivas (razonar, imaginar, crear, analizar, comparar, etc.) y acelerar el proceso de asimilación creativa de la cultura social de los individuos.

Estas consideraciones me llevaron a analizar los programas implantados en las escuelas que provienen de reformas educativas que fueron creadas para homogenizar al país y que no toman en cuenta las características culturales de las comunidades indígenas. Las reformas le exigen al maestro trabajar ciertos aspectos en torno a la lectura tales como enriquecer la capacidad de expresión oral, desarrollar la comprensión de la lengua, adquirir y desarrollar la capacidad para leer y escribir, así como desarrollar la habilidad de los alumnos para estructurar el pensamiento a partir de la lengua y la sensibilidad para el gusto por la lectura (SEP, 1993) En otras palabras, el maestro tiene la tarea de fomentar competencias comunicativas que le permiten a los alumnos, según la SEP, tener habilidades propias para el trabajo intelectual y dominar, en teoría, una metodología efectiva para proporcionar la adquisición del conocimiento. Pero para poder lograr estos objetivos, el maestro debe ser formado para tal finalidad, debe contar con el material y los espacios adecuados, con bibliotecas, librerías, con instituciones donde se genere la cultura como museos y galerías. Sin embargo, no existen estas condiciones de trabajo en el medio indígena.

Muchos programas y objetivos del sistema educativo son transmitidos en cascada, cuyos contenidos y enfoques se diluyen cada vez más hasta que llegan al último peldaño, los docentes frente a grupo. Por lo tanto, los maestros se ven en la necesidad de buscar por su cuenta los medios y las dinámicas que le permiten abastecer al alumno de conocimientos y cumplir los programas reglamentarios.

Esto puede verse reflejado en la forma en que los maestros acercan a los niños a la lectura, generalmente siempre a través de preguntas o actividades guiadas por la lectura en voz alta o forma colectiva.

Los maestros de educación indígena dependen mucho de las condiciones en donde laboran. Generalmente las comunidades indígenas se encuentran alejadas de los grandes municipios. Fue importante retomar los conceptos de disponibilidad y accesibilidad de Kalman (2004) para señalar los efectos adversos para desarrollar una cultura letrada en comunidades indígenas que no cuenten con la presencia física de los materiales impresos y la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etc.) El emplear estos conceptos también me permitió identificar la interacción de los maestros en los eventos comunicativos con los alumnos a partir de la relación con el libro de texto.

6.3. EL trabajo de los docentes en torno a sus prácticas de lectura

Frente a estas condiciones adversas y las limitaciones para desarrollar la lectura de manera contextualizada, como hecho social, ¿cuáles son las prácticas de lectura de los docentes indígenas?

Para contestar esta pregunta, tomé como muestra a un pequeño grupo de profesores que laboran en la comunidad de *Bienvenido* en las condiciones que he señalado. Cuentan solamente con una pequeña biblioteca, y con distintos espacios donde se genera la lectoescritura y del cual he retomado el contexto escolar.

El desempeño del docente en torno a la lectura empieza desde el momento en que fue formado como maestro, cuando lee las propuestas curriculares y se apropia de ellas para después ponerlas en práctica en el salón de clase. Tuve acceso a este desempeño a través de las observaciones de clase, junto con los datos reportados por los docentes.

Los maestros de *Bienvenido*, con lo que se realizó este estudio, son maestros que durante su formación han tenido que crear dinámicas para acercar a sus alumnos a la lectura. Esta forma de buscar y crear dinámicas lleva al maestro a recurrir a los libros de apoyo al trabajo de enseñanza y a fomentar así el interés de la lectura en sus alumnos. Esto muestra que los maestros no hacen un uso mecánico de la cultura escrita porque buscan la manera de crear actividades novedosas y dinámicas para sus alumnos, partiendo casi siempre de sus experiencias, a pesar de no contar con todos los medios idóneos para la enseñanza de la lectura.

Las prácticas de lectura que realiza el maestro son importantes, porque al alumno no le basta aprender a leer y a escribir a través de la construcción del lenguaje escrito. El alumno tiene que vivir de manera personal la relación de la lectura con el texto, pero esta relación va a ser determinada por la forma en que el maestro logre construirla. Por lo tanto, el maestro tiene que evocar la relevancia que hay en torno a la lectura y ofrecer oportunidades que les permita a los estudiantes descubrir por sí mismos la función social del lenguaje (oral y escrito), las relaciones entre palabras, fonemas, grafías, a partir de textos producidos e interpretados por los propios niños.

Esta perspectiva pudo observarse cuando los maestros aplicaron las actividades exhibidas y analizadas en el último capítulo. En las primeras dos actividades los maestros mostraron que la lectoescritura es un instrumento intelectual que permitió a los alumnos entrar en un proceso constante de interacción entre texto, lectura y soportes virtuales y así aprender a explorar información periodística y reconocer los verbos implícitos y explícitos de la oración. En las dos actividades siguientes, los maestros englobaron las diversas formas de vida sociocultural de los alumnos a través de las características que exhibe un poema. Le facilitaron al alumno a su integración en la sociedad, centrando la lectura en obras dramáticas, ya que la representación de las obras teatrales ante un público exige la oralización de la lectura. En este último caso, la lectura y escritura ya no se concibe como un instrumento meramente técnico para desarrollar destrezas mecanizadas que el

alumno sólo transmite, sino que también logra relacionar la lectura con el espacio donde están viviendo y dónde les tocó vivir.

Esto significa que los maestros pudieron manejar la participación y el dialogo entre el texto- alumno y alumno-maestro. La relación a través de preguntas y respuestas en las actividades expuestas tiene la intención comunicativa de informar, explicar, divertir, dar opiniones, expresar sentimientos, entretener o convencer al lector, así como también hacer partícipes a los alumnos con los textos y así identificarse a partir de la lectura de un libro. En términos generales, el maestro trató de promover la participación activa de los alumnos y aprovechar sus experiencias previas con la lectura.

Otra de las cosas que pude observar en clase es que los maestros, a pesar de no estar tan familiarizados con los medios electrónicos, sienten la necesidad de probarlos y aprender al mismo tiempo que los alumnos, como fue el caso de la maestra de 6° B. En esta clase resultó evidente que la maestra, al usar los soportes virtuales, potencializa las dinámicas dentro del aprendizaje curricular que permite crear dinámicas distintas y llamativas para los alumnos, más allá de la lectura en voz alta. En otras palabras, el uso de los soportes electrónicos conlleva a los alumnos y al maestro a enfrentar la realidad cotidiana del país que está siendo cada vez más globalizado.

Por otro lado, también se pudo mostrar un panorama bastante diversificado en torno a las prácticas de lectura que realizan los docentes estudiados. Esto tiene que ver con las lecturas que realizan los maestros fuera del salón de clases, guiados por distintos propósitos, ya sea de carácter personal, social o cultural que les permite estar constantemente en interacción con la lectoescritura. Esto da muestra que los docentes son agentes activos y se muestran capaces de trasladar y adaptar lecturas de un contexto a otro para obtener determinados fines, casi siempre vinculados a su práctica docente. Es entonces cuando esta práctica se convierte en una fuente amplia, variada y activo de la lectura, a pesar de que los maestros asocian sus lecturas a una demanda escolar.

Por tal razón es muy común que los maestros relacionen sus propias lecturas con los conocimientos de sus alumnos, de cómo estos adquieren la lengua escrita y con la forma en que ellos se hacen lectores. Sin embargo, por las lecturas que han reportado los maestros y por lo observado en el salón de clases, podemos percibir una aparente contradicción entre lo que dicen, con lo que hacen. Al referirme de forma aparente, es porque los maestros en el salón de clase siempre hacen uso de la lectura a cada momento, pero cuándo se les pregunta qué están leyendo fuera del recinto escolar, los maestros reportaron libros como: Sadako y las mil gruyas de papel, Salud en familia, La novia robada, Pálida como la Luna, que posiblemente sean textos no canónicos. Pero me permite afirmar que los docentes que laboran en contextos indígenas, además de leer libros de textos, afirman leer títulos alejados del contexto escolar; lo que contradice el argumento que los maestros de educación indígena no leen.

6.4 Perspectivas para la investigación futura

En general, la información recuperada y analizada en esta primera fase de la investigación permitió observar con claridad el modo en que se relaciona la teoría con los datos que fueron proporcionados a partir de las observaciones en el aula y de lo reportado por los maestros. La teoría permitió construir y reconstruir el accionar cotidiano de los maestros, mientras que la información documental deja abierta la posibilidad de seguir discutiendo la concepción de los docentes en torno a la lectura y así evitar riesgos de formular generalizaciones forzadas. Espero seguir analizando las prácticas de lectura de los docentes en la segunda etapa de esta investigación.

Lo expuesto hasta el momento, como he explicado al inicio de este trabajo, es una primera aproximación a las prácticas de lectura de los docentes que laboran en contextos indígenas. Existe una serie de aspectos importantes no he tomado en cuenta todavía en este trabajo preliminar. Al respecto, se pretende seguir trabajando y entregar un futuro trabajo más acabado en que tendría que mejorar la metodología de análisis y profundizar en varios temas.

Esto temas incluyen:

- ❖ Las prácticas de lectura de los maestros 3 y 5 quienes mostraron tener mayor interés a la enseñanza de la lectura. Para reflexionar en torno a sus concepciones docentes, necesito acercarme a los libros que han reportado que leen para poder determinar las causas, motivos y propósitos con mayor detenimiento.
- ❖ También creo pertinente reconocer y definir las distintas prácticas de lectura dentro y fuera del sistema educativo y las razones por las cuales son utilizadas. Para ello será necesario profundizar en la cultura de la comunidad a través de una etnografía.
- ❖ Para reconocer si existen contradicciones entre las diversas concepciones de la lectura que tienen los maestros, sus prácticas (lo que hacen) y sus reflexiones sobre las prácticas (lo que dicen que hacen), será necesario profundizar en su estudio. Entre otras cosas, se podrán aplicar entrevistas a profundidad a los maestros para reconstruir sus historias de vida. Valdrá la pena conocer más en detalle cómo llegaron a ser maestros; si es por un interés personal o porque su elección profesional está determinada por una estructura domestica; finalmente, por qué regresaron a su comunidad de origen.

La ampliación y profundización de mi investigación me permitirá llegar a conclusiones más extensas, relevantes y mejor fundadas que las que puede presentar en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliagas, C. (2002). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. Ponencia presentada en el Simposio Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones, y es resultado del proyecto de investigación titulado: La competencia receptiva crítica: análisis y propuesta didáctica. Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.

Atlas de infraestructura de México. (2003). CONACULTA.

Aguirre, G. (1973). Teoría y práctica de la educación Indígena. SEP de los setentas.

Acevedo, M. (2004, julio). La lectura y el multiculturalismo. Los libros, esos escondidos en las escuelas. En La Jornada, Masiosare, México D.F.

Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México. Paidós.

Barton, D. y Hamilton M. (1998). Local literacies. Reading and Writing in one Community. London: Routledge.

Barton, D. Hamilton M. y Roz I. (1998). Situated literacies. Reading and Writing in context. Routledge. Disponible en:

http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=-DuNLtLw-9cC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Social+Linguistics+and+Literacies.+Ideology+in+Discourses.&ots=FTO_Eap0tw&sig=Y3xNXx0shGAnf5Sfbv9gUZNTLxM#v=onepage&q=&f=false

Bradley A. U Levinson. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. [12/34). Comie: 825-840.

Bronislaw, M. (2006). Introducción: objeto, método y finalidad de la investigación: En Velasco Honorio, (et. al) Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. (pp 43-93). Editorial Trotta Editores.

Briones, G. (1983). Evaluación de los programas de educación indígena. México, programas de participación de cooperación con los Estados Miembros. UNESCO.

Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1973). Los estudiantes y su cultura. Edit Labor.

Bourdieu, P. (1999). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Madrid. Edit. Taurus.

Carvalho, G. y Chartier R. (1999). Historia de la lectura en el mundo occidental. México. Edit. Taurus.

Carrasco, A. (2000). La comprensión de lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México. Prácticas culturales y entornos determinantes para la formación de lectores estratégicos. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

--- (2006). Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula. México. Paidós.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. España. Anagrama.

Chartier, A.M. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. En Sociología de la lectura (pp 109-137). España. Editorial Gedisa.

Chartier, R. (1999). Cultura escrita, literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier. México. Fondo de Cultura Económica.

Cisneros, E. (2000). La formación de los maestros indígenas en el contexto intercultural de México. En, Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México (pp. 201-211). Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. México.

Clifford, J. (1998). Sobre la autoridad etnográfica. En Carlos Reynoso (compilador) Surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona. Edit. Gedisa.

Corona, M. (2005). Animación y promoción lectora en la escuela. En Revista de Educación. Número Extraordinario: Sociedad lectora y educación. [339- 355].

De Certeau, M. (2007). Leer: una cacería fortuita. En La invención de lo cotidiano. Universidad Iberoamericana e Inst. Tecnológico y de estudios superiores de occidente.

De la Fuente, J. (1990). Educación, antropología y desarrollo de la comunidad, INI, CONACULTA.

De la Peña, G. (1981). El aula y la Férula. Aproximaciones al estudio de la educación. Colegio de Michoacán.

--- (2002, enero-junio). La educación indígena. Consideraciones críticas, en Revista Sinéctica. (20), 46-55.

Durkheim, É. (1996). Educación y sociología. Colofón.

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. En Nueva antropología. México (XII/42) 27-42.

Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. México. Editorial Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez Palacios. (2000). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectoescritura y escritura. México. Editorial Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Rodríguez B. (1994). Las condiciones de alfabetización en el medio rural. CINVESTAV, México.

Ferreiro, E. (1982) Análisis de la perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Fascículos 1 y 5. Edición especial de la Dirección de educación especial. México. SEP-OEA.

--- (1988). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México. Fondo de Cultura Económica.

--- (2002) Cultura escrita y educación. México. Fondo de Cultura Económica.

García, A. P. (1996). Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo. Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN. México.

García, S. (2004 enero-marzo) De la educación Indígena a la educación bilingüe intercultural. La Comunidad Purepecha, Michoacán México. En Revista de Investigación Educativa. (9/ 20), 61-81.

Gee, J. (1996). Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses. New York: Routledge Falmer —Taylor & Francis Group. Disponible en:

<http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=3Mw6XYpihzcC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Social+Linguistics+and+Literacies.+Ideology+in+Discourses.&ots=eLMBIOQfYa&sig=a4mureLY4sTT01MV5YT9hxR0rJo#v=onepage&q=&f=false>

Geertz, C. (1987). Descripción densa", en La interpretación de las culturas. México. Gedisa.

---- (1994). Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social", en Conocimiento local. Barcelona. Piadós.

- Giddens, A. Simon G. (1994). Sociología. Alianza Editorial.
- Goodman, K. (1988). Lenguaje integral. Mérida –Venezuela. Editorial Venezolana C.A.
- Goodman, K. (1990). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Ferreiro E. y Gómez Palacio. Nuevas Perspectivas sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (pp.13-28). México. Editorial S. XXI.
- González, E (2008). Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuelas en el entorno mixe. UAM.
- Goldin, D. (2006). Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones. México, UNAM, CONACULTA.
- Goddy, J. (1996). Cultura escrita en sociedades tradicionales. España. Gedisa.
- Good, P. (1985). La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Temas de Educación. Barcelona. Paidós.
- Güemes, C. (2002, mayo). ¿Qué se lee? Otra arista de la crisis de la lectura. En La Jornada. Cultura, México DF.
- Gutiérrez, J.M. (2005). La calidad de la educación. Observatorio de la educación. Disponible en:
<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/CALIDAD%20DE%20LA%20EDUCACION%20-%20Juan%20Manuel%20Gutierrez%203%20nov%2005.html>
- Hamel, Rainer Enrique. (1997). Introduction: linguistic human rights from a sociolinguistic perspective. In, International journal of the sociology of language 127 (Linguistic human rights from a sociolinguistic perspective) 1-24.
- (1995). The inroads of literacy in the Hñahñú communities in central Mexico. In International Journal of the Sociology of Language 119 (Vernacular Literacy in Nonmainstream Communities) 13-4.1
- (1984). Socio-cultural conflict and bilingual education – the case of the Otomí Indians in Mexico. In, International Social Science Journal (99), 113-128.
- Hamel, Rainer Enrique, Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E. Nieto, R. (2004, enero-marzo) “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. En Revista Mexicana de Investigación Educativa (9/ 20) 83-107.

Hamel, Rainer Enrique e Ibáñez. M. A. (2000) La lecto-escritura en la lengua: Educación intercultural bilingüe en la región p'urhepecha de México. En Actas de Rosario.

Heath, S. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms.* Cambridge University Press.

Hernández, G (2003, mayo) La vida no es color de rosa: las mentiras sobre la lectura. En *La Jornada*, Masiosare. México D.F, (280), 6-7.

--- (2002, septiembre). Un debate inexistente en México. ¿Quién define lo que es leer?. En *La Jornada*, Masiosare. México D.F. (245), 6-7.

Hornberger, Nancy H (1989). *Haku Yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno.* Programa de Educación Bilingüe de Puno. Lima-Puno.

Huerta, M. G. (2007). *El sentido de las letras: poder y cultura escrita en una comunidad totonaca contemporánea.* Tesis de licenciatura, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Jung, I. y López L. E. (1988). *Las lenguas de la educación bilingüe. El caso de puno.* Ediciones Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.

Jackson, P. W. (1992). *La vida en el aula.* Ediciones Morata.

Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México.* (pp.150-174) Tomo.I México. CONACULTA y Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* Fondo de Cultura Económica.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de mixquic,* DIE, CINVESTAV, Siglo XXI, SEP, UNESCO.

Krotz, E. (1994). *Alteridad y pregunta antropológica.* En *Revista Alteridades.* (pp. UAM- Iztapalapa.

Mena, P. Ruiz, A. (2000). *La formación docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena.* En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México.* (pp. 212-226) Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

Montes, O. (1995, julio). *Maestros en zonas indígenas: intermediarios culturales y/o políticos.* En *Revista Nueva Antropología.* México. (XIV/ 48), 83-94.

Montes, G. (2002). La frontera indómita. En toro a la construcción y defensa del espacio poético. México. Fondo de Cultura Económica.

Muñoz, H. (1993). De proyecto a políticas de estado. La educación Intercultural bilingüe en Bolivia. UPN-Unidad Oaxaca, UNISEP.

Ornelas C. (2000). El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. (pp. 285-320). México: CIDE/Nafin Fondo de Cultura Económica.

Ortega, F. P. (200). Biblioteca pública y prácticas lectura: Un acercamiento a los discursos actuales. En memoria del VII congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura (pp. 568-575) SEP.

OCDE, PISA (2006). Marco de la evaluación. Conocimiento y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. España. Santillana.

Observatorio ciudadano de la educación, La educación básica en Puebla Más iniquidad en la indígena, inspectores, directores y maestros con bajos resultados, artículo en línea: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun104.html>

Paradise, R. (1994). Etnografía: técnica o perspectiva epistemológica? En Rueda Beltrán, M. La etnografía en Educación, Panorama, prácticas y problemas. México. CISE-UNAM.

Peroni, M. (2003). Historia de lectura: trayectoria de vida y de lectura. México. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2001). Lectura del espacio íntimo al espacio público. México. Fondo de Cultura Económica.

Petrucci, A. (1999). Leer por leer: un provenir para la lectura. En Carvallo G. y Chartier R. Historia de la lectura en el mundo occidental. (pp. 591-625) México. Edit. Taurus.

Pineda, J. M. *et.al.* (1994). Determinación social y práctica docente. En, Memorias del primer simposio de educación. (pp. 253-264). México. CIESAS.

Red Electrónica Normalista. (2006, octubre). Plan de Estudios Licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe. Fundamentos y estructura curricular. Se puede encontrar en <http://normalista.ilce.edu.mx>

Reimers, F. (2006). Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México. (pp. 205-218). México. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2002). Learning from life or learning from books: reading practices in Mexican rural schools (1900-1935). *Pedagógica Histórica* (38), 113-135.

---- (2001). La lectura como práctica cultural: perspectivas históricas sobre libros escolares. *Educação e Pesquisa* (27), 11 -26.

---- (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. En *Revista Nueva Antropología*. México. (XII/ 42), 44-55.

Rosenblatt, L. M. (2002). La literatura como exploración. (p. 355). México. Fondo de Cultura Económica.

SEP. (2001-2006) "Política de fortalecimiento de contenidos educativos específicos y producción de materiales impresos. En Programa Nacional de Educación. México.

---- (1993). Educación básica. Primaria. Plan y programas de estudio. SEP. México.

---- (1994). Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. 35 años de Historia. SEP. México.

---- (2003). Libro de Texto Gratuito. Español, Cuarto grado. México.

---- (2003). Libro de Texto Gratuito. Español, Quinto grado. México.

---- (2003). Libro de Texto Gratuito. Español, Sexto grado. México.

---- (1972). Plan de estudios y programas de educación Primaria. SEP. México.

---- (2008). Principales cifras, ciclo escolar 2006-2007. México.

Smith, F. (1988). *Comprensión de Lectura*. México. Editorial Trillas.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura: materiales para la innovación educativa*. (pp. 176). España. Coedición del Instituto de Ciéncies de l'Educatió Universitat de Barcelona ICE y Editorial GRAO.

Spradley, J. (1980). *Participant observation*, Holt, Rinehart and Winston, New York, USA.

Stavenhagen, R. y Nolasco M. (1989). *Política cultural para un país multiétnico*, México. SEP. DGCP.

Stockin, G. W. (2006). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Molinowski. En Velasco H. *Lecturas de*

antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. (pp. 43-93). Editorial Trotta Editores.

Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Nueva York, Nueva Rochelle, Melbourne y Sydney: Cambridge University Press. (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture Series).

Street, B. y Besnier, N. (1994). "Aspect of Lyteracy", *Companion encyclopedia of anthropology* / edited by Tim Ingold., Pie Impren London [England]; New York : Routledge.

Street, B. (2007). Reading, Multiple Literacies and Multiliteracy' *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Language learning and Teaching Elsevier. Oxford. (10), 369-373.

Vidal, R. y Día, M. A. (2004). Resultados de las pruebas Pisa 2000 y 2003 en México. Instituto Nacional para la evaluación de la educación. México.

Viñao, F. (1999). Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. En *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. México. Fundación Educación, Voces y Vuelos.

Wayne, J. R. (2003). Un paseo por la antropología educativa" en *Revista Nueva antropología*. (XIX/ 062), 11-28.

Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y Comunidad en los Andes Peruanos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú — Universidad del Pacífico (Centro de Investigación) — Perú, Instituto de Estudios Peruanos.

PÁGINAS EN LÍNEA:

Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe

<http://www.cerlalc.org/>

Dirección General de Culturas Populares e Indígenas

<http://www.culturaspopulareseindigenas.gob.mx/ellibrero.htm>

Dirección General de Planeación y Programación. SEP.

<http://dgpp.sep.gob.mx/estadistica.html>

Instituto Nacional de Información, Estadística y Geografía

<http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.aspx>

Observatorio ciudadano de la educación

<http://www.observatorio.org/>

Secretaría de educación Pública

<http://www.dgpp.sep.gob.mx/>

ANEXOS

Contenido

ANEXOS

Cuestionarios

CUESTIONARIO 1

1. Nombre: _____
2. Comunidad de origen: _____
3. Habla alguna lengua indígena SI () NO ()
4. Especifique cuál: _____
5. Preparación académica: _____
6. ¿Dónde realizó sus estudios?

7. Nombre de la comunidad en la que labora:

8. Grado y nivel escolar que atiende:

9. Años de servicio en la comunidad:

10. Comunidades donde ha trabajado:

CUESTIONARIO 2

Fecha:

Nombre de la escuela:

Nivel y grado escolar:

1. Escriba el título del último libro que haya leído
Título:
Autor:
Editor:
Año de edición
Colección:

2. ¿Qué ha hecho con el libro?
Lo ha leído ()
Lo ha hojeado ()
Lo ha abandonado ()
Lo ha leído parcialmente ()
Lo ha consultado ()

3. ¿Cómo fue que llegó a sus manos?
Lo compro ()
Se lo regalaron ()
Se lo préstamo social (amigo, familiar, colega, otro) ()
Préstamo institucional (escuela, biblioteca) ()
Otro: _____

4. ¿Usted había escuchado hablar de ese libro? SI () NO ()
Si la respuesta fue afirmativa marque dónde.
Medio de comunicación ()
Profesor u otro representante institucional ()
Colega ()
Familia ()
Amigo ()
Otro libro leído ()
Otro _____

5. ¿Qué hizo con el libro?
Simplemente lo leyó
Lo leyó marcando párrafos, páginas, haciendo anotaciones al margen, etc.
Lo leyó y tomó notas
Realizó fichas bibliográficas

Lo fotocopió

Otro: _____

6. Usted tuvo la ocasión de:

Hablar con el libro de manera espontánea Si () NO ()

Si la respuesta fue afirmativa ¿Con quién?

Familia ()

Amigo ()

Colega ()

Otro: _____

7. Lo utilizó en el trabajo SI () NO ()

Resumen, ficha de lectura, presentación ()

Para un deber, un trabajo ()

Para una presentación pedagógica ()

8. ¿Recomendaría ese libro a alguien? SI () NO ()

Si la respuesta es afirmativa ¿A quién?

Familia ()

Amigos ()

Colegas ()

Alumnos ()

Otro: _____

9. ¿Le prestó/regalo el libro a alguien? SI () NO ()

Si la respuesta es, ¿a quién?

Familia

Amigo

Colega

Alumno

Otro: _____

GUIÓN DE ENTREVISTA 1

Entrevista:

Comunidad:

Lugar:

Fecha:

I. Datos personales

1.1 Nombre completo:

1.2 Edad:

1.3 Grado académico:

1.4 Nombre de madre y padre

1.6 Ocupación:

1.7 Escolaridad:

2. Lectura e infancia.

2.1 ¿De qué manera y en qué momento recuerda que haya aprendido a leer y escribir?

2.2 ¿Cómo fue su experiencia lectora en la escuela? Primaria, secundaria, preparatoria y licenciatura

2.3 ¿Con qué tipo de lecturas o materiales impresos aprendió a leer?

2.4 ¿Recuerda a alguien que de pequeño le leyera?

2.5 ¿En qué momento comenzó a recibir o tener acceso a libros o materiales impresos?

2.6 ¿Hay algún libro que sienta que lo haya marcado en alguna etapa de su vida?
Infancia, adolescencia, adulto

3. Vida y lectura

3.1 En el contexto en el que se desenvuelve ¿Qué tan fácil o difícil es conseguir libros o materiales impresos para leer?

3.2 ¿Con qué frecuencia compra libros o materiales impresos para leer?

3.3 ¿Cuáles son los criterios que toma en cuenta para comprar algún libro?

3.4 ¿Y para leer un libro?

3.5 ¿Cuál es la categoría que le gusta o prefiere leer? Cuento, novelas, poesía, biografías, historia, tecnología...

3.6 ¿Por qué?

3.7 ¿Cuáles son sus libros favoritos y que los hace ser favoritos o especiales?

3.8 ¿En el caso de leer artículos periodísticos, cuál es la sección que más lee?

3.9 ¿Cada qué tiempo lee? Por las noches, en si tiempo libre, en vacaciones...

3.10 ¿Cuál es el título del último libro, revista, artículo periodístico, etc.?

3.11 ¿De qué trataba?

4. Lectura y práctica docente

4.1 ¿De qué manera refleja lo que lee en su labor como docente?

4.2 ¿En qué momento lee con sus alumnos y qué tan frecuente es?

4.3 ¿Cómo escoge las lecturas que emplea en el salón de clases?

4.4 ¿De alguna manera, su práctica docente influye para elegir lo que va leer?

4.5 ¿Cómo percibe la lectura en su práctica docente?

4.6 ¿Y en su vida personal?

FORMATO 1

Y tú ¿Cómo lees?

Maestros participantes: Docente () Directivo () Apoyo técnico ()

Reflexiona sobre los siguientes aspectos en tu modo de leer. Marca la casilla que mejor te represente.	Siempre	A veces	Nunca	No contesto
1. Leer fuera de la escuela es una actividad que realizo				
2. Leo libros de literatura, especialmente novelas				
3. Leo libros de ciencia, de historia de la ciencia				
4. Leo libros de poesía				
5. Cuando no entiendo lo que leo vuelvo a empezar a leer desde el principio el texto				
6. Realizo visitas a las librerías				
7. En el último mes he visitado una biblioteca				
8. Cuando leo voy construyendo imágenes mentales sobre lo que leo				
9. Me resulta más fácil leer textos de autores que ya conozco				
10. Tengo dificultades para resumir los textos que leemos en los talleres de profesores.				
11. En la escuela pongo a los estudiantes a leer como castigo o por sanción				
12. En la escuela les platico a los estudiantes sobre los libros que leí o estoy leyendo				
13. Cuando era pequeño(a) cada día veía a alguien leer en casa				
14. Cuando no me gusta lo que estoy leyendo suspendo la lectura				
15. Me gusta leer en voz alta para otras personas				
16. Me gusta platicar a otras personas sobre las cosas que estoy leyendo				
17. Me llaman la atención las ilustraciones en los libros				
18. Puedo distinguir la diferencia entre un libro de texto y un "libro-libro"				
19. Puedo referir con mis palabras a otras personas lo que estoy leyendo.				
20. Estoy dispuesto a prestar mis libros				

COMPLETA LAS FRASES SIGUIENTES CON LA PRIMERA IDEA QUE TE VENGA A LA CABEZA:

Leer ha sido siempre para mí...

Lo que me resulta extraño cuando leo...

Lo que nunca he podido lograr con la lectura...

FORMATOS

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CALLE 200, APT. 1154, LA SALLE, CAROLINA, GUAYAS

Formatos

Formatos

REGISTRO DE CLASES

Nombre de la escuela:

Fecha:

Maestro:

Grado:

Hora de inicio de clases:

Hora de término de clases:

Asignatura	Actividad	Material utilizado

Observaciones:

ESQUEMAS DE CLASE

Comunidad:

Tema:

Objetivo general:

ETAPAS	TRANSCRIPCIÓN
1. INTRODUCCIÓN	
2. DESARROLLO	
3. CONCLUSIÓN	

COMENTARIOS

Extracciones de los libros de texto

sumen de una noticia

atentamente la noticia y responde brevemente las preguntas.

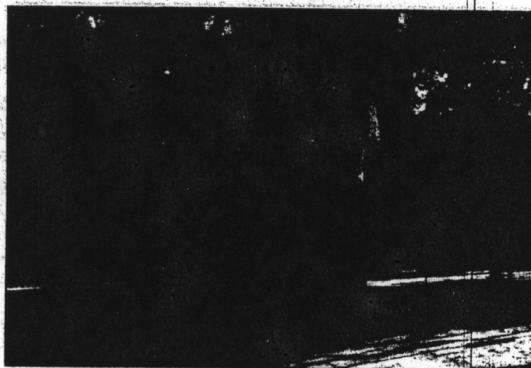
AMANECER

ero XXXVI

15 de octubre de 1999

Peligran zonas y piezas arqueológicas por las lluvias

PA, 14 DE OCTUBRE DE 1999.
 orrenciales lluvias que se
 raron la semana pasada en los
 os de Veracruz y Tabasco han
 ado algunas zonas arqueológicas.
 rector del Centro Veracruzano
 AH (Instituto Nacional de
 opología e Historia) precisó
 30% del centro arqueológico
 ín, el más grande de la cultura
 aca, presenta daños a causa del
 acumulado por las inundaciones.
 zonas de la entidad que también
 aron afectadas son Tlapacoyan,
 eras y Vega de Alatorre.
 el estado de Tabasco, las lluvias
 elevado el nivel del agua
 laguna Ilusiones, a tal grado
 está a punto de desbordarse.
 a laguna se desbordara, el
 o-Parque La Venta resultaría
 ado considerablemente y las 29
 s de la cultura olmeca que allí se
 en podrían dañarse, ya que se
 entran al aire libre y sobre suelo
 ble.



Un portavoz del Instituto de Cultura de Tabasco informó que sólo una de las monumentales piezas, *El niño jaguar*, de unos 150 kilos, pudo ser removida de su sitio para llevarla a un lugar seguro.

Otras dos piezas, la cabeza olmeca, de unas 10 toneladas, y *La estrella del tiburón*, no pudieron ser removidas; solamente se les protegió aislándolas con costales de arena para impedir que sean cubiertas por el agua en caso de que suceda el desbordamiento.

Pese a estas medidas el peligro continúa por las constantes precipitaciones que se suscitan en Tabasco.

¿Qué ocurrió?

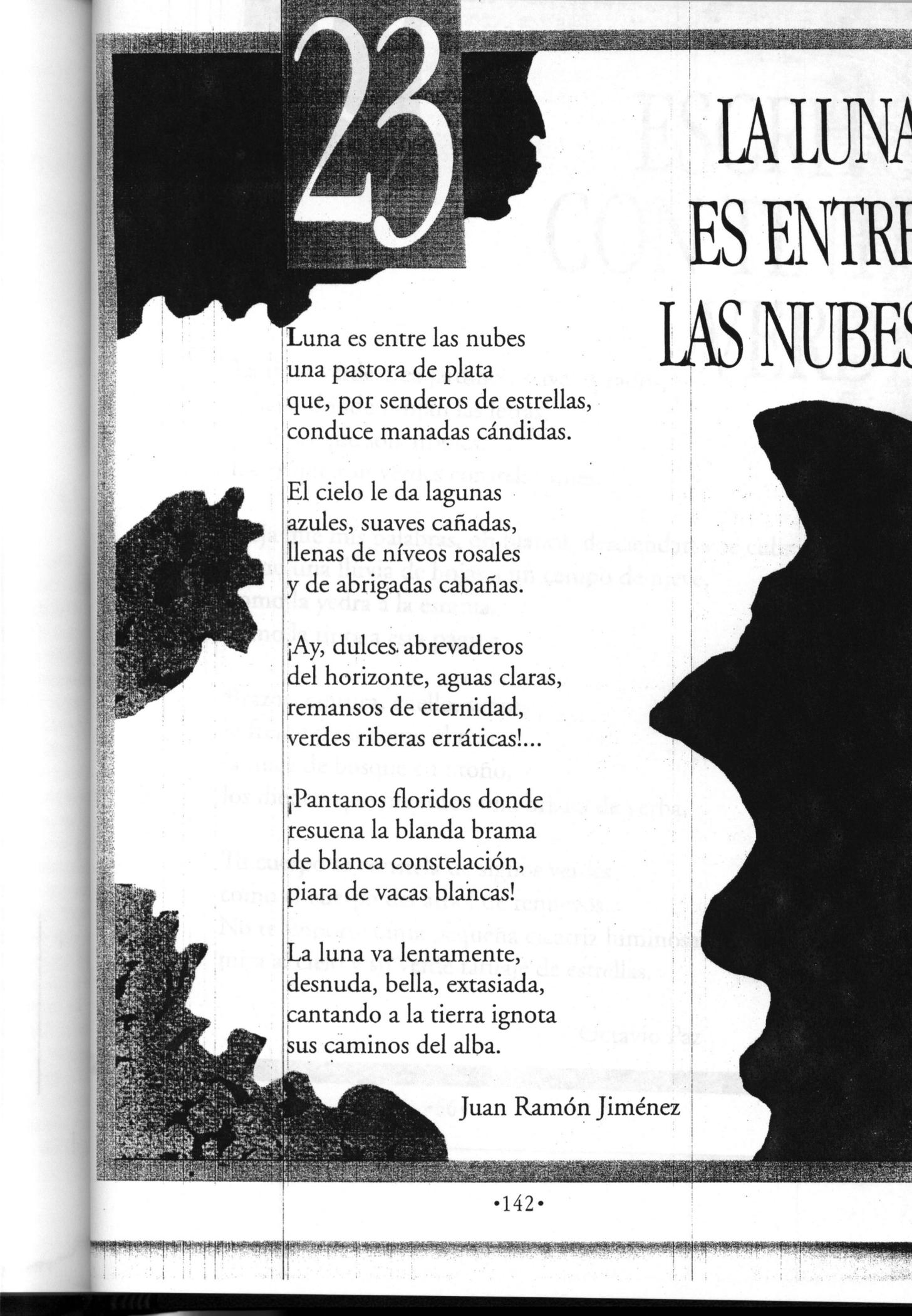
¿Cuándo sucedió?

¿Dónde pasó?

¿Qué otros daños pueden ocurrir?

- ▶ Revisa si anotaste sólo la información indispensable, la más importante, para responder cada pregunta.
- ▶ Compara junto con un compañero si las ideas que escribiste son las mismas que él escribió. Toma en cuenta que una misma idea puede expresarse con diferentes palabras.
- ▶ Si tienen diferencias, vuelvan a leer el párrafo que corresponda y cada quien diga cuáles son las ideas principales y explique por qué.
- ▶ Una vez que estén de acuerdo escriban el resumen de la noticia en el cuaderno.

Comenta con tu maestro(a) y compañeros del grupo para qué sirve hacer resúmenes de los textos que leemos.



23

LA LUNA ES ENTRE LAS NUBES

Luna es entre las nubes
una pastora de plata
que, por senderos de estrellas,
conduce manadas cándidas.

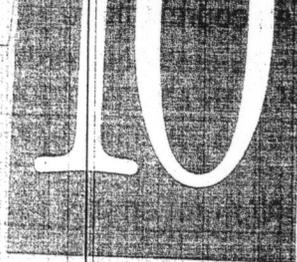
El cielo le da lagunas
azules, suaves cañadas,
llenas de níveos rosales
y de abrigadas cabañas.

¡Ay, dulces abrevaderos
del horizonte, aguas claras,
remansos de eternidad,
verdes riberas erráticas!...

¡Pantanos floridos donde
resuena la blanda brama
de blanca constelación,
piara de vacas blancas!

La luna va lentamente,
desnuda, bella, extasiada,
cantando a la tierra ignota
sus caminos del alba.

Juan Ramón Jiménez



ESCRITO CON TINTA VERDE

La tinta verde crea jardines, selvas, prados,
follajes donde cantan las letras,
palabras que son árboles,
frases que son verdes constelaciones.

Deja que mis palabras, oh blanca, desciendan y te cubran
como una lluvia de hojas a un campo de nieve,
como la yedra a la estatua,
como la tinta a esta página.

Brazos, cintura, cuello, senos,
la frente pura como el mar,
la nuca de bosque en otoño,
los dientes que muerden una brizna de yerba.

Tu cuerpo se constela de signos verdes
como el cuerpo del árbol de renuevos.
No te importe tanta pequeña cicatriz luminosa:
mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas.

Octavio Paz

- Lee las palabras de abajo y en tu cuaderno construye ar-
nimos agregando *des-*, *im-* o *in-*, según le corresponda a ca-
una. Por ejemplo: componer → descomponer.

par igual capaz suficiente cargar paciente propio

- Escoge cuatro de las palabras que formaste y escribe var-
oraciones. Si tienes dudas acerca de cómo escribir algu-
palabra, consulta el diccionario.

LAS PARTES DEL TEXTO

- Lee el siguiente texto sobre Leonardo da Vinci.

Leonardo da Vinci

Leonardo da Vinci nació el 15 de abril de 1452, en el pueblo de Vinci, en el centro de Italia. Su padre, Piero da Vinci, era un renombrado notario que trabajaba en Florencia.

A la edad de 17 años, Leonardo era ya conocido como un joven brillante y capaz, que se interesaba por la música, la escultura y el dibujo. Al darse cuenta del talento inusual de Leonardo, su padre mostró los dibujos de su hijo a Andrea del Verrocchio, un célebre escultor, **orfebre** y pintor de Florencia. Los siguientes siete años el joven estudió y trabajó con él.

Además de pintar, Leonardo estudió arquitectura, geometría e ingeniería. Durante su larga y fructífera vida fue famoso por sus investigaciones dentro de los campos de la física, la botánica, la astronomía, la biología y la filosofía; escribió bellos poemas, compuso melodías para los instrumentos que él mismo fabricó... En fin, no existió rama del arte, de la ciencia o de la técnica en la que Leonardo no hubiera contribuido con nuevas ideas y descubrimientos.

En 1506 Leonardo da Vinci comenzó el retrato más famoso del mundo: la *Monna Lisa*, también conocido como *La Gioconda*. Se cuenta que para pintar este cuadro, que muestra a una hermosa mujer con una extraña sonrisa, Leonardo llevaba a su estudio personas que divirtieran a la dama, con el fin de que la obra no reflejara la tristeza que caracterizaba a otros retratos de la época.

Leonardo da Vinci, uno de los hombres más talentosos de todos los tiempos, murió en Francia el 2 de mayo de 1519.



El programa de hoy es un

programa de entrevistas con los autores de los libros que se publican en los

últimos meses de cada año. En este programa vamos a conocer a los

autores de los libros que se publican en los últimos meses de cada año.

El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

libros que se publican en los últimos meses de cada año.

Según el programa de hoy, el programa

1. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

2. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

3. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

4. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

5. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

6. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

7. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

8. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

9. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

10. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

11. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

12. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

13. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

14. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

15. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

16. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

17. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

18. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

19. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

20. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

21. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

22. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

23. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

24. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

25. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

26. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

27. El programa de hoy es un programa de entrevistas con los autores de los

28. libros que se publican en los últimos meses de cada año.

Transcripciones

5.2.1 Transcripción: Noticia tras la exploración de un periódico

Terminología:

A- Alumno

M- Maestro

T - Todos

Descripción del contexto: La maestra había faltado toda una semana. Y había dejado como tarea varias lecciones, una de ellas la revisión de distintas fuentes periodísticas. Y una primera lectura a esta lección.		
Materia: Español Grado: 4° B Material: Periódico, libro de texto		
Seg	T	Transcripción de la clase
1	M	¿Qué será una noticia?
2	A1	Es algo que ya pasó y se da a conocer
3	M	¿Cuáles son los diferentes nombres del periódico?
4	A2	El sol de Puebla.
5	A3	El reforma
6	A4	El heraldo de México
7	A5	La Jornada
8	M	Y ¿Cómo sé que pasar algo o qué ya pasó? ¿Por medio de qué?
9	A3	La radio
10	A6	La Televisión
11	A2	El periódico
12	M	Bueno, entonces ya sabemos que es una noticia y dónde lo podemos encontrar. Así que van a abrir su libro de español ejercicios y van a contestar las preguntas que se encuentran ahí. Después van a sacar el periódico que les encargue de tarea y van a buscar una noticia. A ver empezamos a leer ¿Quién empieza?
17	O	[La maestra tras haber preguntado quién empezaba a leer, ella guió toda la lectura]
20	M	<i>Periódico el AMANECER</i>
21		<i>Peligran zonas y piezas arqueológicas por la lluvia.</i>
22		<i>Xalapa, 14 de Octubre de 1999. Las lluvias torrenciales que se registraron la semana pasada en los estados de Veracruz y</i>
23		<i>Tabasco han afectado algunas zonas arqueológicas. El director del</i>
24		<i>Centro veracruzano del INAH (Instituto Nacional de Antropología e</i>
25		<i>Historia) precisó que el 80 % del centro arqueológico El Tajín, el</i>
26		<i>más grande de la cultura Totonaca, presenta daños a casusa del</i>
27		<i>lodo acumulado por las inundaciones. Otras zonas de la entidad</i>
28		<i>que también resultaron afectadas son Tlapacoyan, Higuera y Vega</i>
29		<i>de Alatorre.</i>
30		<i>En el estado de Tabasco, las lluvias han elevado el nivel del agua</i>
31		<i>en las lagunas Ilusiones, a tal grado que está a punto de</i>
32		

33		desbordarse.
34		Si la laguna se desborda, el Museo-Parque LA Venta resultaría
35		afectado considerablemente y las 29 piezas de la cultura olmeca
36		que allí se exhiben podrían dañarse, ya que se encuentran al aire
37		libre y sobre suelo anegable.
38		Un portavoz del Instituto de Cultura de Tabasco informó que sólo
39		una de las monumentales piezas, El niño jaguar de unos 150 Kilos,
40		pudo ser removida de su sitio para llevársela a un lugar seguro.
41		Otras dos piezas, la cabeza olmeca, de unas 10 toneladas, y La
42		estrella del tiburón, no pudieron ser removidas; solamente se les
43		protegió aislándolas con costales de arena para impedir que sean
44		cubiertas por el agua en caso de que suceda un desbordamiento.
45		Pese a estas medidas el peligro continúa por las constantes
46		precipitaciones que se suscitan en Tabasco.
47	O	[Una vez que terminó de hacer la lectura comenzaron a responder
48		el cuestionario marcado en el libro de español ejercicio. Y luego a
49		contestarlo en voz alta].
50	M	Vuelve a leer el artículo que aparece en el libro.
51	M	¿Qué ocurrió?
52	A3	Hubo unas torrenciales lluvias
53	M	¿Cuándo ocurrió?
54	A7	14 de octubre de 1999
55	M	¿Por qué? ¿Dónde paso?
56	A8	Veracruz y tabasco
57	M	¿Qué otros daños podrían ocurrir?
58	A7	Un desbordamiento
59	M	Bien. Con este ejercicio podemos buscar en cualquier periódico
60		información que nos sea útil y así estar informados. Ahora saquen
61		el periódico que les pedí y van a buscar una noticia que les
62		interese.

5.2.2 Transcripción: Los verbos implícitos y explícitos

Descripción del contexto: La clase de español ya había comenzado. El salón estuvo a oscuras y los alumnos estaban sentados en forma de U, viendo todos hacia el quipo de enciclopedia.		
Materia: Español Grado: 6° B Material: Enciclopedia		
Seg	T	Transcripción de la clase
1	M	Ustedes tienen que ayudar a encontrar a los verbos donde
2		Leonardo es el sujeto de la acción. Sigamos todos los hechos que
3		realiza Leonardo en cada párrafo. Seis son los hechos y los
4		verbos que identifiquen como una acción que realiza Leonardo.
5		Al terminar el párrafo, verifiquen sus respuestas con el botón
6		verificar. Solamente después de haber verificado el párrafo,
7		podrán pasar al siguiente. Recuerden dar clic sólo en los verbos
8		donde Leonardo es el sujeto.
9		¿Alguna duda en las indicaciones?
10	A1	No
11	M	No, van a identificar verbos donde Leonardo es el que realizaba
12		todas las acciones.
13		<i>Leonardo Da Vinci nació el 15 de abril 1452, en el puerto Da</i>
14		<i>Vinci, en el centro de Italia. Su padre, Pierre Da Vinci era un</i>
15		<i>renombrado notario que trabajaba en Florencia.</i>
16		¿Quién ha identificado el verbo que hace referencia a Leonardo?
17	A2	Era
18	M	A ver.
19	A3	Nació
20	M	Pásale a darle clic Saúl
21	A4	Nació
22	M	¿Nació? Mencionaste <i>Era</i> . A ver permíteme Saúl. Leonardo Da
23		Vinci nació. ¿Quién nació?
24	A5	Leonardo
25	M	Leonardo Da Vinci. Ahora dice Lucio que también <i>Era</i> , que <i>era</i> es
26		también un verbo que corresponda a Leonardo. Dice, Su padre
27		Pierre Da Vinci renombrado notario. ¿Quién es el renombrado
28		notario?
29	A6	Su padre
30	M	¿A quién hace referencia el verbo <i>era</i> ?
31	A7	A su padre.
32	M	Dale clic en verificar Saúl
33	A8	[...]
34	M	Tienen que identificar verbos donde hable de Leonardo
35	A9	Ya maestra: Ya apareció una pieza del rompecabezas.
36	M	Siguiente Lucio. Voy a leer el texto en voz alta para que ustedes
37		identifiquen los verbos que correspondan a las acciones que
38		realiza Leonardo

39		<p><i>A la edad de 17 años, Leonardo era ya conocido como un joven brillante y capaz. Qué se interesaba por la música, la escultura y el dibujo. Al darse cuenta del talento música de Leonardo, su padre mostro los dibujos de su hijo a Andrea Verrocchio un célebre escultor orfebre y pintor de Florencia. Los siguientes siete años el joven estudio y trabajó con él.</i></p>
40		
41		
42		
43		
44		
45	M	
46		
47	A5	
48	M	
49	A3	Mostró
50	A8	Estudio y trabajo
51	M	A ver dice Saúl, estudio y trabajo. Dale clic a los verbos Saúl
52	A9	Todo él. Todo él.
53	M	No dijo, estudió y trabajo ¿Qué otro verbo? Espérate Saúl,
54		todavía no le des verificar. Falta un verbo que hace referencia a
55		Leonardo. ver Paul, dale clic
56	M	No. Falta otro verbo que menciona una actividad que hacía
57		Leonardo
58	A10	Interesaba, maestra!!
59	M	A ver pasa a darle clic a la palabra que <i>interesaba</i> que es el
60		verbo
61	M	A ver antes que le den clic a verificar. ¿Quién fue el que se dio
62		cuenta del talento musical de Leonardo?
63	A11	Su padre
64	M	¿Quién mostro los dibujos a <i>Andrea Verrocchio</i> ?
65	A6	Su padre
66	M	A ver. Entonces esos verbos ¿corresponden aquí en el caso a
67		Leonardo?
68	A3	No
69	M	A ver... Pau, dale verificar haber si están de manera correcta
70		sus verbos.
71	A7	[Pasa la alumna a darle clic al pizarrón]
72	M	Sí, Ahí aparecieron cuatro piezas del rompecabezas que tienen
73		que armar. Desde ahí... Siguiente por favor
74	A	[Da siguiente]
75	M	Escuchen e identifiquen verbos que hace el sujeto
76		<i>Además de pintar, Leonardo estudió arquitectura, geometría</i>
77		<i>e ingeniería. Durante su larga y fructífera vida, fue famoso por</i>
78		<i>sus investigaciones dentro de los campos de la física, la</i>
79		<i>botánica, la astronomía, la biología y la filosofía; escribió</i>
80		<i>bellos poemas, compuso melodías para los instrumentos que</i>
81		<i>él mismo fabricó... En fin, no existió rama del arte, de la</i>
82		<i>ciencia o de la técnica en la que Leonardo no hubiera</i>
83		<i>contribuido con nuevas ideas y descubrimientos</i>
84	M	De los verbos que están, ¿cuáles corresponden a las acciones
85		de Leonardo?
86	A14	Fue
87	M	A ver Janina, pasa a señalar
88	J	Estudió
89	M	A ver pásale Pau

90	P	Fabricó
91	A ₉	Escribió
92	M	Fabricó, estudió... Adriana
93	A ₁₀	Compuso
94	M	Compuso, a ver Migue. Lucio levanta la mano y deja de gritar.
95		¿Cuál otro? ¿Otro verbo?
96	A	Pintar
97	M	Pintar, Giovanni
98	G	Hubiera contri...
99	M	Si... Hubiera
100	A	Hubiera contribuido
101	M	Dale verificar Migue
102	A ₈	[Pasa el alumno]
103	M	Hay un error. ¿Cuál es el error?
104	A	Hubiera contribuido
105	M	Hubiera contribuido. Dale clic, a hora si dale verificar
106	T	Hay dos errores
107	A _T	Uuhh
108	M	Existió
109	A ₅	Pintar, maestra
110	M	Además de pintar, es una acción que realizó. A ver Pintar.
111		Verificar. Hay tres errores!!
112	A T	Uhhh
113	M	Dice, <i>Además de pintar, Leonardo estudió</i> . Es una acción que
114		realizó, <i>arquitectura, geometría e ingeniería. Durante su larga y</i>
115		<i>fructífera vida, fue</i> . Fue es una acción que está en pasado. A ver
116		dale clic en <i>fue</i> .
117	A _T	Uhhh
118	M	¿Ahora hay cuatro errores?
119	A _T	Uhhh
120	M	Escribió, estudió, compuso. Entonces... estudió, escribió y
121		fabricó
122	A	Van a decir que...
123	M	uuuhh, hay seis errores: Entonces estudió, es algo que hizo
124		Leonardo, escribió también. Fabricó...
125	F	También
126	M	Y... compuso o componer. Ahí
127	A	Tres errores
128	M	¿Dónde están los errores? A ver Migue, desactiva escribió,
129		compuso y fabricó
130	A ₄	¿Estos maestra?
131	M	Ajá... estudió.
132	A ₁	Hay cuatro errores
133	M	A ver Migue, vuelve a activar: Pintar, estudió, fue. Perdón.
134		Compuso, existió, escribió, fabrico y hubiera contribuido
135	A ₈	Hay tres errores
136	M	Pero ¿por qué hay tres errores?
137		A ver desactiva pintar y compuso
138		Además de pintar, Leonardo estudió. Eso es algo que hizo
139		Leonardo. Escribió es otra acción que hizo. Compuso, fabricó.
140	M	A ver Migue desactiva existió y activa fue y le das verificar

141	A8	[El alumnos lo hace]
142	M	Entonces, haber si hubiera contribuido. Haber desactiva hubiera contribuido. Verificar
143		
144	A4	Está bien ese.
145	M	Entonces está bien.
146	A11	Compuso
147	A9	Fabricó
148	M	Compuso, fue, fabricó
149	A10	Fue
150	A2	Fabricó
151	M	A ver activa, fabricó y existió
152	F	Pintar
153	M	Pintar
154	A	Hubiera
155	M	Fue. Fue, actívalo. A ver verifica Miriam
156	A13	Compuso
157	A	Hay un error.
158	M	Compuso. Existió.
159		[...]
160	M	Ahí está. Existió no era. Siguiente...
161		<i>En 1506, Leonardo Da Vence comenzó el retrato más famoso del Mundo: la Monna Lisa, también conocida como la Gioconda. Se cuenta que para pintar ese cuadro, que muestra a una hermosa mujer con una extraña sonrisa, Leonardo llevada a su estudio a personas que divertiera a la dama con el fin de que la obra no reflejara la tristeza que la caracterizaba a los retratos de la época.</i>
162		
163		
164		
165		
166		
167		
168		
169		¿Cuáles son las acciones que Leonardo realiza?
170	A13	Comenzó
171	M	Comenzó: a ver actívalo Osvan.
172	A11	Cuenta
173	A9	Muestra
174	A3	Pintar
175	M	Pintar. Pintar es una acción que realiza él. Dice quien muestra una muestra a una hermosa mujer con una extraña sonrisa, Leonardo llevada
176		
177	A7	Llevaba
178	A1	Llevaba
179	M	¿Llevaba es una acción que realiza Leonardo? ¿No
180		Si, no? A ver Adriana
181	A1	Caracterizaba, maestra
182	M12	La palabra divertiera. Es una acción que realiza Leonardo
183	A5	No
184	M	No verdad reflejara,
185	AT	Tampoco
186	M	Caracterizaba. La tristeza que caracterizaba a otros retratos de la época.
187	A1	
188	M	Maestra, los dos, no?
189		A ver escuchen el texto: <i>Se cuenta que para pintar ese cuadro que muestra a una hermosa mujer.</i> Es muestra, es una relación que realiza Leonardo?
190	A11	
191	M	
192		SI

193		¿Qué realizó Leonardo?
194	AT	No
195	M	Si
196	A7	Ves. No porque dice quién muestra a una hermosa mujer. Dale
197	A12	verificar. Tres verbos que hace Leonardo. Comenzar, pintar y
198	M	llevaba. Las otras acciones era lo que él ocupaba para
199		representar ese cuadro. La siguiente esquina
200		<i>Leonardo Da Vinci, uno de los hombres más talentosos de todos</i>
201		<i>los tiempos, murió en Francia el 2 de mayo de 1519</i>
202		Murió
203		Murió, murió
204	A13	A ver? Pedro La palabra murió en Francia. ¿Quién murió en
205	A6	Francia?
206	M	Leonardo Da Vinci
207		Leonardo Da Vinci
208	A10	Ya terminamos con eso. Van a ver
209	M	Ahora ahí tienen el rompecabezas
210		[Los alumnos pasan a armar el rompecabezas]
211		A ver. Con esta actividad ustedes pudieron identificar verbos
212		donde el sujeto no es explícito. El sujeto es implícito dentro de la
213	M	misma oración.
214		

5.2.3 TRANSCRIPCIÓN: Características de un poema

Descripción del contexto:

Es la primera clase y los alumnos entraron muy inquietos y el maestro tardo un poco para tranquilizarlos.

Materia: Español

Grado: 5ºA

Material: Libro de texto [nuevo] y biblioteca de aula

Seg		Transcripción de la clase
1	M	Muy bien. Pueden sacar su libro del bloque 3 al 5. Donde viene de
2		músicos, poetas y locos todos tenemos un poco
3		Ahh el 1 y 2
4	A1	Es el 1 y 2?? A ver. No
5		Es el 3, 4 5
6	A2	A es del 3,4 y 5.
7		De genio, poeta y ...
8	M	Ahh, de Genios, poetas y locos, todos tenemos un poco. Sale!!.
9		Ahora bien, Vamos a empezar. [No hagan polvo porque tengo gripa
10		y voy a empezar a estornudar]. Ya siéntense hijos. En su lugar.
11		Ahora la lección es de genios, poetas y loco todos tenemos un
12		poco. Después viene mi propósito. ¿Quién recuerda, cuál es el
13		propósito, entre todo el grupo? ¿Cuál es??
14	A3	Conocer
15	M	Ajá. Características de la...
16	AT	Poesía
17	M	De la poesía
18		Reconocerás los recursos de la organización empleados en la
19		poesía para poder escribir poemas.
20		Muy bien. Y todo se resume en...
21		en las características de la poesía
22		Pues sí, vamos aprender cómo se elabora un poema, cómo se leen
23		los poemas, para qué nos sirve los poemas. Ahora, vamos. Muy
24		bien. A ver quién se acuerda del texto escrito con tinta verde. Quién
25		se acuerda de ese poema. Del poema que estuvimos leyendo.
26		Quien se acuerda de ese poema... De qué habla ese poema.
27		Aparte de... Quién más? A ver Toñita. De qué habla el poemas
28	T	De qué ...
29	M	Recuerdan el autor?
30	A1	Siii
31	M	Quién era?
32	A2	Ya se olvido..
33	M	Quién se acuerda del Autor?
34	A3	Yo me acuerdo del poema que era verde y que se imaginaba el
35		árbol con una mujer
36	M	Si exactamente. Pero quién se acuerda del nombre del autor?
37	A4	Ya no usamos los libros de antes, maestro

38	M	Pero acuérdense quién era el autor. Empieza con O
39	A5	Octavio
40	A6	Octavio Paz
41	M	Exactamente. Octavio Paz. Un gran escritor mexicano. Ahora,
42		también el día de hoy se celebra el aniversario luctuoso. O sea del
43		día que murió de un escritor también muy famoso y que es
44		chiapaneco, y que quien ahorita su hijo es gobernado de ese
45		Estado. ¿Cómo se llama ese señor? Lo pasaron en las noticias
46		también. En el periódico mural también lo pusieron. Empieza con J.
47	A7	Juan
48	M	No, si no es chana es Juan
49	A8	José Joaquín.
50	M	Usted se acuerda maestra.
51	A9	Jaime Sabines
52	M	Jaime Sabines, el día de hoy es su aniversario luctuoso de su
53		muerte. Murió en el año del 99.
54	A10	Ahhh, pero ya estaba viejo.
55	M	Si ya era una persona grande, pero el uno de los grandes
56		escritores que también ha dado México
57	A7	Vi en las noticias que ahí en Chiapas es el mes de Jaime Sabines
58		Exactamente. En Chiapas es el mes de Jaime Sabines, allá en su
59	M	tierra y lo festejaron leyendo poemas. A ver Fredy, a ti te gusta leer
60		poemas. Para qué sirven los poemas
61	A8	Para enamorase
62	M	Para que más sirven los poemas
63	T	para generar alegría
64	A10	Para generar alegría, Para qué más Toñita
65	M	Para entretenernos
66	A11	Para abrir sentimientos
67	M	Para abrir sentimientos. Lupe, tu si lees un poema que te genera
68	A9	Sabe de dónde lo saco... de los libros
69	M	Aquí, tenemos varios libros. Esta el de Cosecha de versos y
70		refranes. Muy bien y vienen
71	A9	También la de la Rosa de los vientos.
72	M	La de Rosa de los vientos. Que otro libro viene ahí que tenga
73		poemas. No, no sin consultar
74	A1	Había uno profe. No sé.
75	A5	Cuál es titulo profe?
76	M	El titulo es de Genios, poetas y locos todos tenemos un poco. Y
77		vamos a analizar que son los poemas. Ya analizamos a dos
78		escritores mexicanos que ya murieron. También hay otros
79		escritores mexicanos que todavía están vivos y siguen generando
80		poemas. Ahorita vamos a revisar enciclomedia hijo. Ahorita
81		estamos viendo por ejemplo, este de Juan Ramón Jiménez dice: La
82		luna entre las nubes. Ey pongan atención. Vamos a ver qué
83		características tiene Dice. La luna entre las nubes, guardamos
84		silencio todos, paramos nuestro oído. Vamos a dejar la música
85		afuera y no nos concentremos en eso. Y dice
86		
87		Luna entre las nubes
88		

89		Luna es entre las nubes
90		Una pastora de plata
91		Que, por sendero de las estrellas
92		Conduce manadas cándidas.
93		
94		El cielo le da lagunas
95		Azules, suaves cañadas
96		Llenas de niveos rosales
97		Y de abrigadas cabañas.
98		
99		¿Ay, dulces abrevaderos
100		del horizonte, aguas claras
101		remansos de eternidad,
102		verdes riberas erráticas!...
103		
104		¡Pantanos floridos donde
105		Resuena la blanda brama
106		De blanca constelación,
107		Piara de vacas blancas!
108		
109		La luna va lentamente,
110		Desnuda, bella, extasiada,
111		Cantando a la tierra ignota
112		Sus caminos de alba.
113		
114	M	Muy bien, es un poema de Juan Ramón Jiménez y tienen un
115		montón de palabras desconocidas hasta para mí. Esas palabras si
116		nosotros no sabemos qué significan de esas palabras que va a
117		pasar con el poema.
118	A3	No le vamos a entender
119	M	No le vamos a entender absolutamente nada. ¿Cuál será la primera
120		regla para poder leer un poema?
121	A11	Entenderle
122	M	Entenderlo, pero que debemos entender: Lo haremos una vez, si
123		no le entendemos, que tenemos que hacer
124	A13	Leerlo
125	M	Volverlo a leer
126	A14	Buscar las palabras
127	M	Exactamente. Buscar las palabras. Entonces cuando estemos
128		leyendo un poema. Qué debemos tener a un lado?
129	A5	Un diccionario
130	M	Un diccionario
131	A8	Profe... En el libro de las rosas de los vientos, lo estaba leyendo
132		ayer. El libro tenía el vocabulario.
133	M	Hay algunos libros de la sep, que están aquí ya nos ahorran la
134		fatiga de estar buscando, porque a veces nos desesperamos de
135		estar buscando en un diccionario de mil hojas: entonces nos dicen
136		lo que significa. Ahora nos dice su compañero. Aquí hay párrafos
137		que no entendemos, a lo mejor hay algunas que no le entendemos
138		o sabes el sentido de que le están dando. Entonces tenemos que
139		investigas las palabras, entonces para leer poemas.

140	A	¿Puede haber palabra sinónimas en un poema??
141	M	Exactamente. Puede haber palabras sinónimas en un poema.
142		Ahora bien que otra cosa debemos hacer para leer poesía Fredy.
143	A	Darle sentimiento
144	M	Darle sentimiento a lo que estamos leyendo. Es otra característica
145		que tenemos que utilizar. Ahora, muchos versos de una poesía o
146		de un poema, están escritos en rimas. Acuérdense que riman por lo
147		regular.
148	A7	La primera con la segunda
149	M	¿La primera con la segunda?
150	A8	No
151	A11	La primera con la tercera
152	M	Y la segunda con cuarta
153		¡Claro que sí! Acuérdense que ustedes ya leyeron poemas
154		populares. A ver, cómo cual se acuerdan ustedes...?
155	A6	Profe, yo me acuerdo de uno que, lo puedo decir. Si quieres comer,
156		trabaja
157	M	Bueno esos son refranes populares. Lo que buscamos son versos
158		donde rimen la primera con la segunda.
159	A10	Maestro, hay unos que forman palabras al inicio.
160	M	Esos se llaman acrósticos. Un ejemplo es:
161		En una mesa dejó un plato con crema y ajonjolí
162		que sea más Del cielo cayó un pañuelo,
163		Mayolo falta y en tu pelo se ha prendido.
164		La vida es como un barco que navega en el mar, hay ciudades
165		barco de flores que por ellos me he perdido.
167		También hay que practicar la lectura Mayolo. Escuchamos a un
168	M	Ahora si nos damos cuenta que la primera con la tercena no tiene
169		mucha rima, pero por ejemplo la segunda con la cuarta: prendido
170		con perdido. Tienen rima o no tiene rima?
171	AT	Si
172	M	Y eso es lo que le da ritmo a nuestro poema. A ver léelo fuerte por
173		favor.
174	A13	A ver maestro usted
175	M	Qué bonitos ojos tienes, redonditos como el sol. Se parecen a los
176		ceros, que me puso el profesor
177	AT	Jajaja
178	M	Va otro.
179		Ojos verdes engañosos, ojos negros traicioneros. Cómo los míos
180		son cafés, son más lindos y sinceros
181		Va otro
182	A5	Quisiera ser pensamiento, para estar cerca de ti y saber si tú me
183		quieres, como yo te quiero a ti.
184	M	Muy bien, vamos a dejar a su compañero
185		En el cuento del océano, e me callo un alfiler, cuando lo encuentre
186		te dejare de querer.
187		Haber, te escuchamos. Ya están identificando las rimas
188	A4	El amor es como el viento, que se cruza de repente. Ni se ven ni se
189		tocan, pero existe y se siente
190	M	Que les parece les voy dejando que digan un poema y cada vez
191		que terminamos les vamos damos un pequeño aplauso ¡sale!

192	A5	Del cielo calló un perico con una flor en el pico. Yo sólo sé que te
193		quiero y a nadie se lo platico.
194	A6	El agua para hervir necesita del vapor. Y yo para vivir, necesito de
195		tu amor
196	M	Muy bien, vapor - amor
197	A7	En la escuela el amor, de mano te llevaste, como primera lección,
198		el corazón que robaste
199	A8	Dicen que robar es malo, cosa que no nunca haría; pero un beso
200		de tu boca robaría todo los día.
201	A9	[Comienza una parte donde no se distingue]
202	A10	No quiero perfumes, ni piedras de oriente, sólo quiero que mi
203		nombre no lo borres de tu mente.
204	M	Muy bien
205	A11	Quiero ser pensamiento, para estar dentro de ti, y saber qué
206		sientes cuando te acuerdas de mí
207	M	A ver Laura.
208	A12	La Hora, la hora...
209	M	[Laura comienza a leer, pero tiene problemas de dislexia. Su
210		lectura es muy suave y deletrea las palabras]
211	M	Ok
212	T	Falta Lupita
213	A13	En una mesa dejo un plato con crema y ajolote, no te lo digo para
214		que sea más grande el azote
215	A14	Mayolo falta profe,
216	A15	La vida es como una arrollo que se pierde en el mar, hoy cruzas el
217		barco de flores, lleno para ir a bailar
218	M	También hay que practicar la lectura Mayolo. Escuchamos algunas
219		composiciones populares, estos tienen autor, pero son anónimos,
220		por ahí se han de haber perdido y andan de un lado para otro. Pero
221		hay otras que se tienen e autores y han poemas son muy largas,
222		hablábamos de Jaime Sabines, Juan Ramón Jiménez. Pero los
223		poemas no son fabulas, los poemas son algo que se escriben de
24		acuerdo a las palabras Y lo vamos a ver en la página 24 del libro de
225		español. Van a ver, dice: De genios, poetas y locos todos tenemos
226		un poco. Vamos a agarrar estos versos amarillos que tienen aquí,
227		en la página 26 vamos a verlos. Vamos a verlos.
228	A5	La lectura de tinta verde es una poesía.
229	M	Si. Saquen su libro y vamos a ver la parte donde dice poesía.
230	A13	Vamos empezara leer. A ver dice. Ey. Estén atentos en la lectura.
231		Van ir leyendo y el nombre que diga yo va a sigue. Por lo tanto
232		sigan la lectura porque luego unos están distraídos.
233	M	Poesía. Empezamos con Víctor.
234	A3	Víctor: ¿Qué s poesías? Es una manera de ver y de sentir el
235		mundo como la música y la pintura. A si como una casa se hace
236		con ladrillos, la poesía se hace con palabras. Ese es su material de
237		trabajo
238	M	Inés
239	I	Las palabras son muy poderosas. Es un secreto que todos los
240		poetas saben. Por ejemplo, la palabra: por favor abren muchísimas
241		puertas, pero también las palabras a veces las detectamos y se
242		utilizan, pero no nos damos cuenta de su influencia de que se

243		utilizan todas las vocales. Pero los poetas si se dan cuenta
244	M	Toñita
245	T	Los poetas son muy amigos de las palabras por que trabajan con
246		ellas todo el día. Escuchan su sonido, estudian su significado, las
247		combinan con otras palabras, hacen experimentos. Si nace el
248		poema. Si las palabras son poderosas, imagínate un poema que es
249		una continuación de las palabras poderosas.
250	M	Lupita
251	L	Por eso cuando lean un poema prepárate, concéntrate porque algo
252		muy importante va a pasar. Las palabras convertidas en poemas
253		van a cobrar vida
254	M	Lolita
255	L	Es como un globo que antes de inflarlo es un pedazo de plástico de
256		algún color y ya. Pero al inflarlo se va convirtiendo en una estrella
257		perfecta que cuando terminas se bien
258	M	Sigue lolita
259	L	La comparación es buena, leer poesía es como algo que está ahí,
260		las páginas de un libro están esperando de nuestra ayuda o a los
261		suertudos que les guste de la poesía y saben leerla y las leen. La
262		verdad es muy fácil leerlas, solo se necesitan de mucha
263		imaginación y confianza
264	M	Beatriz
265	B	Por qué confianza?, Porque a veces la poesía describe cosas
267		increíbles o fantásticas que pasan en la vida real. Pero sientes
268		confianza y seguridad en el mundo de la poesía todo puede pasar:
269	M	Una casa puede existir y volar, puede hacer de una persona verde,
270		puede haber viajes al pasado y viajar por la vida
271		la poesía es muy misteriosa y es muy difícil. O sea que es
272		imposible conocer todos sus secretos la poesía te va entregar
273		muchas cosas. La mirada te va a cambiar y vas a aprender a
274		distinguir cosas de ellas, desagradables, peligrosas o sensibles
275		donde antes veías cosas normales. La poesía también es buena
276		oportunidad para conocer mejor las palabras, su significado y sus
277		sonidos. Por ejemplo: Saben que quiere decir estruendo
278	A	No
279	M	Suena como a tremendo, a algo fuerte, pero estruendo significa,
280		ruido grande. Que si ustedes se acercan a su libro ven que una
281		palabra de una palabra se parecen debemos. Vamos a descubrir
282		muchas cosas nuevas. Y los ruidos y sonidos que los acompañan
283		también van encontrar muchas imágenes, te preguntan qué es una
284		imagen. A ver lee esta. La ceniza es el humo que se deba tocar
285		pero es tocable, tocar. José Emilio Pacheco habla de una imagen y
286		un tema, la ceniza es como el humo pero más dura, más tocable.
287		La poesía no es una investigación sin una verdad, no se necesita
288		decir es cómo el humo. Y dice: Es el humo porque en la poesía
289		todo puede pasar. Ahora les pregunto, se acuerdan en la poesía de
290		la tinta verde, decía
291	A	El árbol de parece a una mujer
292	M	Exactamente
293		Cuál era su cuerpo?
294	A10	El tronco

295	M	La sangre como le corroe, de qué color?
296	A7	Verde
297	M	Decía que la tinta verde eran jardines
298		Ustedes creen, no les están diciendo que todo está pintado de color
299		verde, sino que es su imaginación. Se acuerdan que entre los
300	M	arboles hay heridas?
301	AT	Si
302		Cuáles son esas heridas?
303		Son donde les van a cortar
304		No
305		Las del sol
306	M	Exactamente. Por ejemplo estamos en la sombra de un árbol y de
307	T	repente volteamos a ver y vez como se atraviesa un hilo de luz.
308		Para el autor que escribió de tinta verde, par el eso que es...
309		una herida
310		Así como nosotros nos llevamos a cortar un dedo. Quien no se ha
311		cortado un dedo
312	A7	Yo
313	M	Y tenemos una pequeña herida. De qué color nos sale
314	AT	Sangre
315	M	Sangre. Vemos que cortan un árbol. Bueno a mi no me gusta que
316		corten un árbol. Ahora cuando vemos cortar un árbol, a poco no
317		nos dan ganas de escribir poemas respecto a la naturaleza, para
318		cuidarla porque nosotros la queremos. A quien no lo gusta la
319		naturaleza. La naturaleza está pintada de color verde, pero si
320		estuviera que estuviera de color café. ¿Quieren le gustaría pintar la
321		naturaleza de color café?
322	A12	No,
323	M	¿Por qué no? La naturaleza está pintada el color verde, les gustaría
324		verla de color café
325	A1	Es muy seca
326	A9	Todo oscuro
327	A15	Como en el desierto
328	M	Aquí en el libro pasado esta la poesía donde aparece como mujer,
329		porque se imaginan: dice
330		
331		La tinta verde crea jardines, selvas, prados,
332		follajes donde cantan las letras,
333		palabras que son árboles,
334		frases que son verdes constelaciones.
335		Deja que mis palabras, oh blanca, descendan y te cubran
336		como una lluvia de hojas a un campo de nieve,
337		como hiedra a la estatua,
338		como la tinta a esta página.
339		Brazos, cintura, cuellos, senos,
340		la frente pura como el mar,
341		la nuca de bosque en otoño,
342		Los dientes que muerden una brizna de yerba.
343		Tu cuerpo se constela de signos verdes
344		Como el cuerpo del árbol de renuevos.
345		No te importa tanta pequeña cicatriz luminosa:

346		mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas.
347		
348	M	Si se acuerdan de ese poema?
349	A16	No
350	A4	Si
351	M	Ahora, ya para terminar esta sesión. Después de lo que acabos de leer, van a subrayar con su marca textos. Dice, van a escribir esas preguntas en su cuaderno. Donde dice: Preguntan. Comenten en grupo. Bueno van a contestar en el cuaderno. Dice la primera pregunta.
352		
353		
354		
355		
356		1° Que les pareció la lectura. Van a comentar lo que dice la lectura
357		escribir esas palabras
358	M	La siguiente pregunta porque dicen el autor poesía es como la
359		música y la pintura
360		La siguiente. Están de acuerdo cuando o el autor dice que las
361		palabras son poderosas y por qué, van a escribirle, creen que las
362		palabras son entendidas. Que significa esa expresión
363		Para ustedes qué es la poesía, eso lo van a contestar en su
364		cuaderno. Esas preguntas las van a copiar en su cuaderno y las
365		contestan las respuestas. Y acá con su marca texto van a marcar las
366		respuestas para que no me hagan trampa. Porque luego nada más
367		se pasan las preguntas. Aquí con el marca texto van a subrayar las
368		respuestas. Para que no me hagan trampa. Tenemos nada más
369		diez minutos.
370		Tarea para mañana van a investiga un poema y lo van a traer en su
371		libreta porque lo vamos a leer en voz alta. Y acuérdense que para
372		leer en voz alta hay que ensayarla.