

Literacidad y prácticas letradas en entornos educativos

....

Coordinadoras

MARTHA VERGARA FREGOSO

MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ



TEORÍA Y
PRÁCTICA EN
LITERACIDAD

Literacidad y prácticas letradas en entornos educativos / Coordinadoras Martha Vergara Fregoso, María Teresa Orozco López; textos Patricia Rosas Chávez... [et al] ; prólogo Francisco Javier González Madariaga. -- 1a ed. -- Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño: Instituto Transdisciplinar en Literacidad: Editorial Universidad de Guadalajara, 2024.

200 páginas; 23 cm. -- (Teoría y práctica en Literacidad).

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-607-581-427-8

DOI: <https://doi.org/10.32870/9786075814278>

1. Pedagogía crítica 2. Literacidad-Estudio y enseñanza 3. Escritos académicos 4. Lectura-Estudio y enseñanza I. Vergara Fregoso, Martha, coordinadora II. Orozco López, María Teresa, coordinadora III. Rosas Chávez, Patricia, autor IV. Serie

370.115 .L776 cdd22

LC196 LC

JNE Thema



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Literacidad y prácticas letradas en entornos educativos

Coordinadoras

MARTHA VERGARA FREGOSO

MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ



Maestría en Estudios en Literacidad

EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GUADALAJARA



Ricardo Villanueva Lomeli
Rectoría General

Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrectoría Ejecutiva

Carlos Óscar Trejo Herrera
Secretaría General

Francisco Javier González Madariaga
Rectoría del Centro Universitario de Arte,
Arquitectura y Diseño

Isabel López Pérez
Secretaría Académica del Centro Universitario
de Arte, Arquitectura y Diseño

Dolores Aurora Ortiz Minique
Directora de la División de Artes y Humanidades

Arturo Verduzco Godoy
Jefatura del Departamento de Teorías e Historia

Juana Eugenia Silva Guerrero
Dirección del Instituto Transdisciplinar
en Literacidad

Brenda Lorena González Pérez
Coordinación de la Maestría en Estudios
de Literacidad

Missael Robles Robles
Coordinación de Entidades Productivas para
la Generación de Recursos Complementarios

Sayri Karp Mitastein
Dirección de la Editorial

Primera edición, 2024

Coordinación
Martha Vergara Fregoso
María Teresa Orozco López

© Prólogo
Francisco Javier González Madariaga

La presente publicación fue sometida a un
proceso de dictaminación doble ciego por
pares académicos.

© Textos

Martha Vergara Fregoso, Patricia Rosas Chávez,
Carlos Alberto Morgado Galván, Luz Eugenia
Aguilar González, Ana María Méndez-Puga, Irma
Leticia Castro-Valdovinos, Alethia Danae Vargas-
Silva, Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler, Anel
González Ontiveros, Ana Cecilia Valencia Aguirre,
Martha Cecilia Nájera Cedillo, Víctor Hugo
González Becerra, Rachel García Reynaga, Anaïd
Amira Villegas Ramírez, Óscar Alberto Campos
Torres, María Teresa Orozco López, Elba Edith
Bañuelos Ramírez, Carmen Leticia Orozco López

Coordinación editorial
Iliana Ávalos González

Diseño y diagramación
Editorial Universidad de Guadalajara

D.R. © 2024, Universidad de Guadalajara



Ing. Hugo Vázquez Reyes 39, int. 32-33,
Industrial Los Belenes,
45150, Zapopan, Jalisco.

editorial.udg.mx
publicaciones.udg.mx

ISBN 978-607-581-427-8

DOI: <https://doi.org/10.32870/9786075814278>

Noviembre de 2024

Hecho en México
Made in Mexico

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial
o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de
información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético,
electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por
existir, sin el permiso por escrito del titular de los derechos
correspondientes.

Índice

7 Prólogo

FRANCISCO JAVIER GONZÁLEZ MADARIAGA

9 Introducción

18 Voces ancestrales: experiencias de lectura y escritura de los profesores en comunidades indígenas en Jalisco

MARTHA VERGARA FREGOSO

PATRICIA ROSAS CHÁVEZ

CARLOS ALBERTO MORGADO GALVÁN

41 Las prácticas letradas y la Nueva Escuela Mexicana.

Propuesta para el diseño de proyectos integradores

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ

73 “Mi escuela es bonita”.

Reflexiones a partir de experiencias de escritura
en contextos de pobreza y exclusión

ANA MARÍA MÉNDEZ-PUGA

IRMA LETICIA CASTRO-VALDOVINOS

ALETHIA DANAЕ VARGAS-SILVA

102 Escucho e imagino: la lectura en voz alta por parte del profesor a sus estudiantes

SYLVIA CATHARINA VAN DIJK KOCHERTHALER

ANEL GONZÁLEZ ONTIVEROS

**121 Las prácticas de escritura en la formación inicial docente:
uso de las teorías en la elaboración de tesis**

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE

MARTHA CECILIA NÁJERA CEDILLO

**149 Las prácticas letradas en educación superior para el desarrollo
territorial de la Región Valles de Jalisco, México**

VÍCTOR HUGO GONZÁLEZ BECERRA

RACHEL GARCÍA REYNAGA

ANAID AMIRA VILLEGAS RAMÍREZ

ÓSCAR ALBERTO CAMPOS TORRES

176 Lectura literaria y formación docente en México

MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ

ELBA EDITH BAÑUELOS RAMÍREZ

CARMEN LETICIA OROZCO LÓPEZ

Prólogo

FRANCISCO JAVIER GONZÁLEZ MADARIAGA

La literacidad entendida como la interacción profunda entre individuos, contextos y textos, constituye una dimensión esencial en el desarrollo social y cultural. Desde este enfoque, el estudio de las prácticas letradas no sólo implica el análisis de la lectoescritura en contextos específicos, sino también la promoción de soluciones prácticas ante los desafíos educativos en sus diversos niveles y modalidades.

En esta obra, se encontrará un recorrido teórico y práctico en el desarrollo de proyectos de investigación sobre literacidad y prácticas letradas, tanto en su dimensión básica como aplicada. En ella, se aborda cómo la lectura y la escritura van más allá de ser meras habilidades técnicas, convirtiéndose en prácticas sociales que se ajustan a las habilidades del lenguaje particulares de cada contexto. Asimismo, en cada capítulo se muestran resultados de proyectos de investigación que generan un conocimiento más profundo y aplicable sobre el tema en el campo de la innovación educativa, de la práctica pedagógica, de la retribución social, así como del liderazgo y alfabetización tanto personal como comunitario.

Con estas propuestas se busca fortalecer los programas de formación en literacidad, promoviendo su vinculación entre centros universitarios, gobiernos, organizaciones de la sociedad civil y sectores empresariales. Esta colaboración impulsa el conocimiento de

las prácticas letradas especializadas, sea desde una perspectiva de estudio, una didáctica pedagógica, una estrategia de enseñanza o una intervención social.

Por otro lado, las partes que integran el libro son elementos clave para abordar problemáticas sociales, culturales y educativas en México. Estos resultados de investigaciones son acciones concretas y bien estructuradas para impactar en los rezagos relacionados con la lectura y la escritura, y en sus dinámicas de reproducción. Para ello, se incorporaron estrategias adaptativas que responden a las condiciones naturales, sociales, culturales y económicas a escalas locales con enfoque global, lo que también facilita a las comunidades la apropiación de sus prácticas letradas.

Desde el enfoque de los Nuevos Estudios en Literacidad, este libro es una valiosa contribución para todos los que creemos en el poder transformador de la educación, que nos ofrece herramientas para comprender cómo la lectura y la escritura no sólo son cuestión de enseñanza, sino que, desde la óptica de la literacidad y las prácticas letradas, también se viven y se experimentan de maneras únicas en cada comunidad.

Invitamos a las personas lectoras a sumergirse en cada uno de los capítulos que integran la presente obra, con el propósito de explorar la literacidad como una práctica determinada por el entorno social, cultural, histórico, entre otros. A través de los diversos apartados conoceremos una mirada renovada de la lectoescritura como práctica que refleja valores, dinámicas sociales, ideológicas, así como las necesidades de cada grupo humano, proporcionando una perspectiva invaluable para investigadores, educadores y a todos los interesados en comprender cómo la lectura y la escritura transforman vidas.

Introducción

En el ámbito educativo y en el del estudio de la lengua, la noción de literacidad ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas. Los enfoques tradicionales, centrados en habilidades básicas de lectura y escritura, han sido ampliados por los nuevos estudios en literacidad, que consideran aspectos socioculturales más amplios. Al mismo tiempo, el concepto de prácticas letradas ha emergido como una manera de entender cómo las habilidades de lectura y escritura se utilizan en contextos específicos. Esta diferencia entre los nuevos estudios en literacidad y las prácticas letradas ofrece una comprensión más rica de cómo se manifiestan estas habilidades en la vida cotidiana.

Los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita demandan reformas sustanciales en el ámbito educativo y en las concepciones pedagógicas, por lo que, es necesario integrar las habilidades de lectura y escritura en una perspectiva más amplia y flexible que considere las diversas realidades sociales y culturales. En este sentido, los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL) constituyen un enfoque innovador que trasciende la mera enseñanza de la lectura y la escritura, al considerar la influencia de las prácticas sociales, los contextos culturales y los modelos cognitivos en el proceso de la alfabetización (Gee, 2005). En esencia, este enfoque integra aspectos lingüísticos, psicolingüísticos y socioculturales para comprender de manera ho-

lística cómo la lectoescritura se relaciona con la interacción entre individuos, contextos y textos.

Los nuevos estudios en literacidad, impulsados por investigaciones en sociología y antropología, amplían la concepción de literacidad más allá de las habilidades técnicas. Según Brian Street, “la literacidad es vista como una práctica social que se desarrolla en contextos culturales específicos y no simplemente como un conjunto de habilidades técnicas” (2003, p. 12). Este enfoque destaca que la literacidad no es un fenómeno universal, sino que está profundamente enraizada en las prácticas y valores de diferentes comunidades.

En contraste, el concepto de prácticas letradas se enfoca en cómo se utilizan las habilidades de lectura y escritura en contextos específicos. Las prácticas letradas no se limitan a la competencia técnica, sino que examinan cómo y por qué las personas leen y escriben en diferentes situaciones. Heath (1983) explica que “las prácticas letradas son las maneras en que los individuos usan sus habilidades de lectura y escritura dentro de sus contextos socioculturales particulares” (p. 24). Este enfoque considera que la literacidad se manifiesta de formas variadas, adaptándose a las necesidades y expectativas de diferentes contextos.

Las prácticas letradas enfatizan el uso funcional y contextual de la literacidad. Según Gee (2000), las prácticas letradas están enraizadas en la vida cotidiana y reflejan las necesidades y objetivos de los individuos dentro de sus comunidades. Este enfoque pone de relieve que la manera en que una persona lee y escribe está influenciada por sus experiencias personales y su entorno social, lo cual varía ampliamente entre diferentes grupos y situaciones.

La investigación sobre prácticas letradas también revela cómo las competencias de lectura y escritura se integran en la vida diaria. Este punto de vista sugiere que las habilidades letradas están interrelacionadas con las prácticas culturales y sociales y que su estudio debe considerar el contexto en el que se utilizan.

La principal diferencia entre la literacidad desde los nuevos estudios en literacidad y las prácticas letradas radica en su enfoque. Los nuevos estudios en literacidad abordan la lectura y la escritura como

prácticas sociales y culturales en contextos específicos, mientras que las prácticas letradas se enfocan en cómo estas habilidades se utilizan en la vida cotidiana. Los primeros destacan la variabilidad y el contexto cultural de la literacidad mientras que los segundos examinan la aplicación concreta de estas habilidades en diversos entornos.

Mientras que los nuevos estudios en literacidad amplían la definición de literacidad para incluir aspectos socioculturales, las prácticas letradas se centran en el uso práctico y contextualizado de las habilidades letradas. Ambos enfoques ofrecen una visión más completa de la literacidad, reconociendo que leer y escribir son habilidades que se manifiestan y se valoran de manera diferente en función de los contextos culturales y sociales.

Los nuevos estudios en literacidad y las prácticas letradas proporcionan perspectivas complementarias sobre la lectura y la escritura. Mientras que los primeros amplían la comprensión de la literacidad más allá de las habilidades técnicas para incluir contextos socioculturales, las prácticas letradas se enfocan en cómo estas habilidades se utilizan en situaciones concretas. Juntos, estos enfoques ofrecen una visión más rica y matizada de cómo la literacidad se integra en la vida cotidiana y en la cultura.

De igual manera concebir la alfabetización desde la perspectiva de las prácticas letradas debe guiar las consideraciones tanto en la enseñanza como en las prácticas sociales. Esto implica no sólo fomentar la interculturalidad en la práctica pedagógica, sino también promover la diversidad y la inclusión en todos los grupos sociales. De esta manera, se fortalece la justicia social al asegurar el desarrollo equitativo de oportunidades, así como la implementación de programas y políticas que garanticen los derechos de todos los individuos, independientemente de su origen cultural, social y lingüístico.

La pertinencia de esta edición como estrategia de difusión académica, radica en que se considera la participación de avances y resultados de investigaciones relacionadas con los dos ejes vertebrales: prácticas letradas y literacidad, por ello se contemplan temas como: educación inclusiva en comunidades indígenas, diferentes formas de lectura de estudiantes de educación básica y superior, lectura literaria, entre otros.

Este libro no es un compendio de textos de distintos autores, tampoco es una obra colectiva temática, ni un conjunto de escritos coordinados bajo una solicitud expresa, sino un espacio académico que concentra el avance de siete investigaciones en las que participan investigadores expertos en algunas temáticas con la finalidad de plantear algunas propuestas. Su objetivo reside en acercar el análisis realizado con la finalidad de diseminar los hallazgos y que los diferentes agentes educativos puedan contar con estas reflexiones para que en su momento lleguen a considerarse como un referente *in situ*.

En el capítulo “Voces ancestrales: experiencias de lectura y escritura de los profesores en comunidades indígenas en Jalisco” escrito por Martha Vergara, Patricia Rosas y Carlos Morgado; se presenta el avance de una investigación centrada en promover la cosmovisión y cultura desde la literacidad a través de la narrativa, la lectura y escritura; es una indagación dirigida a realizar una intervención desde el contexto y el conocimiento de las prácticas letradas de los profesores y alumnos de algunas escuelas de educación primaria ubicadas en poblaciones originarias; se presenta la primera etapa, en la que se infieren, desde la narrativa de los profesores en estudio, las experiencias, prácticas y hábitos en su acercamiento a la lectura y la escritura, por lo que se logró conocer cómo los profesores aprendieron a leer en su infancia, así como los libros y las lecturas que les significaron, entre otros aspectos relevantes.

A partir de las inferencias de la narración de los maestros se concluye que para lograr un impacto duradero en la educación de las poblaciones y comunidades originarias es esencial desarrollar programas de capacitación y formación continua para docentes que integren la cosmovisión y las prácticas culturales propias de su contexto; por ende, la literacidad entendida como una práctica social debe ser el eje central para promover la visibilidad, la comprensión y la valoración de estas culturas; este podría ser un camino para contribuir a una educación más inclusiva y equitativa.

En el capítulo “Las prácticas letradas y la Nueva Escuela Mexicana. Propuesta para el diseño de proyectos integradores” la autora, Luz Eugenia Aguilar González, analiza el *Nuevo Modelo Educativo*

(NME) propuesto por el gobierno de Andrés Manuel López Obrador en 2016. Se describen las características curriculares del proyecto en comparación con el documento curricular denominado *Plan y programas de estudios* del 2011. Como resultado, se explica que el cambio en el acercamiento pedagógico es paradigmático, ya que el plan de estudios anterior está centrado en los procesos de aprendizaje y el actual en el proceso educativo integral de los estudiantes.

En la segunda parte del capítulo se explican a detalle los cambios pedagógicos, así como su repercusión y consecuencias posibles en la operación curricular. Finalmente, después de realizar un acercamiento contextual y situacional, y con base en los lineamientos educativos y pedagógicos del NME, se dibuja una aproximación para la planeación de un proyecto integrador basado en las prácticas sociales del lenguaje. La propuesta, fundamentada en la pedagogía crítica, resalta la importancia de la lectura y la escritura como base para estar y transformar la realidad.

En el capítulo “Mi escuela es bonita. Reflexiones a partir de experiencias de escritura en contextos de pobreza y exclusión” de Ana María Méndez, Irma Leticia Castro y Alethia Danae Vargas, afirman que la escuela tiene un valor importante en la sociedad, ya que por un lado puede ser un espacio a través del cual se puede acceder al derecho a la educación y por otro puede ser un espacio para socializar la cultura. Sin embargo, pese a ello, el acceso no es para todos, ya que este derecho se ve limitado para las familias que viven en condiciones laborales precarias que no ayudan a que los hijos/as asistan a la escuela.

El texto comparte la sistematización de experiencias realizadas en diferentes contextos, orientadas a pensar cómo propiciar mejores prácticas lectoras y escritoras para que niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes puedan seguir aprendiendo y el profesorado pueda seguir enseñando. De igual manera se plantean algunas reflexiones dirigidas a cuestionar cómo sería posible construir programas pertinentes y qué actividades considerar con la finalidad de promover la justicia social. Las autoras concluyen que es necesario atender y entender la falta de permanencia en la escuela a través

de los saberes de niñas y niños para propiciar prácticas sociales del lenguaje que les permitan hablar de sí y para sí mismos, y así como de sus sueños.

El capítulo “Escucho e imagino: la lectura en voz alta por parte del profesor a sus estudiantes”, escrito por Sylvia Catharina van Dijk y Anel González, describe que el lenguaje “es un bien cultural de la humanidad y es tan diverso como poblaciones existen que hablan diferentes idiomas” lo cual toman como base para plantear algunas reflexiones en torno a la lectura y escritura en un contexto de literacidad, a través de las experiencias que rescatan de la lectura en voz alta, la cual consideran fundamental para el desarrollo del lenguaje, ya que la actividad aporta al aumento de la capacidad de pensamiento, al fomento de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad empática en los estudiantes, por lo que puede ser un elemento medular en las prácticas áulicas. Para fundamentar lo anterior señalan algunas contribuciones teóricas de las bondades de prácticas consistentes de lectura en voz alta por parte de los docentes en sus aulas y a su vez presentan una sistematización de sus experiencias como profesoras en los niveles inicial, preescolar y primaria, así como de la formación de adultos en la lectura dramatizada.

Las principales aportaciones de este texto estriban en el contenido teórico que desarrollan y en el que señalan los beneficios de la lectura en voz alta así como de las prácticas letradas y la literacidad; también la invitación que realizan las autoras para introducir la estrategia de lectura en voz alta como medio para lograr el desarrollo integral de los estudiantes, ya que a través de esta se involucran sus percepciones, emociones y razonamientos, enriquecen su vocabulario ampliándolo significativamente y con ello su lenguaje, ya que despiertan la imaginación y la creatividad de quien escucha. Es por ello que la lectura en voz alta se convierte en un estímulo para soñar, para transportarse a otros mundos, para generar esperanzas y contribuir a la creación de un ambiente más armónico y saludable para el aprendizaje en las aulas.

En el capítulo “Las prácticas de escritura en la formación inicial docente: usos de las teorías en la elaboración de tesis” las autoras Ana Cecilia Valencia Aguirre y Martha Cecilia Nájera Cedillo presentan

los resultados de una investigación cuyo propósito fue analizar cómo los docentes en formación utilizan la teoría, práctica evidenciada a través de la manera en que utilizan las citas, en la escritura académica de las tesis de investigación de una escuela formadora de docentes. Las preguntas de investigación fueron: ¿qué usos de la teoría se muestran en algunas tesis de investigación de docentes en formación inicial? ¿Qué explicaciones se pueden generar y cuáles son sus implicaciones en la formación inicial de los docentes?

Se parte de un abordaje metodológico cualitativo situado en dos niveles de acercamiento: el primero es de nivel exploratorio, tomado de un análisis bibliométrico que contabilizó el número de citas y cómo fueron utilizadas, de una muestra intencional de las tesis que fueron mejor evaluadas por los comités de sinodales en exámenes profesionales celebrados en el 2023. En segundo lugar se plantean algunos supuestos que a partir de los hallazgos y resultados de la exploración permitan establecer algunas inferencias sobre el papel que juega la teoría en la escritura académica de las tesis elaboradas por docentes en formación.

El capítulo “Las prácticas letradas en educación superior para el desarrollo territorial de la Región Valles de Jalisco, México”, de Víctor Hugo González, Rachel García, Anaíd Villegas y Óscar Alberto Campos, define la literacidad como todas aquellas actividades vinculadas a la lectura, ya que permite analizar el comportamiento lector, el proceso de aprendizaje, así como el contexto académico y social involucrado. Para analizar las prácticas letradas de los estudiantes universitarios de una institución educativa de la Región Valles del estado de Jalisco se aplicó una encuesta para evaluar su comportamiento lector y variables contextuales vinculadas a la lectura. Asimismo, se analizó el desarrollo territorial que podría estar relacionado con dichas prácticas letradas. En la encuesta participaron 1,109 estudiantes universitarios con una edad promedio de 22 años (DE 5.5), de los cuales 56% eran mujeres y 44% hombres.

Concluye que los estudiantes universitarios reportaron una frecuencia lectora similar a la de la media nacional reportada en la Encuesta Nacional de Lectura del INEGI (2024). En cuanto a las variables contextuales destaca que la disponibilidad de libros en casa

parece favorecer el comportamiento lector. De igual manera afirman que es necesario incrementar la cantidad y calidad de estudios sobre las prácticas letradas en población predominantemente rural.

En el capítulo “Lectura literaria, literacidad y formación docente en México” las autoras, María Teresa Orozco López, Elba Edith Bañuelos Ramírez y Carmen Leticia Orozco López, presentan una panorámica en torno a la forma en la que hemos aprendido y enseñado a leer y escribir a lo largo de la historia a partir de acontecimientos políticos, económicos o culturales. México en general, docentes y estudiantes en particular, han experimentado diferentes enfoques teóricos y epistemológicos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el lenguaje desde la fundación de la actual Secretaría de Educación Pública (SEP).

El texto tiene como finalidad ofrecer una panorámica general (sin intentar entrar en detalles y discusiones) de la evolución de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en México que refleja al mismo tiempo el desarrollo que hemos experimentado como sociedad. Al final se presenta una experiencia de trabajo en el campo del lenguaje desde la perspectiva de la lectura literaria con docentes, bajo la premisa de que no basta con decodificar ni con comprender lo que se lee sino que, tal como afirma Larrosa (2003), se debe incorporar lo leído, hacerlo cuerpo a fin de que la lectura sea verdadera lectura.

El contenido de los siete capítulos que conforman la obra coincide en un mismo objeto de estudio: la literacidad, la lectura y la escritura y su estudio en los distintos contextos, ya que se considera que el contexto, tiempo y espacio, tiene gran relevancia para desarrollar la literacidad. La recuperación se realiza a través de la narrativa de experiencias, a través de la oralidad o por medio de cartas para desarrollar sus tópicos y otras técnicas como la encuesta. En todos los textos se recurre a la recuperación de experiencias y la sistematización; de igual manera las investigaciones son robustecidas por bibliografía especializada y fundamentada desde lo teórico-metodológico.

Las aportaciones hacen referencia a la noción de comunidad, pues involucran a todos los sujetos partícipes del procesos de apren-

dizaje-enseñanza: maestros, padres, madres, docentes, estudiantes; en condiciones específicas, indígenas, jornaleros agrícolas migrantes, lo que habla de fomentar a su vez un compromiso, respeto y responsabilidad mutuo; asimismo se comparte el hecho de recurrir a elementos clave de la cultura en la que se vive para seguir aprendiendo y desarrollar habilidades por medio de una interacción inclusiva desde la diversidad y el diálogo.

Cada uno de estos textos permite comprender desde distintos enfoques y directrices la importancia de la literacidad así como las dificultades e inequidades que esta atraviesa, todo en función de trabajar tanto en la práctica como en la investigación la construcción de una escuela inclusiva, consciente, intercultural y armoniosa.

Voces ancestrales: experiencias de lectura y escritura de los profesores en comunidades indígenas en Jalisco

MARTHA VERGARA FREGOSO

PATRICIA ROSAS CHÁVEZ

CARLOS ALBERTO MORGADO GALVÁN

Introducción

El presente texto tiene el propósito de compartir experiencias, prácticas y hábitos que tienen los profesores wixáritari en su acercamiento a la lectura y la escritura. El documento forma parte de una investigación mayor titulada “Prácticas letradas para una educación inclusiva en las comunidades indígenas en Jalisco”, que tiene la finalidad de promover la visibilidad, comprensión y valoración de la cosmovisión y la cultura de algunos pueblos originarios de Jalisco desde la literacidad, a través de la narrativa, la lectura y la escritura.

La investigación parte del supuesto de que la literacidad puede impulsar el desarrollo de habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. Además, se considera que estas competencias permiten conocer, promover y valorar la cosmovisión y la cultura de los pueblos y comunidades originarios en estudio. Por tanto, la literacidad se concibe como una herramienta que trasciende áreas y campos del saber, lo que posibilita superar las barreras y los límites conven-

cionales —lectura decodificada— en un continuo de conocimiento infinito.

Desde el enfoque de estudio de la literacidad, las prácticas letradas desempeñan un papel fundamental, puesto que reflejan las formas culturales en las que se utiliza el lenguaje escrito en diversas actividades cotidianas. Por este motivo, lo realizado en esta primera etapa del estudio corresponde a un diagnóstico de las prácticas letradas en el contexto de algunas comunidades indígenas del estado de Jalisco.

El proceso de indagación se realizó desde el paradigma cualitativo, que permite comprender la realidad y acercarse a ella en su estado natural, respetando las voces de los sujetos implicados. Se utilizó un enfoque hermenéutico-interpretativo, que facilita la comprensión de las situaciones presentadas así como de sus significaciones, vivencias, sentido común, experiencias, impresiones, intenciones e intereses, entre otros aspectos. En el escenario de México se optó por el estudio de caso, ya que este método lleva a enlazar la teoría con la práctica. La principal aportación radica en el análisis detallado de uno o varios casos específicos con el fin de identificar las características y el contexto de la realidad social (Bautista, 2021).

Cabe mencionar que se decidió por la narrativa, desde la literacidad y las prácticas letradas, debido a su capacidad para desplegarse en un universo específico, que se explica por medio de las relaciones y las prácticas culturales de los grupos que habitan las poblaciones originarias. En este sentido, la aportación teórica del método se basa en lo que Bolívar *et al.*, (2002) denominan “narrativa-biográfica”, que permite desvelar aspectos fundamentales como identidad, autoimagen, autoestima y autopercepción.

Desarrollo del trabajo investigativo

Los pueblos y comunidades originarios han sido marginados a través de los siglos, de tal manera que existe una historia de exclusión relacionada con el saber y el hacer. Esta situación se manifiesta no solo en la condición de pobreza, sino en la implementación de acciones educativas que desdibujan sus principios culturales. Estos pueblos se

ven obligados a cumplir un plan curricular que limita la noción de cultura a ciertas representaciones estereotipadas.

La educación de los pueblos originarios puede considerarse una deuda histórica de organismos internacionales, instancias gubernamentales e instituciones educativas a lo largo del tiempo, lo que ha contribuido a aumentar la desigualdad y la invisibilidad de la riqueza cultural de estas comunidades, que forman parte fundamental de nuestras raíces.

Durante el siglo XIX, en varios países latinoamericanos comenzaron a surgir estudios sobre las condiciones de los grupos denominados “minorías”, y la educación a la que tienen derecho; sin embargo, las poblaciones originarias han sido poco investigadas desde el marco cultural; tampoco se analiza el contexto y su cosmovisión. Por ello, se consideró importante recuperar las experiencias y prácticas de los docentes de dos escuelas primarias interculturales bilingües, una ubicada en Bajío del Tule y la otra en San Sebastián Teponahuatlán; ambas comunidades pertenecen a la zona wixárika en el norte del estado de Jalisco.

La educación en las poblaciones y comunidades originarias

México es un país pluricultural, conformado por diversos grupos étnicos, entre ellos los identificados como indígenas o grupos originarios. De acuerdo con cifras reportadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2022), México cuenta con una población de 126'014,024 habitantes, de los cuales 23.2 millones se identifican como personas indígenas.

Por otro lado, en los últimos años, el país ha experimentado un incremento constante en el grado promedio de escolaridad de la población indígena y de sus hablantes, especialmente en el número de personas que completan la educación básica y media superior. Según Morales (2021), entre los años 2000 y 2020 se ha observado un aumento en el porcentaje de la población indígena y de hablantes de lengua indígena (HLI) que culminan la educación básica, es-

pecialmente entre los más jóvenes. En el año 2000 el porcentaje de personas indígenas que finalizó la educación básica fue de 39.1%, mientras que el de los HLI era de 27.2%; para el año 2010, las cifras fueron de 62.1% de personas indígenas y 51.7% HLI; por último, en el año 2020 los porcentajes alcanzaron 75.2% de indígenas y 67.2% de HLI.

De acuerdo con el INEGI (2020), la escolaridad media de la población indígena de 15 años y más aumentó de 6.1 a 7.2 grados, cursados entre 2010 y 2020. Sin embargo, para el 2020 se observó que las mujeres indígenas accedían a la educación en menor medida que los hombres, quienes habían completado en promedio 6.7 grados, mientras que las mujeres solo 5.7 grados, lo que indica que muchas de ellas no terminaron el último grado de educación primaria.

En el estado de Jalisco, según cifras del INEGI (2020), la población total es de 8'348,151 habitantes, de los cuales 59,942 pertenecen a la población indígena, con un porcentaje de hablantes de una lengua indígena del 0.8%. En cuanto a la educación básica para estudiantes indígenas en el estado, se registran 1,146 estudiantes de educación preescolar, de los cuales 529 son mujeres y 617 son hombres. Para el nivel primaria hay 6,324 estudiantes indígenas, de los cuales 3,119 son mujeres y 3,205 son hombres (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2020).

La población indígena en México sigue en estado de vulnerabilidad ante la desigualdad económica que sufre. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, CONEVAL (2018, citado en IWGIA, 2020), 8.4 millones de personas de la comunidad indígena están en situación de pobreza (69.5%) y 3.4 millones en pobreza extrema (27.9%); además, el 55.2% desempeña trabajos de baja calificación.

En el 2020, según datos del INEGI (2022), la población de hablantes de una lengua indígena económicamente activa era del 60.5% para edades de 12 años y más. Dentro de este grupo, los hombres tenían una mayor participación con el 79.2%, mientras que las mujeres representaban solo el 42.8%. En este contexto es posible entender cómo son las barreras de género y lingüísticas que afectan a los pueblos originarios.

En resumen, la información detallada que se presenta sobre la escolaridad, la situación económica, la participación laboral y la situación actual de las lenguas indígenas constituye un marco integral para comprender las prácticas letradas de las poblaciones y comunidades originarias, en donde no solo se consideren los aspectos culturales, sino también los sociales. Esta contextualización permite reconocer que los docentes juegan un papel determinante en la cobertura educativa de nivel básico en el país; comprender lo anterior es esencial para diseñar estrategias educativas que promuevan la literacidad y las prácticas letradas propias de estas poblaciones y comunidades.

La educación en las comunidades wixárikas

Para conocer con mayor amplitud este tema se retoma el contenido del rubro de educación contemplado en el *Plan de justicia de los pueblos Wixárika, Na'ayeri, O'dam y Meshikan*. Este documento plantea que las comunidades de la población wixárika carecen de instituciones educativas con pertinencia cultural; tal afirmación se basa en el reconocimiento de que, aunque existan escuelas, estas no integran temas relacionados con la cultura, lengua e historia indígenas en los procesos formativos de niños y jóvenes. Actualmente, existen 429 centros educativos en los cinco municipios cubiertos por el Plan de justicia en Jalisco, con un 27% en modalidad indígena en las escuelas interculturales bilingües, pero solo en educación preescolar y primaria, pues no opera esta modalidad en los niveles subsecuentes. Cabe señalar que, de acuerdo con la política nacional, el propósito de las escuelas interculturales bilingües en la zona wixárika es brindar una educación pertinente, bilingüe y que preserve los elementos fundamentales de la cultura wixárika propios de la región de Jalisco. Sin embargo, a pesar de la política de educación intercultural en el país, es evidente la falta de espacios pedagógicos interculturales. Adicionalmente, existe la preocupación por el desplazamiento de la lengua wixárika y la falta de materiales, contenido y espacios en todos los niveles educativos.

Lo anterior no favorece la preservación de la cultura wixárika, debido a que ni profesores ni alumnos se involucran en actividades culturales, como las peregrinaciones, que tienen alta relevancia cultural por las distintas prácticas involucradas; tanto estudiantes como maestros son penalizados por las autoridades educativas del estado si faltan a la escuela a causa de su participación en festividades culturales de sus comunidades. El panorama muestra que 525 personas de la población de 15 años o más, en los cinco municipios, no cuentan con la educación básica completa, debido al alto índice de deserción escolar; algunas razones del problema son las dificultades para el desplazamiento escolar, la insuficiente alimentación saludable y nutritiva, la carencia de recursos económicos, el embarazo a temprana edad y la incorporación temprana y precaria a la vida laboral y adulta (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2023).

Generalidades del contexto de las escuelas en estudio

Como se señaló páginas atrás, para esta investigación se consideraron dos comunidades ubicadas en la región del estado de Jalisco: Bajío del Tule y San Sebastián de Teponahuatlán.

Bajío del Tule es una pequeña localidad indígena ubicada en el municipio de Bolaños, en la región norte del estado de Jalisco, México. En 2020 su población era de apenas 152 habitantes, de los cuales 73 eran hombres y 79 mujeres. El 100% de la población pertenecía al pueblo originario wixárika y se reconocía que el 86.8% eran hablantes de la lengua originaria y la mayoría eran bilingües.

Alrededor del 90% de las viviendas contaba con servicios básicos; sin embargo, la población estaba mayormente desconectada del resto de la sociedad por la falta de acceso a internet y también porque apenas 36.6% tenían teléfono celular (Pueblos América, 2020a). En cuanto al ámbito educativo, el 15.7% de la población era analfabeta, en su mayoría mujeres con el 11.1% y hombres con el 4.6%. En cuanto al grado de escolaridad, este se limitaba al nivel básico, con un promedio de 5.08 años de escolaridad.

San Sebastián de Teponahuatlán se ubica en el municipio de Mezquitic, también dentro de los límites de Jalisco; forma parte, junto con Bajío del Tule, de las tres comunidades wixárikas de la zona norte del estado de Jalisco. En 2020 su población era de 963 habitantes, de los cuales 470 eran hombres y 493 mujeres; de este total, el 78.8% pertenecía a la población indígena originaria, lo que representó una reducción del 19% desde el 2010, aunque se debe tener en cuenta el aumento de la población en este periodo; además, el 85% de la población era hablante de alguna lengua indígena y en su mayoría bilingüe, con excepción del 14.8% que no hablaba español.

El índice de analfabetismo en esta población era mucho menor que en la comunidad de Bajío de Tule, a pesar de que tenía menos habitantes: solo el 9% de la población era analfabeta: 2.3% hombres y 6.6% mujeres, prevaleciendo así la tendencia hacia las mujeres. Por otra parte, la escolaridad era en promedio de 7.68 años, casi tres años más que en Bajío del Tule. Un dato interesante es la reciente atención brindada a la comunidad de San Sebastián por parte del gobierno federal, al iniciar en 2023 la restitución de 10,500 hectáreas (Pueblos América, 2020b).

Ahora bien, de acuerdo con el INEGI (2021), en 2020 el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más en el municipio de Bolaños era de 6.9 años, lo cual estaba por debajo del promedio nacional de 9.2 años. El porcentaje de población de 15 años y más con educación básica terminada en el municipio de Bolaños era del 57.4%, lo que se ubicaba por debajo del promedio nacional, que era del 65.1%. En cambio, en el municipio de Mezquitic, el 42.9% de la población tenía educación primaria, el 27.5% completó la secundaria y el 19.6% terminó la preparatoria o el bachillerato general (INEGI, 2021).

En suma, es evidente que en las poblaciones indígenas ubicadas en Bajío del Tule y San Sebastián de Teponahuatlán hay disparidades significativas en el acceso a la educación y a los servicios básicos. Por otro lado, ambas comunidades presentan una alta proporción de hablantes de lengua wixárika, así como una tendencia a la desconexión digital, revelando la necesidad de políticas que promuevan la inclusión educativa y tecnológica.

La literacidad y las prácticas letradas en las poblaciones y comunidades originarias

Cuando se habla de literacidad es inevitable que surjan inquietudes debido a que se trata de un neologismo, es decir, una expresión introducida en el lenguaje para referirse a realidades, conceptos o fenómenos innovadores. El término deriva del inglés *literacy*, que en español suele traducirse como “alfabetización” o “cultura escrita” (López y Pérez, 2013); sin embargo, la literacidad va más allá de estos aspectos. Aunque la alfabetización está relacionada con la literacidad, se limita a las habilidades de leer y escribir, y se enfoca en la enseñanza de las letras, los sonidos y las palabras como conocimientos básicos para la comunicación escrita.

En contraste, la literacidad incluye no solo la capacidad de lectoescritura, sino las habilidades de interpretar, analizar y utilizar la información escrita en diversos contextos, considerando factores culturales y contextuales. Además, implica un entendimiento más amplio de cómo se usa la lengua escrita en la vida diaria, incluyendo la crítica y la creación de significado. En este sentido, la literacidad abarca un espectro más amplio de habilidades y competencias relacionadas con la lectura y la escritura en diferentes ámbitos, a diferencia de la alfabetización.

Por lo anterior se puede decir que la literacidad tiene relación con todas las prácticas letradas en un contexto de interacción con la cultura y el entorno social. Dentro del espacio educativo, la literacidad se relaciona con los conocimientos, habilidades y actitudes de la lectura y escritura para apropiarse, entender y adentrarse en la cultura (Cassany, 2006), ya que implica el desarrollo de la competencia de criticidad en la interacción entre sujeto y texto. Esta perspectiva hace referencia al conjunto de competencias y habilidades que capacitan a las personas para recoger y procesar información en determinado contexto por medio de la lectura y la escritura. Ahora bien, en el marco de los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL), la literacidad es entendida como la nueva forma de concebir la lectura y la escritura desde las prácticas sociales, los contextos culturales específicos y los modelos cognitivos dominantes, por lo que se pone énfasis en la visión sociocultural del

aprendizaje, la influencia del contexto social, de los roles y las dinámicas del lector y del escritor, entre otros elementos relevantes (Gee, 2005; Street, 2004; Barton y Hamilton, 2000).

La comprensión de la literacidad se ve enriquecida por Tolchinsky (2002), quien, desde la francofonía, además de las habilidades de lectoescritura, aborda la literacidad en conjunto con el uso del lenguaje. Esta perspectiva nos permite entender que las habilidades del lenguaje —oralidad, escucha, lectura y escritura— son prácticas situadas, sociales, materiales, ideológicas e históricas (Zavala, 2011). Por lo tanto, la literacidad es el estudio de las habilidades del lenguaje a través de las prácticas letradas, que son al mismo tiempo productos lingüísticos y procesos cognitivos, sociales y culturales propios de cada individuo y comunidad. Estas prácticas letradas implican la comprensión y producción de textos, así como la interacción y adaptación a diversos contextos comunicativos, lo que refleja la complejidad y la diversidad de la experiencia humana en el uso del lenguaje.

Entonces, ¿qué son las prácticas letradas?

Las prácticas letradas son las formas culturales en las que se utiliza el lenguaje escrito en las diversas actividades de la vida diaria (Barton y Hamilton, 2000). Esta noción reconoce la conexión entre las prácticas sociales relacionadas con la lectura y la escritura, así como las estructuras sociales en las que se encuentran insertas (Barton y Hamilton, 2004). Las prácticas letradas se encuentran compuestas por un conjunto de “eventos letrados”, es decir, categorías observables de las prácticas letradas (Barton y Hamilton, 2000).

Dichos eventos implican el análisis del lenguaje escrito más allá de sus propiedades lingüísticas formales, abarcando tanto la escritura como la producción de textos. Además, al considerar también la interacción verbal se logra comprender la mezcla del lenguaje hablado con el escrito, es decir, con la construcción de textos, lo que facilita una comprensión precisa, práctica y sólida de la producción del lenguaje y sus significados (Barton y Hamilton, 2000). Por su

parte, Street (2004) concibe los eventos letrados como situaciones en las que la escritura de un texto se realiza a través de la interacción de los participantes y sus procesos cognitivos y sociales.

De lo anterior surge la siguiente pregunta: ¿cuál es la relevancia de estudiar las prácticas letradas desde el enfoque de la literacidad en las poblaciones y comunidades originarias? Al respecto, Gee (2005) afirma que “no hay un conocimiento de la lengua sin un conocimiento de los modelos culturales que configuran el significado de esa lengua por un grupo social determinado”. (pág 104). A partir de este presupuesto en relación con las poblaciones y comunidades indígenas, la literacidad es un enfoque de estudio integral y sociocultural que permite reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural.

Esta perspectiva es esencial para profundizar en el conocimiento y la comprensión de las prácticas letradas propias de las poblaciones y comunidades originarias, en donde las prácticas de lectoescritura están intrínsecamente ligadas a la preservación y transmisión de conocimientos, tradiciones y valores ancestrales. Adicionalmente, la literacidad puede ser empleada como un instrumento de autonomía y empoderamiento por parte de estas comunidades, debido a que les permite participar de manera efectiva en la sociedad, defender sus derechos y contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades por medio de las habilidades del lenguaje.

Por último, la literacidad también se vuelve un medio clave para la revitalización de las lenguas indígenas, debido a la oportunidad de incorporar las prácticas de lectura y escritura en el escenario tecnológico-digital y adaptarse mejor a los constantes cambios sociales y culturales. En pocas palabras, la literacidad promueve y asegura la identidad cultural y lingüística de las poblaciones y comunidades indígenas.

Elementos para una educación inclusiva de las poblaciones y comunidades originarias

Estudiar la literacidad en el ámbito de la educación en poblaciones y comunidades indígenas no solo incluye el aprendizaje de las ha-

bilidades lingüísticas: requiere un trabajo interdisciplinario gracias al cual planes y programas educativos asuman las prácticas letradas como punto de partida, es decir, como contexto y realidad. Para ello se propone lo siguiente:

1. Adaptar el currículo y los materiales educativos para reflejar la cultura, la historia y las lenguas indígenas de los pueblos y las comunidades indígenas, y también incorporar textos y recursos que permitan valorar su oralidad, sus narrativas y sus lenguas.
2. Capacitar a los profesores en enfoques pedagógicos que promuevan la diversidad cultural y lingüística y en habilidades para la enseñanza en contextos multiculturales y multilingües.
3. Fomentar la literacidad implica desarrollar la lectoescritura, al igual que la oralidad, y la destreza para usar nuevos recursos tecnológicos y digitales. Por ello es necesario promover las prácticas letradas propias de estas poblaciones y comunidades de modo que las lenguas originarias sean empleadas en dispositivos móviles y equipos de cómputo, así como en contenidos digitales.
4. Diseñar e implementar políticas educativas que favorezcan la inclusión y la equidad en las poblaciones y comunidades originarias con la finalidad de incentivar el acceso a la educación, la reducción de barreras geográficas y económicas y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, entre otros beneficios.

Finalmente, la literacidad requiere de un trabajo horizontal, en el que la colaboración entre líderes, autoridades y docentes incida en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se vuelve un medio, un espacio y un recurso indispensable para reconocer, valorar y promover la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones y comunidades originarias.

Acercamiento a los contextos y a los participantes de estudio

Los sujetos de estudio en esta etapa de la investigación fueron los profesores de las escuelas primarias de las dos escuelas interculturales bilingües de San Sebastián Teponahuatlán y Bajío del Tule; sus principales características son: tienen entre 30 y 38 años de edad; son originarios de alguna de las comunidades de la población wixárika; cuentan con licenciatura; y han fortalecido su práctica educativa con cursos, talleres y capacitaciones, principalmente sobre matemáticas y lengua materna.

El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas a profundidad, en las que se consideró la práctica narrativa, que juega un papel crucial en la comprensión de las experiencias y perspectivas de los entrevistados. Este enfoque permitió no solo recopilar datos, sino también explorar la complejidad de las vivencias de los maestros entrevistados.

A partir del análisis de las narrativas compartidas por los profesores se construyeron siete categorías que giraron en torno a los siguientes ejes: generalidades de su persona y formación; experiencias de lectura y escritura; prácticas y hábitos; procedimientos, materiales y libros en wixárika; y principales problemas a los que se enfrentan como profesores en el desarrollo de la literacidad en su cotidianidad. Cabe aclarar que en el presente texto solo se consideraron las dos primeras categorías.

Respecto a la experiencia de la lectura y la escritura referida por los profesores entrevistados se determinó lo siguiente: es necesario conocer antecedentes de cómo aprendieron a leer, qué fue lo que leían y qué recuerdos tienen al respecto. Esto es crucial porque la experiencia no supone únicamente el saber, sino lo que conecta a la persona con el conocimiento. En este sentido, Gadamer (1977) afirma que la experiencia no surge espontáneamente en el sujeto, ni aparece por arte de magia, sin ningún contacto con el exterior; por el contrario, es el vínculo de la persona con lo externo y con el conocimiento, y esta interacción es la que permite que la persona cambie, crezca y establezca más conexiones reflexivas con su entorno.

Otro aspecto importante es que la experiencia forma parte de los sentimientos y de lo razonado; el razonamiento viene después de la experiencia. En algunos casos, la experiencia puede no ser razonada y quedar solo como un recurso o una vivencia. Por lo tanto, es importante comprender cómo los profesores han desarrollado sus prácticas de lectura y escritura y cómo éstas influyen en la enseñanza y en el desarrollo de la literacidad entre sus estudiantes.

Ahora bien, ¿qué tiene que ver la experiencia con la literacidad?

La experiencia juega un papel crucial en la literacidad, ya que las prácticas de lectura y escritura están ligadas a las vivencias de los individuos. Autores como Barton y Hamilton (2000) destacan que la literacidad se manifiesta en eventos que involucran a participantes, escenarios, artefactos y actividades, lo que implica que la literacidad es una actividad social situada. Por este motivo, se desarrolla en función de las experiencias de los profesores y estudiantes y es esencial integrar elementos de su vida cotidiana y su contexto social y cultural.

Incorporar estas experiencias permite fomentar la conexión entre el aprendizaje formal y las vivencias de los estudiantes, de ahí que se promueva un desarrollo integral que ayude a navegar en un mundo cada vez más complejo. De esta manera, se reconoce que la literacidad no solo es una habilidad técnica, sino un proceso dinámico y contextualizado que se nutre de la interacción constante con el entorno cultural y social de los individuos.

Experiencias de lectura y escritura que narran los profesores. En dónde y cómo aprendieron a leer

Como se podrá conocer a partir de las experiencias narradas por los profesores, la enseñanza de la lectura y la escritura fue en la escuela y en lengua castellana, a pesar de que algunos de ellos no habían teni-

do acercamiento alguno con esta lengua, pues solamente hablaban la lengua wixárika. Además, se evidencia mínima o nula participación de los padres de familia en este proceso, porque no todos sabían leer y escribir. De igual modo, refieren que tenían acceso a muy pocos materiales escritos.

Mi papá no fue a la escuela, le enseñó a leer su primo, un primo que tuvo la oportunidad de ir a la escuela le enseñó y, gracias a su primo, mi papá aprendió y me enseñó a leer. (M8, JB, 22.2-22.4)

Yo aprendí a leer en la escuela, ya que [...] en mi casa [...] en ese tiempo no había libros, solamente lo que había en la escuela [...] me acuerdo de que hasta en cuarto grado recibí un libro de lecturas, fue hasta en ese tiempo que yo recibí un libro de lecturas, pero así, que digamos, en la casa nunca tuvimos un libro, solo había revistas, bueno revistas que leían mis tíos, mi papá las leía [...] un material no para aprender, solo de entretenimiento. (M8, JB, 23.2-23.6)

Es especialmente notable que la lectura y la escritura, como procesos básicos para la comunicación y el desarrollo del vocabulario, no se impartieron en los primeros grados escolares. Esta situación limitó la posibilidad del aprendizaje autónomo y la continuidad en la escuela, que son esenciales para el aprendizaje integral de los estudiantes. Para ejemplificar lo anterior, se comparten los fragmentos de algunas entrevistas.

Yo aprendí a leer en tercer grado de primaria, primero formando las sílabas o las letras, no podía formar una palabra, pero poco a poco empecé a deletrear, en tercero y cuarto ya más o menos sabía leer en español y en wixárika algunas palabras, pero como nos enseñaban más el español, entonces teníamos que memorizar más el español. Y, conforme nos iban enseñando las sílabas, pues así fue como fui aprendiendo. (M1, F, 22-20-22)

Se observa en los fragmentos anteriores y en los dos que siguen que se prioriza un enfoque castellanizante que limita en gran medida

las habilidades para la lectura y la escritura en su lengua y que además desvaloriza la cultura indígena y los recursos lingüísticos con los que cuentan los estudiantes.

En ese tiempo donde nosotros estudiamos todavía no se manejaba lo que es la lengua materna, como ahora que se está trabajando la escritura en lengua materna. Cuando yo entré en la primaria casi se manejaba puro español, pues es donde uno tenía que expresarse y pensar qué es lo que trataban de decir los maestros, porque casi no hablaba español solo wixárika. Actualmente, pues ya lo hablo más o menos, y ya los niños aprenden a leer en su lengua materna. Antes no era así. (M11, M, 22.02-20)

A mí me enseñó a leer mi maestro, yo aprendí a leer en tercer grado de primaria. Aprendí repitiendo oraciones que nos pedía el maestro mediante dibujos, así es como yo pude aprender. Aprendí a leer en español. (M12, F, 22.02-20)

Al respecto, Freire (1989) afirma que la lectura no solamente implica un proceso de comprensión, sino también un acto de conocimiento en el que el lector relaciona la experiencia escolar con la realidad mediante una percepción crítica del contexto; y esta limitante se puede observar en la narrativa de los maestros. Por lo tanto, para los profesores de las comunidades en estudio, el aprendizaje de la lectura y la escritura representó un gran reto, tanto en su lengua materna como en castellano.

Sin duda, el apoyo familiar es determinante para el aprendizaje de la lectoescritura en los niños; sin embargo, un hecho común en las familias de las poblaciones originarias es que los pequeños asuman responsabilidades en el hogar y participen activamente en la vida comunitaria desde temprana edad, con lo cual se dificulta que los padres se involucren en el aprendizaje escolar de los hijos.

Libros y lecturas que recuerdan y que les significaron

La información correspondiente a este eje fue muy limitada, debido a que, de los once profesores entrevistados, solo dos compartieron su experiencia respecto a los libros y las lecturas que recuerdan y que les resultaron significativas:

De mi infancia, el texto que me recuerdo fue cuando los compañeros pasaron a leer al frente de mi grupo, y que los compañeros se burlaron de mí, bueno así lo tomé, que se llama “El campo”. El texto dice “El campo se estremece de gusto”, así dice, pero como yo ya sabía leer entonces yo quería leer fluido, y yo, cuando me pasaron al frente, en vez de decir campo, dije tiempo. El texto trataba de que el campo se estremece de alegría cuando llueve, el campo enverdece, que las gotas de agua logran cambiar los árboles y las hojas. Habla de eso [...] por eso me recuerda mucho ese texto cuando era niño y, en vez de leer eso, lo pronuncié diferente, es ese texto que me recuerda de mi infancia. (M8, JB, 20.2-20.8)

De *Kalimán*, de *El Solitario*, por ejemplo, de los pistoleros, de esas revistas y todo eso. (M8, JB, 24.2-24.3)

La lectura que recuerdo es la de “Paco el chato”; no recuerdo muy bien de qué trataba, pero creo que es una historia de un niño que se llama Paco y que se pierde al salir de la escuela; entonces, del susto, un policía lo ayudó y lo llevan al radio y la abuela escuchó el anuncio. Lo que más recuerdo de ese libro son los dibujos, eran muy llamativos, con personajes de la familia y coloridos. (M11, JC, 38.2-3)

Como se aprecia en las respuestas de los sujetos, las experiencias relacionadas con los libros y las lecturas que recuerdan los maestros se produjeron en las escuelas; la razón de ello es la carencia de materiales educativos impresos —diferentes a los libros de texto—, como libros y folletos de lectura complementarios del proceso educativo.

Por otra parte, se reconoce la necesidad de que estos materiales estén escritos en la lengua materna de las poblaciones originarias, lo cual difiere de los libros traducidos del castellano al wixárika; es decir, es fundamental que desde su gestación los textos recuperen la historia de los habitantes de las comunidades, que describan el entorno físico de los alumnos, los objetos que hay en la comunidad, el entorno social y cultural, las costumbres, las fiestas y las leyendas de la región, entre otros elementos.

En la actualidad existen algunos materiales de lectura cuyo propósito es lograr la difusión de relatos e historias significativas de la comunidad wixárika; un ejemplo de ello es el libro infantil titulado *Relatos de los wixaritari*, escrito por Haydee Araceli Huerta Caballero y publicado conjuntamente por el Gobierno de México y el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2023); el texto contiene cuatro relatos que hacen referencia a los símbolos sagrados de los wixárikas. Los títulos de los relatos son: (1) “Kauyumari: El venado de sangre azul”; (2) “La llama roja”; (3) “Yumil y la Madre del Maíz”; y (4) “El primer viaje del sol”.

Vale la pena aclarar que los relatos están escritos en castellano y no en la lengua wixárika, a pesar del derecho que tienen las poblaciones originarias para usar las lenguas indígenas, establecido en el artículo 13, inciso 1, de la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (2008, p. 7):

Los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas, así como a mantenerlos.

Por otro lado, las pocas oportunidades de lectura que recuerdan los sujetos entrevistados no resultaron significativas, debido a la descontextualización del material y la lejanía con su cotidianidad. Ciertamente, más allá del acto de leer y escribir, la lectoescritura es un acto cultural que debe acercarse a la realidad; por ello es importante considerar el contexto social del niño para desarrollar la imaginación y la decodificación de imágenes (Freire, 1989); se trata entonces

de valorar la interpretación que hace el sujeto de su contexto y de recuperar las narrativas propias de su cultura. Por tanto, el acto de leer implica tres elementos constitutivos que dan forma y sentido a la acción del sujeto sobre el objeto o código representacional: (1) percepción crítica, (2) interpretación y (3) reescritura.

Gusto por la lectura

Respecto al gusto por la lectura, las narraciones que comparten los profesores entrevistados resultan muy interesantes. Los maestros afirman mantener un profundo gusto por la lectura a pesar de las numerosas limitaciones que enfrentaron, como: la falta de materiales educativos adecuados para desarrollar la lectoescritura, lo cual impidió transportarse a otros contextos, espacios y tiempos a través de la imaginación y la creatividad; la falta de apoyo de los padres, quienes en su mayoría no sabían leer ni escribir; la ausencia de una biblioteca en la escuela, en casa o en el aula; y la aplicación de una metodología tradicional en el proceso de aprendizaje.

Como muestra de lo anterior se presentan algunos fragmentos de las entrevistas realizadas.

Sí me gusta leer, desde que llegué aquí lo que tengo que leer son los planes de estudio, cuando yo voy a planear busco materiales, leo una estrategia, leo otra estrategia, pero a lo más que me enfoco es todo lo que es planeación. De manera recreativa casi no, es muy poco lo que leo, así como cuentos o historias de algún escritor, casi muy poco. Lo que sí hago a la semana, voy una vez a la biblioteca, como el año pasado, todo el año llevaba a los niños durante la tarde a la biblioteca a leer libros, y en este ciclo escolar, que tengo quinto otra vez, hoy nos toca, vamos a empezar a ir a la biblioteca para fomentar la lectura con los niños y también me sirve a mí, pero eso ya es fuera de mi horario de clases. (M6, EG, 19.1-19.9)

Sí me gusta leer, pero ahorita puro digital, como en mi celular [...] tengo todo digitalizado. En mis tiempos libres sí me gusta leer, pero libros

de mi interés, para mejorar ya no. De hecho, estoy pensando, hoy en día me estoy preparando para crear una página y subir toda la información en wixárika, ese es uno de mis retos, como le quiero dejar eso al pueblo wixárika, en la enseñanza de la lengua materna del wixárika. Yo mismo elaborar ese material y subirlo para que los maestros de las cuatro regiones puedan verlo, y los maestros mestizos se apoyen de esos materiales. (M10, FS, 33.3-33.9)

Tal como lo expresan los maestros participantes en el estudio, tienen un gusto por la lectura, aunque principalmente para la elaboración de sus planeaciones escolares; definen la lectura no como la base principal del aprendizaje, la comunicación y el acceso a conocimiento, sino como un medio para buscar y adquirir conocimiento para la superación personal y coinciden en que la lectura facilita el acceso a la información y la exploración de ideas.

Se infiere que, si bien tienen un gusto por la lectura, es posible desarrollarla en dos etapas más. La primera se centrará en diseñar una propuesta de formación y capacitación para profesores y alumnos, con el objetivo de desarrollar una literacidad orientada a conocer y fortalecer la cosmovisión y la cultura de los pueblos originarios a través de la lectura y la escritura. La segunda etapa consistirá en evaluar esta propuesta en las escuelas de educación primaria y en editar materiales impresos y electrónicos que rescaten la cosmovisión de las poblaciones originarias mediante diversas producciones escritas.

Desafíos y oportunidades en la implementación de la literacidad y las prácticas letradas para la educación inclusiva en las poblaciones originarias: conclusiones

En el siguiente apartado se presentan algunas reflexiones y consideraciones finales de esta investigación, como respuesta a los propósitos planteados inicialmente; por un lado, la narrativa de los profesores

proporcionó información de gran utilidad para comprender el significado de las experiencias y situarlas dentro de un marco cultural y social más amplio; y por el otro, es preciso identificar el contexto y las prácticas letradas de los profesores y alumnos de algunas escuelas de educación primaria con el fin de visibilizar, comprender y valorar sus culturas y tradiciones mediante la literacidad, entendida como una práctica social.

En los apartados presentados hasta este momento se destaca la importancia de las prácticas letradas en el desarrollo de la lectoescritura en poblaciones y comunidades originarias. Así pues, la literacidad no solo implica la adquisición y enseñanza de habilidades técnicas, sino también la integración de elementos culturales y sociales propios de cada comunidad. Los profesores participantes, a pesar de los desafíos y las limitaciones que enfrentan, manifiestan un compromiso significativo con la promoción de la lectura y la escritura, aunque muchas veces estas prácticas estén descontextualizadas de su realidad cultural.

Por otra parte, aunque el apoyo familiar es clave para el aprendizaje de la lectura, en las poblaciones originarias las familias consideran que, desde pequeños, los niños deben asumir responsabilidades en el hogar y participar activamente en la vida comunitaria, lo que dificulta el involucramiento de los padres en el proceso formativo de los hijos.

Los datos recogidos evidencian la necesidad de contar con materiales educativos culturalmente pertinentes, como es el caso de las poblaciones wixárikas estudiadas en esta investigación. La escasez de recursos didácticos adaptados a la realidad limita el potencial de los estudiantes, así como la práctica educativa de los profesores. Además, la falta de participación de los padres en el proceso educativo, en gran parte debido a que no están alfabetizados, representa un obstáculo adicional que debe ser abordado mediante estrategias de formación y apoyo comunitario.

El gran desafío es crear líneas de trabajo y estudio en torno a la literacidad y las prácticas letradas de las poblaciones y comunidades originarias, en aras de una educación inclusiva; hay que generar propuestas de intervención ante la pérdida gradual de las lenguas

originarias e impulsar el diseño de materiales didácticos adecuados a su contexto social y cultural.

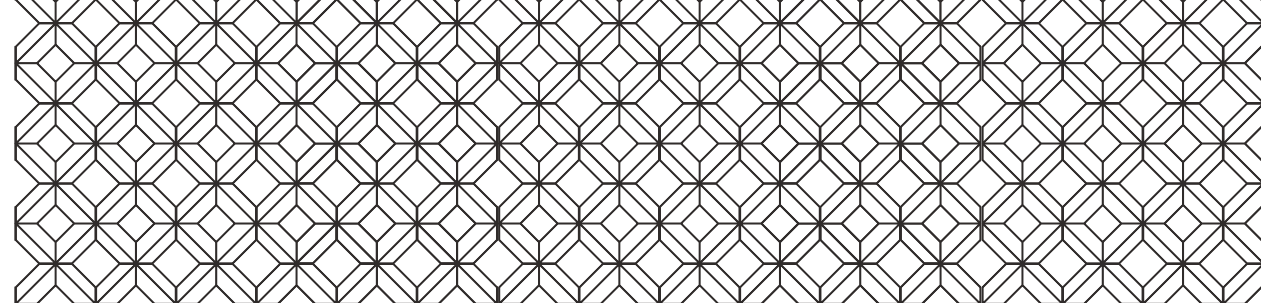
Frente a un entorno poco favorable para el aprendizaje de la lectura y la apropiación del sistema de escritura, la literacidad se presenta como un espacio, medio e instrumento para promover las habilidades de lectoescritura acorde a las necesidades y prácticas culturales y sociales de las poblaciones y comunidades originarias. En tal sentido, los hallazgos de este trabajo investigativo pueden servir como base para la creación de políticas públicas y educativas que promuevan la inclusión y la valoración de la diversidad cultural y lingüística en el sistema educativo nacional.

Finalmente, a través de este trabajo se plantea que, para lograr un impacto duradero en la educación de las poblaciones y comunidades originarias, es esencial desarrollar programas de capacitación y formación continua para docentes que integren la cosmovisión y las prácticas culturales propias del contexto. La literacidad debe ser el eje central para promover la visibilidad, la comprensión y la valoración de estas culturas. La propuesta de intervención futura se centrará en diseñar y evaluar programas educativos y materiales impresos y electrónicos que rescaten y promuevan las prácticas letradas propias de las poblaciones originarias, contribuyendo así a una educación más inclusiva y enriquecedora.

Referencias

- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, *et al.*, (eds.). *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Routledge.
- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V. *et al.*, (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- BAUTISTA, N. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. El Manual Moderno.
- BOLÍVAR, A. (2002). “¿*Denobis ipsis silemus?*” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-Bolívar.html>
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEACIÓN, PROGRAMACIÓN Y ESTADÍSTICA EDUCATIVA. (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. <https://tinyurl.com/yec8b2t8>
- FREIRE, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez.
- GADAMER, H. G. (1977). *Verdad y método*. Sígueme.
- GEE, P. (2005). *La ideología en los discursos. Lingüística social y alfabetizaciones*. Morata.
- HUERTA, H. (2023). *Relatos de los wixaritari*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <https://tinyurl.com/2984racs>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (2022, 8 agosto). Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas [Comunicado de prensa]. <https://tinyurl.com/2o8xr3ua>
- INSTITUTO NACIONAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. (2021). *Programa Especial de los Pueblos Indígenas y Afromexicano 2021-2024*. Diario Oficial de la Federación. <https://tinyurl.com/27htd9st>
- INSTITUTO NACIONAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. (2023). *Plan de Justicia de los pueblos Wixárika, Na'ayeri, O'dam y Meshikan*. <https://www.inpi.gob.mx/plan-winaodme/docs/plan-de-justicia-wixarika-naayeri-odam-y-meshikan-de-los-estados-de-jalisco-nayarit-y-durango.pdf>
- IWGIA.ORG. (2020). *El Mundo Indígena 2020: México*. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, IWGIA. <https://tinyurl.com/2cwz2ths>
- LÓPEZ, B. Y PÉREZ, F. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 21-50). Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa.
- MORALES, L. (2021). Humanismo y educación indígena. *Educación en movimiento*, 6,(3-24) <https://tinyurl.com/ydrogiqd>
- NACIONES UNIDAS. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Naciones Unidas.
- PUEBLOS AMÉRICA (2020a). *Bajío del Tule*. PueblosAmérica.com. <https://tinyurl.com/2codk3j9>

- PUEBLOS AMÉRICA. (2020b). *San Sebastián de Teponahuastlán*. PueblosAmérica: <https://tinyurl.com/49azehvx>
- STREET, B. (2004). Los nuevos estudios en literacidad. En Zavala, V. et al., (eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- TOLCHINSKY, L. (2002). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46,(37-54) <https://doi.org/10.35362/rie460715>
- ZAVALA, V. (2011). *La lectura académica y la agencia de los sujetos*. Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://tinyurl.com/2d3mgkcs>



Las prácticas letradas y la Nueva Escuela Mexicana.

Propuesta para el diseño de proyectos integradores

LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ

Introducción

El presente capítulo analiza, desde una perspectiva crítica, el modelo curricular denominado, por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, la Nueva Escuela Mexicana. A partir de este análisis se diseña una propuesta para trabajar prácticas letradas en la educación básica.

Los mexicanos se han acostumbrado a que haya cambios de contenidos y de enfoques educativos cada sexenio, en los cuales se les imprime un poco de las características de las políticas e ideología de los gobiernos en turno, pese a las consecuencias que los cambios puedan provocar en la comunidad educativa. La personalidad, los principios ideológicos, propuestas y formas de gobernar del presidente Andrés Manuel López Obrador son controversiales, levantan ámpula y división entre las opiniones de distintos sectores sociales. No pudo ser de otra manera en su propuesta educativa. Pero ¿por qué es controvertida si la propuesta educativa enfatiza el desarrollo y la implementación de la igualdad, de la inclusión y del pensamiento

crítico? ¿Qué aspectos son los que la opinión pública o asociaciones civiles critican?

Para entender las propuestas es conveniente implementar un análisis crítico que muestre, desde el currículo, los retos que presenta para su operación práctica. Por otro lado, también es conveniente enfatizar que, a pesar de que se propone una ruptura con los planes de estudio anteriores, todavía se conserva cierta continuidad en algunos aspectos. La ruptura está en proponer un nuevo acercamiento pedagógico en el cual se evidencia más un enfoque humanístico centrado en la igualdad social y en su utilidad en la comunidad. Es decir, no solo conocer y aplicar, sino conocer, aplicar y hacer conciencia de su utilidad en la sociedad, lo cual no aparece explícitamente en las posturas neoliberales de los planes de estudio anteriores, pues estos propiciaban el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos. En el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se encuentran temas y enfoques de los planes anteriores, pero también una visión humanista sobre la educación.

En este acercamiento se analizarán los fundamentos de este modelo educativo y la forma como puede diseñarse una propuesta para la enseñanza de las prácticas letradas desde la literacidad.

1. Contexto sobre las propuestas curriculares en los últimos dos sexenios

En nuestro país, la educación básica está garantizada por mandato constitucional para las niñas, niños y adolescentes (NNA) hasta la educación media superior. En esta última se han realizado esfuerzos para lograr esta garantía constitucional y derecho humano. Como ejemplo está el caso de la Universidad de Guadalajara, que en el 2023 ya había aceptado por tres años consecutivos al 100% de los estudiantes, según lo informó el director del Sistema de Educación Media Superior, César Antonio Barba Delgadillo (Serrano, 2023).

El derecho a la educación, que se relaciona directamente con la cobertura, es uno de los asuntos medulares en una reforma educativa, el otro tiene que ver con las brechas sociales y económicas que

permean en las prácticas educativas tales como la equidad, la igualdad, la inclusión y las condiciones particulares que viven maestros y alumnos en los territorios más desfavorecidos de nuestro país.

El primer planteamiento pertinente para emitir una propuesta educativa es especificar el tipo de sociedad que se desea construir. Bajo esta premisa, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en su informe del 2019, después de analizar las evaluaciones y estudios que efectuó desde el 2002, plantea los siguientes compromisos para los años futuros:

- *Una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes (NNA)* implica garantizar al menos tres condiciones: acceso a la educación, permanencia en la escuela y logros óptimos de aprendizajes.
- *El derecho de acceso a la educación* significa que todos los NNA tengan posibilidades reales de disponer de una oferta educativa de calidad, especialmente aquellos que enfrentan condiciones desfavorables.
- *El derecho al logro de aprendizajes relevantes* depende de que los NNA reciban una educación pertinente, aceptable y culturalmente adecuada.
- *El desarrollo de un sistema de mediciones y evaluaciones* que incorpore los cinco principios que el INEE ha definido para orientar su actuación, resulta clave y estratégico para retroalimentar e informar al sistema educativo (INEE, 2019, p. 190).

Al derogarse del Artículo 3º constitucional el párrafo que se refería a que el Estado garantizará la calidad educativa en la educación obligatoria en el 2013, así como el inciso de la fracción II que señalaba que “Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (Gobierno de la República, 2013, p. 2), a decir de Trujillo “se abandona la idea que la calidad educativa significa que los estudiantes obtengan buenos resultados en las pruebas estandarizadas, ya sea las que se elaboran a nivel nacional o las de carácter internacional” (2019, p. 69).

La propuesta de la NEM es desarrollar de manera armónica las facultades, habilidades y destrezas de los educandos, así como el fomento a los derechos humanos y a la cultura desde una visión humanista. En este sentido, en el Artículo 3º constitucional se establece que la educación “Será de excelencia, entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019).

Para López Obrador, la propuesta educativa de su gobierno pretende erradicar “el neoliberalismo implantado en la educación” por promover el individualismo, el consumismo y el tradicionalismo (Aristegui Noticias, 2022), con base en el modelo por competencias. El modelo educativo anterior sí contempla aspectos culturales, artísticos o de inclusión, pero el modelo de la NEM se enfoca en el bienestar común.

Los componentes curriculares para el *Modelo Educativo* del sexenio del presidente Enrique Peña Nieto se establecen en el resumen ejecutivo (SEP, 2017c):

1. El planteamiento curricular, con enfoque humanista y basado en el desarrollo de los aprendizajes clave.
2. La escuela al centro del sistema educativo. La escuela es considerada como unidad básica de organización, la cual trata de eliminar la organización vertical, con mayor autonomía y participación de la comunidad educativa.
3. Formación y desarrollo profesional docente.
4. Inclusión y equidad.
5. La gobernanza del sistema educativo. Participación de los distintos sectores de la sociedad.

Desde una lectura crítica, su orientación educativa se resume en:

1. Formación de recursos humanos especializados y de calidad.
2. Función técnica (y no humanística) de la educación.
3. Educación de calidad.

4. Educación descentralizada, poco burocratizada y no politizada.
5. Acceso limitado a la educación (uno de los mecanismos para lograrlo son los exámenes de ingreso a educación media, pre-y posgrado, por ejemplo).
6. Reproducción de la inequidad social.
7. Vinculación educación-sector productivo.
8. Reducir la participación del Estado en la educación (Moreno, 1995).

Asimismo, “está orientado a fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende” (SEP, 2016, p. 15). El principio se basa en la adquisición de aprendizaje profundo para trasladarlo a diferentes situaciones y resolver problemas.

La propuesta educativa del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador se presenta en el *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Se estructura en cuatro elementos que articulan la propuesta curricular, a saber:

- I. Integración curricular que articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos.
- II. Autonomía profesional del magisterio “para contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes” (SEP, 2022, p. 4).
- III. La comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- IV. El derecho humano a la educación.

Algunos principios del marco curricular de la NEM son:

1. La tarea principal de la educación es propiciar en los niños y la juventud, junto con sus profesores, que vayan al encuentro de la humanidad de los otros, entendidos en su diversidad.

2. Ello sería la base para la formación de una nueva ciudadanía donde prevalezcan ciertos principios como la solidaridad, la justicia social, la interculturalidad, entre otros.
3. Los derechos humanos que parten del reconocimiento de las diversidades de las personas y el derecho a la vida.
4. La formación busca que se vivan los derechos desde las realidades concretas y en la cotidianidad de las personas para que dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permitan comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales.
5. Tiene como finalidad que la niñez y la juventud “puedan ejercer plenamente su derecho a la educación” (SEP, 2022).

De esta manera, lo que el actual gobierno desea erradicar es el enfoque neoliberal en la educación y dejar claro su proyecto educativo. En este sentido, en el *Plan y programas 2022* se afirma que

No se busca enseñar conocimientos, valores y actitudes para que las niñas, niños y adolescentes se asimilen y adapten a la sociedad a la que pertenecen, tampoco es función de la escuela formar capital humano [...] para responder a los perfiles que establece el mercado laboral. (SEP, 2022, pp. 15-16)

En la propuesta del NME (2017), la educación se centra en la ingancia: (“Primero los niños”) enfatizando sus aprendizajes para la resolución de problemas y la transformación de un estado de cosas (SEP, 2016). Desde este punto, podría parecer solo un cambio de términos, pero en esencia el proceso educativo está centrado en la formación integral del estudiante.

En la NEM los contenidos de los programas pertenecen a un campo formativo. Estos se vinculan con los hechos concretos de la realidad “mediante problematizaciones o temas generales de estudio” (DOF, 2023, p. 4) y se desagregan en “Procesos de desarrollo de aprendizaje”, los cuales son rutas posibles que les permiten a los NNA comprender la realidad e intervenir en distintas situaciones que

fomentan las propuestas contextualizadas que problematicen la realidad y atiendan las necesidades e intereses de los estudiantes.

En el *Modelo Educativo* de 2017 se reconoce que en los procesos de desarrollo los estudiantes van adquiriendo diferentes capacidades que les permiten orientarse en distintas situaciones con los grupos humanos con los que se relacionan. Incluye las habilidades socioemocionales, que si bien es cierto se consideraban en el *Plan de estudios* del 2011, no tenían un peso tan relevante. Lo que anteriormente se encontraba en los “Estándares curriculares”, específicamente los campos de formación Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal para la convivencia, en la propuesta del NME (2017) se reorganizan y se presentan, ya no a manera de trayectoria progresiva a seguir para lograr los estándares curriculares, sino bajo un criterio integral (González y Valenzuela, 2019).

En la NEM (2022) se proponen siete ejes articuladores: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y Artes y experiencias estéticas. Ellos se organizan dentro de los campos formativos: Lenguajes, Saberes y Pensamiento científico, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo humano y lo comunitario.

En ese sentido, una propuesta integral implicaría que la trayectoria no es progresiva, sino que los aprendizajes se van acomodando según los procesos educativos correspondientes en un bucle educativo. El bucle educativo se define como “el elemento de ida y vuelta de cualquier proceso de aprendizaje y enseñanza” que conlleva variables que conducen al estudiante a “aprender, desaprender y reaprender el conocimiento” (González, 2009, p. 83). Incluso gráficamente, si se compra la presentación de los tres modelos, se aprecia que la propuesta del *Plan de estudios 2011* es cuadrada, una matriz de la trayectoria formativa y de los campos de formación, mientras que en los modelos del NME y la NEM se representa mediante imágenes que representan la trayectoria compleja e integral de la formación de los estudiantes (ver IMAGEN 1).

Imagen 1. Modelos curriculares. Plan de estudios 2011, Modelo educativo 2017 y Modelo de la Nueva Escuela Mexicana 2022



Fuente: Imágenes tomadas de archivo.

De esta manera, el modelo de la NEM se perfila como un sistema complejo en el que se involucra a los sujetos, a los procesos cognitivos y a la comunidad, y deja de lado la visión procesual. Así:

en el proceso de aprendizaje está presente la esfera subjetiva de los estudiantes que se integra por las emociones, sentimientos, actitudes, valores, creencias, que a su vez se entretajan con los procesos cognitivos, con las actitudes y con las habilidades y destrezas. De ahí que muchas veces estos elementos subjetivos facilitan o interfieren los procesos de aprendizaje, además, con las interacciones y comunicaciones en el aula se construye la intersubjetividad, donde también el docente expresa sus emociones, sentimientos, valores y creencias, y se genera un entramado captado por la mente inconsciente de los diferentes actores, en la escuela no solo se adquieren conocimientos. (Villalobos, 2023, p. 161)

La postura de la NEM se refiere a considerar a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a la relación de la escuela con la sociedad, que parte “del análisis del contexto socioeducativo —lectura de la realidad—” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, p. 5) que realizan los docentes en trabajo colectivo. Ello recuerda lo que

Freire afirma en la *Pedagogía de la autonomía* (1998a) acerca de su propuesta sobre enseñar a los estudiantes “a leer el mundo”, es decir, su contexto más inmediato. Partir de su contexto inmediato da paso a “[S]u explicación del mundo del que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo. Y todo eso viene explícito o sugerido o escondido en lo que llamo, ‘lectura del mundo’ que precede siempre a la ‘lectura de la palabra’” (p. 79).

Con lo expresado en párrafos anteriores se aprecia un cambio que va del desarrollo de competencias para el logro de los estándares curriculares (2011) y de los aprendizajes esperados (2017) hacia el aprendizaje contextualizado (2022). Esta perspectiva implica que el estudiante tiene que problematizar y emplear los conocimientos previos además de lo que le provee su entorno personal y comunitario para diseñar proyectos.

De esta manera, la propuesta pedagógica del *Plan de estudios* (2022) nos acerca a modelos de planeación educativa distintos a los empleados anteriormente. Los contenidos educativos se presentan en los programas sintéticos y se vinculan con los problemas identificados en el momento de la “lectura de la realidad”. Entonces, a partir de la problematización, se vincularán “los contenidos de los programas sintéticos con los intereses, expectativas y situaciones que viven sus estudiantes” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023, p. 7).

Si seguimos los planteamientos que propone González (2009), basados en el pensamiento complejo de Edgar Morin (1998), se puede describir el tipo de planeación en el aula que responde a la propuesta actual; mientras que el *Modelo Educativo* del 2017 se caracterizaría por un sentido productivo y por buscar el desarrollo de capacidades de todos los actores educativos, la propuesta de la NEM (2022) se acerca a la planificación desde la complejidad debido a que “incorpora la estrategia compleja como principal constructo del proceso de desaprendizaje, reaprender, aprendizaje y complejización” (González, 2009, p. 86). Para el autor, este es el fundamento del “aula mente social”. Este modelo permite trabajar social o individualmente, sin principio ni fin.

Por su parte, la planificación en bucle prioriza la didáctica compleja. Como estrategias utiliza la incertidumbre, el aula mente social y la metacomplejidad. En este enfoque curricular, “El complejizante (docente) prioriza la investigación transdisciplinar como generadora de conocimiento. El enfoque curricular se basa en la complejización. De manera inductiva inicia la espiral que no es posible cerrar” (2009, p. 86). Esta perspectiva de aula mente social permite considerar la aplicación del conocimiento del aula y alcanzar soluciones más creativas para la resolución de problemas. Esto coincide con el fundamento humanista que “busca que las personas recuperen los conocimientos y aprendizajes adquiridos para comprender la experiencia humana en su contexto social, histórico y cultural” (Subsecretaría de Educación Media Superior, s. f., p. 9) así como el deseo por aprender sobre temas relevantes para su vida personal y colectiva (Subsecretaría de Educación Media Superior, s.f.).

A pesar de los principios humanistas que plantea la NEM, tales como la honestidad, el respeto a la dignidad humana, la cultura de la paz o la responsabilidad ciudadana, por citar algunos, su operación real puede dificultarse debido a las situaciones particulares de los niños. Según datos de Coneval en relación con la medición de la pobreza en México del periodo de 2016-2022, hay 17 millones de NNA en pobreza, con mayor incidencia en Chiapas, Guerrero y Oaxaca. Según la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM), el mayor rezago educativo en la primera infancia es entre la población indígena (Blog de datos e incidencia política de REDIM, 2023).

Las propuestas para reducir el rezago que propone la REDIM coinciden con las propuestas del NEM: darle sentido a la experiencia escolar para la vida comunitaria (Blog de datos e incidencia política de REDIM, 2023).

La situación de violencia es otro factor que se suma a este panorama. Por citar un ejemplo reciente, según el informe “Asedio a la vida cotidiana, terror para el control del territorio y graves violaciones a los derechos humanos” presentado por varias organizaciones de la sociedad civil, hay cerca de 7,500 personas desplazadas en

Chiapas (Rojas, 2024) debido al control que está tomando de la zona el crimen organizado.

Visto desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica de la NEM presenta varios retos a resolver en el momento de su operación. Entre ellos, la preparación de los docentes, la cual se llevará a cabo en los consejos técnicos escolares y en los talleres intensivos que se realizan dos veces por ciclo escolar; los recursos económicos de las escuelas; y el desarrollo cognitivo que tengan los estudiantes, pues es innegable que los estudiantes con mayores recursos económicos y mejores condiciones sociales tendrán a su vez mejores condiciones para implementar su proceso educativo, así como el ambiente propicio para interactuar con su contexto y alcanzar un mejor desarrollo. La propuesta sobre “la lectura de la realidad” podría equilibrar las falencias que puedan tener los estudiantes por medio de los diagnósticos socioeducativos y académicos para la resolución de problemas del entorno inmediato para “generar otras formas de enseñar y aprender a partir de los intereses, motivaciones, así como la participación de las y los estudiantes” (DOF, 2023, p. 78).

2. La transformación y la igualdad social en el Plan de estudios 2022

Después de este acercamiento contextual a los modelos educativos, en este apartado se reflexionará sobre las propuestas de justicia social para la transformación educativa de la Nueva Escuela Mexicana. El posicionamiento es claro y se explicita en los documentos oficiales:

el currículo pone al centro de la reflexión la desigualdad, la exclusión y el racismo que históricamente han recaído en personas y grupos de nuestra población debido a su lengua, religión, género, situación económica o migratoria, entre otras condiciones, con el fin de construir entornos educativos donde todas y todos puedan participar, aprender y desarrollar sus capacidades humanas. La justicia curricular implica que nadie se quede atrás ni fuera; que toda niña, niño, adolescente y joven

encuentre en el espacio escolar las condiciones que les permitan ser y crecer en comunidad (Gobierno de México. MEJORED, 2023, p. 4)

En este sentido, los ejes articuladores son la dimensión ética del currículo, pues propician la enseñanza y el aprendizaje en, desde y para la comunidad para evitar acrecentar las diferentes desigualdades que existen en la sociedad. En este documento se subraya que los ejes articuladores tienen una doble función: vincular el currículo con las situaciones o problemas de la realidad y ampliar la forma como se mira el mundo. Los ejes articuladores del modelo curricular son siete: Igualdad de género, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas, Vida saludable, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica e Inclusión.

Entonces, por una parte, hay de base un seguimiento a los principios que propone Freire, por otra, se rescatan los principios de la pedagogía crítica. El concepto de lectura del mundo de Freire (1998b) se reconstruye como “lectura de la realidad”. Retomar la lectura y la escritura, así como las artes y las experiencias estéticas, es también un tema recurrente entre los teóricos críticos. Y es en este punto donde se produce el parteaguas entre la propuesta educativa del 2017 y la actual. En las propuestas críticas, el contenido se trabaja de forma transversal, interdisciplinar, problematizado y contextualizado. En este paradigma, la lectura, por ejemplo, es considerada como un proceso intelectual, desde la pedagogía crítica es una habilidad para la resolución de problemas. Esta resolución de problemas contribuye en la formación cívica y democrática de los estudiantes e incluso de los profesores, si se considera como un proceso horizontal.

Ahora bien, la NEM se enfrenta a retos que podrían ser irresolubles si las condiciones no cambian. Por ejemplo, en el 2023 se suspendieron clases debido a la violencia en estados como Zacatecas, Guerrero y Colima (Boletines N+, 2023). Por otra parte, está el fenómeno de la violencia al interior de las escuelas. Un artículo informativo reciente sobre la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-19 afirma que las principales formas de agresión son los golpes,

patadas y puñetazos con el 56% y el 44% son agresiones verbales. Asimismo, el Informe Nacional sobre la Violencia contra niñas, niños y adolescentes del World Vision México apunta que 9 de 10 menores se sienten inseguros en la escuela (González, 2024).

Ante estas realidades, la escuela se ve rebasada. En el diseño del currículo de la NEM participaron especialistas, autoridades educativas, maestros, expertos, sindicatos y sociedad civil en dieciocho foros regionales y tres nacionales (Subsecretaría de Educación Básica, s.f.). El resultado puede considerarse como un cambio que apunta hacia el fortalecimiento de la sociedad y la disminución de las brechas sociales y económicas junto con el desarrollo de la percepción estética, así como el humanismo para el reconocimiento y respeto del otro. Pero es ingenuo pensar que incluso al llevar al pie de la letra la propuesta, en las mejores condiciones, el cambio se logrará sencillamente.

Siendo menos optimistas y más apegados a las posturas de la teoría crítica, para tener más o menos éxito en una propuesta pedagógica que quiera cambiar la realidad, hay que reconocer que las sociedades son desiguales, que la escuela es parte del sistema y verá por sus intereses de reproducción y sostenimiento del *status quo*. Las acciones realizadas por Paulo Freire y otros pedagogos críticos como Henry Giroux se han llevado a cabo fuera de los espacios escolares. Entonces, ¿se puede formular una propuesta con estos toques de justicia social como la que plantea el gobierno mexicano para emancipar, reducir las brechas sociales y económicas en México?

Desde el análisis sociológico que proponen Bourdieu y Passeron (2003) el capital cultural, que se refiere a sistemas de significado, competencias lingüísticas y sociales, modales, gustos y demás, es moldeado por la clase dominante y lo adquieren con mayor facilidad quienes tienen mejores condiciones materiales y sociales. Giroux (2003) utilizando esta idea, afirma que

el conocimiento del salón de clases tiene poco que ver con los resultados negociados y con las habilidades para el pensamiento crítico que la racionalidad de la investigación reflexiva ve como la esencia de la esco-

larización; en vez de eso, su esencia reside en la imposición de significados y formas específicas de conducta por parte de la escuela (p. 238).

Por ello, el reto de una propuesta que involucra el pensamiento crítico y la transformación, como la de la NEM, involucra el uso de proyectos para la resolución de problemas; así es como vincula la realidad personal de los estudiantes con su realidad material. La problematización permite la resolución de problemas, pero no puede quedarse en ese nivel, sino que debe trascender al cambio social. El reto consiste en tener profesores que estén de acuerdo con esta postura, que posean la conciencia y las habilidades para percibir el panorama más amplio de las condiciones sociales; que asuman su horizontalidad en el proceso educativo y que estén comprometidos con la transformación a través del cuestionamiento del estado de cosas. No se debe omitir la condición específica de los estudiantes, en todas las esferas: emocional, física, mental y material para llegar a buen término.

La organización de la escuela como vínculo entre los estudiantes y la comunidad es fundamental como es fundamental involucrar a los padres, vecinos y comunidad en los procesos educativos. En el modelo educativo poco se plantea la forma como se puede operar este involucramiento, porque queda claro que una cosa es vincular los conocimientos con los problemas sociales y otra trasladar las soluciones a la comunidad. Las situaciones didácticas sugieren, por ejemplo, la exposición pública de los trabajos, así como conocer los productos realizados por los estudiantes al interior de la escuela. Ello podría involucrar a la sociedad para impulsar la transformación, mitigar problemas o eliminar barreras de desigualdad o discriminación.

La teoría crítica propondría preparar a los sujetos para recuperar sus conocimientos y aprendizajes desde sus propias experiencias e historias culturales para así apropiarse y resignificar los significados de la cultura dominante. Una vez que los estudiantes y profesores logren comprender la manera en que los dominantes significan y ejercen el poder, entonces se construye una visión de futuro en donde se rescatan los deseos y las necesidades de una sociedad nueva con nuevas formas de relación entre las personas (Giroux, 2003).

Si la propuesta crítica de la NEM se llevara a término exitosamente, la acción permitiría que los NNA transformen su realidad a través de la conciencia adquirida en la escuela, específicamente en esa vinculación que se propone entre la escuela y la comunidad. Sin embargo, ahí está la paradoja, pues si bien es ahora la escuela la que propone posturas críticas e incluyentes, es la misma sociedad las que las niega o anula.

Por ejemplo, la quema de libros de texto en una comunidad de Chiapas fue precisamente porque no estaban de acuerdo con los contenidos porque enseñan “el comunismo”, el “homosexualismo” y el “lesbianismo” (Zerega, 2023). El Frente Nacional por la Familia, que está en contra del aborto y de la comunidad LGTBTTIQ, al lado de militantes del Partido Acción Nacional (PAN), marcharon en contra de los contenidos de los libros de texto.

En un comunicado, empresarios y organizaciones civiles del estado de Chihuahua rechazaron los textos porque “Utilizarlos conllevaría un fuerte retroceso, pues contienen graves errores de forma y fondo, como la promoción de la lucha de clases, un déficit pedagógico con temas confusos para los niños, y errores y mezquindades como la reducción de matemáticas y ciencias” (Zerega, 2023). Como se puede leer en la cita, la confusión de forma y fondo está en la misma afirmación, por considerar que la lucha de clases es un retroceso y no una situación que explica los movimientos sociales, por ejemplo. O la poca comprensión del trabajo por proyectos, que no reduce las disciplinas, sino que las interrelaciona. El imaginario social de los grupos religiosos y conservadores asocia ciertos términos con el comunismo, por citar un caso, y niega otros tipos de preferencias sexuales, de identidad de género o de tipos de familias.

Bajo este panorama ¿no sería posible que profesores o profesoras tengan estas mismas posturas? Entonces ¿cómo se logrará la igualdad, inclusión, respecto a otras manifestaciones culturales, por ejemplo, en la propuesta de la NEM? Es otro reto que no tiene una fácil respuesta y que probablemente provocará que los maestros se autocensuren u omitan estos temas en la práctica real.

3. La enseñanza de prácticas letradas. Propuesta de un proyecto integrador

La NEM resignifica la función de la escuela, la cual será favorecer que los estudiantes aprendan a ser, a estar en el mundo, a leer su realidad y, en el mejor de los casos, transformen su realidad inmediata.

A pesar de todos los problemas o aciertos que pueda tener la propuesta, lo cierto es que durante casi un cuarto de lo que va del presente siglo, se han experimentado distintas experiencias educativas con los modelos de enseñanza basados en problemas y situados; además se ha demostrado que funcionan (Trujillo, 2012; Benítez y García, 2013; Aravedo, 2018). Por otra parte, no se puede negar que es urgente un cambio de mentalidad en el desarrollo socioemocional, en la humanización de nuestras realidades y en la manera en que se construyen significados y formas de pensar.

La operación del currículo puede dar frutos a mediano plazo. Situando este trabajo en una postura esperanzadora, utópica, entendida esta como el inicio de una crítica a la sociedad para encontrar las causas y carencias de una sociedad (Aguado, 2016), con el deseo de construir un arco de sueño social (MacLaren, 1994) y en atención a los planteamientos que se han expuesto en los puntos anteriores, en este apartado se exponen algunas sugerencias para desarrollar la lectura y la escritura en educación básica desde la literacidad.

La literacidad define a la lectura y la escritura como prácticas sociales. Las prácticas de literacidad en la escuela reflejan la visión y políticas hegemónicas de la escuela, pero en estas pueden influir las decisiones pedagógicas de los profesores para revertir esta hegemonía y orientar su intervención didáctica hacia posturas críticas (Gee, como se citó en Galindo y Magaña, 2022). En este caso, las propuestas de los *Planes y programas* de la NEM consideran a la lectura y la escritura como prácticas que contribuyen a acercar a los niños a textos para que comprendan su mundo cotidiano, otros modos de vida y distintas formas de utilización del lenguaje, para darles nuevos sentidos y defender “su propio pensamiento a través de la producción de textos” (DOF, 2022, p. 117). La lectura es considerada como una acción emancipadora que ayuda a la reflexión y genera diálogo

para la transformación de la realidad. La lectura y la escritura son concebidas como un mecanismo para la apropiación de las culturas (DOF, punto 8.1.6, 2022).

Las prácticas letradas se incluyen como una de las seis proposiciones que explican la esencia de la literacidad desde la perspectiva de Barton y Hamilton (2004). Tienen un propósito y se insertan en prácticas letradas y culturales más amplias. Con los demás principios de la literacidad, para estos autores hay dos elementos fundamentales que constituyen la teoría: los eventos letrados, los cuales se sitúan en un contexto social determinado. Son situaciones contextuales que se ubican en instituciones como la familia o la escuela. Y las prácticas letradas no son observables y se refieren a los valores, actitudes o relaciones sociales, por citar algunos.

Para el diseño de estrategias didácticas, en atención a la literacidad y a las prácticas letradas, queda claro que se tienen que generar eventos letrados que no están exentos de una postura, ideología, valores, los cuales son los propios de los estudiantes, maestros y comunidad. De esta forma “se tienen que poner en juego una red de factores que se articulan de forma dinámica en la que cada factor ejerce fuerza sobre el resto, de manera rizomática, como lo mencionan Fardella y Carvajal (2018) al explicar las cualidades de las prácticas como unidad social” (Galindo y Castro, 2022, p.6).

Para iniciar el planteamiento es relevante definir el proceso de lectura y escritura como práctica sociocultural. En concordancia con la definición y posicionamiento teórico de Hernández (2019) se concibe la lengua “como un medio y una práctica fundamental de *constitución de sujetos*, es decir, de seres libres y autónomos *capaces de hacer uso público de la razón*” (p. 376). Tanto la lectura como la escritura son procesos cognitivos e intelectuales por medio de los cuales se adquiere conocimiento y que implican distintos niveles de razonamiento. Por su parte, la lectura propicia el diálogo, problematiza la realidad, fortalece el espíritu humanista, creativo, lúdico, estético e informativo. Como extensión, las prácticas lectoras permiten leer el mundo. Por medio de la escritura se puede presentar una idea, el escritor representa su identidad individual y social y puede asumir posturas críticas frente a la realidad.

En la experiencia de Freire (1998b), la alfabetización de los campesinos desde su propio contexto tuvo frutos. Para ellos, alfabetizarse permitió que rompieran la “cultura del silencio” y

de repente descubrieran que no sólo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era una forma de rehacerlo. Era como si empezaran a percibir que el desarrollo de su lenguaje, dándose en torno al análisis de su realidad, terminaba por mostrarles que el mundo más bonito al que aspiraban estaba siendo anunciado, en cierto modo anticipado en su imaginación. Y en esto no hay ningún idealismo. (p. 37)

Estas palabras de Freire ilustran la importancia de considerar en una propuesta para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje el contexto, la problematización, la vinculación con la realidad y la posibilidad de construir nuevas realidades.

Con base en estos elementos teóricos se expone en el siguiente apartado el esbozo de un diseño de proyecto fundamentado en los criterios que formula el estado de Jalisco bajo el proyecto estatal Recrea, Educación para Refundar 2040, el cual tiene como objetivo atender la realidad educativa en Jalisco (Jalisco. Gobierno del Estado, 2019). Se exponen solo algunas pinceladas que pueden fundamentar la enseñanza de prácticas letradas en el nivel básico de la primaria.

Lo que manifiesta el proyecto Recrea como principios educativos son: la mejora de la calidad en los procesos de aprendizaje en y para la vida, la formación de ciudadanía, la inclusión y la equidad y la educación como base de la Refundación. Los primeros tres principios son la base para la transformación social que se sostienen en el último: la educación como base de la refundación. Pero esta transformación social no solo se refiere al necesario cambio, sino también se refiere a la propuesta política del actual gobierno de Jalisco. Bajo estos principios, el proyecto Recrea lleva a cabo diversas actividades para lograr sus fines. Entre ellos está el de los proyectos integradores. Para esta propuesta se tomará en cuenta la estructura de los proyectos para apuntalar la formación y práctica educativa de los docentes de Jalisco.

Como primer punto, el proyecto que se propone tiene que ver con el desarrollo de la lectura y la escritura desde una postura crítica en el sentido que Freire (1998 a y b) y Giroux (2003) le otorgan al concepto. Para el proyecto que aquí se propone se tomará en cuenta la lectura de un cuento infantil y la producción de un nuevo cuento basado en los elementos de la historia seleccionada. ¿Por qué la literatura? En investigaciones en curso se ha encontrado que las experiencias con la lectura y escritura que más recuerdan los estudiantes son las creativas. Además, la finalidad de la literatura puede extenderse hacia su función social: la literatura sirve para cuestionar y reflexionar sobre la realidad (Jauss, 1980). Las experiencias estéticas a las que se expone a los estudiantes permiten refinar sus gustos y que experimenten nuevas interacciones con objetos culturales distintos a los que están expuestos en su vida cotidiana.

Los ejes articuladores del proyecto, en atención al *Plan de estudios 2022*, serían principalmente tres (aunque cabrían otros): la Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas y Pensamiento crítico. Los contenidos que se pueden desarrollar en este proyecto serían contenidos de ciencias, de matemáticas, de artes o de tecnologías. De ciencias porque en los cuentos siempre aparecerán personajes vivos o de la naturaleza, incluyendo la ciencia ficción, que se explica desde la ciencia. De matemáticas porque se pueden organizar actividades para montar exposiciones o diseñar cuentos ilustrados, lo que lleva a la maquetación o curaduría de los productos. En este último punto, y relacionándolo con la tecnología, la inteligencia artificial podría ser de ayuda en el proceso. Finalmente, la expresión artística es transversal al proyecto.

La propuesta se basa en la teoría del aprendizaje situado. El aprendizaje situado sucede cuando “la actividad cognoscitiva se da dentro de una práctica contextualizada, situada y culturalmente significativa” (Ortega, 2017, p. 48). Dentro del aprendizaje situado, el diseño del ambiente de aprendizaje coloca a los estudiantes en una situación donde se implica la conexión de la estructura cognitiva con su acervo cultural para activar los conocimientos previos y aplicarlos a la situación. La situación, por lo general, se plantea como un problema a resolver. El problema está mediado por una problema-

tización compleja que apela a la consideración de distintos niveles contextuales y del entorno, así como a la multidisciplinariedad y a la transversalidad del conocimiento (González, 2009). Según Ortega (2017)

La clave para lo “situado” es que el docente pueda crear la situación en el propio contexto escolar —o fuera de este— donde el alumno, a la vez que se involucra con sus pares, también crece y aprende mientras comparte sus conocimientos y habilidades en su propio grupo. Entre tanto, los alumnos negocian significados, intercambian información, hablan del problema a resolver, discuten y generan estrategias de solución, y es entonces cuando realmente se encuentran involucrados en actividades que originan aprendizajes profundos y significativos. (p. 49)

Siguiendo la propuesta de un modelo de planeación a partir del bucle educativo explicado por González (2009, pp. 94-95) se tomará el modelo de experiencia metacompleja. Este modelo tiene siete partes, las cuales coinciden con las etapas de los proyectos integradores en educación básica (Recrea Digital, s. f.). En las siguientes viñetas se enuncia conceptualmente, primero, la propuesta de González, y en seguida la propuesta de las etapas de Recrea Digital:

- *Motivación-Introducción. Lanzamiento:* se refiere a mantener e incrementar la motivación de los estudiantes: comenzar a diseñar el tema de trabajo y generar las inercias necesarias para que no se pierda la motivación. El trabajo puede ser individual o grupal.
- *Sentido cultural o poético de la construcción. Indagación:* En esta fase, las elecciones de autores, de situaciones, las investigaciones que puedan realizar los estudiantes tendrán que relacionarse con sus intereses personales. En este punto se vincula la temática de la clase con otras temáticas o situaciones que podrían parecer distintas al tema a tratar.
- *Cuerpo metacomplejo. Construcción de productos:* Se pretende que el estudiante aplique la metacomplejidad como herramienta constructora. Los estudiantes realizan la metacognición de con-

ceptos, relacionan el tema de la clase con los temas vinculantes, lo que les permite ir construyendo nuevos conceptos y desarrollar diferentes procesos cognitivos.

- » Avance temático orientado hacia la construcción de nuevos conceptos, relaciones conceptuales y vinculaciones para la resolución de la pregunta generadora.
- » Trabajo en grupos. El trabajo individual siempre es una opción, pero el trabajo cooperativo es fundamental en una propuesta compleja. En el seno de estas discusiones se propicia el diálogo, la reflexión y la construcción conjunta de conocimiento.
- *Evaluación reflexiva compleja y metacognitiva. Presentación pública. Evaluación final.* Evaluación del proceso seguido. La realización de ejercicios, análisis, escritura reflexiva, discusiones sobre los productos, trabajo colaborativo, discusión de los productos finales. La evaluación no es una actividad de cierre para otorgar una calificación, sino una reflexión sobre lo que se ha realizado y cómo mejorarlo.
- *Reflexión productiva. Presentación pública.* Es la exposición final ante la comunidad educativa del resultado, del producto de la temática a trabajar, pero también rescata desde la metacognición, los aprendizajes logrados.

El proyecto que se propone es la reelaboración de un cuento. Lo primero que se enunciaría sería un título atractivo para el proyecto. El cuento es el detonante de experiencias estéticas, de desarrollo de lenguaje y de producción creativa. El cuento ayuda a discutir sobre temas que se tratan en el mismo, los cuales siempre pueden vincularse con situaciones de orden social, moral, político, etc. Es por el que temas difíciles o complicados pueden abordarse a través de los cuentos o bien propician la generación de nuevas ideas y soluciones desde posturas creativas.

Los ejes articuladores principales que se consideran en este proyecto integrador son:

- Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.
- Artes y experiencias estéticas.
- Pensamiento crítico.

La pregunta generadora no estaría centrada en el contenido mismo del cuento, sino precisamente en los elementos metacognitivos a desarrollar, por ejemplo: “Desde tu propia experiencia, incorporando algún acontecimiento que te haya sucedido a ti, a tu familia, a algún conocido o que haya sucedido en la comunidad donde vives e incorporando algún tema, personaje o acontecimiento de otro cuento, serie, caricatura, pintura o canción, ¿cómo puedes volver a contar el cuento?”.

El primer acercamiento a los cuentos debe partir de lo placentero. El goce estético es la posibilidad de separarse de lo cotidiano mediante la imaginación, es la posibilidad de liberarse de la conciencia productiva, es percibir el mundo de otras maneras y es permitirse construir objetos imaginarios (Jauss, 2002). El acercamiento al lenguaje literario detona el sentido estético y la competencia lingüística, ya que “si el lector tiene poco desarrolladas sus competencias lingüísticas se le dificultará entender el lenguaje retórico. Pero yendo paulatinamente en la exploración del placer literario, el lector puede identificarse con los textos e involucrarse con ellos” (Aguilar y Fregoso, 2021, pp. 76-77).

Las actividades que se realicen tienen que ver con encontrar similitudes con otras historias, personajes o eventos. Por ejemplo, leer otros cuentos parecidos, observar pinturas, esculturas o música, incluso series televisivas, películas, cómics o mangas que se relacionen con el cuento seleccionado. De ahí se expone a los estudiantes a otras manifestaciones artísticas que los saquen de la “zona de confort”, es decir, que los conduzcan a experimentar otras expresiones artísticas y culturales que se originan en culturas distintas a la propia. En este punto es importante que no solo se realicen ejercicios para acercarlos a la cultura *mainstream*, sino también a las culturas populares, de los grupos originarios, de las culturas subalternas. El tema se relaciona con la cultura más cercana a los estudiantes, así como la que sabemos que no podrán asimilar por su cuenta debido a sus condiciones contextuales particulares. Por ejemplo, desde las experiencias de los

niños se pueden poner en común en el aula tradiciones orales, populares o narrar experiencias vividas en sus comunidades o familias de origen y después vincularlas con los temas de la clase. Un ejemplo de planeación se puede observar en la siguiente IMAGEN:

Imagen 2. Ejemplo de planeación a partir de los proyectos integradores en Educación

**Etapa 2: Indagación**
Presenta: Detective
Duración: 6 a 8 días



Momento	Construir y consolidar conocimiento.
Intención (Que el alumno...)	Desarrolle un lenguaje creativo y estético. Además que incorpore temas sociales o de interés humano.
Actividad	Producir sensaciones estéticas con el lenguaje oral, escrito y visual.
¿Cómo mediar el proceso?	▪ Identificar elementos estéticos del cuento: metáforas, figuras, construcciones imaginativas, significado de imágenes o colores. ▪ Producir sus propias imágenes para el texto.
Recursos	▪ Ejemplos de figuras ▪ Imágenes
Más opciones	Mostrar obras de arte famosas, videos, ejercicios con trabalenguas, adivinanzas, memes, etc.

Momento	Investigar en fuentes confiables
Intención (Que el alumno...)	▪ Investigue en libros e internet lo que son las figuras literarias ▪ Identifique figuras literarias y significados semióticos en su entorno escolar y familiar.
Actividad	Identificar lenguaje literario en distintos textos

Fuente: Con base en Proyectos integradores en Educación Básica. Recrea Jalisco y elaboración personal.

Encontrar una temática social, política, moral, ética, etc., en los cuentos, es una actividad medular. A través de este ejercicio, los estudiantes practican la lectura del mundo y vinculan su realidad con otras realidades o bien cuestionan situaciones existentes. Las finalidades que se tienen son básicamente dos: producir reflexiones sobre la realidad y proponer soluciones o caminos distintos de actuar sobre la realidad. Esta actividad necesariamente tiene dos momentos: uno grupal para lograr el desarrollo conjunto de conocimientos y otro individual, el cual rescata el desarrollo cognitivo personal del estudiante.

Otra actividad es la vinculación entre los conocimientos previos, los conocimientos adquiridos, la metarreflexión y la creación de nuevas propuestas, en este caso, un nuevo cuento que correspondería, al

final de la actividad, al producto a evaluar. Además, la lectura, escritura y discusión oral es fundamental. En ella se implementan tres de las habilidades básicas que se deben desarrollar durante la formación escolarizada, las cuales permiten el desenvolvimiento sano de los individuos en la sociedad. Asimismo, son las habilidades que se emplearán para la vida cotidiana, pero que también tienen una parte relevante en la construcción de la ciudadanía y la democracia.

Para tener proyectos transdisciplinarios se pueden buscar aspectos científicos, de tecnología, de artes o de matemáticas, por ejemplo, usar la inteligencia artificial para generar imágenes que ilustren los cuentos; efectuar los cálculos espaciales necesarios para montar una exposición visual o bien para distribuir los tiempos de un debate o exposición oral.

El aspecto socioemocional no está ausente en esta propuesta. Ya en otro trabajo se analizó este tema vinculado con la motivación en estudiantes de pregrado con habilidades para la escritura (Aguilar, Casillas y Fregoso, 2020). Las prácticas letradas, para que sean significativas, deben tener un componente emocional que propicie la libre expresión. La propuesta Recrea propone el uso de la Rueda de las emociones, rueda que contiene diversas emociones que los niños pueden identificar para poder expresarse tales como la ira, el disgusto, la tristeza, la felicidad, la sorpresa y el miedo (Recrea Digital, s.f.). Un proyecto que involucre la apreciación estética no puede omitir la expresión de las emociones. De esta manera se incluye la educación socioemocional en el desarrollo de las prácticas letradas.

Los proyectos creativos tienen sus particularidades en lo que a evaluación se refiere, pues la creatividad se relaciona con la innovación, las habilidades de producción en distintos lenguajes, el armado de una historia, la construcción de los personajes y el tratamiento de un tema. Por ello, sería conveniente utilizar parámetros de evaluación cualitativos. Las rúbricas que impliquen valoraciones numéricas no son del todo recomendables. Una opción es valorar la evaluación desde una perspectiva humanística que respete las particularidades e individualidades; las diferencias y aspectos afectivos, sociales, ritmos de aprendizaje y contexto de los estudiantes (Cubero y Villanueva, 2014). En este sentido, el diseño de rúbricas basadas

en el proceso educativo, con indicadores cualitativos, así como la retroalimentación con base en lo que se puede mejorar, serían las opciones más recomendables para esta propuesta.

Como se explica en párrafos anteriores, el diseño de proyectos integradores supone pensar de manera innovadora. Desde un planteamiento crítico, siempre debe incluirse en la planeación de las actividades la reflexión, la vinculación de distintas temáticas o áreas de conocimiento y las posibilidades de transformación. La finalidad última será formar sujetos letrados, lo cual propiciaría el logro del perfil de egreso de la educación básica, además de que puede sostenerse a lo largo de toda la vida. En este punto, la definición de Hernández (2019) ilustra perfectamente la postura epistémica de esta propuesta: “un sujeto letrado es alguien que se apropia del lenguaje de otros para expresar sus propias intenciones y para convertirse en autor de su lugar en el mundo” (Hernández como se citó en Hernández, 2019, p. 376).

Colofón

Como suele suceder en los sistemas sociales, la educación no funciona como factor determinante de cambio social. Podrá mejorar algunas de las condiciones cognitivas, sociales y materiales de los estudiantes, pero no es un ejercicio que funcione mecánicamente desde la causalidad. Para conocer los aportes de la escuela a la vida de las personas se necesitan estudios longitudinales. Algunos de los resultados pueden medirse en indicadores tales como el empleo, la tasa de retorno o la demanda de actualización profesional, por citar algunos aspectos.

A trece años de la publicación del libro *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, de Jurjo Torres (2011, 2012 en la edición mexicana) se propone un nuevo modelo educativo en nuestro país, que coincide con los planteamientos que proponía este autor ya en la primera década del presente siglo para enfrentar los retos en las sociedades actuales. Torres (2012) expone, en ese entonces, ideas sobre una educación crítica y liberadora. Ofrece análisis

sobre las principales transformaciones de las escuelas en países desarrollados. Y cuando en nuestro país se plantea una reforma educativa que rescata varios de los temas medulares a implementar en la educación del presente siglo ya expuestos anteriormente, se levanta ámpula en diversos sectores sociales.

Los temas medulares para la educación en el presente milenio resumidos por el autor son: comunidades educativas, comunidades que aprenden, metodologías activas basadas en la investigación y la retroalimentación constante. La libertad, la curiosidad, las emociones y la diversión como parte de la vida escolar y para estimular el aprendizaje y las formas de evaluación. La democracia como modelo de vida. El pensamiento crítico que implica la inclusión en la discusión académica de las culturas y grupos silenciados (Torres, 2012).

Así pues, la Nueva Escuela Mexicana retoma posturas críticas como el paradigma predominante. El anterior modelo estaba basado en el proceso de aprendizaje y el actual en el proceso de transformación.

Un cambio de paradigma no es sencillo de asimilar dentro de las sociedades, pero un cambio que sugiere en el imaginario de las personas un giro hacia la izquierda radical por algunos de los conceptos que utiliza, tales como liberación, colectivos, crítico, y que otorga a los profesores libertad para la operación y diseño de los contenidos es una situación que no se había vivido en el país en décadas. Se expone la posibilidad de disminuir las brechas sociales, de conocimiento, la inclusión, la igualdad y la democracia como ejes fundamentales de la propuesta filosófica y ética de este nuevo modelo. Paradójicamente, los grupos más conservadores del país se opusieron con diferentes argumentos poco fundamentados y los grupos desfavorecidos negaron su pertinencia social para una mejor convivencia y bienestar social.

Si la operación curricular se genera, tal y como está en el papel, ciertamente es una propuesta que traería beneficios individuales y sociales en el país, pero ello debe ir de la mano de cambios sociales, económicos y de seguridad pública para que el sistema pueda transformarse. No obstante, las brechas sociales del país, las condiciones de pobreza y ahora de violencia extrema probablemente dificultarán la operación curricular de esta propuesta educativa.

El establecimiento de un modelo educativo que reconoce que el aprendizaje no se logra solo en la escuela, sino también en los espacios sociales, considera que la escuela entra en el juego de la reproducción ideológica. Por mucho que se quiera implementar una Nueva Escuela Mexicana, las distintas ideologías como las reaccionarias o las progresistas subyacen en los contenidos, programas, problemas y toma de decisiones, lo que impediría que las transformaciones se logren. Es la forma como funcionan los aparatos al servicio del Estado, y la propuesta educativa, con todos los beneficios que puede presentar, además de la relevancia de su sentido social y humanista, no deja de ser la postura ideológica dominante. Como se describió en algunos de los apartados anteriores, en contraparte a la propuesta curricular anterior se construyó una narrativa de oposición, como si se estuviera frente a dos modelos totalmente opuestos, siendo que no es así, pues como se explicó, hay continuidad en algunos de los sustentos educativos.

Tanto la propuesta de la NEM, a nivel nacional, como la propuesta de Recrea, a nivel estatal, utilizan terminología propia que remite a campañas de gobierno o eslóganes políticos de los partidos a los que representan los ejecutivos en su respectivo ámbito. Ello reafirma que la educación sigue siendo un instrumento ideológico que da pie a consolidar un estado de cosas y posturas ideológicas determinadas para mantener el poder, aunque también recupera y plantea principios nobles y pertinentes para el desarrollo humano, que es la parte donde los investigadores y profesores conscientes pueden incidir fuertemente.

En concordancia con un pensamiento crítico, las posibilidades de transformación están implícitas. Las prácticas letradas son un eje fundamental en esta propuesta, ya que no pueden seguir siendo consideradas solo como actividades instrumentales sino que son formas de liberación. Además, el trabajo con el lenguaje en sus distintas manifestaciones le permite al sujeto apropiarse de la realidad desde una multidimensionalidad cognitiva y social.

Bajo una revisión minuciosa de los contenidos y materiales que componen la estrategia educativa para la NEM se pueden encontrar contradicciones, paradojas y planteamientos cuestionables, pero lo

que no está en tela de juicio es la potencialidad de los planteamientos para la humanización y liberación de las personas.

La palabra, la lectura y la escritura son la base de la liberación.

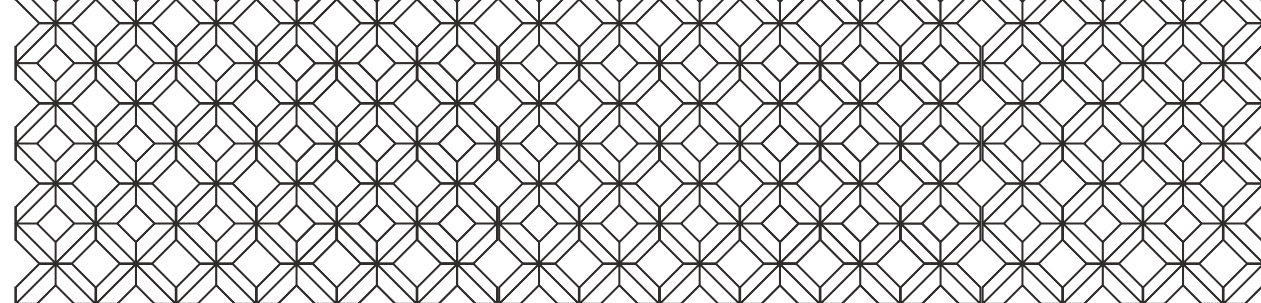
Referencias

- AGUADO, F. (2016). Utopía y educación. Introducción al libro Tomás Moro: *Utopía quinientos años después*. Editorial Nueva Utopía.
- AGUILAR, L. Y FREGOSO, G. (2021). Placer estético y enseñanza de la literatura. Una relación conflictiva. En L. Aguilar (coord.), *Alfabetización académica y literacidad. Miradas al curriculum y a sus prácticas* (pp. 65-87). Universidad de Guadalajara.
- AGUILAR, L., CASILLAS, E. Y FREGOSO, G. (junio de 2020). La motivación en estudiantes universitarios con habilidades de escritura. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(6), 19-27. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss6/3>
- ARAVEDO, M. D. Y ENRÍQUEZ, G. (2018). El fomento a la lectura y escritura como experiencia de aprendizaje situado. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 175-181. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556162010/457556162010.pdf>
- ARISTEGUI NOTICIAS. (17 de agosto de 2022). La Nueva Escuela Mexicana, el modelo educativo que AMLO busca consolidar. *Aristegui Noticias*. <https://aristeguinoticias.com/1708/mexico/la-nueva-escuela-mexicana-el-modelo-educativo-que-amlo-busca-consolidar/>
- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf
- BENÍTEZ, A. A. Y GARCÍA, M. L. (2013). Un primer acercamiento al docente frente a una metodología basada en proyectos. *Formación universitaria*, 6(1), 21-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000100004>
- BLOG DE DATOS E INCIDENCIA POLÍTICA DE REDIM. (14 de agosto de 2023). *Pobreza infantil y adolescente en México 2016-2022*. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/08/14/pobreza-infantil-y-adolescente-en-mexico-2016-2022/>
- BOLETINES N+. (1 de septiembre de 2023). *Violencia empaña inicio de ciclo escolar; en estos estados se quedaron sin clases*. <https://www.nmas.com.mx/estados/que-estados-quedaron-sin-clases-por-ola-de-violencia-en-mexico-2023/>
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN. (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo2_aprendamos-comunidad.pdf
- CUBERO, K. V. Y VILLANUEVA, L. S. (enero-junio, 2014). La evaluación cualitativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje como principio fundamental de una formación más humanista. *Revista Nuevo Humanismo*, 2(1), 0-50. <https://doi.org/10.15359/rnh.2-1.3>
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF) (26 de septiembre de 2008). *Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. <https://stunam.org.mx/sa/seccionacad/prepas/acuerdo442.pdf>
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF) (8 de agosto de 2023). *Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6. Anexo*. https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FASES_2_A_6.pdf
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF) (15 de mayo 2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- FREIRE, P. (1998a). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1998b). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA. (2013, febrero 26). *Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación*, núm. 18, 2-5. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013#gsc.tab=0

- GOBIERNO DE MÉXICO. MEJOREDU. (2023). *Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad. Fascículo 4*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf
- GONZÁLEZ, G. (30 de enero de 2024). Escuelas en México han dejado de ser seguras, generan violencia: World Vision. *Crónica*. <https://www.cronica.com.mx/nacional/escuelas-mexico-han-dejado-seguras-generan-violencia-world-vision.html>
- GONZÁLEZ, I. Y VALENZUELA, G. A. (septiembre-agosto de 2019). Análisis del Plan de estudios 2011 con respecto al Nuevo Modelo Educativo en la Escuela Primaria. *Debates en Evaluación y Curriculum/Congreso Internacional de Educación: Curriculum 2019*. 5(5) <https://centrodeinvestigacioneducativauatx.org/publicacion/pdf2019/Do54.pdf>
- GONZÁLEZ, J. (2009). El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas. *Integra Educativa. Revista de investigación educativa* 2(2), 83-101. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/no2a03.pdf>
- HERNÁNDEZ, G. (mayo-agosto de 2019). *De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad*. *Íkala*, 24(2), 205-456. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697009/html/>
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE). (Abril/junio de 2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. *Perfiles educativos*, 41(164), 188-199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59386>
- JALISCO. GOBIERNO DEL ESTADO. (2019). *Recrea. Educación para refundar 2040. Documento ejecutivo*. <http://recrea.jalisco.gob.mx>
- JAUSS, H. (1980). *Estética de la recepción y comunicación literaria* [Ponencia presentada en el Noveno Congreso de la Asociación Internacional de Literatura comparada]. *Punto de Vista*, 4(12), julio-octubre de 1981 (pp. 34-40). https://lenguajes3unr.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/jauss_estetica-de-la-recepcion.pdf
- JAUSS, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Rei Argentina. Instituto de Estudios de Acción Social. Aique Grupo editor.
- MORIN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- ORTEGA, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(1), 43-62. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>

- RECREA DIGITAL. (s.f.). *Guía de proyectos integradores*. Educación Jalisco. <https://recreadigital.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/Guia-de-Proyectos-Integradores.pdf>
- ROJAS, A. (13 de febrero de 2024). Guerra entre los cárteles desplaza a 10,000 en Chiapas. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Guerra-entre-los-carteles-desplaza-a-10000-en-Chiapas-20240213-0149.html>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (20 de mayo de 2020). *Secretaría de Educación Pública*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/intro-campo-lengua.html>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2019). *Líneas estratégicas del programa Fortalecimiento de la calidad educativa. Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/ii/pdf>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (13 de agosto de 2018). *Aprendizajes clave para la Educación Integral*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (13 de marzo de 2017a). *Innovaciones del Nuevo Modelo Educativo. Nuevo Modelo Educativo*. Secretaría de Educación Pública/Gobierno de México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207250/INNOVACIONES.pdf>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (25 de agosto de 2017b). *La Autonomía curricular en el Nuevo Modelo Educativo*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/la-autonomia-curricular-en-el-nuevo-modelo-educativo#:~:text=La%20Autonom%C3%ADa%20Curricular%20se%20aplicar%C3%A1,que%20cada%20plantel%20tenga%20disponibles>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (13 de marzo de 2017c). *Resumen ejecutivo. Nuevo Modelo Educativo*. Secretaría de Educación Pública/Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-Resumen_Ejecutivo_1_.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2022). *Anexo. Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- SERRANO, I. (20 de abril de 2023). *El SEMS aumenta su matrícula al aceptar al 100% de sus aspirantes por tres años consecutivos*. Universidad de Guadalajara. <https://prepa22.sems.udg.mx/noticias/el-sems-aumenta-su-matricula-al-aceptar-al-100-de-sus-aspirantes-por-tres-anos-consecutivos>
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. (s. f.). El Modelo Educativo 2016 reorganiza los principales componentes del sistema educativo para garantizar una educación de calidad. *El Modelo Educativo y la propuesta curricular para la educación obligatoria*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- TORRES, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- TRUJILLO, J. A. (2019). Las reformas al artículo 3º constitucional de 2013 y 2019, ¿continuidad o cambio de rumbo educativo? En J. A. Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 59-75). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano. <https://enrech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TPO4-1-05-Trujillo.pdf>
- TRUJILLO, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical*, 55, p.7-15. <https://hdl.handle.net/10481/83764>
- VILLALOBOS, G. (2023). Educación socioemocional para la convivencia y desarrollo humano en México (nivel básico). En R. Pedroza, A. Reyes y G. Villalobos (coords.) *Educación para el desarrollo humano* (pp. 159-179). Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/139485/capitulo%20educaci%C3%B3n%20socioemocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ZEREGA, G. (21 de agosto de 2023). Padres de una comunidad indígena en Chiapas queman los libros de texto del Gobierno por ser “del diablo”. *El País*. https://elpais.com/mexico/2023-08-21/padres-de-una-comunidad-indigena-en-chiapas-queman-los-libros-de-texto-del-gobierno-por-ser-del-diablo.html?event_log=go



"Mi escuela es bonita".

Reflexiones a partir de experiencias de escritura en contextos de pobreza y exclusión

ANA MARÍA MÉNDEZ-PUGA

IRMA LETICIA CASTRO-VALDOVINOS

ALETHIA DANAE VARGAS-SILVA

Introducción

Desde hace casi dos décadas hemos tenido la oportunidad de compartir, desde diversas formas de acercamiento, la experiencia de escolarización de familias jornaleras agrícolas migrantes en Michoacán. La complejidad y precariedad que caracteriza las estrategias diversas de escolarización para esta población y sus cambios a lo largo del tiempo, permiten preguntarnos sobre el papel que tiene la escolarización para buscar la justicia social y sobre todo en poblaciones que viven diversas formas de precarización. Desde ahí es que el objetivo de este artículo es mostrar la sistematización de varias actividades que se han realizado en diferentes contextos de escolarización de niñas y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes. Actividades que han estado orientadas a propiciar mejores prácticas lectoras y escritoras tanto para ellos como para sus profesores, bus-

cando la reivindicación de los saberes comunitarios y culturales y el fortalecimiento de sus habilidades de aprendizaje.

Es importante preguntarse por las posibilidades de acceder al derecho a la educación de la población que trabaja en los campos agrícolas de México, así como por otras poblaciones en situación de exclusión social y de pobreza, y por las posibilidades educadoras de los campamentos y de las familias (Méndez-Puga *et al.*, 2021; Méndez-Puga *et al.*, 2009), considerando el derecho a la educación y los planteamientos del Estado para lograrlo.

La Agenda 2030 plantea el objetivo de educación de calidad a lo largo de la vida, bajo tres principios rectores: el primero establece que la educación es un derecho fundamental y clave o habilitador, en donde se busca garantizar aprendizajes inclusivos, equitativos y de calidad que permitan aspirar a la plena realización de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia y la paz. El segundo principio señala que la educación es un bien público, por lo que el Estado es el principal responsable de la protección, de respetar y cumplir este derecho, sin dejar de considerar el rol de la sociedad civil, las y los docentes, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños, para buscar que la educación sea de calidad. El tercer principio plantea que la igualdad de género es central para asegurar el derecho a la educación, por lo que debe buscarse que todos y todas tengan acceso a las diferentes etapas educativas y las completen (UNESCO, 2016). Por otro lado, como señala Cruz (2022):

No basta con compensar los puntos de partida-igualdad en el acceso, si a la par no se interviene en: 1) los procesos educativos que promuevan la permanencia exitosa de los educandos, y 2) se alcancen resultados que redunden en el aprendizaje y en el ejercicio pleno del derecho a la educación... es decir, en el logro exitoso de los aprendizajes... independientemente de sus orígenes ara que se favorezca su inserción productiva y plena como ciudadanos (p. 75).

Ahora bien, en el caso de varias familias en México, sus hijas e hijos no tienen un punto de partida que implique igualdad en el

acceso a la educación, porque no pueden pagar los uniformes escolares, no pueden acudir diariamente a la escuela, además de que deben cambiar de escuela continuamente, no hay lugar para ellos y ellas en las escuelas de las comunidades receptoras o porque sus padres no pueden apoyarles en las actividades escolares. De igual modo, porque sus profesores/as no comprenden su forma de vida, de aprender, de relacionarse con el conocimiento, por lo que se hace necesario reflexionar lo que Angulo (2016) plantea como justicia cognitiva.

En palabras de Aguiló (2009) la injusticia cognitiva hace referencia al hecho de que hay conocimientos y saberes que han sido relegados, minimizados, negados, subordinados e incluso destruidos debido a las condiciones de desigualdad, discriminación y exclusión epistémica generadas por el modelo de conocimiento global dominante; la búsqueda de justicia cognitiva implicaría transformaciones que suponen la descolonización y emancipación de experiencias de saber que permitan dignificar la existencia diversa humana buscando mejores condiciones para quienes no las tienen (Castillo y Caicedo, 2016).

En ese sentido, aun cuando puedan observarse mejoras del programa educativo que han favorecido el acceso a la educación de comunidades indígenas, ello no ha representado ni la disminución de la pobreza y tampoco de equidad de la educación, ya que no se ha logrado construir currículos que incluyan los saberes y conocimientos que reconozcan las condiciones de las comunidades, permitiendo construir respuestas educativas desarrolladas de formas inductivas donde se tenga en cuenta el contexto y la participación de las diferentes actorías sociales en la construcción de las escuelas y el desarrollo de competencias interculturales (Dietz, 2012; 2019) que les permitan ser reconocidos como sujetos de conocimiento, favoreciendo las posibilidades de dialogar horizontalmente entre los diversos conocimientos y condiciones de vida para que estas comunidades y las condiciones en las que viven dejen de ser vistas como objeto de análisis y puedan ser parte de los temas que se dialogan y buscan transformar desde dentro de la escuela (Torres, Plascencia y Salazar, 2024).

De ahí que, a lo largo de los años, en conjunto con padres, autoridades, instituciones, niños y niñas, investigadores y profesores, hayamos intentado buscar mecanismos para que sí sea posible el acceso al derecho a la educación, en particular en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las escuelas bonitas y necesarias para aprender a leer y escribir ante la movilidad y la exclusión

La alfabetización como actividad inherente al Estado y en particular al Sistema Educativo Nacional (SEN) debe asegurar que toda la población lea y escriba, y ello implica la escolarización. Cuando el acceso a la escuela es limitado y los contextos sociales no demandan la práctica de escritura es importante reflexionar sobre justicia educativa y justicia social. Al respecto, Aguilar-Nery (2017) retoma los planteamientos de Pablo Latapí, para señalar cómo el Estado buscó con la ampliación del sistema educativo asegurar cierta justicia distributiva que se derivara de la amplia participación de las personas en los sistemas escolares, que pretendían ser espacios para asegurar oportunidades y desde luego, alfabetizarse.

Por otro lado, y para poner en tensión esas nociones de justicia distributiva, han surgido otras miradas, en las que no solo se define la calidad de la educación en relación con el contenido, sino, como señala Gallardo (2015), es posible arribar a una postura en la que los contenidos y formas de hacer en el aula reconocen y valoran la identidad cultural de los grupos indígenas y de las distintas comunidades, haciendo posible la justicia curricular.

De igual modo, la noción de derecho a la educación reconoce que la justicia educativa, social y curricular, es fundamental para que haya condiciones para que las personas que son parte de grandes grupos poblacionales en zonas rurales, urbanas y suburbanas accedan al derecho a la educación. No obstante, la aspiración del acceso a la escuela tanto de la sociedad como del Estado, y con ello a la lectura y la escritura, sigue sin hacerse realidad para un gran nú-

mero de personas. Después de años de ampliación de la cobertura educativa a comunidades rurales a través de varios programas es necesario volver a poner sobre la mesa lo que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2014) planteó ante la idea de la educación como derecho clave, exigible y justiciable. Es decir, que el Estado está obligado a generar las condiciones para que toda la población acceda a ese derecho, en tanto que es la llave para acceder a otros, por lo tanto, es exigible por la población y con la posibilidad de que esa exigencia se convierta en una demanda ante el Estado.

Una de las poblaciones que no han tenido acceso a varios derechos es la de migrantes internos, quienes hacen posible las cosechas y con todo su trabajo contribuyen a que haya comida en la mesa de miles de familias en este país. Su actividad laboral les obliga a moverse de estado, de un campo a otro o de un cultivo a otro, junto con sus hijas e hijos, quienes también trabajan.

No han logrado acceder a la escuela, mantenerse y egresar leyendo y escribiendo de manera convencional. Los motivos no son solo la movilidad y el que no logren permanecer en una sola escuela, son, ante todo, derivados de la falta de continuidad de los programas educativos que no han logrado reconocer la importancia de esta población e ir aprendiendo junto con ellas y ellos cómo construir una mejor propuesta educativa. Ahora bien, muchas niñas y niños en México, en diferentes contextos, no logran los aprendizajes esperados en lectura y escritura (Guevara y Romero, 2024; INEE, 2014), sin que se tengan respuestas y propuestas pertinentes.

En función de lo anterior, es necesario que niñas, niños y adolescentes tengan la posibilidad de acudir a una escuela bonita y de calidad, con profesorado con formación adecuada, que se viva reconocido y que les respete y les reconozca como sujetos de derecho, con contenidos y actividades adecuadas a su identidad y cultura, con horarios acordes a su dinámica de vida.

Ahora bien, la atención educativa para la población infantil de familias jornaleras ha evolucionado desde 1980, cuando se define como población objetivo (INEE, 2016). Y es hasta 2002 que con reglas de operación establecidas se impulsa el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migran-

tes (PRONIM) (Rojas, 2018). En el caso de Michoacán, el PRONIM comenzó a funcionar en 2007 (Castro, 2019) y es en el marco de este programa que se trabajaron casi todas las experiencias que se comparten en este texto. Posteriormente, desaparece el PRONIM y varios programas se organizan en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE). En ese marco el presupuesto para el trabajo educativo con las hijas e hijos de familias jornaleras se había disminuido radicalmente (INEE, 2014), no obstante, aún se pudo trabajar con la población.

En 2020 en el marco de la cuarta transformación y la nueva escuela mexicana, el nuevo programa educativo se denominó Programa para la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM), que funcionó muy poco tiempo, sin que para 2021, 2022, 2023 y 2024 se tuviera un programa específico. De ahí la relevancia de retomar el tema y plantear algunas líneas de trabajo posibles.

El modelo educativo para el trabajo con niños vulnerados y en riesgo de exclusión, implica considerar lo que sirve del PRONIM, que trabajaba por proyectos y módulos que seleccionan lo más relevante del currículum escolar. Hoy, con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), es imprescindible retomar el trabajo.

La percepción de un futuro mejor para niños y niñas y la perspectiva de que la acción escolar les pueda ayudar a transformar sus condiciones es parte del sueño de sus padres y maestros, al igual que de las mismas niñas y niños. Por ello es importante apoyar el ingreso, la permanencia y el egreso, en ambos sitios, en las comunidades expulsoras y receptoras. Además, a esa triada de la trayectoria (ingreso, permanencia y egreso) se debe incorporar la transición e interacción entre los diferentes espacios educativos, de comunidades expulsoras, receptoras y en las que "se asientan" (Saldaña, 2022).

Lo anterior no puede llevarse a cabo sin la colaboración decidida de las distintas instancias de gobierno, como la Secretaría de Salud, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Secretaría de Educación y los ayuntamientos, para entre todos, construir una propuesta educativa singular que les permita a niños y niñas estar en la escuela y a los padres y madres, saber que es una buena

escuela, en la que el cariño por sus hijos e hijas sea visible, su cultura tenga un lugar y en la que aprendan.

También es fundamental la participación del profesorado para construir ese espacio en el que niñas y niños leen, escriben, conocen otras lenguas, pueden pasarla bien y en conjunto con sus profesores/as y la comunidad que los recibe, hacer esa "escuela bonita" con la que sueñan, en la que se puede aprender y comprender el mundo desde el reconocimiento de su propia existencia.

Trabajo infantil y otras condiciones que vulneran a los niños y niñas

Si bien es cierto que históricamente las niñas y niños han trabajado, los tipos de trabajo y sus modalidades de empleo han variado entre las distintas sociedades a lo largo del tiempo, además de que las normativas cada vez buscan formas de asegurar los derechos humanos de diversas poblaciones. Por ello, cuando se habla de trabajo infantil es necesario tener una comprensión compleja del fenómeno, ya que por un lado no se le puede atribuir que su origen dependa de razones económicas familiares solamente, como puede ser la pobreza, tampoco se puede plantear que las consecuencias pueden ser lineales para las personas que lo viven y para sus grupos sociales y familiares.

Es necesario visibilizar que el trabajo infantil es un fenómeno multidimensional que está impactado por elementos culturales, sociales y económicos y que las implicaciones de este es necesario visualizarlas de manera individual y colectiva. El trabajo infantil limita el acceso a la escolarización, por lo que las actividades laborales a las que podrán acceder en los múltiples futuros en la mayoría de los casos estarán en situaciones de precariedad laboral que limitaría las posibilidades de desarrollo personal y familiar, lo que puede favorecer la perpetuación de la pobreza (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022).

El trabajo infantil que nos convoca en este texto es el que hace referencia a formas de trabajo que vulneran las condiciones dignas

de vida de la niñez y que limitan su acceso a los derechos humanos. Existen diversos marcos normativos internacionales y nacionales que delinear las condiciones laborales que deben estar prohibidas porque limitan el desarrollo integral. Es posible destacar el Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo [OIT] (OIT, 1973) y la recomendación 146 que plantea la edad mínima de admisión al trabajo; por otro lado, el Convenio 182 de la OIT (OIT, 1999) y la recomendación 190 sobre las peores formas del trabajo infantil que muestra trabajos prohibidos por poner en riesgo la vida y dignidad; así mismo la Convención de los Derechos del Niño emitida por Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] en 1989 (UNICEF, 2006).

Por otro lado, en el contexto nacional, la misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos plantea las condiciones de trabajo permitidas en el artículo 123; igualmente en la reforma de la Ley Federal del Trabajo (2015) en diversos artículos se especifica de manera clara la edad, condiciones y directrices de gobernanza que rigen el trabajo infantil en México. Finalmente, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2015) identifica a las niñas, niños y adolescentes (NNA) como titulares de derechos y garantiza el interés superior para su acceso a la vida digna.

A partir de lo anterior es que el trabajo infantil hace referencia a la participación de niños y niñas de entre 5 y 17 años en formas de trabajo prohibidas y en tipos de trabajo que es preciso eliminar por ser social y moralmente indeseables. La Encuesta Nacional de Trabajo Infantil (INEGI, 2022) plantea la participación por parte de esta población en una o más de las siguientes actividades: a) peores formas de trabajo infantil; b) empleo por debajo de la edad mínima, y c) servicios domésticos no remunerados peligrosos. Señala que en México hasta el 2022 se tenían contabilizados 28.4 millones de niños, niñas y adolescentes de entre 5 y 17 años, de los que el 8.2% (2.3 millones) se encontraba en condición de ocupación laboral. De esa población, el 7.5% se desempeñó en actividades laborales no permitidas, dado que están por debajo de la edad mínima para esas ocupa-

ciones peligrosas (construcción, minas, sector agropecuario, bares, cantinas, entre otros). 201 mil niños y niñas trabajaban en ocupaciones permitidas (0.7%). También plantea que 26.1 millones de niños, niñas y adolescentes reportan no encontrarse en condiciones de ocupación laboral, sin embargo, de esa cifra, el 58.9% reportó participar en quehaceres domésticos en condiciones adecuadas, lo que se relaciona a la producción de servicios destinados al autoconsumo (limpieza, tareas domésticas, cuidado de otras personas), y el 6.7%, es decir 7.8 millones de niños, niñas y adolescentes, se dedicaron a quehaceres domésticos pero en condiciones no adecuadas, es decir en condiciones peligrosas o en horarios prolongados.

Es claro que algunas de estas ocupaciones laborales en condiciones no adecuadas y no permitidas permiten mostrar dos elementos cruciales que se tejen con el acceso a derechos, por un lado, la mirada desde el género, en donde son los varones quienes ocupan un porcentaje mayor con respecto a la participación en trabajo infantil, pero son las mujeres quienes ocupan un porcentaje mayor en la participación de quehaceres domésticos, es decir, en actividades relacionadas al cuidado. Por otro lado, la distribución geográfica de la participación en trabajo infantil muestra que son los estados con mayor población indígena los que albergan más cantidad de niños y niñas que participan en actividades relacionadas al trabajo infantil. En ese sentido, Michoacán ocupó en 2022 el quinto lugar, albergando el 18% de la población de niños y niñas que trabajan (INEGI, 2022).

En función de lo anterior, como se planteó en la introducción de este documento, es el trabajo infantil en el sector agropecuario el que de manera particular nos convoca, ya que puede ser una actividad peligrosa que vulnera el desarrollo y los derechos humanos de niñas y niños, a la salud, al juego, a la educación, a la seguridad y a una alimentación sana, por lo que es fundamental fortalecer procesos en los que la duración y el tipo de actividad que realicen, de apoyo al hogar, les permita crecer y ser niños y niñas que disfrutaran aprendiendo en la escuela y jugando con sus compañeros.

Método

La investigación psicopedagógica y psicosocial que esté comprometida con la justicia social y educativa no emerge de un solo actor, sino de la interacción entre múltiples actores y agentes. Moreno (2020) plantea que es necesario generar metodologías innovadoras que surjan de la interacción y del trabajo colaborativo con las comunidades y colectivos; ese ha sido el sentido de lo que aquí se presenta. Por ello, en este caso, desde la sistematización se retoman experiencias realizadas en distintos momentos y contextos, a lo largo de más de quince años en los que el movimiento de las familias nos ha llevado también a movernos de un sitio a otro, de un proyecto a otro.

La sistematización es un proceso que comienza con la investigación misma y los distintos productos, registros, memorias y actores que las van construyendo. Mejía (2012) plantea que es una forma de producir saberes y conocimientos, desde un proceso reflexivo y crítico, por ello, constituye una perspectiva de trabajo que busca la horizontalidad en la investigación y como señalan Messina y Osorio (2019) es un proceso narrativo.

En función de lo anterior, el registro de las distintas experiencias en textos (Méndez-Puga y Castro-Valdovinos, 2011), ponencias (Méndez-Puga *et al.*, 2011), fotografías, memorias y diálogos, orientó el trabajo de organización, centrándose en las cartas como uno de los elementos clave del proceso desde el que se impulsaron y se recuperaron tramos del trabajo de investigación e incidencia a lo largo de más de 17 años en los que hemos buscado dar cuenta de la migración interna, que generaron distintas estrategias, dispositivos y mecanismos que favorecen los aprendizajes.

La zona de trabajo fue Yurécuaro, Tanhuato y Coahuayana, principalmente, aunque había profesores que estaban en Tepalcatepec. El número de participantes variaba, dependiendo del momento del ciclo agrícola, que es similar en Yurécuaro y Tanahuato, agosto-diciembre; y Coahuayana, diciembre-abril. En algunos casos, participaron 22 profesores o hasta 30, el número de niñas y niños también variaba, desde 8 hasta más de 50, por escuela y en las escuelas podía haber hasta 700 inscritos. Es importante destacar que se están pre-

sentando actividades que realizaron los propios docentes, niñas y niños, guiados por los docentes y/o por los investigadores colaboradores.

Así pues, organizamos el texto retomando el trabajo epistolar, dada su posibilidad para mostrar prácticas escolares y no escolares, relacionadas con la vida de las personas y con su actividad educativa. Por otro lado, en tanto forma de escritura que está quedando en desuso por los correos electrónicos y la inmediatez de las plataformas de comunicación como *WhatsApp* u otras. Por ello, recuperamos las cartas escritas por distintos actores, para pensar en conjunto, como lo hizo Freire (1994) en *Cartas a quien pretende enseñar*, en tanto que nos interesa interpelar a las y los lectores para identificar rutas de trabajo. De lo anterior es que los apartados que componen el texto son: primero se plantean algunas reflexiones sobre la escritura y la lectura en las escuelas de las familias jornaleras, para dar paso a unos textos de niñas y niños. Luego se incluyen los textos del profesorado y finalmente se presentan algunas reflexiones.

Leer y escribir del trabajo, de la escuela, de los viajes y de los sueños

Como ya se señaló, la alfabetización se asocia con la escolarización, no obstante, las prácticas sociales del lenguaje de las que participa cada persona al interior de su familia, en su comunidad, a partir de la interacción con los medios, entre otras, contribuyen también a la paulatina apropiación de la lectura y la escritura. En las comunidades rurales e indígenas de donde son originarios un gran número de familias jornaleras agrícolas, esas prácticas son limitadas. Justo son los viajes los que les demandan la participación en prácticas específicas, en las que niñas y niños deben aprender a moverse.

Por otro lado, hablar en español y aprender a leer y escribir en español en la escuela implica también reaprender la lengua, reconocerse hablantes y compartir otras formas de nombrar y de comunicarse. Sin embargo, en el caso de muchas de las niñas y niños de familias jornaleras, aprender a leer y escribir en la escuela ha implicado tam-

bién aprender español. En ese proceso, varias de las actividades de la escuela parecen no tener sentido. Es por ello que se precisa de propuestas educativas centradas en el lenguaje y decidir que la lengua de enseñanza tendrá que ser el español, dada la diversidad de lenguas y la dificultad para que el profesorado conozca alguna de esas lenguas.

Las prácticas sociales del lenguaje en el currículum escolar suponen que niñas y niños van a interactuar y han interactuado con diversas formas textuales, diálogos, expresiones, formas de decir, que están presentes en la cultura, que implican oralidad, escritura y que son portadores de texto diversos, así como comunidades de lectores y escritores con quienes se intercambian, utilizan e interpretan. En varias de las familias jornaleras agrícolas migrantes esas prácticas para algunas niñas y niños implican que no pueden escribir su nombre y tienen 9 años, porque no fueron a la escuela y son hijos de padres no alfabetizados, como sucede con muchos con los que interactuamos, como en el caso reciente de Rosario, quien escribe su nombre *Rosaio*. Si bien, puede reconocer textos, hablar sobre esos textos y dialogar sobre el contenido, es necesario que sea ella quien pueda leerlos y escribirlos, para ello la escuela debe esforzarse, en conjunto con las comunidades y con una política pública sostenida.

El currículum escolar y la selección de la cultura que la escuela propone tenía ciertos énfasis en el caso del PRONIM y luego casi todos se contemplaron en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), en el apartado de educación para familias jornaleras. Eso implicaba crear nuevas gramáticas escolares, acordes con el tiempo, el espacio y lo que es posible y necesario en cada campamento o escuela para hijos e hijas de familias jornaleras. Por ello, fue fundamental el trabajo centrado en el lenguaje y con énfasis en la literatura, como han señalado Sepúlveda y Teberosky (2011).

Se eligieron algunas formas textuales y actividades, a partir de ellas se trabajó con narrativa, de igual modo, se trabajó desde el género epistolar. En el caso del profesorado, algunos escribieron desde posturas políticas, en torno al análisis de la situación de las familias jornaleras, desde esa escritura de sí, como señala Foucault (1998),

que en algunos casos estaban muy cerca también del desahogo, la confesión y la denuncia.

Al escribir, no siempre se está dispuesto a trabajar borradores, ya que producir un texto para publicar implica asumir esa posibilidad recursiva de la escritura, en la que es necesario revisar, reescribir, leer, volver a pensar, tener un lector y en conjunto decidir lo que hace un mejor texto, así que el proceso con los docentes no fue simple.

Las bibliotecas en las escuelas para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes deben ser centrales: aunque no siempre exista la escuela, los libros tienen que estar. Deben ser parte de la manera en que se concibe el albergue o campamento de familias. Pensar en un maestro o maestra lectores también es central. Elegir los mejores libros es parte también de cómo se piensan las actividades en el aula.

El ambiente alfabetizador o ambiente letrado es clave para propiciar prácticas sociales del lenguaje fuera del aula. Una actividad que hizo el PRONIM y luego el PIEE en Michoacán fue realizar una campaña apoyada por carteles, la primera, "Yo también en la escuela", convocando al ingreso a niños y niñas; la segunda, "Yo también leo, escribo y aprendo"; luego fue "Yo también uso la tecnología", y "Yo también tengo derechos". En esas campañas se buscó mostrar a niños y niñas leyendo, escribiendo, jugando en un aula, interactuando, los carteles tenían textos en las distintas lenguas que interactuaban en el campamento. Esto se acompañó de bibliotecas de aula con una selección de libros en los que había algunos que fueron clave como *Yo tengo una casa* de Legnazzi (2001).

La escritura de cartas

Realizamos tres experiencias sobre la escritura de cartas, una para intercambiar entre campamentos, otra para intercambiar con niñas y niños de Alemania y otra más para contar su experiencia en ese campamento. El formato tipo carta, con fecha, lugar, un saludo, uno o varios mensajes o descripciones, un final y firma fue poco utilizado, solo participaron niños y niñas de cuarto grado y superiores,

no obstante, el contenido muestra aspectos clave de la vida en los campos, como el trabajo que realizan, que se puede apreciar en el siguiente texto:

Hola me llamo M, mi familia trabaja en el campo, cuando hay trabajo a veces corto chiles o jitomate, por acá llueve casi cada tercer día y acá casi no hay trabajo.

No solo habla de su trabajo, sino de lo que hablan las personas adultas, de que la lluvia no les permite trabajar. El texto está normalizado, en el original, a veces, está escrito como [*haveses*], tercer- [*ter-ser*]. La carta es pequeña, pero en ese breve contenido logra presentarse y dar cuenta de su actividad y la de su familia, así como de lo que le preocupa, la falta de trabajo, porque esa es la constante, es lo cotidiano.

Una niña no sabía qué poner, solo escribió "Mi escuela es bonita" (S). Esta escritura, que podría ser llamada espontánea, libre, que no parte de un dictado, fue una escritura que tardó en realizar, en la que borró varias veces para lograr estar satisfecha de su mensaje. Es su carta, en la que habla de lo que es su mundo. Esa escuela del campamento, en la que hay agua, porque en su comunidad de origen casi no hay.

Otra niña (G), en respuesta a la carta que recibió ("hola y a mí me gustaría conocerte...") reacciona a la muestra de interés por que se conozcan, describe a su familia: "tengo siete hermanos, pero los quiero mucho". También muestra sus sueños: "de grande quiero ser contadora", refiriéndose a la persona que cuenta las cubetas y mecapanes. El cierre es "te mando saludar esta es mi carta" y firma. Si bien hay palabras juntas, uso de v en lugar de b y *ciero* en lugar de quiero, es un esfuerzo por decir de sí misma y de lo que le preocupa. Utiliza un marcador de discurso, "sin embargo", para referirse a la situación de tener siete hermanos y que, sin embargo, sus padres la han apoyado mucho.

Una niña que aunque ya concluyó el sexto grado (J) acudía a la escuela, inició su carta con "Hola querido amigo espero te encuentres bien de salud", en una clara apropiación de la forma epistolar,

desde lo que vivió en la escuela y desde lo que escucha en casa, desde las prácticas que suceden en la familia, ya que su abuelito, quien viajó a Estados Unidos, escribía cartas que les eran leídas en ocasiones. Explica, describe y expresa sus deseos: "a mí también me gustaría ser doctora, pero ya no pude estudiar más porque para entrar a la secundaria cobran mucho allá en mi pueblo, pero yo quiero estudiar mucho, bueno pues te voy a decir cómo me llamo y cómo se llama mi familia".

El sueño de J es seguir en la actividad jornalera, aunque con mejores condiciones, y el de G, que ya avanzó más en la escolarización, es ser doctora. Soñar con seguir estudiando y mejorar sus condiciones de vida es parte de lo que se plantean niños y niñas, aunque el sistema educativo no siempre sea sensible a este sueño de una escuela bonita y una vida diferente.

El maestro en las escuelas, su malestar y sus posibilidades

Las maestras y maestros con experiencia en estos contextos de movimiento temporal reconocen y aceptan, con entereza, lo imprevisible de la dinámica de la migración y la diversidad de la población escolar que tendrán en sus espacios de aula. La llegada de sus nuevos estudiantes también les genera dudas e interrogantes como las siguientes: ¿hablarán únicamente su lengua? ¿Llegarán con algún documento que les acredite el grado cursado en el campo anterior o en su comunidad de origen? ¿Qué conocimientos tendrán de escritura y lectura? ¿Cómo organizaré mi práctica? ¿A qué dificultades me enfrentaré? ¿Me aceptarán los alumnos? Al respecto, Aromi (2004) sostiene que en el ámbito de la educación se trabaja con la incertidumbre porque el profesor no sabe ni cuándo, ni dónde, ni cómo ni por qué el niño que tiene enfrente va a consentir trabajar para elevarse a la categoría de alumno y acoger el acervo pedagógico y de cultura que se le brinda.

A su vez en los docentes de nuevo ingreso se suma el escaso dominio sobre el tema de la migración agrícola y la descontextualiza-

ción entre lo leído o revisado en su institución formadora con la realidad escolar a la que se enfrentará. Ellos aún no tienen el *borrador mental* que les permita esbozar sus posibles estrategias pedagógicas en esa cultura escolar que tiene forma y demandas diferentes a las conocidas de la escuela regular.

El fenómeno de la migración instala a los maestros y maestras sobre un complicado entramado de condiciones que se van entrecruzando con su tarea pedagógica, obligándolos a enfrentar circunstancias diversas como la movilidad, la temporalidad, la reducida cantidad de horas de clase, la asignación de grupos multigrado y multinivel al mismo tiempo, el trabajo infantil y lo que deja en niñas y niños.

Sin duda hay escenarios donde el trabajo docente, como en el caso de estas escuelas, puede verse más como un servicio personal, como un trabajo con y sobre los otros, en el cual se tiene que destinar afectos y compromiso personal (Tenti y Steinberg, 2012). En este marco, no es una situación inverosímil encontrar que los docentes vigilan a los niños pequeños mientras sus hermanos realizan las actividades escolares. O bien llevarles alimentos, un garrafón de agua o una penca de plátanos para que coman algo durante la mañana o tarde, en este acercamiento humano y comunitario que transforma una condición de carencia en una de riqueza, ante la sorpresa de niñas y niños cada vez que llega el maestro, con los plátanos, comida y el pizarrón que cuelga en una rama para comenzar, con el “¿Qué hicieron hoy? Vamos a trabajar”.

Según Ayala-Delval *et al.*, (2012) las profesoras y los profesores que laboraban en los campos y campamentos agrícolas de Michoacán, en ese tiempo, tenían condiciones muy diferentes a las de los docentes de las comunidades de origen de los niños y niñas migrantes. Los docentes contratados carecen de prestaciones sociales, por lo que su condición se torna en desventaja, en relación al resto de los trabajadores del sistema educativo.

La infraestructura de los espacios escolares es diferente, ya que estos bien pueden ser instalados en aulas móviles, en cuartos prestados o bajo un árbol a la orilla de los surcos, estos últimos en con-

diciones precarias, sin baños ni agua potable. También los hay en condiciones aceptables dentro de los Albergues para Jornaleros.

En la migración no hay certezas para que ellos como docentes enfrenten el trabajo de manera tranquila. Nada es predecible en relación con las familias, los enganchadores y sus contratos, con los productores, la naturaleza y sus cambios climáticos. En la cultura escolar migrante se pone en juego la falta de solidez, a la vez que la incertidumbre y la inmediatez (Bauman, 1993 citado en Castro-Valdovinos, 2019).

Los docentes sin duda ponen a las infancias en el centro, tratan de comprender los planteamientos y la narrativa de una reforma profunda que intenta un cambio en el programa educativo donde se incluyen elementos de reconocimiento del trabajo de las y los docentes y la vinculación del aprendizaje con la comunidad y el territorio (Díaz-Barriga, 2022). Pero a lo largo del ciclo escolar se preguntan, cuestionan. No se reconocen invitados, interpelados en el discurso educativo, les confronta mirarse excluidos, como sus alumnos y los padres de estos (INEE, 2014). Persiste la mirada de ser “lo opuesto” a los “maestros de educación regular”, donde ellos están en una situación en desventaja: “¿A quién le interesa nuestro trabajo?”, se preguntan una y otra vez.

La narrativa epistolar

Desde la narrativa, las cartas como un “género literario” se han ubicado en el campo de la “literatura epistolar”, sean estas cartas familiares, epístolas en verso o novelas epistolares, no obstante, también se ha cuestionado la ubicación como género literario (Pulido, 2001). Puede ser llamada, justo como se decidió para el trabajo, “narrativa epistolar” en tanto posibilidad de contar algo a alguien en forma de carta.

Los docentes asumen que hay similitudes en los contextos escolar, social y cultural migrante agrícola y se aventuraron a escribirle a un destinatario: un docente desconocido. Tienen tanto qué decir de cada uno de sus alumnos que escribirlas les permitió compartir la

idea de que los niños tienen un futuro mejor si asisten a la escuela. Sostienen que es ahí donde construyen conocimientos.

Amigo y compañero. Espero que la presente te ayude a conocer a un niño, que tal vez asista donde te encuentres laborando. Me refiero a Fidel, un niño de Cochoapa el Grande, Guerrero. Tiene once años, habla muy poco español su lengua es mixteca, tuve la oportunidad de tenerlo en segundo grado (...) tiene mucho interés en enseñarse a sacar cuentas para saber cuánto deben de pagarles a sus papás por las arpillas de chile que cortan. Tristemente asiste muy poco a clases ya que tiene que trabajar para que la familia tenga un poco más de ingresos. Me sorprende y alegra porque en cuanto puede se escapa y viene por comida y para que le ponga letras y tarea en su libreta. Luego se regresa al surco a continuar cortando chiles.

Atentamente. Maestra Adolfina

En las cartas también comentan sobre la tarea ardua de los logros y progresos pedagógicos como profesores, pero también de lo bonito que puede ser su escuela, no importando que se encuentre a la orilla de los surcos, bajo un árbol, en una cuartería o dentro de un albergue.

Por medio de la presente me permito presentar a Víctor. Él es de Ostula, municipio de Aquila, Michoacán. Es un niño muy activo que habla español y un poco de su lengua materna náhuatl. Es muy atento y diligente, cuando llegamos a nuestra sede, se acomide a bajar nuestras cajas donde traemos: libretas, lápices, colores, reglas, rompecabezas y demás materiales. Cuando termina su tarea escolar, gusta de ayudar a los más pequeños, a los de preescolar. Los divierte con sus ocurrencias. (...) Víctor es un niño que le encanta leer, tiene hambre de aprender, de saber más, de conocer lugares diferentes a los campos de cultivo donde ha trabajado ayudando a sus papás. Él quiere seguir estudiando para ser maestro y así enseñar a los demás niños de su comunidad.

Atentamente. Mtra. Martha Laura

La escritura también produjo operaciones discursivas que enuncian la pobreza que atraviesan las familias migrantes, así como los altos índices de personas no alfabetizadas y con rezago educativo; la discriminación en las comunidades de destino; las pocas horas y días de asistencia de los niños a clase y la necesidad de mayores apoyos.

Querido compañero docente. (...) El cambio constante de alumnos y el espacio de trabajo tiene sus desventajas, como no tener un seguimiento ya que planeas para unos y el día siguiente llegan otros, además que apenas acondicionas un lugar para trabajar y pronto te tienes que ir a otro, así como la poca disponibilidad de los responsables de las cuadrillas para mandar a los niños a clases, constantemente andaba entre los surcos de chile, sacando a los niños para llevarlos a clases.

Atentamente. Mtra. Norma

Con las cartas escritas por los docentes podemos encontrar, desde el campo de la literacidad, textos donde ellos y ellas parten de sus subjetividades, consideran sus conocimientos sobre los niños, sobre lo que es posible, sobre la importancia de la escritura, los géneros, retoman sus habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito (Castro-Azua et al., 2022; Cassany, 2022; Westhoff, 2017).

Escribir las cartas a los posibles docentes de sus alumnos les permitió en un primer momento la posibilidad de reflexionar sobre su práctica pedagógica, pero también desde esta acción se detuvieron a revisar con la mayor cantidad de detalles posibles los obstáculos y dificultades que enfrentan en su hacer profesional, las posibilidades educadoras en el escenario escolar y las herramientas con las que cada uno cuenta y que les permiten lidiar, en parte, con el malestar que les genera desarrollar su práctica en escuelas para la niñez migrante agrícola.

Además del interés pedagógico, los escritos van revelando sus frustraciones, irrumpen y atraviesan lo íntimo y estrujante que puede ser para ellos lo irremplazable, como lo fue la pérdida de una de

sus pequeñas alumnas del nivel inicial. Carta dirigida a los padres y madres:

Un día, al llegar al chilar, me acerqué al responsable de la cuadrilla, no podía creer que se trataba de Tolita, como le decíamos de cariño. La menor de siete hermanos de una familia en extrema pobreza. Su muerte me dolió mucho, me hizo sentir asustada y culpable, porque cuando más ocupaba de mi presencia yo no estuve ahí. Sus padres para ganar unos pesos más, esa tarde dejaron a Tolita de un año, al cuidado de su hermanito de seis. La niña se había ahogado. Si tú tienes niños pequeños, procura que siempre estén vigilados, trata de pasar más tiempo con tus hijos.

Atentamente. Maestra Norma

Críticos al conocimiento que cada uno de ellos y ellas tienen, reflexionaron, también, sobre su práctica docente y arribaron a posicionamientos críticos y de comprensión de la nueva narrativa puesta en el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana, donde se apuesta a la inclusión como uno de sus ejes articuladores y a la vez nosotras nos preguntamos: "¿Cómo integrar en una narración a esos maestros y maestras quienes atienden de manera puntual a esos NNA para hacerlos visibles a ellos y a su dedicación, que valoran la multiculturalidad y favorecen la inclusión?"

Con la escritura de las cartas los y las profesoras muestran el apoyo a los alumnos que se marchan a otro campo agrícola, evidencian la desigualdad y exclusión que viven sus estudiantes, que también los trastoca a ellos. Tanto los niños como los docentes se instituyen como tal en un discurso determinado, sin que necesariamente se sientan interpelados por lo que dice el Sistema Educativo Nacional (SEN) de ellas y ellos. Así, parece que están en el Sistema Educativo, sin estarlo, de tal suerte que la tensión que se genera por el exceso de demandas frente a las condiciones de los niños y niñas de familias migrantes no siempre se resuelve.

Aunado a lo anterior, en diversas ocasiones hemos planteado que es esencial que el docente sea un lector y escritor modelo, el

lector que no tienen en casa niños y niñas, quien, como diría Ferreiro (2001), convoque a pensar o que logre que niñas y niños hagan preguntas, no que solo expresen respuestas a preguntas que no han hecho (Freire y Faundez, 2013). Además, que identifique elementos relevantes de su práctica y los dialogue con otras y otros colegas; que diseñe actividades relevantes, en función de su contexto y desde esas preguntas que se están haciendo niñas y niños.

Por todo lo anterior, escribirle al profesor/a de la otra escuela o a sus estudiantes puede ser una práctica social que no necesariamente esté inserta en los planes de trabajo, sino que constituya una forma de comunicación para que estos niños y niñas sean parte de un diálogo que les permita la continuidad en la escuela.

Otra propuesta para contribuir a la continuidad de la trayectoria escolar

La continua movilidad de las familias jornaleras, relacionada con la búsqueda de empleo, puede ser muy abrupta, lo que implica que los niños no podrán tener alguna constancia de su paso por la escuela. Esto propicia que en varias ocasiones, sigan inscritos en el mismo grado, por lo que sus escolaridades se fragmentan y concluyen sin que logren terminar la escolaridad básica.

Con miras a dar seguimiento a niñas y niños en los diferentes campos agrícolas, en el marco del PRONIM se creó el Sistema Nacional de Control Escolar Migrante (SINACEM) con el que se buscó que en la comunidad a la que fuera el niño o niña se pudiera registrar su avance en el sistema y así, al llegar a la otra comunidad, se podría acceder a su información.

No obstante las posibilidades que daba el SINACEM, no siempre se hacían los registros de las niñas y los niños, por ello se propuso al profesorado escribir una carta para sus estudiantes, de tal modo que tuvieran una evidencia de su paso por la escuela y, además, se tuviera una mayor vinculación estudiante-docente. Se les propuso un formato con un mensaje inicial, que servía para cualquier estudiante, y posteriormente se especificaba lo que querían decir a cada estudian-

te. Se resguardaron 27 cartas, en las que se destacan cualidades de los estudiantes, se señalan logros, se motiva, se dan sugerencias, se les conmina a seguir estudiando y en varias cartas el deseo es reencontrarse cuando los niños sean adultos.

Una de las cartas de L señalaba: "No dejes de echarle ganas al estudio, pregúntale a tu hermana cómo se llaman las letras y con el alfabeto móvil crea nuevas palabras tal y como lo veníamos haciendo". Es claro que se dirige a un niño que no sabe leer ni escribir, no obstante, apela a un lector posible con la hermana, alguno de los padres o el profesor.

La profesora M, por su parte, hace una carta que busca motivar y alentar a su lector o escucha: "fuiste una gran alumna, nunca dejes de esforzarte por aprender... cuando tus alas crezcan emprenderás un camino de bien donde luches por lo que deseas, recuerda que eres única".

El profesor M, en su carta para M.A., le agradece: "nos enseñaste que era mejor una sonrisa... cambiaste en el grupo ese ambiente de estrés... me gustaría que siguieras asistiendo a la escuela y ya sabes que cuentas conmigo".

Otra carta recupera la experiencia y dificultades para trabajar con una niña que hablaba mixteco y muy poco español. El profesor A señala: "eres la única niña que atendí de manera muy personal... pude ver en ti un brillo en los ojos diciendo sí, ya puedo hacer lo que los demás hacen".

La experiencia de escribirle a un estudiante, fue nueva para las y los participantes, la experiencia de leer lo que sus profesores querían decirles, para niños y niñas fue indescriptible. Aunque no pudimos repetir la experiencia, sí nos permitió reflexionar y pensar cómo estar en la palabra de su profesor y reconocerse en el texto hizo posible que algunos abrazaran su carta cerca del corazón, y posiblemente impactó para pensarse en la escuela, aprendiendo. Aunque varios no pudieron leerla, ni saber cómo se escucha algo escrito para ellos y ellas, consideramos que es una actividad valiosa y con posibilidades.

Docentes que abren caminos y cuentan sus memorias de mesa

Leer y escribir en el aula no puede estar separado de lo que hacen niñas y niños, no obstante, para el profesorado resultaba muy complicado comprender la situación de trabajo y viajes. Esperaban un niño o niña que hiciera la tarea apoyado por sus padres, esperaban un aula con un solo grado, con desempeños similares, con una sola lengua. Esto nos llevó a hacer unos cuadernillos que recuperan la voz de niñas y niños, lo que nos habían contado, lo que estaba en las cartas, los sueños.

Estos dos cuadernillos tenían la intención de apoyar al profesorado "Para pensar la docencia con niñas y niños de familias jornaleras". Esta devolución les permitió pensar pausadamente en la diferencia entre un niño que participa de actos de lectura y escritura y una niña que cuida a sus hermanos a la orilla del surco, que puede o no ir a la escuela y que cuando va, también debe cuidar a sus hermanos.

De igual modo, hay dos experiencias de escritura, derivadas de los talleres con profesoras y profesores, en los que escribieron, reescribieron, leyeron y reescribieron, hasta concluir su texto, para incluirlo en el libro. Se editaron dos textos, uno que se presentó en Coahuayana, llamado "Docentes que abren caminos" y otro, que por la pandemia ya no se pudo presentar, "Memorias de mesa y otros textos. Narrativas en contextos de exclusión". Estas dos experiencias les permiten a las y los participantes ver su palabra escrita y emocionarse, como lo hizo Rosario, cuando pudo escribir su nombre y ver lo que le faltaba, además de pensar en cómo impulsar la reescritura de los textos con niñas y niños, dada su relevancia (Sepúlveda y Teberosky, 2021).

Propiciar prácticas de escritura implica generar experiencias de lectura que sean pertinentes a los contextos, experiencias, que como diría Larrosa (2003), son fundamentales, en tanto eso "que me pasa", eso que implica mi subjetividad y el encuentro con el otro, ese otro que está en el texto, en lo que se lee entre líneas, en lo que no logro expresar y en lo que el que me lea comprenderá.

Conclusiones

La sistematización de experiencias de las diversas actividades de las que hemos participado constituye en este caso la posibilidad de ver desde la distancia lo que sí funciona, ahora bien, qué tanto funciona es una pregunta central para este texto. Funciona desde luego, el contar con mejores escuelas, mejores maestros, que contemplen las condiciones de las niñas y niños y, ante todo, que los consideren sujetos de conocimiento.

Funciona también que se provea de textos pertinentes, que se lea en voz alta a las niñas y niños, que se les convoque a escribir textos y a leer sobre las estrellas, el mar o la manera en que crecen las cebollas. Temas que les puedan interesar y cautivar, temas que ellos y ellas propongan, así como aquellos del currículum que son centrales. De igual modo, es posible y necesario convocar autorías del profesorado y de niñas y niños para estos contextos en los que se requiere saber que sí saben, que sí pueden.

A partir de la sistematización como método, nos vemos convocadas a dialogar con todos los actores que participan en las escuelas; en el caso de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes, además del estudiantado, el profesorado, los padres y madres, están también las instituciones, que como ya hemos señalado, son cruciales para que la escuela se sostenga y se generen los cambios necesarios. Otro actor esencial son los investigadores, que tendrán que seguir construyendo alternativas que funcionen ante los cambios contextuales que hoy caracterizan los campos agrícolas, ante la violencia social y otras situaciones ambientales que están desplazando a las poblaciones y las están haciendo asentarse fuera de sus comunidades de origen.

En las cartas escritas por los maestros y maestras la trama se centra en su práctica y los sucesos vividos durante el breve ciclo escolar y sus dificultades; en otras se habla de algún alumno o alumna en especial. Tanto los autores y autoras de las cartas y los externos, que las hemos leído, encontramos una narración en un tono similar donde se apuntala una que otra interrogación retórica: ¿Cómo es por allá? Consideran que su discurso no es ajeno a los futuros maestros de

sus alumnos y que ellos también viven algo similar. Hay textos que poseen la información necesaria, de tal suerte que permiten a los lectores formar imágenes de aquello a lo que se hace referencia. Se percibe que aún hay mucho por decir, pero no hay espacio o formas de decirlo, dada la posible implicación afectiva. Lo relevante es que parten de la situación vivida, de su lectura del mundo, hacen evidentes las inequidades, hay pasión en los textos y, ante todo, pretenden tener un medio, un vehículo para trabajar eso que les pasa, en palabras de Larrosa (2003).

Ahora bien, el optimismo de profesores y profesores no decae, pero se tambalea por lo que no pueden hacer. Pero, ante la utopía, en tanto *inédito viable* en palabras de Freire (1992), que es cada escuela a la que acuden familias jornaleras, ven sus aportes para cada persona participante y por eso tal vez desde esos escenarios apuestan a la construcción de una escuela bonita en la que se pueda estudiar, porque esa sigue siendo la mejor opción para que niñas y niños accedan al derecho a la educación y construyan algunos de sus sueños, comenzando por pensarlos, hablarlos y escribirlos, o por leerlos en una carta de su profesor.

Referencias

- AGUILÓ, A. (2009). La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22(2), 5-28. <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0909240005A/26144>
- AGUILAR-NERY, J. (2017). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216>
- ANGULO, J. F. (2016). Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 37-47. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/120757>
- AROMÍ, A. (2004). Juventud, divino tesoro. *Nodvs. L'aperiodic virtual de la secció clínic de Barcelona*, 9, 1-5. <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=145&rev=23>

- AYALA-DELVAL, M., MANRÍQUEZ-VILLAGÓMEZ, A. J., MÉNDEZ-PUGA, A. M. Y CASTRO-VALDOVINOS I. L. (2012). Las estrategias de atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras migrantes, desde la mirada del docente: el caso de la asesoría académica. *Revista Educación y desarrollo*, 21, 73-82. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Mendez.pdf
- CASTILLO, E. Y CAICEDO, J. A. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 147-165. DOI: 10.30578/nomadas.n44a8
- CASTRO-VALDOVINOS, I. L. (2019). *La escuela para la niñez migrante. Testimonios desde el malestar docente* [Tesis de Maestría]. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- CASTRO-AZUARA, M. C., HERNÁNDEZ-RAMÍREZ, L. A. Y NAVA-NAVA, R. (2022). Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe. *Folios*, 55. <https://doi.org/10.17227/folios.55-1295>
- CASSANY, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ideologia
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (1917/2024). *Artículo 123*. México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- DE LA CRUZ, G. (2022). Política educativa y equidad. Desafíos en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 71-92.
- DÍAZ-BARRIGA, Á. (2022). Opinión. La reforma a la educación en México busca dar otro sentido a la formación de estudiantes. <https://www.iisue.unam.mx/medios/tha-washington-post-angel-diaz-barriga-casales-1195.pdf>
- DIETZ, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. Una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica.
- DIETZ, G. (2019). *Competencia intercultural*. En I. Villegas, G. Dietz, G. y M. Figueroa (coord.), *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar* (43-64). Universidad Veracruzana.
- FERREIRO, E. (2001). Presentación. En D. Lerner, *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. Y FAUNDEZ, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la sexualidad III*. Siglo XXI.

- GALLARDO, A. L. (2015). Justicia curricular y currículum intercultural: notas conceptuales para su relación. En A. Alba y A. Casimiro, (coords.), *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 65-79). IISUE-UNAM. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/dialogos-curriculares-entre-mexico-y-brasil>
- GUEVARA, Y. Y ROMERO, F. (2024). Enseñanza de la escritura en la educación básica en México: pertinencia y resultados. *Alternativas en Psicología*, 51, 28-42. <https://www.alternativas.me/attachments/article/311/Ense%C3%B1anza%20de%20la%20escritura.pdf>
- INEE. (2014). *Evaluación externa de los servicios educativos dirigidos a los niños de familias de jornaleros migrantes*. <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-servicios-educativos-jornaleros-agricolas-migrantes.pdf>
- INEE. (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/Directriz_migrantes.pdf
- INEGI. (2022). *Encuesta Nacional de Trabajo Infantil 2022*. Presentación de Resultados. <https://www.inegi.org.mx/programas/enti/2019/>
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- LEGNAZZI, C. (2001). *Yo tengo una casa*. Fondo de Cultura Económica.
- LEY FEDERAL DEL TRABAJO. (2015). *Artículos 22, 22 Bis y 23*. México <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>
- LEY GENERAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES. (2015). *México* <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- MEJÍA, M. R. (2012). *Sistematizar. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimiento*. Ministerio de Educación de Bolivia. <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/SistematizacionMarco-Mejia-Bolivia.pdf>
- MÉNDEZ-PUGA, A. M. CASTRO-VALDOVINOS, I. L. Y HERRERA-DEL CAMPO, I. R. (2021). Posibilidades educadoras de familias jornaleras agrícolas migrantes en México ante las condiciones de la pandemia del SARS-CoV-2. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.48162/rev.36.014>
- MÉNDEZ-PUGA A. M. Y CASTRO-VALDOVINOS, I. L. (2011). Aprendizajes intergeneracionales en los surcos de chile y jitomate. Experiencias con niñas, niños y mujeres de familias jornaleras agrícolas migrantes, *Decisio*, 30, 78-85, https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber14.pdf

- MÉNDEZ-PUGA, A. M., CASTRO-VALDOVINOS, I. L., VARGAS-SILVA, A. (2011). "Yo también tengo derechos". Procesos educativos en campamentos de jornaleros agrícolas migrantes. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Noviembre de 2011. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1951.pdf
- MÉNDEZ-PUGA, A. M., CASTRO-VALDOVINOS, I. L., DURÁN E. Y GONZÁLEZ, L. (2009). Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes. *Revista Educación y Desarrollo*, 10, <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/4629>
- MESSINA, G., Y OSORIO, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14(2), 602-624. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76646850011>
- MERA, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Rehuso*, 4(1), 99-108. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1886>
- MORENO, L. M. S. (2020). Avances y retos para desarrollar investigaciones comprometidas con la justicia educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 235-242. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.62>
- OIT. (1973). *Convenio 138 sobre la edad mínima*. https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C138
- OIT. (1999). *Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil*. https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-04/C138_at_a_glance_ES.pdf
- PULIDO, G. (2001). La escritura epistolar en la actual encrucijada genérica. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 10, 434-446.
- ROJAS, T. (2018). Organismos internacionales y acciones gubernamentales para la protección de los derechos de niños migrantes agrícolas. En C. Rodríguez, y T. Rojas, (coords.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y propuestas de políticas públicas*. (pp. 43-73) IBERO-INIDE.
- SALDAÑA, R. A. (2022). *Entre el asentamiento y la migración. Transformaciones en la movilidad de jornaleros agrícolas indígenas y sistemas de intermediación laboral en Morelos*. Secretaría de Cultura. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2022). *La nueva familia de Libros de Texto Gratuitos*. <https://conocetuslibros.sep.gob.mx/campos>
- SEDESOL. (2011). *Pobreza, migración y capacidades básicas en la población jornalera agrícola en México*. Resultados de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas, ENJO, 2009. <https://www.inec.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/sedesol-2009-pobreza-migracion-y-capacidades.pdf>
- SEPÚLVEDA, A. Y TEBEROSKY, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y educación*, 23(1), 23-42.
- SEPÚLVEDA, A. Y TEBEROSKY, A. (2021). Re-producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Lenguaje*, 49(1), 198-225, DOI:10.25100/lenguaje. v49i1.8800
- TENTI, E. Y STEINBERG, C. (2012). *Los docentes mexicanos, datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XXI.
- TORRES, D., PLASCENCIA, M. Y SALAZAR, V. (2024). Injusticia cognitiva curricular en México: narrativas académicas y étnicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 229-254. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/631/1876>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030*. Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_o.pdf
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- WESTHOFF, I. (2017). *Desarrollo de una secuencia didáctica basada en el programa Leer para Aprender: propuesta de aproximación al género narración en la educación primaria en Chile*. *Lenguaje y Textos*, (46), 19-28. <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.8722>

Escucho e imagino: la lectura en voz alta por parte del profesor a sus estudiantes

SYLVIA CATHARINA VAN DIJK KOCHERTHALER
ANEL GONZÁLEZ ONTIVEROS

Introducción

En esta contribución hablamos de la importancia del rescate de la lectura en voz alta por parte del docente, estrategia clave para el aprendizaje de la lectoescritura. El capítulo inicia con una reflexión sobre la lengua por ser un elemento emblemático de las identidades de los pueblos. La lectura en voz alta se constituye en una herramienta poderosa y esencial para que el maestro comparta las representaciones sociales de otras personas que se vinculen con el mundo referencial de sus estudiantes. La lectura en voz alta por parte del profesor también fortalece la socialización del conocimiento y con ello, el logro de los aprendizajes y la comprensión de la realidad. Se comparten las experiencias de lectura en voz alta, así como la descripción de la formación de adultos lectores, tanto cuidadores de primera infancia, como estudiantes de licenciatura en educación.

El lenguaje y su delimitación conceptual

El lenguaje es un bien cultural de la humanidad y es tan diverso como poblaciones existen que hablan diferentes idiomas. La pluralidad de formas de hablar de grupos sociales que comparten códigos aumenta aún más la riqueza cultural que aportan las lenguas. Desde pequeños estamos rodeados de lenguaje y tardamos algunos años en integrarlo como herramienta de comunicación, información, relación con nosotros mismos y con nuestro entorno. A partir de nuestras experiencias personales en interacción con los demás, los seres humanos construimos narrativas cargadas de creencias, valores, deseos, sueños, vivencias y, también, de hechos, actividades e información. De esta manera, el lenguaje constituye lentamente nuestra identidad y nos permite tomar distancia de nosotros mismos y relacionarnos con las personas y la información del entorno. A la vez, el lenguaje es recreado por cada hablante. Brown y Gaskins (2015) señalan que con cada nueva generación que adquiere el conocimiento y la habilidad para usar el lenguaje de su entorno, se crean y recrean el idioma y la cultura. El lenguaje oral es dinámico y lo que comparte es una vivencia del momento en que se comparte con uno mismo o con alguien.

A partir de la invención de la escritura, el lenguaje adquiere un carácter más permanente en el tiempo. El lenguaje escrito tiene las mismas funciones que el oral, sin embargo, le da a la información compartida, a las vivencias y experiencias plasmadas, a las reflexiones y narraciones un carácter menos volátil. El lenguaje se comparte con personas que pueden acceder a los textos desde otros lugares y en tiempos diacrónicos.

El texto escrito es el resultado de un tejido complejo de diversos hilos: la historia personal cargada de experiencias y de vivencias, herencias culturales, emociones y sentimientos, interpretaciones y reflexiones. Cada texto encierra de esta manera un cúmulo de tradiciones heredadas, aceptadas e impuestas, la historia del contexto y las historias de los hablantes, las narrativas construidas a partir de las visiones, las perspectivas y las interpretaciones de los autores.

Además, los textos escritos son portadores del espíritu del tiempo en el que se crean, a la vez que dan cuenta de hechos del pasado que llamamos historia. En este sentido, concebimos el lenguaje en general, pero también el escrito, como un proceso social (Bloome, 1985).

Literacidad

La literacidad es un concepto que se vinculó por largo tiempo sólo a la adquisición de la lecto-escritura, sin embargo, a partir de lingüistas como van Dijk (2005, 2008) la literacidad se concibe vinculada al contexto. Es decir, se reconoce que el lenguaje escrito tiene que comprenderse desde quién escribe, por qué escribe, con qué finalidad escribe, qué paradigmas culturales se encuentran implícitos en los textos, entre otros elementos a considerar. Para poder hablar de literacidad debe incluirse una apreciación y conocimiento de los elementos que rodean al texto, así como la habilidad de tomar en cuenta y de interpretar la realidad desde la cual se construyó el escrito.

Sin embargo, la literacidad no se reduce a las habilidades en torno a la lectura y escritura de textos a partir de algún alfabeto. En otras perspectivas, no occidentales, la literacidad también se adquiere cuando se conocen la simbología de los tejidos en las vestimentas tradicionales (los huipiles en México), el significado de las grecas y otros motivos en la cerámica o cuando se sabe leer el mundo de las plantas y de los animales, todo desde la perspectiva de la cosmogonía de quienes los elaboran o leen.

Literacidad también implica la concienciación de los contextos con y desde los que se construyen los textos. Estos tienen sus raíces en las realidades desde donde se habla, escribe, pinta, canta y están vivos porque están empapados de emociones y sentimientos, razones y comprensiones. La vitalidad de los textos se activa con los lectores porque su olor se transforma a partir de los sentidos y significados que les otorgan sus participantes, hermeneutas, creadores, hablantes. El texto es acción desde esta perspectiva, ya que reconoce la interacción dinámica que encierran, tanto en el momento de su creación, como en el de la recreación por parte de quien los lee.

Las manifestaciones que generalmente se clasifican como artísticas, también se pueden concebir como portadoras de lenguajes, de comunicación, de historia colectiva, personal y social (Accornero, 2007; Cobos y López, 2021). El universo del arte plástico, musical, histriónico, de danza y expresión corporal conforma parte de los lenguajes humanos y también pertenece a este mundo que podemos disfrutar, interpretar, entender desde muchos lenguajes y perspectivas.

Lo anterior nos permite afirmar que la literacidad es un campo amplísimo que le da sentido a las personas, que facilita la comprensión de los lenguajes y, con ello, la comunicación entre individuos y grupos, entre culturas y naciones, que plasma la historia colectiva y personal; por tanto, se constituye en un vasto campo de estudio.

Contexto del aprendizaje de la lecto-escritura

Desde hace siglos el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se institucionalizó en los centros de enseñanza, primero en los monasterios, ya que es un medio esencial para la transmisión y recepción de información. Tradicionalmente, las prácticas letradas fueron privilegio de los líderes religiosos y políticos, así como de las personas dedicadas al oficio de escribir.

El derecho a la educación universal es un fenómeno relativamente reciente en la historia occidental, instituido desde los gobiernos de las naciones en el siglo xx. Los discursos escolares siempre fueron y son los que interesa difundir a los grupos hegemónicos. La educación ha cambiado sus narrativas de acuerdo con la evolución político-cultural de las sociedades en las que está anidada.

Los representantes de todas las ideologías, ya sea religiosas o políticas, conservadoras o revolucionarias, ven en la educación el instrumento idóneo para introducir nuevas ideas. Ejemplo de ello son las narrativas de justicia social, de derechos humanos, de equidad de género, de sustentabilidad.

Frente a esta exposición de ideas y construcción de narrativas desde los poderes fácticos, se requiere de una mirada perspicaz que pueda develar las falacias, analizar los discursos, verificar los hechos

y las aseveraciones, comprender la forma en la que se construye el conocimiento. De otro modo, sólo se logra de manera muy eficaz colonizar las mentes de las nuevas generaciones, replicando el mecanismo de las mentes colonizadas que develó Fanon (1952).

Desde las últimas décadas del siglo xx, pensadores críticos observaron cómo la disposición de las bancas escolares, la comunicación unidireccional de los profesores, los métodos de vigilar y castigar han sido eficaces en controlar a las nuevas generaciones (Foucault y Mailänder, 1975). La literacidad profunda permite a los sujetos leer estas prácticas cotidianas y develar los significados no explícitos de las mismas, con frecuencia en franca contradicción con las narrativas oficiales que les acompañan.

Desgraciadamente, en la mayoría de las aulas se siguen manejando monólogos unidireccionales con información, mensajes y contenidos prescritos por los grupos dominantes, actualmente, incluso de los niveles internacionales. Los demás discursos no han cobrado importancia en los ambientes escolarizados y, por ende, es difícil encontrar prácticas dialógicas y emancipadoras en las aulas. En este sentido, el primer cambio importante en el uso del lenguaje en las aulas sería convertirlo en el vehículo para dar voz a todos quienes conforman una comunidad escolar. El diálogo pedagógico es una herramienta poco usada en todas sus funciones y modalidades, pues prevalece la idea del aula silenciosa y no del aula como lugar de encuentro entre personas.

A partir de la comprensión de las prácticas tradicionales de literacidad, es necesario, desde nuestra perspectiva, fomentar una literacidad profunda en las aulas, entendida ésta como esa capacidad de pensar por cuenta propia, interpretar más allá de las palabras y expresar con claridad lo que se piensa, siente y percibe por parte de todos quienes participan en un aula. Estas nuevas prácticas tienen la finalidad de enriquecer la comprensión de la realidad y, a su vez, formar personas más críticas y autónomas.

La lectura y la escritura son parte medular del currículo y son herramientas esenciales para que los individuos accedan al conocimiento y a la vida en sociedad. La educación formal se ha dedicado a desarrollar estrategias para que niñas y niños aprendan a leer y a escribir.

Sin embargo, en la mayoría de las escuelas sólo logran el desciframiento de grafías, reproducción de fonemas y una lectura mecánica carente de sentido, porque no se comprende lo que se lee. Así los adolescentes mexicanos siguen mostrando resultados muy bajos en los exámenes nacionales e internacionales en la lectura comprensiva. Sólo el 1% de nuestros jóvenes es capaz de comprender textos extensos a los 15 años (PISA, 2018).

Los lenguajes oral y escrito son prácticas sociales, culturales y políticas: Esta conceptualización nos conduce a un enfoque diferente en la enseñanza-aprendizaje de estos. En consecuencia, el diseño de las estrategias didácticas para la adquisición de la lecto-escritura tiene que ser otro.

Si retomamos a Freire, el aprendizaje de cualquier herramienta o contenido tiene que aportar, a la vez, a una lectura crítica de la realidad de quien estudia. Para lograr esto, el educador deberá comprender que, en palabras del maestro, “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél” (1991, p. 5). El autor hace referencia a cómo aprendió a leer su mundo en su primera infancia, en los espacios de la vieja casa donde le tocó nacer. Narra cómo esta lectura fue también la construcción de relaciones, por ejemplo, con los árboles como íntimos amigos, los pájaros y otros animales que compartían los espacios de la vegetación del patio, los olores del rincón de las flores de su madre, las conversaciones de los adultos que lo rodeaban.

Por ello, la importancia de que en las escuelas al enseñar a leer y escribir se escojan palabras y textos que tengan relación con el mundo vivencial de quien aprende, sólo así este último le encontrará sentido a los contenidos y las herramientas de las cuales se apropia con la finalidad de poder leer mejor su realidad completa con todas las emociones implicadas y con el bagaje perceptual que se conecta con la belleza, los olores, los colores, los sabores, las texturas de ese mundo existencial al que pertenece y que lo conforma.

Por ende, el aprendizaje de la decodificación y codificación de símbolos se convierte en reto a cumplir para lograr la aspiración de conocer, encontrarle sentido y compartir los textos que se ofrecen o que se escriben. Sin esta motivación, la adquisición del lenguaje

escrito, tanto en lo que se refiere a la lectura como a la escritura, se convierte en una tarea tediosa, difícil y carente de sentido.

Cabe mencionar, que el aprendizaje de la lecto-escritura como herramienta para la lectura de nuestra realidad es una temática muy amplia y compleja. En este texto sólo abordaremos una estrategia de las muchas que son necesarias para facilitar el aprendizaje de la lecto-escritura, pero que nos parece fundamental: la importancia de la lectura en voz alta por parte de los profesores a los estudiantes.

La lectura en voz alta por parte de los docentes en el aula

Cuando escuchamos un texto leído en voz alta estamos tratando de comprender, estamos decodificando los sentidos y significados de lo que el otro nos quiere decir. Sólo podemos interpretar desde las perspectivas que conocemos y dentro de los paradigmas que manejamos. Niños y niñas empiezan a construir estos marcos de referencia personales y colectivos a partir de sus experiencias y de todo aquello con lo que entran en contacto. A la escucha y la observación, la complementan la reflexión personal y la producción del habla. Esta última nos permite compartir nuestra particular manera de interpretar la realidad. Las funciones descritas son muy importantes para el desarrollo de las capacidades de socialización y se pueden definir en sí mismas como procesos sociales en los que dos o más personas se vinculan, se relacionan, se realimentan. Cuando escuchamos un texto, ya son mínimamente tres sujetos sociales en conversación: el autor, quien lee en voz alta y quien escucha. En un aula, este acto de escuchar es aún más social, ya que provoca también la relación entre pares que comparten un momento común de escucha.

Aportes de la investigación en torno a la lectura en voz alta

La literatura científica en torno a la lectura en voz alta es muy vasta en la tradición anglosajona y europea en general. La práctica de leer en casa en voz alta data en Europa desde el siglo XVIII, también en hogares muy modestos. Ya Tolstoi hablaba en el siglo XIX sobre el “método doméstico” de leer a niños y niñas en la escuela, conminando a los maestros a que leyeran en voz alta como lo hacen los padres de familia (Wan, 2000). En contraste, las estrategias de “cuentacuentos” se introducen hacia el último cuarto del siglo XX en el ámbito cultural hispano y, por ende, las investigaciones en torno a la lectura en voz alta en español y en Latinoamérica en general son aún escasas y bastante recientes.

Por otro lado, en la tradición oral comunitaria sí se acostumbraba a escuchar a los mayores contar cuentos, pero con la aparición de la televisión y el culto a la juventud ya no se escucha a los viejos. Como señalan varios autores (Ruiz y Magán, 2008), la cultura literaria oral en el mundo hispano es larga y se remonta al medievo, sin embargo, nunca se dio el paso que dio Freire en su infancia, de prolongar ese mundo oral en el mundo escrito y lograr que ambos se realimenten. Y, con el advenimiento de los medios de comunicación tecnológicos, la literatura escrita ha tenido aún más dificultad para instalarse en las costumbres domésticas y escolares.

Los pocos estudios encontrados corroboran en nuestro ámbito cultural los resultados positivos en el desarrollo infantil que estas prácticas promueven. Los autores coinciden en reconocer la lectura en voz alta por parte de los docentes como una estrategia importante para el aprendizaje de la lengua oral, en sus dos caras: escuchar y hablar (Cova Jaime, 2022). En nuestra tradición, la literatura que se refiere a esta estrategia didáctica con todas sus variantes se denomina “cuenta cuentos”.

Las publicaciones revisadas hablan de los beneficios de estas prácticas desde la edad inicial hasta finalizar la primaria. Glazer (1981) y Hemerick (1999) muestran evidencias de la importancia

de la lectura temprana, ya que amplía el vocabulario y despierta la motivación por poder leer de manera independiente, facilitando la comprensión lectora desde el inicio de la decodificación de los símbolos del alfabeto. Jacobs y Swinyard (2000) investigaron en escuelas primarias qué y cómo leen los profesores en las aulas y encontraron la importancia de introducir libros de literatura infantil apropiados a los grados e intereses de los niños, leyendo capítulos y libros enteros a sus estudiantes de este nivel. No sólo conocen vocabulario nuevo, también amplían su mundo con el universo que les presenta la narración. La escucha durante sesiones de lectura en voz alta activa en el cerebro múltiples funciones pues, para comprender hay que imaginar, hay que ejercitar la empatía con los personajes, se aprende a apreciar la belleza del lenguaje, se amplía la capacidad de concentración y de enfocar la atención, como documentan Batini, Bartolucci y Timponi (2018). También se ha investigado cuáles son las formas más efectivas de leer en voz alta y aprovechar educativamente los textos abordados. Así, algunos estudios han caracterizado las interacciones entre docentes y estudiantes durante las sesiones dedicadas a la lectura en voz alta, encontrando formas de mejorar el desempeño docente con la finalidad de lograr mayor involucramiento entre los estudiantes (Morrow, Rand y Smith, 1995). Otros análisis han enfocado la mirada en la relación entre el lector, el texto y quien escucha. En estos estudios, el resultado es que el interés y la motivación del docente por realmente escuchar lo que la lectura les dice o evoca en sus estudiantes es un estímulo que se convierte en un círculo virtuoso en torno a esta actividad en las aulas. Así Bircher (2009) ha documentado cómo la lectura en voz alta de cualquier índole de texto, es decir, no sólo de textos literarios, es una excelente puerta de entrada para inducir a los estudiantes a la pregunta con sentido y a la investigación por iniciativa del que escucha.

Finalmente, nos parece pertinente señalar que hay estudios que muestran también la importancia de los procesos de lectura en voz alta por parte de los adultos, de introducir a los niños en contextos nuevos, en situaciones en las que hay que hacer un esfuerzo para hallarle el sentido a lo que se escucha y cómo la reflexión en torno a

textos que se han escuchado ayuda a procesos de autoconocimiento y conocimiento del otro.

Consideramos que esta brevísima revisión de la vasta literatura en torno a la lectura en voz alta por parte de los profesores respalda nuestras experiencias en el tema que a continuación retomamos como una sistematización de lo que como docentes hemos hecho en las aulas escolares.

La metodología de trabajo ha sido la del profesor-investigador como lo plantean entre otros Zeichner y Liston (2013) y Hammersley (1993). Se trata de un enfoque cualitativo que construye conocimiento en la acción, que se constituye en el objeto-sujeto de reflexión. Las experiencias se graban, se analizan en conjunto y seguidamente se valoran los resultados. En una espiral se retoma cada nueva lectura en voz alta desde su elección, puesta en pie de la lectura en voz alta e impacto en los estudiantes y su aprendizaje. Se cumplen ciclos de diagnóstico, planeación, ejecución, análisis y evaluación que arrojan los datos para la construcción del conocimiento.

Tanto los profesores como sus estudiantes se benefician de estas prácticas de investigación-acción, que en sí mismas son procesos rigurosos de reflexión y análisis.

Permite a quienes participan consolidar sus competencias docentes y sus capacidades como lectores, que ciertamente crecen con el ejercicio diario (Trigo Ibáñez, Rivera Jurado y Rodríguez Sánchez, 2020). También le da al docente la oportunidad de descubrir, a través de las diversas temáticas que aborda en las lecturas, las perspectivas y realidades que viven los estudiantes. Las conversaciones entre pares y con la maestra se convierten en una excelente manera para cambiar dinámicas áulicas y fomentar la participación infantil.

Esta práctica se amplía a partir de las lecturas que propongan los propios niños o las problemáticas que son de su interés. Además, obliga a los maestros a practicar la escucha y el diálogo en el aula, lo que, a su vez, mejora el ambiente de aprendizaje, creando nuevas formas de vínculo con los estudiantes.

Experiencias de la lectura en voz alta por parte de las docentes

En nuestra experiencia como profesoras, en primera instancia, nos adentramos en el mundo experiencial de nuestros estudiantes, con la finalidad de poder tomar en cuenta tanto los intereses como las problemáticas que están enfrentando, tanto emocionalmente, como en su formación de valores. También exploramos el vocabulario de nuestros pupilos, para poder escoger lecturas y libros que sean asequibles y, a su vez, presenten cierto reto que los obligue a ampliar sus conocimientos del lenguaje. Así, dependiendo de la asignatura, es posible escoger textos que tengan sentido en los contextos en los que laboramos, en el más puro sentido del principio de la zona de aprendizaje próximo de Vygotsky (Silalahi, 2019), con la finalidad de ampliar vocabulario, horizontes, información, experiencias estéticas, en fin, lo que toque de acuerdo con el currículo.

En segundo término, es necesario que los profesores lean en voz alta con soltura, modulando la voz de acuerdo al texto, generando suspenso, captando la atención de sus estudiantes. Tristemente, estas habilidades no siempre se adquieren en los años de formación profesional en las escuelas normales o en las facultades de educación de las universidades. Se toma por dado que todos leemos bien en estos niveles, sin embargo, la realidad no es esa.

Ahora bien, sin una lectura en voz alta que sea atractiva para los estudiantes no se logrará modelar el gusto por la lectura, ni entusiasmar a quienes escuchan para que ellos se visualicen en un futuro leyendo a sus hijos en voz alta (Ledger y Merga, 2018). Seguramente porque las dos que aquí compartimos nuestra experiencia tuvimos madres que nos leyeron mucho y con mucho cariño y entusiasmo aprendimos a hacer lo mismo sin que en nuestro paso por la escuela nos lo hayan enseñado.

Así pues, las educadoras, desde la educación inicial, necesitan leer a cada niño individualmente libros, los más divertidos son los que plantean retos visuales de búsqueda con hojas de cartoncillo que se mueven y en donde se esconden y aparecen utensilios para comer, animales del entorno, plantas, muebles, en fin, todo aquello

que represente vocabulario importante para el niño. De esta manera, sus primeros libros se convertirán en ese espacio de conversación privilegiada con su maestra, lo que también dará una carga emocionalmente positiva al acto de leer. Hemos tenido experiencia en escuela para padres de introducir a jóvenes adultos en estas primeras lecturas a sus hijos, lo que ha sido siempre gratificante.

Además, en el desarrollo de talleres para sensibilizar y hacer conscientes a los padres de familia y cuidadoras de primeras infancias sobre la importancia de leer a los hijos y niños menores de 3 años, se nota que existen algunas ideas preconcebidas: por un lado, se opina que los procesos de lecto-escritura son responsabilidad de los docentes de primer grado, ya que ellos son los expertos en el tema; por el otro, en contradicción con la primera idea, creen que es mejor adelantar este proceso incluso en el mismo preescolar. En cuanto a los niños menores de 3 años se considera que no tiene mucho sentido leerles, ya que no entienden. Cuando se trabajó con madres, abuelas y cuidadoras de primera infancia se hizo hincapié en indicar que los bebés manejan y son receptivos a muchos lenguajes, y esa capacidad receptiva les permite reconocer su entorno, a sus cuidadores y aprender. Los pequeños responden al lenguaje gestual, corporal, a los cambios de tono y timbre de voz, a las texturas, a los olores, a las formas. El trabajo del adulto lector es recuperar a través de las lecturas que narra el mayor número de lenguajes para llegar al infante a través de todos los canales posibles, para ello, los propios adultos deben recuperar esas capacidades y esos lenguajes. El uso del cuerpo para narrar historias, así como la dramatización a través de la voz, son lenguajes a recuperar por la mayoría de los adultos, que muy rápidamente se sienten ridículos cuando lo hacen.

En este sentido, resulta vital reflexionar con el adulto sobre su entorno acelerado, productivo, competitivo que le ha hecho olvidar su calma, que lo ha convertido en impulsivo e inconsciente de lo más básico: su cuerpo, sus emociones y su razón.

La lectura en voz alta y dramatizada conecta de forma consciente al cuerpo (respiración y modulación de voz) con las emociones (caracterización de personajes y las emociones del lector) y el intelecto (la comprensión de la narrativa desde su sentido con la historia per-

sonal y social). Nos dimos cuenta de que los participantes en el taller se hacen conscientes de que leer es un acto de vida, de su vida.

Las estrategias inmersivas, es decir, el aprender haciendo, más que la explicación de lo que se tiene que hacer, resultaron clave para este proceso formativo como lectores adultos.

Recordar y sentir cómo habían vivido su propio proceso de aprendizaje de la lectura fue una herramienta útil para comprender cómo se había cohibido su propia capacidad de expresión. Abrirse a escuchar, a ser escuchados, a hacer propio un texto no es tarea fácil; sin embargo, algunas participantes logran reconocer sus habilidades, le encuentran el gusto, lo disfrutan y se llevan tareas para desarrollar.

Ahora bien, podemos profundizar en las implicaciones de la escucha de textos leídos en voz alta. En primera instancia, es una actividad que busca generar sentidos, que trata de comprender lo que el otro nos quiere comunicar, pero también quién es y a qué contextos pertenece el otro que nos habla a través de una narración, de una poesía, de un comunicado que están escritos. Es un encuentro con otros sujetos que requiere por parte de quien escucha una interpretación, una búsqueda de sentidos. Son procesos muy similares a los que se dan más tarde cuando una persona lee en silencio para sí misma, ya que la lectura comprensiva provoca los mismos procesos mentales (Artizabal *et al.*, 2012).

Por otro lado, desde edades muy tempranas la escucha de una lectura interactiva de libros que incluyen texto escrito y visual amplía el vocabulario y desarrolla habilidades emergentes que serán de utilidad en el proceso de aprendizaje de la lectura en el nivel primaria. Estas prácticas de lectura en voz alta a edades tempranas generalmente se dan en los hogares donde hay padres lectores y, así, desde antes de la escuela las oportunidades de desarrollo de niños y niñas se ven delimitadas por la cuna de origen (Duursma *et al.*, 2008). Varios estudios han comprobado que si los padres leen en voz alta a sus hijos, estos tendrán una gran ventaja para todo el aprendizaje escolar (Beck y McKeown, 2001).

De lo anterior se deriva la importancia de la práctica de la lectura en voz alta por parte de las educadoras a los niños, en una relación individual, desde el nivel inicial. Esta actividad debe complemen-

tarse con la existencia de los rincones de biblioteca, donde los niños puedan acceder libremente a libros. Se tiene la experiencia de niños en edad de gatear que buscan sus libros, los miran, a veces de cabeza, e invitan a otro compañerito a leer, aunque casi siempre es una actividad que realizan para sí mismos.

Además, si se considera que el desarrollo de nuestros sentidos es la base para lograr las capacidades de leer y escribir, resulta vital el contacto físico con libros que presenten a los infantes diversas texturas, colores, sonidos diversos que activen el desarrollo neuronal. Aunado a ello, si esta actividad se fortalece con la lectura o narración de historias que incluyan cambios y modulación de voz, los pequeños pueden ir asociando de mejor forma la lectura de libros con la lectura de emociones, lenguajes corporales y otros.

La lectura en voz alta puede incluir rimas, trabalenguas, canciones para los pequeños de preescolar y primaria baja. En la primaria baja (6 a 9 años) ya se introducen textos informativos, sobre, por ejemplo, animales, anécdotas históricas que se vinculen al contexto, descripciones de paisajes, en fin, lo que contextualice temas de ciencias sociales y ciencias naturales con el mundo experiencial y cultural del estudiantado. En nuestra experiencia los textos informativos logran captar la atención hasta durante 10 minutos de lectura, cuando ha habido una buena introducción al tema. Los textos literarios adecuados a la edad y los intereses de niños y niñas pueden captar la atención hasta 20 minutos cuando la lectura es amena y se tiene una dinámica interactiva en el aula.

Además, la relación con los textos se amplía cuando las educadoras provocan después de la lectura conversaciones y reflexiones entre pares que se introducen con ciertas preguntas a discutir entre ellos y luego se puede invitar a los niños a compartir en plenario lo que consideren más relevante. Las conversaciones se pueden iniciar en torno a las características de los personajes y la identificación o lo que sintieron con ellos.

Otro tema para los diálogos entre niños puede ser el momento más emocionante del cuento, la situación más triste o la más feliz. En fin, cada lectura, tanto informativa como literaria ofrece temas de conversación, que resulta productivo provocar entre pares y después

cerrar la lectura con unos minutos para que cada equipo participe en plenario con una pequeña intervención.

La lectura en voz alta por parte del docente permite que los niños y niñas se apropien de sus interpretaciones, y las conversaciones permiten que las compartan, reflexionen sobre ellas, aprendan a hablar con claridad, reconozcan sus emociones y puedan expresarlas. Estas prácticas dan voz genuina a los estudiantes y amplían sus horizontes.

En la primaria alta (10 a 12 años) las lecturas en voz alta por parte del profesor pueden prolongarse gradualmente hasta 45 minutos, sobre todo cuando se leen libros completos. Es una buena costumbre áulica escoger libros emocionantes y dejar la última hora del viernes a la lectura en voz alta por parte del docente. Los niños salen de la escuela tranquilos y motivados, generalmente continúan comentando la lectura entre ellos en el camino a casa.

En este sentido, la lectura en voz alta de textos que logran generar suspenso pero a la vez cuestionan el *status quo* puede ser, como decía Freire (1991), un acto contrahegemónico. En nuestra experiencia, la selección de textos que permiten la reflexión en torno a justicia, sobre cómo sobreponerse a situaciones difíciles, sobre dilemas de la honestidad en situaciones concretas conflictivas, sobre empatía y solidaridad, sobre ayuda al prójimo y demás temas, aportan a la educación moral y ética de las nuevas generaciones.

Por otro lado, como dice Taibo (2016), la lectura es un acto de resistencia. En este sentido, las implicaciones personales en la escucha de un docente que lee en voz alta, más que una actividad, es toda una experiencia en la que se conjuntan saberes, recuerdos, sentimientos, emociones, imaginación creadora y esperanza, como bien señala Serrano (2014). Además, forma en valores, con base en las experiencias y situaciones concretas de las narraciones en torno a las cuales se conversa.

De lo anterior se deriva el reto docente de lograr formarnos y, a la vez, formar a nuestros estudiantes en este acto de leer como práctica contrahegemónica. En este sentido, nuestra visión como profesores debe ir más allá de una perspectiva mecánica o técnica; lo que implica una lectura con modulaciones de voz, con diversos lenguajes que acompañan al oral y que utilizan medios y materiales apropiados. Lo

anterior permite el logro en la formación de lectores apasionados, aunque la tecnología se presente como la nueva competidora en la atención de las nuevas generaciones.

Dado el contexto encontrado en nuestras investigaciones y experiencias docentes, consideramos pertinente contribuir a la formación de docentes motivados y capaces de leer en voz alta en sus aulas mediante un taller para los estudiantes normalistas (de educación primaria y preescolar). El objetivo del mismo es el de fortalecer sus capacidades docentes, siendo la lectura dramatizada una de ellas. Se trabaja con jóvenes que se forman como educadores y reflexionan sobre cómo vivieron su proceso de aprender a leer, sus fobias y sus filias con la lectura. Como estos talleres son voluntarios, hemos encontrado que se muestran interesados, pero con muy poco tiempo, ya que deben atender actividades de clase y extraclase de un currículo cargado de materias que les resulta agobiante. El taller trata de no sumar a la sobrecarga, así que se procura que casi todo el trabajo se desarrolle dentro de las sesiones presenciales. Muchos se enfrentan por primera vez a trabajar de forma técnica su respiración, sus resonadores de voz, la adaptación de cuentos para trabajarlos en aulas con contextos diversos. Afrontan su propia organización en equipos, la toma de decisiones y se enfrentan al micrófono de un canal de radio para grabar los cuentos elegidos. Descubren sus seguridades, superan sus miedos y, al menos, se quedan con ganas de seguir leyendo. En sus propias vidas y las de sus alumnos, ahora luchan por convertir en aliados a las tecnologías y a las redes sociales que les absorben su tiempo de vida.

Hemos encontrado que los estudiantes se preparan para sus prácticas de lectura en voz alta y que tratan de convertir en una rutina el tiempo de autopercepción serena. A su vez han empezado a integrar en sus planeaciones formas más lúdicas de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes o de incluir dinámicas que logren romper con atmósferas castrantes que limitan la participación y el aprendizaje de sus pupilos. Lo cierto es que aún falta más por descubrir, dialogar y trabajar.

Conclusiones

Para concluir estas reflexiones y experiencias en torno a la lectura en voz alta por parte del docente, queremos resumir los aprendizajes que esta experiencia de escuchar activamente por parte de los alumnos puede aportar: a) fortalece el desarrollo integral de los estudiantes pues involucra sus percepciones, emociones y razonamientos; b) enriquece su vocabulario ampliándolo significativamente y con ello el desarrollo de su lenguaje; c) fomenta el uso fluido del lenguaje oral por parte de los estudiantes y amplía las capacidades de expresión, comprensión y comunicación en general; d) enriquece su mundo experiencial; e) fortalece el pensamiento crítico al confrontarse con perspectivas diversas desde los textos leídos en voz alta; f) apoya el autoconocimiento al dialogar con los personajes de los textos y posicionarse frente a las perspectivas del autor; g) abre la disposición a conocer mundos y culturas diferentes, a apreciarlas y a aprender de ellas; h) fortalece las experiencias estéticas, que permiten apreciar la belleza del lenguaje literario; i) despierta la imaginación y la creatividad de quien escucha, se convierte en un estímulo para soñar, para transportarse a otros mundos, para generar esperanzas.

Como también ya se dijo, el desarrollo de la práctica de la lectura en voz alta y dramatizada no sólo aporta todos estos beneficios, sino que, también contribuye a la creación de un ambiente más armónico y saludable para el aprendizaje en las aulas.

Si se comprende la importancia de esta estrategia para el desarrollo infantil, debiera ser una parte medular en las prácticas áulicas. En consecuencia, durante la formación docente la adquisición de la habilidad de leer muy bien en voz alta debiera incluirse como una prioridad.

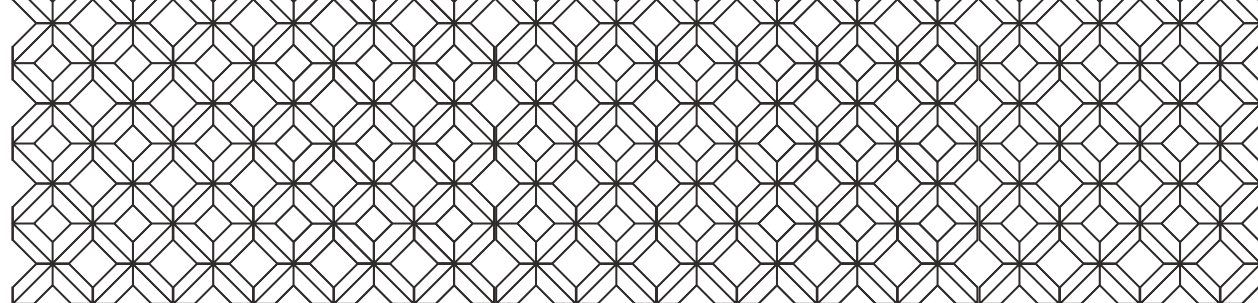
Los propios docentes y padres se ven fortalecidos en su formación, ya que para leer bien en voz alta es indispensable el reconocimiento del propio estado. Leer en voz alta le implica al adulto lector conocer sus capacidades físicas de una respiración correcta, de una buena postura, de una relajación adecuada para enfocarse en la transmisión de la narrativa, de los paisajes, los personajes y las emociones que contiene la lectura, que ayuden en el niño a provocar su

imaginación. El adulto que lee en voz alta se lee también a sí mismo y lee desde su historia, le ayuda a entenderse, aceptarse, a sanarse, a consentirse, a comprenderse y, sobre todo, a dialogarlo con los alumnos o sus hijos y, en este proceso, ambos se reconocen como seres en construcción. De esta forma, maestros, padres, alumnos y los textos, todos aprendemos de todos y la lectura se transforma en un acto vivo, en una práctica de resistencia y en una actividad contrahegemónica.

Referencias

- ACCORNERO, M. (2007). *Manifestaciones artísticas de los pueblos indígenas de América*. Brujas.
- ARTIZÁBAL, C., RAYO, K., GÓMEZ, E., Y VELÁZQUEZ, F. (2012). La lectura como valor para la construcción del lector competente. *Infancias imágenes*, 11(1), 107-113.
- BATINI, F., BARTOLUCCI, M. Y TIMPONE, A. (2018). The effects of reading aloud in the primary school. *Psychology and education*, 55(1-2), 11-122.
- BECK, I. Y MCKEOWN, M. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20. <http://www.jstor.org/stable/20205005>
- BIRCHER, L. (2009). Reading aloud. A springboard to inquiry. *The Science Teacher*, 76(5), 29.
- BLOOME, D. (1985). Reading as a social process. *Language Arts*, 62(2), 134-142.
- BROWN, P. Y GASKINS, S. (2015). *Language acquisition and language socialization*. En *Cambridge handbook of linguistic anthropology* (pp. 187-226). Cambridge University Press.
- COBOS, S. Y LÓPEZ, D. (2021). Analogía semiótica para la interpretación de los diseños del huipil maya desde la arqueología. *Cuestión de Diseño* 9(13), 21-36.
- COVA JAIME, Y. (2022). La práctica de la lectura en voz alta por parte del docente: una actividad a favor de la escucha y el habla. *Warisata-Revista de Educación*, 4(12), 57-65.
- DUURSMA, E., AUGUSTYN, M. Y ZUCKERMAN, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.
- FANON, F. (1952). *Peau noir, masques blancs*. Les Éditions du Seuil.
- FOUCAULT, M. Y MAILÄNDER E. (1975). *Surveiller e punir*. Gallimard.

- FREIRE, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- GLAZER, J. (1981). Reading aloud with young children. En L. L. Lamme (ed.), *Learning to love literature* (pp. 37-45). National Council of Teachers of English.
- HAMMERSLEY, M. (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-445. DOI: 10.1080/0965079930010308
- HEMERICK, K. A. (1999). *The Effects of Reading Aloud in Motivating and Enhancing Students' Desire To Read Independently*. [Tesis doctoral]. Kean University.
- JACOBS, J. S., MORRISON, T. G. Y SWINYARD, W. R. (2000). Reading aloud to students: A national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading psychology*, 21(3), 171-193.
- LEDGER, S. Y MERGA, M. K. (2018). Reading aloud: Children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education(Online)*, 43(3), 124-139.
- PISA. (2018). Resultados. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- MORROW, L. M., RAND, M. K. Y SMITH, K. (1995). Reading aloud to children: Characteristics and relationships between teachers and student behaviors. *Literacy Research and Instruction*, 35(1), 85-101.
- RUIZ, T. Z. Y MAGÁN, P. M. (2008). La importancia de la literatura de tradición oral: entrevista a Pascuala Morote Magán. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 177-190.
- SERRANO, S. (2004). Para vivir la lectura como experiencia. En G. Peña y S. Serrano (comps.), *La lectura y la escritura en el siglo XXI*. (pp. 15-30). Universidad de Los Andes.
- SILALAHI, R. M. (2019). Understanding Vygotsky's zone of proximal development for learning. *Polyglot: Jurnal Ilmiah*, 15(2), 169-186.
- TAIBO, B. (2016). Leer es resistir. [Conferencia]. <https://www.youtube.com/watch?v=iTEZ1yOmepQ>
- TRIGO-IBÁÑEZ, E., RIVERA-JURADO, P. Y RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ, S. (2020). La lectura en voz alta en la educación inicial de los maestros de educación infantil en la Universidad de Cádiz. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 25(3), 605-624.
- VAN DIJK, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI Editores.
- VAN DIJK, T. A. (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach*. Cambridge.
- ZEICHNER, K. M. Y LISTON, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.



Las prácticas de escritura en la formación inicial docente: uso de las teorías en la elaboración de tesis

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE

MARTHA CECILIA NÁJERA CEDILLO

Usos de la teoría en la escritura académica de tesis

En la elaboración de tesis es fundamental el uso de la teoría, puesto que, como señala Brailovsky (2020), en la escritura académica muchos de los sentidos de la teoría están mediados por diversas intencionalidades, de ahí que el empleo de nociones, de categorías o de conceptos derivados de enfoques teóricos o de campos disciplinares permita comprender, fundamentar la acción o las intervenciones prácticas, así como explicar y comprender datos o fenómenos derivados de una indagación concreta.

En el campo educativo, concretamente en la formación docente, los usos de la teoría tienen un carácter fundamentalmente práctico, ya que, por lo general, se utilizan a partir de analizar situaciones concretas de la realidad educativa que enfrenta el educador o bien de una situación, problema o fenómeno educativo cuya dilucidación permite comprender mejor un contexto particular. Concretamente, en la formación docente inicial, que es la que nos interesa situar en

este análisis, los educadores en formación generalmente utilizan las teorías con fines prácticos: sea para intervenir su práctica docente, sea para ofrecer propuestas de solución a problemas de algún campo o situación educativa.

En el mismo sentido, Foucault (1992) consideró que la alusión a los *usos de las teorías*, se deben de entender como una caja de herramientas en tanto permiten hacer cosas, por lo tanto, ofrecen una utilidad particular, de acuerdo con intencionalidades determinadas: mostrar, demostrar, aclarar, argumentar, posicionar, discernir, discutir, discurrir, contradecir, nombrar, entre otros.

Desde esta aproximación, la concepción de las teorías en el campo educativo es pensada en plural, desde un ámbito de complejidad y transdisciplinariedad, pues es parte de un entramado relacional donde están imbricadas dimensiones formativas, epistemológicas, metodológicas, socioculturales, así como compromisos éticos que se dan desde el posicionamiento concreto y particular del agente ante una situación que pretende ser comprendida y transformada (Buenfil, 2010).

Por su parte, Morin (1995) señala que la teoría es parte de un entramado relacional donde están ligadas las dimensiones epistemológicas, metodológicas, socioculturales y éticas desde el posicionamiento teórico del investigador particular. En tal sentido, las teorías como producto del conocimiento humano: “se vinculan en todas partes con la estructura de la cultura, la organización social y la praxis histórica” (1995, p. 81).

Ahora bien, cuando el docente en formación lleva a cabo una investigación educativa se le solicita y demanda, mediante un documento normativo de orientaciones para la elaboración del trabajo de titulación (SEP, 2018), formalizar su escritura, utilizar la escritura académica es un tipo particular de comunicación que requiere de un conocimiento producido, histórico, recuperado a partir de una lectura crítica, desde un sujeto relacionado con una cultura epistémica

Es una comunicación escrita dirigida a una comunidad determinada, y como toda escritura, requiere de una lectura orientada a comprender y aprehender los fenómenos educativos desde aristas académicas, esto es, situadas en un paradigma de la comprensión

y la explicación de lo educativo. Tanto la lectura como la escritura académica son resultado de un conjunto de prácticas instituidas, expresadas en enunciados, articulados en un corpus relacional, que intentan comprender, explicar e intervenir determinados fenómenos y objetos de reflexión o investigación por parte de los agentes investigadores.

Por lo tanto, un aspecto importante de dicha escritura académica es la argumentación fundamentada con el uso de la teoría, que de acuerdo con Buenfil (2010), no se presenta de manera aislada, pues es parte de un cuerpo teórico que “involucra una sistematicidad nunca completable, sino susceptible de incorporar nuevas herramientas dependiendo de las preguntas del investigador, su referente empírico y el corpus a ser analizado” (p. 3). Zemelman (2009), por su parte, considera que entre el corpus teórico y la realidad existen desfases que conllevan a una permanente resignificación, por lo cual no hay teoría acabada, toda posición está sujeta a procesos de resignificación y de interpelación desde las propias comunidades y condiciones institucionales del quehacer investigativo.

Como se ha planteado, los conceptos utilizados en las teorías están en “relación con los otros conceptos entretreídos para el análisis e interpretación de un objeto; cada cuerpo conceptual, además, está condicionado también por sus relaciones con otros cuerpos, teorías, metodologías y corrientes de pensamiento” (Buenfil, 2010, p. 3).

Por tanto, no podemos ver los conceptos desarticulados de una teoría, ni la teoría desligada de un paradigma y una metodología, ya que el proceder metodológico va más allá de ser una parte técnica dado que implica las decisiones y los procesos reflexivos que llevaron al investigador a actuar de tal o cual forma y de justificar el fin o la intención de su estudio.

Elaboración de tesis de investigación en las instituciones formadoras de docentes (IFD)

En este apartado se analizan las condiciones institucionales para que los docentes en formación realicen un documento recepcional como

requisito para la obtención de su titulación, que representa la fase de culminación de los estudios formativos, lo que le permite al docente en formación obtener el título profesional para ejercer su actividad profesional. Se considera que durante este proceso el docente en formación inicial (DFI) recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante su trayecto de formación, los cuales se concretan en alguna de las modalidades, una de ellas la tesis de investigación. Estas, de acuerdo con la normatividad y reglas institucionales para la titulación (Secretaría de Educación Pública, 2018), sugieren una serie de recomendaciones, criterios y pautas teórico-metodológicas diferenciadas de acuerdo con la especificidad del tipo de producto. A continuación, se señalan:

- a). El portafolio
- b). El informe de prácticas profesionales
- c). La tesis de investigación

La última opción consiste en la elaboración y desarrollo de un proyecto de investigación que culminará con la presentación de una tesis, que dé cuenta del proceso metodológico realizado y los resultados obtenidos. Se lleva a cabo en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios, que es de dos semestres (SEP, 2018). La elección de la temática generalmente la eligen con base en las experiencias, ya sea exitosas o desafiantes, de la práctica profesional o de las problemáticas que enfrentó o detectó durante su trayecto formativo, en otras ocasiones la temática es sugerida o propuesta por su asesor, que se asume como un guía académico y apoyo durante el proceso de elaboración, el asesor es un docente de la propia escuela formadora de docentes.

Una vez concluido el documento recepcional, el docente en formación presenta una defensa de este ante un tribunal de sinodales, que generalmente no solo valoran la tesis, sino la presentación y la capacidad retórica del examinado aunado a una valoración de su desempeño durante la carrera, lo cual se ve evidenciado a través del promedio general que se analiza en el mismo momento de la de-

liberación sobre la réplica y que da pauta al veredicto del examen profesional (SEP, 2018a).

Existe la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) a nivel nacional, que proporciona el documento normativo que ofrece pautas para la elaboración del trabajo de titulación; dicho documento especifica las características de cada una de las tres modalidades de titulación (tesis de investigación, portafolio de evidencias e informe de prácticas profesionales). Generalmente, en la perspectiva de las autoridades de las IFD se cree que la tesis de investigación exige mayores habilidades de análisis, escritura académica, indagación y exploración. Una directiva, por citar un ejemplo, recomendaba a los y las docentes en formación elaborar tesis: “Hagan una tesis porque así van a aprender y esto les abrirá el camino para el ingreso a un posgrado” (Entrevista, Directiva, IFD).

Los planteamientos de los docentes en formación inicial señalaron, de acuerdo con entrevistas aplicadas de manera abierta a la cuestión “¿Por qué elegir una determinada opción de titulación?”, que sus elecciones tenían que ver con aspectos ligados a dos ámbitos: en primer lugar, la recomendación de sus asesores de tesis, lo que de acuerdo con su experiencia resultaba más sencillo y no implicaba dificultades en su elaboración y, segundo, aquella opción elegida por los y las docentes que les dejara una experiencia formativa. Las respuestas más significativas de cinco docentes se muestran en la siguiente TABLA 1:

Tabla 1. Argumentos e inferencias sobre la opción de titulación elegida

Argumentos docentes	Inferencia
“ <u>Mi asesor me recomienda hacer un informe</u> porque no me exige tanto como la investigación” (E. Docente en formación 1)	Elección por recomendación del asesor
“La verdad, considero que <u>el informe de prácticas es más fácil</u> porque nada más es dar cuenta de lo que hice en la escuela y poner algunas evidencias” (E. Docente en formación 2)	Elección por facilidad en la elaboración

Argumentos docentes	Inferencia
“La realidad es que desde el principio fue mi opción porque el formato investigativo <u>me es más cómodo</u> además de que se adaptó a mi interés indagatorio y el proceso de resultados que quería plasmar” (E. Docente en formación 4)	Elección por facilidad en la elaboración
“(Elegí la opción de tesis) porque mi trabajo estaba más enfocado en investigar un fenómeno educativo, no tanto en mi práctica como en el caso del informe. Además, <u>por la premura y cambio de escuelas se acomodaba más</u> ” (E. Docente en formación 5)	Elección por facilidad en la elaboración
“Elegí la tesis como modalidad de titulación porque entre las opciones era la que más llamaba mi atención y me pareció que además de poder plantear el tema de interés desde las experiencias vividas <u>podía investigar más al respecto y aprender más acerca del tema</u> . Además, también considero que por sus características he tenido más acercamiento en otros trabajos de investigación a lo largo de la licenciatura” (E. Docente en Formación 7)	Elección para fortalecer aprendizajes
“Quizá optaré por el informe o el portafolio, <u>hacer una investigación es más complicado, además no seré investigador</u> ” (E. Docente en formación 3)	Elección por facilidad en la elaboración
“(Elegí una tesis porque) <u>implica desarrollar habilidades de investigación</u> , como la búsqueda y análisis; me gusta mucho redactar en este tipo de documentos desde el inicio de la carrera; por otro lado, para tener nuevas oportunidades en el ámbito académico maestría, posgrado o simplemente la labor investigadora y analítica para un reconocimiento en revistas científicas una meta que me gustaría es que otros puedan leerme, citarme y basarse en mis investigaciones” (E. Docente en formación 6)	Elección para fortalecer aprendizajes

Fuente: Elaboración propia.

Estas opiniones se pueden dividir en tres ámbitos, de acuerdo con el análisis y las inferencias. Una parte considera que es una opción adaptable a sus intereses concretos, en este sentido hay que tomar en cuenta que los docentes en formación inicial solo atienden a los grupos escolares en tiempos parciales de práctica, por tal razón no poseen autonomía para realizar una investigación situada, ya que están a disposición de los maestros titulares. En la segunda parte, tenemos a los DFI que consideran que la tesis les exige mayor rigor y por lo tanto plantean amplias posibilidades de aprender y desarrollar habilidades propias del campo de la investigación, esto es, ven la elaboración de la tesis como un reto académico. En tercer lugar, están los DFI que son influenciados en su elección por el asesor de tesis.

Sin embargo, algo que es importante reflexionar es cómo se incorporan los intereses a la investigación, la cual surge de una lógica establecida como un requisito y no desde una problemática educativa que interpele al sujeto desde un interés propio. En este sentido, hay una preeminencia de la norma sobre los intereses reales de los y las tesisistas.

En las propias escuelas formadoras de docentes se ha generado una perspectiva normativizada sobre las tesis, en el sentido de proponer tareas académicas que van desde la búsqueda de información, elaboración de estados del arte, indagación en fuentes teóricas, selección de los enfoques paradigmáticos acordes al objeto de estudio, recuperación y análisis de información bibliográfica, construcción de los argumentos que den respuesta a las preguntas de investigación, generación de hipótesis o supuestos congruentes a las preguntas, construcción de un itinerario metodológico, presentación y sistematización de datos, análisis de hallazgos e interpretación final en las conclusiones, entre otras tareas; todo ello implica habilidades, manejo de técnicas, usos de la teoría, análisis de datos, criterios de triangulación para interpretar y otras competencias del actuar investigativo.

Desde lo anterior, las tesis exigen un uso de la teoría y una capacidad para analizar y sistematizar información e interpretarla con una teorización suficiente, los docentes en formación desde las narrativas gestadas en aulas y pasillos, al igual que los documentos nor-

mativos que orientan las pautas de elaboración, ven la tesis como un texto sistemático y riguroso caracterizado por generar conocimiento e información novedosa en algún campo de conocimiento. Su elaboración, como se hace notar, requiere de la utilización pertinente de referentes teóricos, metodológicos y técnicos que sean congruentes, además, con alguna perspectiva, enfoque o tipo de investigación (Secretaría de Educación Pública, 2018).

De acuerdo con la normatividad derivada de la Secretaría de Educación Pública (2018), en el ámbito de la formación y la práctica docente, la tesis tiene como objeto de estudio la educación, la enseñanza, el aprendizaje y los temas que le son inherentes. Por lo tanto, quienes optan por elaborar una tesis deben considerar que su objetivo es construir conocimientos que permitan dar solución a un problema, de ahí que se requiera hacer uso de la investigación tanto documental como de campo, así como del saber específico de la disciplina. En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema y el problema fueron tratados en contextos y prácticas específicas. De este modo, la tesis de investigación consiste en la elaboración rigurosa de un texto que sigue las pautas teórico-metodológicas sugeridas por las distintas perspectivas o tradiciones de la investigación y cuya finalidad es aportar nuevas formas de explicación y comprensión de los fenómenos educativos (Secretaría de Educación Pública, 2018).

El documento normativo de la Secretaría de Educación Pública (2018) establece que la estructura de la tesis de investigación debe contener el orden preestablecido de carátula, índice, introducción, cuerpo de la tesis o capítulos, conclusiones, referencias y anexos, así como un uso convencional de citación y referencias que es el APA en su séptima o sexta versión.

Cabe mencionar que el cuerpo de la tesis o capítulos es referido como el apartado que contiene la esencia del trabajo de investigación, considerando así que el aporte que se hace al campo o al tema de estudio está fundado en el proceso de argumentación, análisis e interpretación que se realiza siguiendo las pautas teórico-metodológicas de alguna perspectiva de investigación. Por ello, para el presente estudio es importante el análisis de toda la tesis y el uso de

la teoría en todo el documento, pero fundamentalmente en los capítulos que contienen el mayor aporte de pautas tanto teóricas como metodológicas y que permiten valorar la coherencia y consistencia entre el tema, la pregunta, los objetivos, el método, el procedimiento de recolección, el análisis y la interpretación de la información, ya que estos son y serán elementos clave a considerar en la validez y calidad de la tesis.

De la anterior descripción es posible inferir que en las instituciones de formadores docentes (IFD) existen:

- a). Las culturas en el quehacer de la investigación, instituidas y legitimadas a través de formatos normativos que se dan a los docentes en formación bajo la prescripción de requisitos para la elaboración de sus tesis.
- b). Las tradiciones en la formación, en este caso, de los formadores de profesores en la formación inicial, quienes poseen posiciones heredadas o concepciones como el hecho de recomendar, proponer, sugerir modalidades por considerarlas más sencillas o menos complejas.
- c). Las convenciones que configuran los formatos de las tesis como el uso de estilos de escritura, citación, etc., propios de la escritura académica y otras formalidades. Al respecto, se advierte una ruptura con la escritura que los y las docentes en formación acostumbran al realizar sus planeaciones, diarios de clase y registros frente a las exigencias de una escritura académica propia de una tesis de investigación.
- d). Los paradigmas que se instituyen en las formas de hacer investigación desde las instituciones, en el caso de las investigaciones que se realizan en las IFD, destacan primordialmente la investigación-acción y la investigación cualitativa.
- e). Los elementos subjetivos e intersubjetivos, como la creatividad y la imaginación, los estilos de escritura propios de los docentes en formación inicial, donde se destacan sus formas particulares de analizar, hacer diagnósticos y ver los problemas educativos que enfrentan en sus encuentros incipientes en las escuelas de práctica.

- f). Los aspectos emergentes en la investigación educativa: nuevos objetos de estudio, convenciones que irrumpen los estilos o bien consolidan los ya existentes, en este sentido podemos ver que aparecen objetos de investigación emergentes, como es el caso de las condiciones y problemáticas que generó el COVID-19 y la presencia de temas quizá innovadores, como el caso de la inteligencia artificial en la educación y la robótica como medio didáctico.

Podríamos afirmar que, dado que estos elementos están imbricados y no se presentan de forma aislada, puede haber una lectura transdisciplinar de las formas de hacer investigación y por ende de utilizar las teorías en la confección de un trabajo académico como son los documentos recepcionales.

En consecuencia, un análisis de la dimensión de los usos de las teorías en la elaboración de tesis nos conduciría a comprender desde una perspectiva necesariamente transdisciplinar los aspectos relativos a las culturas de la investigación, a las tradiciones, a las condiciones institucionales del trabajo del docente en formación, a las posibilidades ético-políticas de su producción y a la intersubjetividad del formador y del estudiante en formación, a los tiempos y exigencias para concluir y presentar estos trabajos en tiempo y forma con base en criterios institucionales y normativos; a la interacción entre asesor y asesorado, y otros aspectos más.

Con respecto al punto de las convenciones, cada formato de documento recepcional (tesis, portafolios o informes de prácticas) muestra particularidades definidas normativamente (Secretaría de Educación Pública, 2018). De acuerdo con la propuesta de las IFD el trabajo de titulación tiene como propósito fundamental demostrar las distintas capacidades para resolver los problemas de la práctica profesional y de su formación como docentes, estableciendo una relación particular con las competencias genéricas, profesionales, disciplinares y específicas, de acuerdo con los trayectos formativos y los cursos que conforman cada plan de estudios.

Desde la anterior perspectiva, es posible inferir que los usos de las teorías en tesis de investigación marcan dominios y reglas en las

convencionalidades de su respectiva producción. En el análisis de la teoría de la producción de tesis de investigación habrá que dialogar con estos supuestos.

Asimismo, en otros estudios se ha considerado que los usos de las teorías no son política ni ideológicamente neutrales y que hay una relación entre conocimiento e interés, como lo señala Habermas (1996), quien distingue entre el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio, lo que implica que los usos de las teorías en el campo de la formación docente tienen intenciones, alcances y dominios de paradigmas que impactan en la manera de comprender y hacer investigación, así como las posibilidades y usos de las teorías en las escrituras académicas de los agentes.

Alcances en los usos de las teorías

Las teorías pueden operar en niveles diversos, según Buenfil (2010), Anzaldúa (2009) y Valencia (2018). De acuerdo con estos posicionamientos nombraremos cinco, elementos a elucidar en el presente estudio: 1. Productivo, ya que genera nuevas formas de comprensión, intervención y/o explicación de un fenómeno, o incluso formas de nombrar fenómenos no visibilizados por el saber común. 2. Práctico, porque fundamenta la acción o la intervención situada. 3. Ético y político, puesto que las teorías al explicar fenómenos empíricos se fracturan o dislocan, lo que hace posible la decisión e incluir dimensiones éticas y políticas en tanto existe un ámbito de responsabilidad: “sobre líneas divisorias que no se derivan de una necesidad racional ineludible, sino que son resultantes de una tensión entre necesidad (la normativa consensuada e instituida) y contingencia (el evento que disloca la estructura normativa)” (Buenfil, 2010, p. 3). 4. Preventiva o de alerta ante los prejuicios u obstáculos que pudieran opacar el fenómeno de la realidad a investigar, lo que permitiría una vigilancia epistemológica. 5. Por último, la teoría es un dispositivo que cuestiona las apariencias a través de una problematización de lo evidente. Es una herramienta de elucidación, una forma de problematizar, una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, pensamos y damos por sentado como un saber válido, natural o establecido (Anzaldúa, 2009).

Los usos de las teorías y sus implicaciones en la elaboración de tesis

Se entiende por *usos de las teorías* el empleo de nociones, categorías o conceptos derivados de una teoría o de un enfoque teórico de un campo de conocimientos, que se utilizan para comprender o explicar un conjunto de datos empíricos derivados de una investigación. En el análisis de los diferentes usos de la teoría, es posible encontrar un dominio de lo teórico sobre lo empírico o la primacía de lo empírico sobre lo teórico, o bien la dialogicidad entre ambos. Desde esta perspectiva distinguimos los siguientes usos.

1. *Usos académicos:* Se refiere al empleo que el investigador hace de la teoría en la publicación de su reporte o artículo de investigación. En una misma publicación pueden aparecer varios de estos usos, incluso imbricados unos en otros. De acuerdo con Buenfil (2006, p. 27) los usos de la teoría pueden caer en reduccionismos al ser aplicados a la investigación educativa, que coinciden en aplicaciones producidas por la simplicidad, el reduccionismo, la rigidez ideológica, metodológica y la visión burocrático-normativa sobre el manejo de las teorías en la investigación. A esta dimensión le denominamos “uso normativo”. En oposición, existen usos productivos e imaginativos de la teoría, en los que la conceptualidad sirve para problematizar lo inmediato, apoyar interpretaciones o establecer posibilidades de vigilancia epistemológica. En esos usos, la misma teoría es puesta a prueba, dialogada y recreada. A este segundo nivel le nombraremos “uso dialógico”.

2. *Usos paradigmáticos:* Los paradigmas son modelos o esquemas que estructuran o guían la manera en que se construye el conocimiento dentro de una disciplina o enfoque científico (Kuhn, 2000). Un paradigma en términos epistemológicos implica una concepción de la realidad y la manera en que se puede abordar para conocerla; en consecuencia, establece características de la realidad y el abordaje metodológico para acceder a ella. Los paradigmas de investigación educativa, en términos generales, se pueden englobar en tres: el positivista, el interpretativo y el crítico o de investigación-acción. Aunque de acuerdo con las problemáticas y los objetos de estudio,

se pueden usar y/o construir determinados paradigmas para conformarse en *programas de investigación*, que pueden definirse como el conjunto de estrategias metodológicas y concepciones teóricas que una colectividad de investigadores ha construido colegiadamente para llevar a cabo los estudios frente a los problemas que comprenden sus campos de indagación.

La tarea metodológica

Para el análisis de las tesis de investigación se han considerado dos dimensiones de uso, con sus respectivas categorías e indicadores, que se exponen en el siguiente cuadro analítico (TABLA 2):

Tabla 2. Dimensiones, categorías e indicadores para el estudio sobre usos de las teorías en las tesis de investigación de normalistas

Dimensiones de uso	Categorías	Indicadores
USOS PARADIGMÁTICOS Los paradigmas son modelos o esquemas que estructuran o guían la manera en que se construye el conocimiento dentro de una disciplina o enfoque científico (Kuhn, 2000). Un paradigma en términos epistemológicos implica una concepción de la realidad y la manera en que se puede abordar para conocerla; en consecuencia, establece características de la realidad y el abordaje metodológico para acceder a ella.	Paradigma positivista Orientada a la descripción, predicción y explicación o causalidad. Enfoque cuantitativo.	Uso implícito: No declara expresamente desarrollar su trabajo en el marco de un determinado paradigma, pero se observan claramente las características de alguno de ellos a lo largo de su investigación.
	Paradigma interpretativo Orientada hacia la comprensión. Enfoque cualitativo.	Uso explícito: Declara explícitamente desarrollar su trabajo en el marco de un determinado paradigma y se observan las características de este a lo largo de su investigación.
	Paradigma crítico o de investigación-acción Orientada hacia la transformación mediante la acción de los participantes. Puede combinar enfoques, pero enfatiza la transformación y el cambio de una situación implicada en su práctica.	Ninguno: La investigación se lleva a cabo sin alguna articulación referida a un paradigma.

Dimensiones de uso	Categorías	Indicadores
USOS ACADEMICISTAS Se refiere al empleo que el investigador hace de la teoría en la producción de su investigación. En una misma producción pueden aparecer varios de estos usos, incluso imbricados unos en otros.	Usos normativos Se refiere a usos de la teoría en la investigación educativa que constituyen aplicaciones producidas por la simplicidad, el reduccionismo, la rigidez ideológica, metodológica y la visión burocrático-normativa sobre el manejo de las teorías en la investigación.	Empleo de citas y referencias indirectas: Introduce citas y referencias indirectas dentro del texto, sin construir una discusión sobre lo citado. Referencia a autores seminales sobre el tema de investigación: Cita de manera indirecta a los autores, pero no los discute. Integración de constructos y teoría: Si bien hay referencias a constructos y teorías no se observa una integración reflexiva entre ellos. Aportaciones al estado del conocimiento: Se reproduce información sobre un conjunto de fenómenos, pero sin generar reflexiones o posicionamientos.
	Usos dialógicos Se refiere a usos productivos e imaginativos de la teoría, en los que la conceptualidad sirve para problematizar lo inmediato, apoyar interpretaciones o establecer posibilidades de vigilancia epistemológica. En esos usos, la misma teoría es puesta a prueba, dialogada y recreada.	Empleo de citas y referencias: El autor construye una discusión con los autores que cita. Referencia a autores seminales sobre el tema de investigación: Cita a los autores seminales de manera directa y dialoga con sus propuestas. Integración de constructos y teorías: El autor realiza un trabajo de reflexión para integrar de manera coherente conceptos y teorías en distintos niveles de abstracción. Aportaciones al estado del conocimiento: El autor construye nuevos conceptos, contribuye a la reformulación de los ya establecidos en una teoría o a la generación de una nueva perspectiva.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se asume que el conocimiento educativo no es algo universalizable, pues este surge de un lugar, de un espacio, de una situación y de un sujeto en situación (Haraway, 1988). La realidad que cada sujeto enfrenta tampoco es reproducible o generalizable, pues lo real se da de modos diversos, dependiendo de los contextos, los agentes, sus intenciones y sus formas concretas de significación. De ahí que algunas nociones utilizadas por los docentes en formación, en su condición de investigadores educativos, parten de lenguajes cargados de saberes tradicionales ligados a la cultura escolar (Viñao, 2012). Sin embargo, las posibilidades de interrogar y problematizar la cultura escolar están en función de establecer una dialogicidad con los usos de las teorías, pues esto ofrece la posibilidad de develar esas *doxas* o lugares comunes o de sentido común que son propias del mundo cotidiano en la práctica educativa; mientras que, en contraparte, los usos normativos conllevan a una reproducción de textos académicos sin implicación en la resignificación o problematización del hecho educativo.

Por lo tanto, al valorar las tesis, no se intenta calificarlas, sino comprender la forma de utilizar las teorías en la escritura académica de una comunidad desde sus prácticas y condiciones de apropiación y usos de las teorías. La intención es aportar elementos para una mejor comprensión y posteriores intervenciones prácticas.

Análisis de nivel exploratorio y descriptivo

Atendiendo el primer abordaje metodológico a nivel exploratorio se toma una muestra intencional de diez tesis, bajo el criterio de ser las mejor evaluadas por los comités de sinodales en exámenes profesionales. La generación 2019-2023 de docentes en formación considerados como población para el presente estudio estuvo conformada por un total de 296 alumnos de una escuela de formación inicial de sostenimiento público, de los cuales 289 presentaron su examen de titulación en una de tres modalidades: tesis, informe de prácticas y portafolio. Dentro de este grupo, 139 estudiantes optaron por la

modalidad de tesis, así este número representa la población total de estudiantes que eligieron dicha modalidad.

Para fines de esta investigación se ha seleccionado una muestra específica de diez tesis, la selección se realizó utilizando un método de muestreo no probabilístico, por conveniencia. Específicamente, se consideraron las tesis defendidas durante el ciclo escolar 2023 por alumnos regulares de la mencionada generación 2019-2023.

Las tesis incluidas fueron elegidas para el presente estudio bajo el criterio de ser aprobadas por unanimidad y con mención honorífica por parte del comité de sinodales, lo que indica que dichos trabajos cumplían con ciertos estándares de calidad en su elaboración. Los apartados considerados para destacar los usos de la teoría se llevaron a cabo recuperando el uso de las citas, al ser estas las que refieren nociones, conceptos, tomados de autores y referentes teóricos.

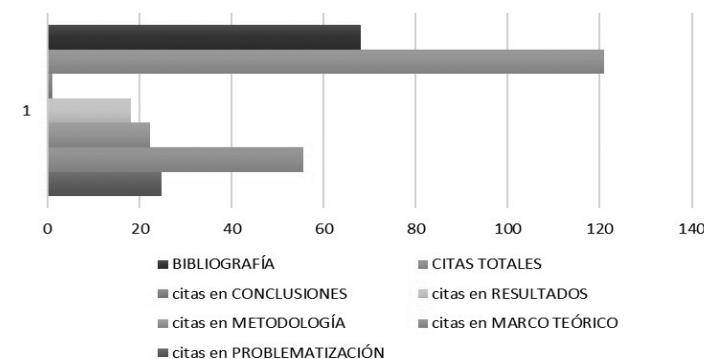
Se realizó un análisis bibliométrico para registrar en un primer momento el número de citas en cada apartado de la investigación, esto es, en la problematización, el marco teórico, la metodología, el análisis de resultados y las conclusiones. Cabe señalar que el formato de citación en las tesis analizadas fue APA de sexta edición.

Presentación de los niveles de análisis en tesis

Al abordar el primer nivel de análisis de las producciones en su particularidad se recurre a un escrutinio estadístico que revela información pertinente; así, en el primer acercamiento se consideran las citas redactadas en los documentos de tesis en general, se contabilizan, clasifican y categorizan en cada apartado para después pasar al segundo nivel de análisis que es el descriptivo.

Así, se tiene que el uso de citas, sean directas o indirectas, varía en cada apartado de la tesis de manera considerable; en promedio se anotan en las tesis 25 citas en la problematización, 55 en marco teórico, 22 en metodología, 18 en resultados, 1 en conclusiones. También en promedio se tiene un total de 121 citas en todo el documento y 68 referencias en la bibliografía (FIGURA 1).

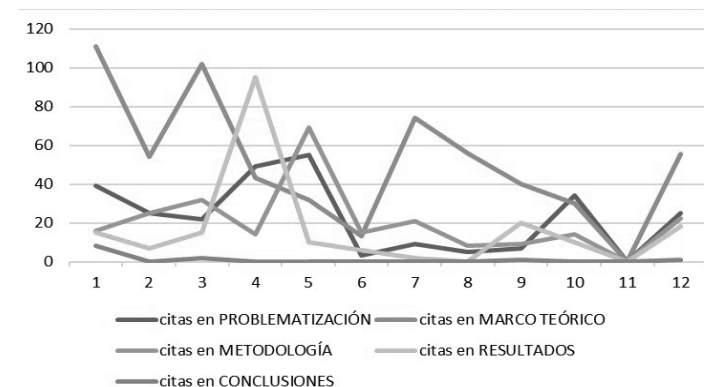
Figura 1. Promedios de citas en cada apartado de la tesis de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, las citas utilizadas en los apartados específicos de problematización, marco teórico, marco metodológico, resultados y conclusiones varían notablemente de un documento a otro, como se puede observar en la FIGURA 2.

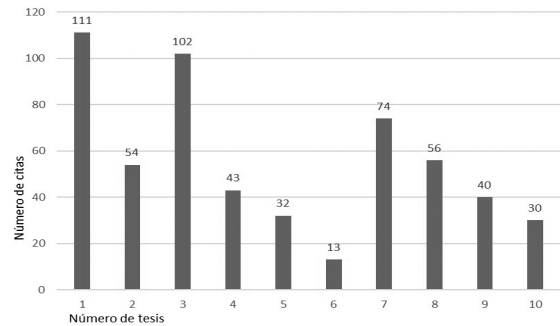
Figura 2. Número de citas en cada apartado de las tesis de investigación



Fuente: Elaboración propia.

También se puede observar que es en el marco teórico donde los docentes en formación utilizan más las citas, llegando a tener este apartado hasta 112 citaciones y un mínimo de 13 (FIGURA 3).

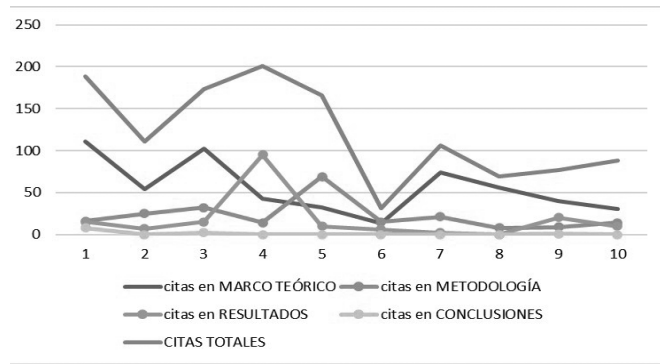
Figura 3. Número de citas en el apartado de marco teórico de las tesis de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Además, al realizar un comparativo de estas citas consideradas en el marco teórico con las redactadas en los otros apartados se visualiza una notable diferencia (FIGURA 4), pues se puede observar gráficamente que existe una relación proporcional entre las citas del marco teórico y las citas totales en el documento, con una razón de 2:1.

Figura 4. Número de citas en el apartado de marco teórico y en las citas totales de la tesis de investigación

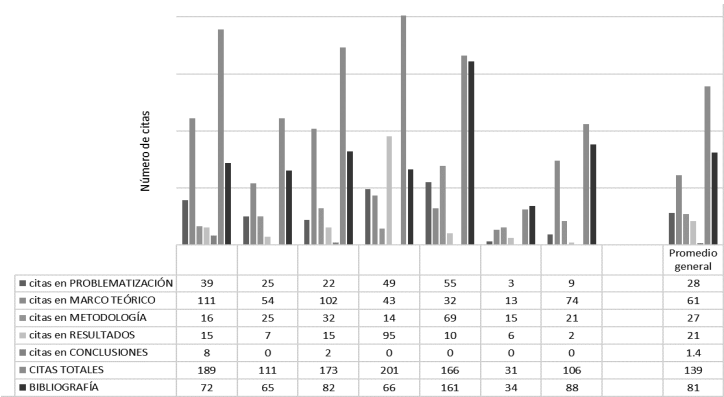


Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, al mostrar el número de citas contabilizadas en cada apartado de la tesis se identifica que donde se utilizan más es en el

marco teórico, seguido por las citas en la problematización, en tercer lugar, en la metodología, en cuarto lugar en resultados y con un número mínimo de citas en conclusiones, esta información procede del análisis exploratorio de una muestra de 10 tesis con las características antes mencionadas (FIGURA 5).

Figura 5. Número de citas empleadas en cada apartado de las tesis de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Este análisis exploratorio, elaborado a partir del análisis bibliométrico, condujo a un segundo nivel, donde se analizó cómo son utilizadas las citas por sus autores. En las tablas siguientes vemos el número de tesis analizada, a la cual se le designó un número consecutivo (tesis 1, 2, 3, etcétera), posteriormente revisamos si sus citas son nocionales o conceptuales; en este sentido se aclara que los conceptos son categorías vinculadas a un corpus conceptual adscritos a una teoría o enfoque teórico definido y argumentado, mientras que las nociones, por su parte, son tomadas de lenguajes normativos, de documentos oficiales, de programas o prescripciones institucionales. En la escritura académica de las tesis de DFI es muy común ver una predominancia de citas nocionales tomadas de ámbitos curriculares, normativos o políticos (Constitución, Ley General de Educación, Organización Mundial de la Salud, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, etc.),

las cuales, aun sin ser teóricas, hemos considerado para valorar qué tanto permiten en la escritura académica argumentar posiciones y de qué tipo serían las formas de establecer relaciones argumentativas con las referencias, sean conceptuales o nocionales.

Ahora bien, una vez tomada la unidad de la cita para su análisis se procedió a valorar cómo es utilizada por el tesista, para lo cual consideramos tres niveles, inferidos de los análisis globales:

- 1. Referencia aislada: es aquella cita que aparece solamente sin referir, inferir o establecer algo a partir de ella.
- 2. Referencia complementaria: es aquella que solo le permite al tesista complementar una idea, apoyar o sostener un supuesto, sin mayores alcances.
- 3. Referencia dialógica: es aquella cita donde los autores establecen una relación de diálogo, en la cual interactúan, reflexionan, hacen una crítica o establecen una posición nueva que se enriquece con la referencia. Esto es, hacen un uso crítico, propositivo, y creativo, este último llamado construcción de categorías intermedias por Buenfil (2010).

Cabe señalar que, por los niveles de análisis exhaustivos, no es posible poner la totalidad de las 10 tesis analizadas, por lo cual solo elegimos aleatoriamente cinco, de ellas nos centramos en el análisis del apartado teórico, por ser donde se concentra el mayor número de cita, lo cual evidencia el uso de la teoría y, a su vez, las que aparecen en conclusiones y resultados, para valorar si la teoría es retomada nuevamente en donde se cierra la investigación; de las cinco tesis analizadas extrajimos la siguiente información (TABLA 3):

En estos datos podemos apreciar cómo las citas se expresan con mayor frecuencia en el marco teórico, pero luego las referidas en los resultados y conclusiones es mínima; aquí es posible considerar que el uso de la teoría está mediado, de acuerdo con Buenfil (2006), con un uso normativo, ya que este se define por lo que establecen los criterios de prescripción en las instituciones. En este caso referimos el texto de las orientaciones para la elaboración de documentos recepcionales (SEP, 2018) y que lejos de considerarse por los propios

formadores como orientaciones se ha interpretado como prescripciones en cuanto lo esperado en las investigaciones de los docentes en formación.

Tabla 3. Usos de las citas en tesis

	Número de citas		Tipo de citas identificadas	Referencias	Uso de la cita
	Marco teórico	Conclusiones y resultados		Categorías de usos	
Tesis 1	111	8	Conceptual	Complementarias y dialógicas	Crítico y propositivo
Tesis 2	54	0	Nocional y conceptual	Aislada y dialógica	Crítico y propositivo
Tesis 3	102	2	Nocional y conceptual	Aislada, complementaria y dialógica	Crítico y propositivo
Tesis 4	30	0	Nocional y conceptual	Aislada, complementaria y dialógica	Crítico y propositivo
Tesis 5	43	0	Nocional y conceptual	Aislada, complementaria y dialógica	Crítico y propositivo

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la TABLA 4, se muestra un ejemplo del uso de las citas en cada una de las tesis elegidas para tal propósito; se presenta de manera general para luego, en la parte de discusión y resultados, interpretar con mayores elementos lo inferido del análisis.

Tabla 4. Ejemplo de usos de las citas en tesis

	Uso de la cita	Ejemplo
Tesis 1	Crítico	Pujolás (2008), en su obra explica (...) Por lo tanto, su teoría sobre ACOO permite gestionar con orden la planificación, las actividades del docente y alumno, las evaluaciones y las modificaciones hacia la práctica docente.

	Uso de la cita	Ejemplo
Tesis 2	Propositivo	En consecuencia, de acuerdo a los datos expuestos en los párrafos anteriores, se pone en juicio el cumplimiento de los enfoques humanistas y constructivistas de los planes y programas, pues desde el currículo actual en Aprendizajes Clave para la Educación Integral, la convivencia escolar está relacionada con dimensiones de empatía y cooperación, exponiendo que “es necesario tener habilidades para lograr una convivencia armónica, respetuosa, tolerante y solidaria” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 534).
Tesis 3	Propositivo	Deprez (1994), citado por Perea y Negret (2021), plantea que (...) Acerca de esto, es necesario seguir por la misma línea, ampliándose con un 3er idioma...
Tesis 4	Crítico	Sin embargo, varios estudios han mostrado que “es difícil acceder al uso de la fracción como expresión de una razón sin un trabajo previo con las relaciones entre medidas” (Brousseau 1981 y Block, 2001, p. 179).
Tesis 5	Crítico	“A partir de los 3 años los niños son capaces de realizar inferencias en relación con la comprensión de textos, haciendo uso del contenido del texto y el conocimiento previo” (González, 2006 citado en Ochoa, J., <i>et al.</i> , 2012, p. 253). Por lo que se menciona anteriormente es que se puede deducir que el hecho de que los alumnos no plasmaran una respuesta inferencial se debe a la falta de la implementación de estrategias didácticas pertinentes que favorezcan la comprensión lectora de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia.

En los ejemplos anteriores tomados de las cinco tesis elegidas, mostramos el análisis de contenido, para lo cual se han subrayado frases que denotan un uso particular de las citas, en este caso, a través del uso de conectores de implicación, consecuencia o efecto, comparación, etcétera. A continuación se muestran algunos de estos usos de conectores e implicaciones:

se puede deducir que... (tesis 5); sin embargo, varios estudios han demostrado que... (tesis 4) Acerca de esto, es necesario seguir por la misma línea... (tesis 3); En consecuencia, de acuerdo a los datos expuestos en los párrafos anteriores, se pone en juicio... (tesis 2); Por lo tanto, su teoría sobre ACOO permite... (tesis 1)

Dado lo anterior, podemos considerar que estos fragmentos permiten apreciar las citas generadoras de implicaciones para el tesista, las cuales dividimos en usos propositivos y críticos. No encontramos usos creativos en lo que Buenfil llama la construcción de categorías intermedias (2006).

Resultados y discusión

De acuerdo con los datos anteriores y con base en el esquema inicial trazado para el análisis de este estudio, podemos señalar que la posición paradigmática en las tesis es cualitativa y de enfoque de investigación-acción. En los trabajos se muestra en el apartado metodológico de manera explícita el paradigma elegido y su respectivo método a seguir.

Con respecto a los usos academicistas, los cuales pueden ser normativos o dialógicos de acuerdo con la categorización elaborada para el análisis, encontramos que las tesis en su gran mayoría utilizan usos nocionales en sus referencias y citaciones y una menor parte utilizan citas conceptuales o basadas en referentes tomados de teorías. De estas últimas no hay uso de autores seminales, sino un empleo de citas de citas, donde los autores de las tesis introducen referencias indirectas dentro del texto sin construir una discusión sobre lo citado; estas se han denominado citas complementarias y de apoyo, porque su función es solo apoyar una idea o complementarla. También se denota la presencia de citas que solo aparecen en el texto sin una ligazón con una discusión o planteamiento, estas se denominan citas aisladas.

Ahora bien, cuando los tesisas se refieren a teóricos seminales lo hacen a través de otras referencias, o sea hacen citas de cita. En las

diez tesis analizadas no hay referencias a autores clásicos, aunque sí se nombran desde fuentes secundarias o bien son tomados de textos normativos como serían los programas, planes de estudio, fundamentos curriculares dispuestos por la SEP y otras instancias legales y normativas.

En pocos apartados de las tesis se destaca el uso diálogo, que en este análisis clasificamos como propositivo y/o crítico, por lo cual se sostiene que en una gran mayoría del contenido de escritura predomina la recurrencia de posiciones de uso normativo de la teoría, esto es, aparece referida la teoría en el apartado teórico, pero sin dialogicidad, ni es recurrente ver referencias a la teoría en el análisis de datos, ni en la interpretación de los resultados. De las 10 tesis analizadas destacamos que el predominio de la teoría evidenciado a través del uso de la cita, sea conceptual o nocional, está en el marco teórico, escasamente aparece en los resultados y en las conclusiones de la investigación.

Es importante señalar que la posición que nos plantea Buenfil (2010) sobre la preeminencia de un uso academicista de la teoría en la investigación educativa, en este caso de docentes en formación inicial, es predominantemente normativo, eso no es algo determinante, pero se considera un elemento que, dado que se aprende en la formación, quizá constituya una tradición en la forma en que se escribe académicamente una tesis de investigación. Otra posición debatible es la que Valencia en un estudio del año 2017 refiere con respecto al uso de la teoría en el análisis de la práctica docente, donde el estudio permite visibilizar ciertas teorías implícitas o creencias (Pozo, Scheuer y Mateos, 2006) sobre el papel que tiene la teoría en el análisis de la práctica, donde los docentes en formación inicial consideran que esta resulta vacua ante las necesidades inmediatas que enfrenta el educador.

En consecuencia, se genera una reflexión sobre el papel que la teoría juega en la descentración de la reproducción de las prácticas heredadas desde la tradición de la llamada gramática escolar que refieren Tyack y Cuban (2001); en concordancia, un estudio interesante de Errázuriz (2017) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, plantea la influencia de las teorías implícitas sobre la escritura

académica en estudiantes y su relación con el desempeño de estos en programas de formación inicial docente.

De manera general podemos establecer que los resultados coinciden con otros estudios llevados a cabo en América Latina.

Conclusiones

En este trabajo de naturaleza exploratoria que proveyó de datos interesantes sobre el uso de la teoría en la escritura académica expresada en las tesis de investigación en docentes en formación inicial, generamos algunas reflexiones que a continuación presentamos.

Se partió del planteamiento de que la escritura académica es una producción social y cultural que se construye desde las prácticas formativas, las cuales están situadas y definidas desde las tradiciones. En el caso de los docentes en formación inicial es destacable el papel que tiene la prescripción normativa, donde se ofrecen mecanismos de las reglas que se deben seguir, convirtiendo el ejercicio investigativo en una tarea de naturaleza burocrático-administrativa al ser determinada desde criterios normativos dictados por formatos instituidos. Aunado a esto, es también importante señalar que los tiempos para desarrollar una investigación en dos semestres dan escaso margen a la inventiva, la imaginación y la creatividad del investigador en ciernes, a ello se liga la escasa autonomía que tienen los profesores en formación inicial en las escuelas de práctica para realizar investigación ante las exigencias impuestas en dichas escuelas.

Lo anterior no implica que la investigación no se lleve a cabo, como vemos; sumado a estas condiciones, un gran porcentaje de docentes de la generación analizada realizaron tesis de investigación y reconocieron que no obstante los obstáculos y las exigencias esta opción implicaba retos importantes en su formación académica.

Algunas hipótesis que se infieren de este estudio se sitúan en la importancia que los estudiantes dan a la teoría como elemento a destacar en el llamado marco teórico, sin embargo, en el análisis de las tesis sobresalen las escasas posibilidades de lograr dialogicidad entre los datos y la teoría. Esto es, hay un predominio del uso normati-

vo de la teoría, con lo que se afirma el posicionamiento de Buenfil (2006) y se coincide con resultados de otras investigaciones realizadas con docentes en formación en una universidad pedagógica de México (Martínez, 2018).

Sin embargo, este supuesto no implica una descalificación a los docentes en formación ni a sus formadores, sino más bien una crítica a las tradiciones heredadas en la institucionalidad de la formación docente, donde el papel que juegan los formatos, los dispositivos y las reglamentaciones que tienen una función reguladora determina cierto tipo de prácticas académicas. Esas regulaciones han favorecido que todos los y las egresadas se titulen siguiendo pautas y formatos de manera a veces mecánica o reproductiva, pero a la vez eso determina también el escaso margen para la creatividad y la autonomía, elemento básico en la construcción de una investigación educativa como a lo largo de este periplo lo han planteado diversos autores que nos acompañaron en este recorrido.

Por lo tanto, la escritura, a pesar de ser una práctica letrada que se forma en la escuela, posee formas diversas de acuerdo con aspectos culturales y tradiciones. Es posible que la escritura académica de los docentes en sus tareas cotidianas ya no se siga cultivando y sólo se centre la escritura en emitir calificaciones, elaborar planeaciones didácticas, hacer diagnósticos situacionales, diarios de clase, crónicas y registros, pero ¿el papel de la teoría en dónde queda? Es un mero requisito escolar que se cumplió como elemento terminal para hacer la tesis. ¿Cómo seguir cultivando esta práctica si al llegar a la escuela la prioridad del docente quizá ya no tenga que ver con el uso de la teoría? ¿En dónde quedan las escrituras académicas logradas en las tesis de investigación? ¿Se quedarán guardadas en archivos, en estantes, en datos cuantitativos para engrosar estadísticas y registros de las escuelas formadoras de docentes?

En síntesis, una tarea fundamental será convertir esas prácticas letradas en referentes para seguir reflexionando, compartir y disseminar los aportes a las comunidades educativas y desarrollar ese proceso tan importante, en medio de tantas tareas del profesorado por cumplir y hacer. Hacer una investigación es un privilegio que debería constituir un motor para que los y las profesoras continúen

escribiendo, formen a las infancias y lo hagan desde su cotidianidad como práctica reflexiva. Ese es el motor de la transformación y la mejora de la práctica y se lograría si la teoría estuviera viva en las prácticas cotidianas de los y las docentes.

Referencias

- ANZALDÚA, R. (2009). La teoría como elucidación. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, 32, 217-233.
- BRAILOVSKY, D. (2020). Siete vidas de la teoría pedagógica. *Reflexão e Ação*, 28(2), 224-234. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14443>.
- BUENFIL, R. (2010). Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/134/127>
- BUENFIL, R. (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En M. Jiménez, (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*. (pp. 37-59). Plaza y Valdés.
- ERRÁZURIZ, M. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Revista Signo y Pensamiento*, 36(pp. 36-52).
- HARAWAY, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- KUHN, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ, B. (2018). Usos de la teoría en la investigación educativa: Estudio de los documentos recepcionales de una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, México. *ALAS. Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 10(16) pp.120-132.
- MORIN, E. (1995). *Cultura n conocimiento*. En P. Watzlawick, y P. Krieg, (comps.). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, (pp. 73-81). Gedisa.
- POZO, J., SCHEUER, N. Y MATEOS, M. (2006). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. de la Cruz, E. Martín y M. Mateos (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.

- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/WtkivvLCBb-Orientaciones_trabajo_titulacion.pdf
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2018a). *Lineamientos para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/YRXnvE3sfe-Orientaciones_proceso_titulacion.pdf
- TYACK, D Y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- VALENCIA, A. C. (2017). *Usos de la teoría en el análisis de la práctica docente en estudiantes normalistas: ¿crítica o autocomplacencia?* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/o153.pdf>
- VALENCIA, A. C. (2018). Los usos de la teoría en tesis de posgrado. Actores y contextos formativos. *Delectus. Revista de investigación y capacitación continua*, 1(1), 31-49. <https://revista.inicc-peru.edu.pe/index.php/delectus/article/view/17/15>
- VÍÑAO, A. (2012). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.
- ZEMELMAN, H. (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Instituto Politécnico Nacional.

Las prácticas letradas en educación superior para el desarrollo territorial de la Región Valles de Jalisco, México

VÍCTOR HUGO GONZÁLEZ BECERRA

RACHEL GARCÍA REYNAGA

ANAID AMIRA VILLEGAS RAMÍREZ

ÓSCAR ALBERTO CAMPOS TORRES

Introducción

Las instituciones educativas enfrentan grandes retos por la gran cantidad de factores que deben atender para formar de manera integral a quienes asisten a las aulas. Cada una de las competencias a desarrollar en los estudiantes, en cualquier nivel educativo, ha ido involucrando cada vez más elementos al proceso enseñanza-aprendizaje, que van desde elementos tecnológicos hasta contenidos humanísticos basados en la inclusión, equidad y cultura de paz. Por ende, en el análisis de competencias básicas como la lectura y la escritura se planteó un estudio integral para entender mejor los procesos involucrados y, en consecuencia, incorporar estrategias eficientes. Este es el caso de la literacidad, término que alude a muchas definiciones, pero que, en general “hace referencia a todo aquello que hacen las personas para leer y escribir, entendiendo ésta como una práctica social que se encuentra situada en un contexto determinado” (Marín, 2019, p. 33).

La literacidad como medio para la lecto-comprensión en educación superior

En el caso particular de los estudios de la literacidad en América Latina, se ha planteado el término Nuevos Estudios en Literacidad (NEL), debido a que las realidades socio-educativas son muy distintas entre países desarrollados y subdesarrollados, así como en poblaciones urbanas y rurales, siendo el contexto un elemento relevante (Trigos-Carrillo, 2019). En ese sentido, las prácticas letradas insertas en prácticas sociales particulares (Cassany, 2008) pueden estudiarse de manera más amplia en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura si se toman en cuenta varios elementos. De las propuestas que pueden utilizarse en el estudio de la literacidad en contextos latinoamericanos, la de Barton y Hamilton (2000; en Marín, 2019) permite desarrollar análisis integrales, al considerar cuatro elementos involucrados en dicho proceso, a saber: a) los participantes/estudiantes, b) la situación contextual (circunstancias y escenarios), c) los artefactos y d) las actividades.

Aunque los análisis situados en prácticas particulares nos permiten entender y atender de manera precisa el proceso de lecto-comprensión en poblaciones con necesidades específicas, las evaluaciones estandarizadas permiten entender aspectos generales para el diseño de estrategias pertinentes al grupo o comunidad en cuestión. Entre los indicadores más relevantes en la formación educativa se encuentra la lecto-escritura, debido a que es una de las competencias transversales desde el nivel básico hasta el universitario. Aunque la lectura y escritura son procesos vinculados, para cada uno hay estrategias de aprendizaje particulares, pero generalmente la evaluación institucional se enfoca en el segundo proceso, con énfasis en la comprensión lectora.

Respecto a las evaluaciones internacionales de la comprensión lectora de estudiantes de bachillerato se cuenta con el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment). En las evaluaciones PISA del 2002 al 2022 México ha mantenido en 22 años a más de 60% de estudiantes de bachillerato con una com-

prensión lectora básica y por debajo de lo básico, que solo les permite recuperar información explícita en un texto, quedando una porción muy reducida de estudiantes con competencias de análisis, interpretación y transferencia del aprendizaje a situaciones de la vida diaria (INEE, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016; OECD, 2019, 2023). Resultados similares se encuentran en las evaluaciones que realizó la Secretaría de Educación Pública (SEP) del 2004 al 2018 a estudiantes de educación básica con las pruebas ENLACE (Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares), EXCALE (Exámenes de la Calidad y Logro Educativo) y PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) (Caracas y Ornelas, 2019). En el último diagnóstico que la SEP hizo a estudiantes de educación básica del país se encontró que en promedio acertaron a menos del 50% de las preguntas en casi todos los niveles, excepto los estudiantes de segundo grado de primaria, quienes acertaron al 61.9% de las preguntas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Detrás de los datos estadísticos de evaluaciones diseñadas para identificar necesidades en la mayoría de los casos, hay problemáticas particulares que se escapan del análisis, entre ellas las que enfrentan estudiantes de zonas rurales y/o en condiciones poco favorables para permanecer en ámbitos educativos (i.e., pobreza, discriminación). Desafortunadamente los estudiantes que muestran menor comprensión lectora residen en contextos con mayores desafíos económicos (i.e., pobreza), culturales y académicos (i.e., bajo nivel educativo de tutores y/o familiares, localidades sin bibliotecas) (Backoff, 2009; Canales, 2012; Canales, Velarde, Meléndez y Lingán, 2014; González-Becerra *et al.*, 2015). Peor aún, por desgracia no hay programas para atender el rezago educativo en la educación básica y media superior, ni programas efectivos para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora (Zarzosa-Escobedo y Martínez-Aguilar, 2011). Los estudiantes rezagados que logran acceder a la educación superior enfrentan “oportunidades desiguales”; aunque encuentran un lugar en las universidades con la masificación de la oferta a poblaciones rurales, abandonan sus estudios en muchos casos por carecer de competencias básicas como la de lecto-comprensión necesarias

en este nivel educativo (Castro-Azuara *et al.*, 2020). Estos datos son una pequeña muestra del gran problema a resolver en la enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, en el reporte anual del INEGI (2024) sobre los hábitos lectores de población mexicana mayor a 18 años, residente de zonas urbanas, se declaró un promedio de lectura de 3.2 libros al año; dato que del 2015 a la fecha ha tenido como máximo la lectura promedio de 3.9 libros al año. En el reporte se destaca la reducción de 14.6 puntos porcentuales de población lectora al comparar los resultados del 2015 y 2024, pues se pasó de 84.2% a 69.6% de lectores, respectivamente. Con relación a las variables contextuales se reportó que solo el 7.8% de la población encuestada declaró visitar la biblioteca, 8.7% visitó al menos una vez puestos de revistas, 13.8% librerías y 17.3% sección de libros y revistas en tiendas departamentales. Del contexto familiar se reportó que 58.1% tiene libros en casa, distintos de los utilizados con propósitos académicos y 51% ha visto a sus padres o tutores leer.

Contexto regional sobre prácticas letradas

De acuerdo con el Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco, el estado tiene una cobertura del 5,359 km². La Región Valles es la número 11 de las 12 que conforman el estado de Jalisco, siendo la octava región de las 12 con mayor superficie. Conformada por 12 municipios, las principales actividades son la agricultura y la ganadería y se considera con un grado medio de intensidad migratoria. Con una población de 327,059 habitantes, casi el 34.8% se encuentra en situación de pobreza vulnerable por carencias sociales (salud, alimentación, seguridad, alimentación) y con un rezago educativo del 16.4% (IIEG, 2023).

La lectura es una herramienta de suma importancia para el desarrollo de los estudiantes de la Región Valles, que se suma a los factores que pueden mejorar su desempeño. En la educación formal, la lectura se vincula con casi todas las áreas del conocimiento (matemáticas, ciencias, etc.) por lo tanto, la vinculación e interacción con

los textos es de suma importancia en este nivel educativo. Si se mejora la calidad de la lectura, se puede favorecer un mejor desempeño académico, por ende, un mejor desempeño laboral lo que contribuiría a un mayor desarrollo territorial.

En las evaluaciones internacionales y en las nacionales de comprensión y frecuencia lectora de nuestro país se pueden identificar áreas de mejora para estudiantes promedio en ambientes urbanos, pero no hay datos específicos para analizar y proponer estrategias de mejora de las prácticas letradas en poblaciones rurales y/o vulnerables. Por ende, se consideró pertinente realizar un estudio sobre la literacidad de estudiantes universitarios de contextos predominantemente rurales pertenecientes a la Región Valles del estado de Jalisco. En específico se evaluó la frecuencia lectora de estudiantes de un Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara asentado en la segunda región más pobre del estado de Jalisco; asimismo, se analizaron las variables del contexto regional, artefactos disponibles en el entorno educativo y las actividades de fomento a la lectura.

Método

Se realizó un estudio transversal de tipo descriptivo y correlacional de la frecuencia lectora, factores contextuales vinculados a la lectura y promedio de calificación para complementar el análisis de la literacidad de los estudiantes universitarios.

Universo de trabajo y muestreo

Se consideró la participación de 1,109 de 5,700 estudiantes con estatus activo del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara. Eran de diferentes programas educativos de pregrado y posgrado. La edad media de participantes fue de 22 años (DE 5.5), 56% mujeres y 44% hombres. Para el presente estudio se eligió un muestreo no probabilístico y por conveniencia.

Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyó a quienes eran estudiantes vigentes en el calendario 2016-A y tenían activa su cuenta de usuario de la plataforma educativa Moodle; solo se descartó a quienes no dieron respuesta a todas las preguntas de la encuesta.

Programas educativos de los participantes

Los estudiantes que participaron pertenecían a doce programas educativos de pregrado y tres de posgrado, a saber: Administración, Agronegocios, Contaduría, Derecho, Educación, Ingeniería en Electrónica y Computación, Ingeniería en Instrumentación Electrónica y Nanosensores, Mecatrónica, Psicología, Tecnologías de la Información, Trabajo Social, Turismo y los posgrados: Maestría en Ingeniería en Electrónica, Maestría en Estudios Socioterritoriales, Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje.

Instrumento de medición

Se realizó una encuesta, diseñada *ex profeso*, en la que se preguntó sobre la frecuencia de lectura de textos para propósitos académicos y de esparcimiento (tiempo de lectura por día; momentos de lectura en un periodo de tiempo de días, semana, mes y semestre y número de libros leídos al año), el tipo de textos consultados, las fuentes de información, el conocimiento y visita de bibliotecas municipales, la disponibilidad de libros en bibliotecas personales, la influencia de familiares lectores, el promedio de calificaciones, entre otros datos (ver ANEXO 1).

Recolección de información

La recolección de datos se realizó a través de Google Forms el cual estuvo disponible en la plataforma Moodle de todos los participantes. Se requería un tiempo de respuesta de entre 5 y 10 minutos, pero no era obligatorio contestarlo.

Tiempo y espacio

La encuesta estuvo activa durante el ciclo escolar 2016-A. En cuanto al dispositivo que los estudiantes utilizaron para dar respuesta a la encuesta no hubo forma de controlar ni registrar qué tipo de equipo se usó en cada encuesta (i.e., computadora, tableta electrónica, teléfono móvil). Tampoco se registró el lugar en el que cada estudiante respondió.

Consentimiento informado de los participantes

Al inicio del cuestionario se encontraban las instrucciones y se mencionaba el uso confidencial de los datos, solicitando su autorización para el manejo de resultados; una vez se concluía con la encuesta se agradecía la participación a cada estudiante.

Procesamiento de la información

Los resultados obtenidos se analizaron a través del software SPSS Statistics v27 para crear tablas y gráficos, permitiendo así hacer diversos cruces de variables entre sí.

Resultados

En la TABLA 1 se muestra la frecuencia lectora promedio reportada por los estudiantes encuestados y la desviación estándar, mostrando tanto los datos de cada uno de los programas educativos como el total reportado por todos los estudiantes. Dos preguntas se tomaron en cuenta para presentar los datos de la frecuencia lectora, el número de libros leídos por año y la frecuencia de lectura con base en los siguientes periodos: 1) nunca, 2) una vez al año, 3) una vez cada 6 meses, 4) una vez al mes, 5) una vez a la semana, 6) más de una vez a la semana y 7) diariamente. Para analizar los datos de la segunda pregunta se otorgó un puntaje del 1 al 7 a las opciones de respuesta, de menor a mayor frecuencia de lectura (1 para nunca, 2 para una vez al año y así sucesivamente). Cada una de las

preguntas se analizó según el tipo de texto, tanto lectura para propósitos académicos como de esparcimiento. En la última columna se agregó el nivel de aprovechamiento académico reportado por los estudiantes; se les preguntó su calificación promedio en rangos de 5 puntos en una escala del 1 al 100 (i.e., de 96 a 100, de 91 a 95, de 86 a 90). Para analizar la calificación reportada se otorgó 10 puntos al rango de mayor valor (de 96 a 100), disminuyendo el puntaje de manera progresiva hasta llegar a cero según rango de calificación reportada (9 puntos para 91-95, 8 puntos para 86-90, 7 para 81-85 y así sucesivamente).

Concerniente a la frecuencia lectora de quienes estudian a nivel universitario en el Centro Universitario de los Valles se encontró que reportan leer más libros al año y con mayor frecuencia para propósitos académicos que textos para propósitos de esparcimiento; 5 y 3.8 libros al año, frecuencia lectora de 5.3 y 4.6, respectivamente. Al analizar los resultados por programa educativo destaca que quienes estudian posgrado reportaron mayor frecuencia de lectura para ambos tipos de textos, en la mayoría de los casos. Del grupo de estudiantes de pregrado que reportaron mayor frecuencia lectora, en uno o en ambos tipos de textos, se encuentra a quienes estudian en los programas de Psicología, Derecho, Contaduría, Mecatrónica y Turismo. Por último, es de resaltar que solo en un par de programas de posgrado coincidió en mostrar tanto mayor frecuencia lectora como nivel de aprovechamiento académico reportado (MIE y MES). Este mismo análisis de correspondencia con mayor nivel de frecuencia lectora y aprovechamiento académico reportado en pregrado solo se encontró en el programa de Contaduría. Dos programas educativos reportaron alto aprovechamiento, pero con un nivel de lectura moderado (Administración y Trabajo Social); en contraparte tres programas reportaron frecuencia lectora alta en uno o varios indicadores y aprovechamiento académico moderado (Derecho, MTA, Psicología y Turismo) (ver TABLA 1).

Tabla 1. Frecuencia lectora de textos con propósitos de esparcimiento y académicos, así como aprovechamiento académico

Carrera	Frecuencia L por Esp		Libros/Año de Esp		Frecuencia L por Acad		Libros/Año Acad		AA	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE	Media	DE
Administración	4.2	1.5	4.0	4.7	4.9	1.4	4.1	3.5	7.9	1.2
Agronegocios	4.1	1.3	2.6	2.0	4.8	1.5	2.9	2.6	7.2	1.4
Contaduría	4.0	1.3	3.2	2.9	5.4	1.2	4.2	4.2	8.2	1.2
Derecho	4.6	1.5	3.9	4.7	5.5	1.3	5.8	4.3	7.6	1.2
Educación	4.3	1.5	3.8	3.0	5.5	1.3	5.1	3.0	7.8	1.2
IEEC	4.1	4.4	2.4	2.0	4.7	1.7	2.7	3.1	6.7	1.7
IEN	4.4	1.6	5.5	8.2	5.1	1.3	4.1	4.9	6.2	2.6
MIE	4.5	2.5	3.3	1.9	6.5	0.5	5.6	5.1	8.1	1.7
MES	6.0	0.0	4.0	0.0	6.5	0.7	7.5	3.5	8.0	1.4
MTA	6.0	0.0	6.0	0.0	5.0	0.0	11.0	0.0	7.0	0.0
Mecatrónica	4.2	1.5	4.1	6.9	5.4	1.2	4.6	3.7	7.1	7.5
Psicología	4.6	1.5	4.5	2.7	6.0	1.1	5.5	3.2	7.5	1.4
TI	4.0	1.5	2.7	2.1	4.6	1.5	2.7	2.2	7.3	1.3
Trabajo Social	4.5	1.6	3.4	3.4	5.3	1.3	4.0	2.9	8.3	1.0
Turismo	4.6	1.6	3.9	3.2	5.3	1.0	3.8	3.0	7.7	1.0
TOTAL	4.5	1.6	3.8	3.2	5.4	1.1	5.0	3.3	7.5	1.8

Notas: DE = Desviación Estándar, L = Lectora, Esp = Esparcimiento, Acad = Académico, AA = Aprovechamiento Académico, IEEC = Ingeniería en Electrónica y Computación, IEN = Ingeniería en Instrumentación Electrónica y Nanosensores, MIE = Maestría en Ingeniería en Electrónica, MES = Maestría en Estudios Socioterritoriales, MTA = Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, Mecatrónica, Psicología, TI = Tecnologías de la Información y TS = Trabajo Social.

Tomando en cuenta las preguntas que se hicieron en la encuesta (ver ANEXO 1) el 35% de los estudiantes reportó leer textos con

propósitos de esparcimiento de tipo narrativos (i.e., novelas, cuentos), seguido por un 16% de estudiantes que leen textos teóricos, históricos, líricos e informativos (4%, 4%, 2% y 6%, respectivamente); mientras que un 49% lee distintos géneros literarios. La encuesta también incluyó una pregunta sobre el conocimiento de estrategias para mejorar la comprensión lectora, a lo que el 71.9% de los estudiantes respondió que no; no obstante, el 78.9% mencionaron que tenían interés en mejorar su capacidad para comprender lo que leen.

En cuanto a los datos contextuales obtenidos en la encuesta, el 77.5% de los estudiantes declaró conocer la biblioteca pública de su municipio, quedando un 22.5% que no la conoce. Sin embargo, el 13.2% nunca ha visitado la biblioteca, 21.2% casi nunca, 55.1% algunas veces y solo el 10.5% acude con mayor regularidad. En este mismo rubro, en promedio dos personas de su núcleo familiar, con quienes comparten vivienda, leen por esparcimiento; además, 75.7% de los estudiantes reportaron tener más de cinco libros, no académicos, en su biblioteca familiar y el 24.3% reportó que los libros de su biblioteca familiar no superaban los cinco ejemplares.

Con el propósito de ampliar el análisis de los datos cuantitativos se hicieron correlaciones de la frecuencia lectora y de variables contextuales que podrían mostrar algún tipo de influencia entre ellas. En la TABLA 2 se muestran los análisis que se hicieron para evaluar la correlación entre la frecuencia lectora y el nivel de aprovechamiento, así como la correlación entre el número de lectores en casa y la frecuencia lectora. Los resultados muestran que no hay relación entre el nivel de frecuencia lectora y el aprovechamiento académico reportado (correlaciones inferiores a +/- 0.200), dato que coincide con lo descrito en la TABLA 1 respecto a la correspondencia entre aprovechamiento académico y frecuencia lectora. Tampoco se encontró correlación entre el número de lectores en casa y la frecuencia lectora, siendo indistinto el tipo de propósito de la lectura (esparcimiento, académico). Cabe señalar que aunque la mayoría de las correlaciones fue significativa, el nivel de correlación fue casi nulo.

Tabla 2. Correlación entre indicadores de frecuencia lectora, aprovechamiento académico reportado y número de lectores en casa

Variables	Correlación r-Pearson	Significancia	Nivel de correlación
Frecuencia Lectora para Esparcimiento - Aprovechamiento	0.117	0.00	Casi nulo
Frecuencia Lectora para propósitos Académicos - Aprovechamiento	0.180	0.00	Casi nulo
Libros por año para Esparcimiento - Aprovechamiento	0.111	0.00	Casi nulo
Libros por año para propósitos Académicos - Aprovechamiento	0.127	0.00	Casi nulo
Lectores casa – Aprovechamiento	-0.036	0.23	Casi nulo
Lectores casa – Frecuencia Lectora para Esparcimiento	0.114	0.00	Casi nulo
Lectores casa - Libros por año para Esparcimiento	0.109	0.00	Casi nulo
Lectores casa - Frecuencia Lectora para propósitos Académicos	0.052	0.08	Casi nulo
Lectores - L por Año para propósitos Académicos	0.013	0.00	Casi nulo

También se hizo un análisis de la frecuencia lectora, número de lectores en casa y aprovechamiento por sexo, en el que se encontró que las mujeres y los hombres reportaron datos similares, aunque las mujeres reportaron resultados ligeramente superiores en casi todos los indicadores, excepto en libros leídos por año por propósitos académicos (ver TABLA 3).

Para concluir con los análisis de datos de la encuesta se hizo una comparación de las diferencias de frecuencia lectora, aprovechamiento académico y número de lectores en casa entre estudiantes con bibliotecas personales de más de cinco libros, no académicos, y aquellos con menos de cinco libros o sin biblioteca personal (ver TABLA 4).

Tabla 3. Comparación de frecuencia lectora, número de lectores por casa y aprovechamiento académico reportado por sexo

Indicador	Sexo	Media	DE
Frecuencia Lectora por Esparcimiento	Mujer	4.39	1.55
	Hombre	4.33	1.53
Frecuencia Lectora Académica	Mujer	5.45	1.39
	Hombre	5.24	1.42
Aprovechamiento	Mujer	7.95	1.26
	Hombre	7.44	1.44
Libros por Año Académicos	Mujer	4.31	3.32
	Hombre	4.36	3.88
Libros por Año por Esparcimiento	Mujer	3.94	4.39
	Hombre	3.44	3.99
Personas que en leen en casa	Mujer	1.96	1.44
	Hombre	1.98	1.40

La TABLA 4 muestra que la disponibilidad de libros en la biblioteca familiar parece propiciar mejores condiciones de fomento a la lectura, pues los estudiantes universitarios con más de cinco libros en casa, no académicos, reportaron mayor frecuencia de lectura, así como mayor número de libros leídos para esparcimiento y propósitos académicos. En contraste, la presencia de libros en las bibliotecas personales no parece favorecer el aprovechamiento académico ni tampoco parece incrementar la cantidad de lectores en casa *per se*. Aparentemente, en el caso de quienes cursan estudios universitarios la presencia de libros en casa podría ser una condición que fomentó la lectura en los anteriores niveles de su formación educativa, misma que podría favorecer el mantenimiento de los hábitos lectores previamente adquiridos. Sin embargo, también parece que quienes carecen de libros en casa están en mayor desventaja en el proceso de consolidación de la lecto-comprensión. Cabe señalar que solo el

22.5% de quienes participaron reportaron tener más de cinco libros en su biblioteca personal.

Tabla 4. Diferencias de frecuencia lectora, aprovechamiento académico y número de lectores en casa entre estudiantes con bibliotecas personales de más de cinco libros, no académicos, y aquellos con menos libros y sin biblioteca personal

Variables	Más de 5 Libros en casa	Media	DE	Significancia
Frecuencia Lectora por Esparcimiento	Sí	4.57	1.52	0.09
	No	3.71	1.44	
Frecuencia Lectora Académica	Sí	5.50	1.30	0.00
	No	4.91	1.61	
Aprovechamiento	Sí	7.79	1.36	0.77
	No	7.55	1.38	
Libros por Año Académicos	Sí	4.55	3.60	0.06
	No	3.65	3.41	
Libros por Año por Esparcimiento	Sí	4.12	4.64	0.00
	No	2.47	2.05	
Personas que en leen en casa	Sí	2.16	1.43	0.196
	No	1.37	1.20	

Por último, en lo concerniente a las variables contextuales se encontró que quienes participaron en el estudio tenían a disposición artefactos y actividades de fomento a la lectura en el Centro Universitario. El Cervalles ha sido promotor de la lectura, tanto en el nivel de educación básica como en bachillerato y nivel superior. En el 2016 el programa de fomento a la lectura “Letras para Volar” de la UdeG tuvo influencia en las actividades realizadas en Cervalles otorgando una colección de libros a la biblioteca del Cervalles y se realizaron talleres de fomento a la lectura. Recientemente, en el 2022, el Instituto Transdisciplinar de Literacidad (ITRALI) colaboró con Cervalles en la organización de 43 actividades orientadas a la promoción del libro, la lectura y la escritura, en las que participaron más de tres mil personas (Cervalles-UdeG, 2023).

Entre las actividades se encuentran cuentacuentos, presentación de libros, cursos de lectura, círculos de lectura, lectura de textos colectiva, conferencias, talleres de escritura creativa y otras más que se siguen realizando (cuvalles-UdeG, 2024).

La biblioteca del cuvalles tenía disponibles en el 2016 poco más de 24 mil títulos de libros y 59 mil volúmenes de dichos títulos para su consulta (cuvalles-UdeG, 2017); en el 2021 se contaba con 30 mil libros y 73 mil volúmenes (cuvalles-UdeG, 2022). Además del extenso acervo bibliográfico disponible en la biblioteca del cuvalles y en la biblioteca digital de la UdeG (28 bases de datos multidisciplinarias, 41,100 revistas electrónicas, 4'000,000 de libros electrónicos, 19,000 tesis y 590 libros de producción UdeG), el Centro Universitario tiene un modelo educativo semipresencial optimizado por el uso de las tecnologías.

Del ciclo escolar en el que se hizo la encuesta a la fecha se utiliza la plataforma Moodle para realizar actividades de aprendizaje asincrónicas, que permiten el desarrollo de habilidades y competencias con objetos de aprendizaje digitales que complementan la formación de quienes estudian en las sesiones presenciales.

Por ende, los artefactos para el desarrollo de prácticas letradas en este entorno universitario van desde libros y cuadernos hasta dispositivos electrónicos y documentos digitales. Esta situación disminuye los costos de traslados al Centro Universitario y de compra de libros disponibles en la biblioteca digital, pero aumenta la brecha digital de desigualdades entre quienes estudian, sobre todo en quienes no tienen recursos para comprar dispositivos electrónicos y/o pagar por servicios de internet.

Discusión y conclusiones

Tomando en cuenta que la comprensión lectora es una competencia relevante en todos los niveles educativos, sobre todo en la educación superior debido a que es transversal a todas las asignaturas, se realizó un estudio para analizar las prácticas letradas de estudiantes de educación superior de un centro universitario en la Región Valles del estado de Jalisco. Como contexto general se consideró que

en México más de la mitad de la población estudiantil de educación básica y media superior logra recuperar el contenido explícito en un texto, pero tiene problemas en la interpretación y transferencia del contenido de la lectura a situaciones de la vida diaria (INEE, 2016; OECD, 2023; Caracas y Ornelas, 2019). La comunidad estudiantil que se rezaga en competencias lectoras y logra acceder a la educación superior enfrenta grandes desafíos durante su formación universitaria, cuando tiene que analizar e interpretar información para cumplir con los criterios de algunas asignaturas, siendo aún más complicado para aquellos que provienen de comunidades rurales y tienen condiciones socio-económicas adversas (i.e., pobreza, ausencia de bibliotecas en su comunidad, servicios de internet deficientes o inexistentes).

Para analizar las prácticas letradas de los estudiantes del Centro Universitario se hizo una encuesta para conocer su frecuencia lectora y aprovechamiento académico, y algunos factores de su contexto familiar y comunitario (i.e., número de lectores en casa, bibliotecas cercanas a su comunidad). Para ampliar el análisis se describieron los artefactos, infraestructura y actividades de fomento a la lectura disponibles en el Centro Universitario en el que estudiaban quienes participaron en la encuesta. En síntesis, se encontró que la frecuencia lectora de quienes participaron en el estudio no fue muy distinta de la que reportó el INEGI (2024) en población mexicana mayor de edad de comunidades urbanas. Entre el análisis estadístico de las variables del contexto sociocultural de quienes participaron solo se encontró que aquellos que declararon tener más de cinco libros en su biblioteca familiar, que no fueran para propósitos académicos, reportaron mayor frecuencia lectora. Las variables del contexto universitario de quienes participaron en el estudio se describieron para ampliar el análisis de los artefactos y actividades de fomento a la lectura, pero es necesario desarrollar estudios longitudinales que permitan estimar su influencia en las prácticas letradas durante su formación académica.

Este estudio tiene la gran limitante de quedarse en el nivel descriptivo, ya que la única forma de evaluar las variables contextuales vinculadas al Centro Universitario de adscripción en las prácticas

letradas de quienes participaron es con un estudio longitudinal. Otra limitante de esta investigación fue la falta de análisis de las actividades destinadas a promover la frecuencia lectora y, de ser el caso, aquellas orientadas a mejorar la comprensión lectora.

Es de resaltar que el número de libros leídos al año reportado por quienes participaron en esta investigación fue ligeramente superior respecto al que se reportó en el estudio sobre hábitos lectores del INEGI (2024) para el 2016, 4.5 libros al año para propósitos de esparcimiento y 5 para asuntos académicos (ver TABLA 1), contra 3.8 libros reportados por el INEGI en población urbana. Pareciera que el hecho de que, pese a que el número de libros que declararon leer por año los estudiantes de Cuvalles fue ligeramente superior al reportado por el INEGI, es necesario precisar que en otros estudios se ha encontrado que estudiantes universitarios leen con mayor frecuencia con relación a la frecuencia lectora de poblaciones con otras características (Elche *et al.*, 2019; Galicia y Villuendas, 2011). No obstante, debido a que hay pocos estudios sobre los hábitos lectores de estudiantes universitarios, tanto de población rural como urbana, es difícil precisar qué diferencias en la frecuencia lectora hay en ambos grupos, ni tampoco se sabe qué variables del contexto en el que se forman influyen de manera específica en sus prácticas letradas.

También se encontró que el aprovechamiento académico no parece tener relación con la frecuencia lectora que reportó la comunidad universitaria de esta investigación. Hallazgos contradictorios a los de este estudio se encuentran en el de Elche *et al.*, (2019), quienes reportaron que estudiantes de educación superior de España con mayor interés por la lectura de textos académicos vinculados a su formación profesional, declaraban mayor aprovechamiento académico. Los autores señalaron que en su estudio se encontró que estudiantes con mayor placer por la lectura declaraban leer de manera más frecuente y, esto último a su vez, incrementaba su aprovechamiento. No obstante, reconocieron que un posible sesgo en sus resultados estaría en el método de obtención del dato de aprovechamiento académico, recolectado por auto reporte, tal como se hizo en la presente investigación.

De los datos analizados con pruebas estadísticas destaca la disponibilidad de libros como uno de los factores contextuales que parece favorecer el comportamiento lector de los estudiantes. Sin embargo, solo el 22.5% de quienes participaron declararon tener más de cinco libros no académicos en su biblioteca familiar; mientras que en el reporte del INEGI (2016) del mismo año en el que se recabaron los datos del estudio, el 60% de la población mexicana encuestada declaró tener de 1 a 25 libros en casa, diferentes de los académicos. Este dato refleja que en entornos urbanos hay condiciones que permiten tener libros a mayor parte de la población, condiciones que podrían estudiarse para aumentar el número de libros en familias de zonas rurales.

Por ello, hace falta unir esfuerzos entre la sociedad, el gobierno y la universidad para fortalecer la formación estudiantil en los niveles educativos, pues en un futuro cercano seguirán fortaleciendo el desarrollo territorial en su región.

Aunque los Nuevos Estudios en Literacidad (NEL) aportan una visión global de las prácticas letradas incorporando análisis de distintos factores en el entendimiento y solución de problemas de lecto-comprensión en ámbitos educativos particulares, haciendo énfasis en los de poblaciones marginadas, esto no implica que sean menos importantes los estudios psicopedagógicos sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura. El tema de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura pasó a segundo término en este análisis, sin embargo, se considera necesario realizar estudios sobre el método con el que se enseña a leer y a comprender lo que se lee en la educación básica (Zarzosa-Escobedo y Martínez-Aguila, 2011), así como a mejorar la comprensión lectora en la comunidad estudiantil de educación superior (Calderon-Ibañez y Quijano-Peñuela, 2010; Echevarría y Gastón, 2000; Espinosa, 2020; Roldán y Zabaleta, 2017; Vásquez Sanz, 2017). Para que los análisis globales de las prácticas letradas sean más precisos se requiere de investigaciones desde las disciplinas, multidisciplinas e interdisciplinas que aporten conocimiento sobre el proceso de lecto-comprensión, tanto a nivel individual, grupal e institucional; no sin que antes cada una defina de manera clara su objeto de estudio y haga planteamientos sobre los métodos para generar conocimiento (Ribes *et al.*, 2008; Ribes, 2021).

Referencias

- CALDERON-IBÁÑEZ, A. Y QUIJANO-PEÑUELA, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0124-05792010000100015
- CARACAS, B. Y ORNELAS, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México: El caso de las pruebas EXCALE, PLANEA y PISA. *Perfiles Educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- CASSANY. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta. https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Cassany/publication/373680680_Practicas_letradas_contemporaneas_postprint/links/64f74b7543e7db37518co2ca/Practicas-letradas-contemporaneas-postprint.pdf
- CASTRO-AZUARA, M. C., DOMÍNGUEZ-ÁNGEL, R., Y NAVA-NAVA, R. (2020). Representaciones sobre prácticas letradas de estudiantes universitarios en situaciones vulnerables. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(25), 3-20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.rple>
- COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN. (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023: Informe Ejecutivo*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/EjecutivoInforme_diagnostica.pdf
- ECHEVARRÍA, A. Y GASTÓN, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-94. <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501006.pdf>
- ELCHE, M., SÁNCHEZ-GARCÍA, S. Y YUBERO, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XXI*, 22(1), 215-237. <https://doi.org/10.5944/educxxi.21548>
- ESPINOSA, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>
- GALICIA, J. Y VILLUENDAS, E. (2011). Relación entre hábitos lectores, el uso de la biblioteca y el rendimiento académico en una muestra de estudiantes de psicología. *Revista de la Educación Superior*, 15(1), 55-73. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a3.pdf>
- GONZÁLEZ-BECERRA, V., GARCÍA, R., NAVARRO, M., MOLINA, J., Y RAMOS, C. (2015). Diferencias de comprensión lectora en estudiantes de 4to y 5to grado de educación primaria de dos municipios de la región de los Valles del estado de Jalisco, México. *Revista de Investigación en Psicología*, 18(2), 101-113. <https://doi.org/https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.12086>
- INEE. (2004). *Resultados de las Pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D202.pdf>
- INEE. (2007). *Pisa 2006 en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PISA-2006.pdf>
- INEE. (2010). *México en PISA 2009*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Mexico-Pisa-2009-completo.pdf>
- INEE. (2013). *Desempeño de los Estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012*. INEE. www.inee.edu.mx
- INEE. (2016). *México en PISA 2015*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>
- INEGI. (2024). *Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2024*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/molec/molec2024.pdf>
- IIEG. (agosto de 2023). *Cuadernillos Regionales. Valles Diagnóstico de la Región*. <https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2023/08/Valles.pdf>
- MARÍN, J. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 28, 31-57. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi28.2598>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5fo7c754-en.html
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- RIBES, E., RANGEL, N. Y LÓPEZ, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 45-57. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300003>
- RIBES, E. (2021). Sociopsicología, psicología humana comparada y aplicaciones interdisciplinarias de la psicología. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 47(2), 344-367. <https://doi.org/10.5514/rmac.v47.i2.81168>

- ROLDAN, L. A. Y ZABALETA, V. (2017). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1), 77-96. <https://doi.org/https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2640>
- TRIGOS-CARRILLO, L. (2019). A Critical Sociocultural Perspective to Academic Literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V24N01A10>
- VÁSQUEZ, A. (2017). *Uso del hot potatoes y la comprensión lectora en una institución educativa pública de Lima Metropolitana*, 2016. [Tesis de magister] Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/8470>
- ZARZOSA-ESCOBEDO, L. G. Y MARTÍNEZ-AGUILAR, M. (2011). La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 2(1), 15-30.

Anexo 1

Te damos la bienvenida a la encuesta sobre lectura cuvalles

Antes que nada, agradecemos tu participación en esta encuesta. La información que nos brindes será confidencial y solo se utilizará para hacer un diagnóstico de los hábitos de lectura de los estudiantes de CUVALLES.

Te tomará de 5 a 10 minutos responder a las preguntas del cuestionario, las cuales necesitamos que contestes de la manera más honesta posible.

Lee las preguntas atentamente, revisa cada una de las opciones y elige la respuesta que corresponda a tu situación. Este no es un examen, no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Nombre completo:

*OBLIGATORIA NOMBRES Y APELLIDOS

Edad:

*OBLIGATORIA

Sexo:

*OBLIGATORIA

- Mujer
- Hombre

Estado civil:

*OBLIGATORIA

- Soltero (a)
- Casado (a)
- Divorciado (a)
- Viudo (a)
- Unión libre

Escolaridad:

*OBLIGATORIA ÚLTIMO GRADO DE ESTUDIOS OBTENIDO

- Bachillerato
- Licenciatura
- Especialidad
- Maestría
- Doctorado

Carrera:

*OBLIGATORIA LICENCIATURA, INGENIERÍA, MAestrÍA O DOCTORADO EN QUE ESTÁS

INSCRITO(A)

- Psicología
- Trabajo Social
- Turismo
- Administración
- Contaduría
- Mecatrónica
- Ingeniería en Electrónica y Computación
- Derecho
- Agronegocios
- Ingeniería en Instrumentación Electrónica y Nanosensores
- Educación
- Tecnologías de la Información
- Maestría en Ciencias Físico-Matemáticas
- Maestría en Estudios Socioterritoriales
- Maestría en Ingeniería en Electrónica
- Maestría en Ingeniería de Software
- Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje
- Doctorado en Ciencias Físico-Matemáticas

Sección A

1.A. ¿Con qué frecuencia lees por gusto? Es decir, que la lectura no forme parte de una tarea académica prescrita por algún profesor.

*OBLIGATORIA LOS TEXTOS PUEDEN SER NOVELAS, CUENTOS, ARTÍCULOS DE REVISTAS, PERIÓDICOS, ENTRE OTROS.

- Nunca
- Una vez al año
- Una vez cada 6 meses
- Una vez al mes
- Una vez a la semana
- Más de una vez a la semana
- Diario

1.B. ¿Cuánto tiempo al día dedicas a la lectura por gusto?

*OBLIGATORIA

- 1 a 2 horas
- 3 a 4 horas
- 5 a 6 horas
- 7 a 8 horas
- 9 a 10 horas
- 11 a 12 horas
- 13 o más horas

1.C. ¿Qué tipo de textos buscas cuando lees por gusto?

*OBLIGATORIA PUEDES ESCOGER MÁS DE UNA OPCIÓN DE RESPUESTA

- Narrativos (novelas, cuentos, leyendas, fábulas)
- Líricos (poemas y odas)
- Históricos (sobre historia local, nacional o mundial y biografías)
- Informativos (noticias)
- Instructivos (manuales y recetas)
- Normativos (reglas, normas y leyes)
- Teóricos/técnicos (libros sobre teorías y/o técnicas)

Sección B

2.A. ¿Con qué frecuencia lees por cuestiones académicas? Es decir, que la lectura forme parte de una tarea académica prescrita por algún profesor.

*OBLIGATORIA LOS TEXTOS PUEDEN SER NOVELAS, CUENTOS, ARTÍCULOS DE REVISTAS, PERIÓDICOS, ENTRE OTROS.

- Nunca
- Una vez al año
- Una vez cada 6 meses
- Una vez al mes
- Una vez a la semana
- Más de una vez a la semana
- Diario

2.B. ¿Cuántas horas lees a la semana por cuestiones académicas?

*OBLIGATORIA

- 1 a 2 horas
- 3 a 4 horas
- 5 a 6 horas
- 7 a 8 horas
- 9 a 10 horas
- 11 a 12 horas
- 13 o más horas

2.C. ¿Qué tipo de textos buscas cuando lees por cuestiones académicas?

*OBLIGATORIA PUEDES ESCOGER MÁS DE UNA OPCIÓN DE RESPUESTA

- Narrativos (novelas, cuentos, leyendas, fábulas)
- Líricos (poemas y odas)
- Históricos (sobre historia local, nacional o mundial y biografías)
- Informativos (noticias)
- Instructivos (manuales y recetas)
- Normativos (reglas, normas y leyes)
- Teóricos/técnicos (libros sobre teorías y/o técnicas)

Sección C

3.A. ¿Aproximadamente cuántos libros lees al año por gusto?

*OBLIGATORIA LIBROS COMPLETOS

3.B. ¿Aproximadamente cuántos libros lees al año por cuestiones académicas?

*OBLIGATORIA LIBROS COMPLETOS

4.A. ¿Con qué frecuencia lees periódicos?

*OBLIGATORIA

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi diario
- Diario

4.B. ¿Con qué frecuencia lees revistas de entretenimiento?

*OBLIGATORIA

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi diario
- Diario

4.C. ¿Con qué frecuencia lees artículos científicos?

*OBLIGATORIA

- Nunca
- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi diario
- Diario

5. ¿De dónde obtienes los recursos de lectura?

*OBLIGATORIA

- Biblioteca escolar
- Biblioteca pública
- Acervo personal (libros o recursos en casa)
- Internet
- Otro:

6. ¿Conoces alguna biblioteca pública en tu comunidad?

*OBLIGATORIA

- Sí
- No

6.1. En caso de que hayas respondido sí a la anterior pregunta por favor responde a la siguiente pregunta: ¿Con qué frecuencia visitas la biblioteca pública?

- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi diario
- Diario

7. ¿Hay algún espacio en tu casa en el que tengas un acervo de libros mayor a 5 ejemplares? Que no sean libros “escolares”, es decir, que utilizaste o alguien de familia haya utilizado cuando fue a la escuela.

*OBLIGATORIA, POR EJEMPLO, LOS LIBROS ESCOLARES, PUEDEN SER LOS DE TEXTO GRATUITO OTORGADOS POR LA SEP; LIBROS DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, CIENCIAS U OTRA MATERIA.

- Sí
- No

7.1. En caso de que hayas respondido sí a la anterior pregunta por favor responde a la siguiente pregunta: ¿Con qué frecuencia lees los libros que hay en tu casa, pero que no son “escolares”?

- Casi nunca
- Algunas veces
- Casi diario
- Diario

7.2. ¿Aproximadamente cuántos libros, “no escolares”, hay en tu casa?

*OBLIGATORIA

8. De las personas que viven en tu casa ¿cuántos leen por gusto?

9. ¿Conoces estrategias para mejorar la comprensión cuando lees?

*OBLIGATORIA

- Sí
- No

9.1. En caso de haber contestado que sí, por favor menciona cuáles técnicas conoces y describe brevemente en qué consisten.

10. ¿Te gustaría participar en actividades que mejoraran tu capacidad para comprender lo que lees?

*OBLIGATORIA SI TIENES CURIOSIDAD AL RESPECTO ENVÍA UN CORREO A CUVALLES. SALVESEQUIENLEA@GMAIL.COM

- Sí
- No

Lectura literaria y formación docente en México

MARÍA TERESA OROZCO LÓPEZ

ELBA EDITH BAÑUELOS RAMÍREZ

CARMEN LETICIA OROZCO LÓPEZ

Introducción

El lenguaje es un fenómeno social y por ende un producto cultural. Todas las lenguas son sistemas de símbolos con reglas convencionales socialmente establecidas. Tradicionalmente se asocia el lenguaje con su forma escrita, de lectura y escritura, y se demeritan las actividades de escuchar y hablar como parte de la misma competencia comunicativa.

El lenguaje permite al ser humano representar objetos y acciones, entender y discutir ideas abstractas, inventar historias e intercambiar información compleja. En gran medida, los conocimientos que construimos los seres humanos en relación con el mundo se configuran a partir del lenguaje. El lenguaje es la materia, el medio y el horizonte de toda vida mental, de toda vida social y de toda vida individual.

Freire (2001) establece que “La educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad” (p. 54). El término “alfabetismo” tiene su raíz en el término “alfabetización” el cual fue utilizado por el brasileño para

referirse a la necesidad de aprender a leer (en el sentido de saber decodificar) pero también en el sentido de aprender a leer la realidad.

En este sentido, la pregunta central en el tema de la lectura es cómo se puede adquirir y desarrollar la competencia para leer la realidad y comunicar. El alfabeto es uno de los principales recursos, pero se deben añadir niveles de comprensión e interpretación de los textos (literarios y no literarios). Para desarrollar la competencia interpretativa se deben considerar las prácticas retóricas entendidas como los entornos comunicativos y los procesos de negociación de significados.

En este enfoque, la adquisición de competencias es un proceso que dura toda la vida y no solo se obtiene a través de la escuela o el aprendizaje formal, sino mediante la interacción con los compañeros, los pares y la sociedad.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), “Las competencias también se identifican con habilidades complejas que son relevantes para el bienestar personal, social y económico en la vida como adultos” (2009, p. 20) y desde esta aproximación se expone en la parte final del texto una experiencia de formación literaria con docentes de educación básica en servicio que han construido una comunidad lectora en sus propios espacios escolares.

1. Lectura y literacidad

La imagen de lectura en la sociedad actual se basa en la decodificación del código escrito. Sin embargo, el conocimiento y la decodificación de un idioma no implica comprensión. De acuerdo con algunas posturas teóricas acerca de la lectura, la comprensión literal es uno de los niveles de lectura. Se puede leer a diario y leer mal durante toda la vida.

La historia de la lectura en México está ligada entre la educación básica y la formación docente (escuelas normales), puesto que cualquier cambio teórico o metodológico se aplica de manera casi simultánea en ambos niveles. Es por eso importante destacar que durante

el siglo xx y lo que va del siglo xxi se han experimentado diferentes enfoques en torno a la enseñanza de la lectura. Se pueden identificar cuatro momentos básicos:

- Enfoque tradicional
- Enfoque estructuralista
- Enfoque comunicativo funcional
- Enfoque prácticas sociales del lenguaje

1.1 Enfoque tradicional

En los inicios de la vida independiente, posterior al periodo revolucionario, uno de los grandes problemas y necesidades fue el alto nivel de analfabetismo en la población y como solución al problema surgieron campañas para alfabetizar al país encabezadas por José Vasconcelos (primer secretario de Educación Pública) quien buscaba principalmente crear una identidad nacional a través de una homogeneidad en la sociedad.

La visión de Vasconcelos sentó las bases para la realización de proyectos de educación indígena y rural, alimentados por el discurso posrevolucionario que desembocó en la educación socialista de la reforma educativa en el periodo cardenista.

Las campañas de alfabetización de Vasconcelos, bajo un enfoque tradicional de enseñanza, lograron que miles de mexicanas y mexicanos aprendieran a leer y escribir. Se buscó además enseñar literatura con base en un modelo historicista para transmitir el patrimonio histórico literario universal con libros de texto gratuitos para los estudiantes de primaria o nivel básico.

El enfoque tradicional prioriza el conocimiento formal de los componentes morfosintácticos del lenguaje escrito, la práctica del trazo y la lectura en voz alta con el fin de alfabetizar a la población de su tiempo, predominantemente campesina, e impulsar la ilustración nacional en el entendido de que la educación es el motor de desarrollo de las naciones (Orozco, 2021).

1.2 Enfoque estructuralista

Se fundamenta en una visión que concibe al ser humano como un ente inmerso en un sistema de relaciones y estructuras que influyen en su desarrollo y aprendizaje, el cual posee las capacidades necesarias de forma natural para hablar una lengua. Esta capacidad natural que tienen todos los hablantes de una lengua se da como un registro del sistema o conjunto de reglas sobre los elementos y sus relaciones de significado, cuyo uso es llamado “actuación o realización”.

Se apoya en principios psicológicos que enfatizan la importancia de los procesos mentales y cognitivos en el aprendizaje, considerando que se posee una estructura superficial (elementos y reglas) o sintaxis, que se encuentra registrada en la mente (gramática generativa de Chomsky) y una estructura profunda o semántica, que alude a los significados.

En el paradigma estructuralista se incentivó el método global de análisis estructural, enfoque sistemático que aborda la lengua en niveles fonológico y morfológico para pasar a estructuras más amplias como frases, cláusulas y oraciones. Por su parte en el enfoque lingüístico estructuralista, para que niñas y niños adquieran el conocimiento del sistema de la lengua escrita, es necesario, lingüísticamente hablando, que vinculen la estructura léxico-sintáctica y semántica para aprender los convencionalismos ortográficos, así como las propiedades estilísticas de la lengua escrita.

1.3 Enfoque comunicativo funcional

El modelo comunicativo funcional tuvo como propósito asegurar el proceso de aprendizaje, de ahí la apuesta educativa por la calidad de la educación y la evaluación como garantía de la adquisición de los aprendizajes. Dicho modelo sirvió para atender los retos educativos de su época, fue innovador para su tiempo y rompió con las propuestas estructuralistas. En mayor o menor medida alcanzó sus propósitos y seguramente varias de sus prácticas siguen vigentes en las aulas de clases, en las formas de enseñar y los modos de aprender de forma ecléctica.

Asimismo, el enfoque comunicativo del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) permite interpretar el mundo, representar objetos y acciones, entender y discutir ideas abstractas, inventar historias e intercambiar información compleja.

Cabe señalar que la perspectiva funcionalista, como modelo teórico para la enseñanza de la lengua y la literatura, surgió en nuestro país en la década de los años ochenta. A partir de esta mirada, el lenguaje se vinculó con las formas sociales, en tanto que este último se aprende a partir de la interacción y en contextos activos. A su vez, retomó los preceptos de la psicología cognitiva, los cuales afirman que lo comunicativo es previo al lenguaje. Esta fue la base teórica para la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Además, durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se implementó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Dicho acuerdo tuvo como objetivo el compromiso de revalorar la función docente a través de estrategias como la formación y la actualización, carrera magisterial y la valoración del trabajo docente, el salario que perciben y la vivienda.

Entre los programas relacionados con lenguaje podemos encontrar la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) y el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lengua Escrita en la Educación Básica (PRONALEES). El sector educativo se organizó a partir del Programa Nacional para la Modernización Educativa cuyo diagnóstico indicaba la insuficiente cobertura y baja calidad, la desarticulación de los ciclos escolares, la concentración administrativa y el trabajo precario de los maestros, por lo que se buscaba articular el proceso formativo con los aspectos económicos, políticos y sociales bajo el contexto de la globalización; federalizar la educación básica y garantizar la calidad educativa a través de la atención al maestro (Latapí, 1998).

1.4 Enfoque prácticas sociales del lenguaje

El modelo de prácticas sociales del lenguaje constituye un enfoque profundamente arraigado en la consideración de los contextos de

vida y desarrollo de los aprendices, así como en las prácticas sociales y escolares de la lengua escrita.

En el sistema educativo mexicano se implementó durante el sexenio de Vicente Fox Quezada (2000-2006) como respuesta a la preocupación por el dominio del campo lenguaje y comunicación y la importancia de que las generaciones actuales y futuras dominen no solo la lectura y escritura, sino también utilicen las herramientas del lenguaje de manera efectiva en su vida diaria. Este enfoque considera que la lectura puede ser concebida como un proceso de decodificación y atribución progresiva de sentido, de las grafías a las palabras, oraciones y textos completos.

De acuerdo con el Programme for International Student Assessment (PISA, 2018) la competencia lectora abarca una amplia variedad de habilidades cognitivas como la decodificación, el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras y características lingüísticas y textuales, así como el conocimiento del mundo. Además, incluye aspectos de índole metacognitiva como la conciencia en la habilidad de usar diferentes estrategias que sean apropiadas al leer los textos.

La competencia lectora no se considera una capacidad que se adquiere solo durante la infancia, durante los primeros años de escolarización, se concibe como un proceso en evolución, el cual incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo a lo largo de la vida en ámbitos diversos, mediante la interacción con los compañeros, la familia y con la sociedad en la que están inmersos.

Se debe diferenciar la competencia lectora de la competencia literaria. La primera habilita al ser humano como lector eficiente frente al reto de la sociedad de la información. La segunda permite desarrollar capacidades como la imaginación, la fantasía y por ende la resolución creativa de problemas que habilitan a los niños para desenvolverse en la sociedad de la información.

Desde el enfoque de la literacidad, debemos establecer la diferencia entre literacidad y alfabetización. Street (2005) señala que “los estudios en literacidad reconocen que las habilidades de lectura y escritura están imbricadas en prácticas culturales y sociales, lo cual las

hace variar según el contexto” (p. 42). Esto implica que el aprendizaje de la literacidad no se limita a la adquisición de competencias básicas, sino que incluye la comprensión de cómo estas competencias se integran en la vida social y cultural de las personas.

Además, los nuevos estudios en literacidad cuestionan la idea de una literacidad única y estandarizada. Barton y Hamilton (1998) argumentan que “la literacidad debe ser entendida como algo que se manifiesta de manera diferente en función de las actividades y los contextos en los que se utiliza” (p. 7). Este enfoque desafía la visión tradicional de que la literacidad puede ser medida de manera uniforme para todos, subrayando en cambio su carácter dinámico y contextual.

Literacidad como práctica social. Los nuevos estudios de literacidad destacan que la literacidad no se limita a la habilidad técnica de leer y escribir, sino que está profundamente integrada en prácticas sociales. Este enfoque reconoce que el acto de leer y escribir está influenciado por las prácticas y valores de las comunidades en las que se lleva a cabo, lo cual puede variar significativamente entre diferentes grupos culturales.

La influencia del contexto cultural. Una de las contribuciones clave de los nuevos estudios en literacidad es la consideración del contexto cultural en el desarrollo de las habilidades letradas. Barton y Hamilton (1998) argumentan que “las prácticas letradas están enraizadas en las actividades y contextos de vida cotidiana de las personas, y no deben ser vistas como habilidades aisladas” (p. 7). Este enfoque enfatiza que la literacidad debe ser comprendida dentro del marco de las actividades diarias y las necesidades comunicativas de los individuos, en lugar de evaluarla únicamente en términos de habilidades técnicas.

2. Lectura literaria

La raíz etimológica de la palabra lectura es el participio pasivo de *legere*, que se podría traducir como escoger, seleccionar o cosechar, y es de donde provienen también palabras como elegir e inteligencia.

La palabra lectura se vincula con la raíz indoeuropea *leg* asociada a la palabra griega *logos* (palabra), de donde provienen filósofo, prólogo y diálogo.

En los últimos años se ha desvinculado la lectura con sus orígenes etimológicos y se ha asociado a otros conceptos relacionados con campos cognitivos o funcionalistas y se ha dejado de lado que la lectura proviene de escoger, dialogar para cosechar.

En paralelismo con la identificación, selección y cosecha de las mejores frutas y verduras benéficas para el cuerpo, la lectura es un proceso que implica identificar letras, seleccionar significados para cosechar significaciones. Incluso como afirma Larrosa:

Entender la lectura como la asimilación anímica o intelectual de algo que está en el libro remite a esa fundamental metáfora económica de la apropiación. En ambos casos el lector in-tegra o in-corpora (hace que pase al interior, a formar parte de su propio cuerpo) un contenido que le fortalece o le acrecienta en lo que es (2003, p. 193).

Durante muchos años, en el sistema educativo mexicano el énfasis primario en cuanto lenguaje fue la alfabetización. Se asumía que dotando de los conocimientos técnicos de las letras y oraciones (decodificación) las y los lectores poco a poco comprenderían lo que leían y, por ende y por generación espontánea se formarían como lectores.

Por paradójico que parezca, al enfocarse en aprender a descifrar el alfabeto, a establecer una relación biunívoca entre el grafema y el fonema, en la mayoría de los casos se estaba entorpeciendo el proceso de lectura y se iniciaba a niñas y niños en los vicios del lector adulto.

En un segundo momento, el sistema educativo se centró en la comprensión lectora, asumiendo algunos de los mismos postulados de sus antecesores: si las niñas y niños comprenden lo que leen, por ende, se convertirán en lectores. Es por lo anterior que se debe rechazar la idea de la lectura desde el nivel de la decodificación e incluso desde la comprensión. Leer es imaginar y, por tanto, es en la lectura literaria donde el verdadero significado de lectura cobra sentido.

La realidad (basada en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales como PISA y el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) es que ninguna de las apuestas ha funcionado del todo bien en la mayoría de la población de México.

La apuesta mayor en este momento es trabajar la lectura en la escuela desde el enfoque de la lectura literaria que implica no centrarse en las partes (letras, oraciones) ni en aspectos meramente cognitivos como la comprensión, sino trabajar el texto literario como un todo complejo, en espera de crear significación al momento de ser leído. La lectura literaria debe entenderse como:

La experiencia estética individual entre el lector y el texto literario que apela al componente emocional y a la posibilidad fáctica de que la literatura transforme al lector al desarrollar sensibilidades y habilidades para poder desentrañar la complejidad de un texto de ficción, ya sea cuento, poema o texto dramático, a través del dominio de figuras literarias y recursos literarios como la intertextualidad o la metaficción (Orozco, 2021, p. 178).

La lectura literaria abona en el proceso de maduración cognitiva, abre el camino a la cultura, desarrolla el sentido estético y ayuda a encontrar respuestas a los problemas de la vida cotidiana. Cada obra literaria exige una lectura particular y al lector le corresponde dotar de significado al texto. Para hacer una lectura integradora entre texto escrito e ilustración de los textos incluidos en el corpus se recurre a una lectura interpretativa. En el caso de la literatura para niños, la interpretación tiene un doble nivel de complejidad y de significación: el nivel del niño-receptor, quien decodifica el mensaje de acuerdo con su experiencia, y el nivel del adulto, quien en su función de mediador compra o selecciona los libros.

Para Gadamer (2005) la interpretación es un proceso de transformación de algo extraño y muerto en un ser familiar. Leer es una modalidad de la interpretación que “domestica” lo que procede de otros puntos sincrónicos o diacrónicos, hasta el punto de convertir la alteridad del texto en algo propio.

Desde la teoría literaria, la lectura literaria puede explicarse a partir de la teoría de la recepción que establece que un texto no está completo hasta que el lector lo interpreta, se apropia del mensaje que transmite en su totalidad, con los significados explícitos, pero también implícitos que comporta, que cada lector, según sus conocimientos interpretará de modo distinto a como lo hagan los demás.

De la misma manera Eco (1992) establece que cualquier texto es un texto abierto a la significación que el lector le otorga a partir de sus conocimientos previos, de sus experiencias, de sus gustos y sus rechazos. Desde esta perspectiva, cuando se habla de “enseñar” a leer se refiere al deseo pedagógico de proporcionarle al estudiante las posibilidades —muchas veces negadas por el medio en que vive— de descubrir el “placer” de la lectura. Proporcionarle no solamente espacio y comodidad, emulación y estímulos, técnicas de lectura (de dudosa utilidad) sino también y fundamentalmente un momento psicológico intra e intersubjetivo.

Lo anterior implica la oportunidad de descubrir por cuenta propia el goce de la interpretación, de intercambiar, socializándolas, las opiniones y los sentimientos que suscitan los textos, aprender enseñando, leer escribiendo y hablando.

Cualquier otro intento pedagógico sería restrictivo, represivo y frustrante. A nadie, se le puede exigir que goce, obligarlo a sentir placer cuando no lo siente, y solo con goce y placer hay producción, lectura, escritura, investigación, aprendizaje.

La formación del lector literario debe comenzar, preferentemente, desde edades tempranas. Es muy importante acercar textos literarios de calidad donde lo importante no es “lo que se cuenta” sino “cómo se cuenta” y por ende abonar en el desarrollo de la competencia literaria a través de la interpretación por parte de las lectoras y lectores. Entendida desde esta perspectiva, la lectura literaria, además de estar vinculada a la práctica educativa, también puede y debe ser una práctica íntima, alejada de las rutinas y las exigencias escolares.

La enseñanza de la lectura no se debe limitar al modelo tradicional de comprensión y comunicación, sino que debe abrir posibi-

lidades que permitan una relación diferente con los textos. En este sentido, se reivindica el acto de leer como una vivencia que privilegia lo subjetivo y que permite la construcción de un espacio íntimo y que al mismo tiempo puede ser compartido en una comunidad de diálogo.

El lector que es capaz, técnicamente, de leer letra impresa, comprende perfectamente el texto. Y, sin duda, es capaz de comentarlo competentemente y de responder a las preguntas de los profesores. Pero es un analfabeto en otro sentido, en el sentido de la experiencia. Porque la experiencia es lo que nos pasa, y a ese lector que solo comprende, o que solo quiere comprender, no le pasa nada. La experiencia de la lectura, entonces, o la lectura como experiencia, ¿es otra cosa que la comprensión? Si es así, no siempre leer es comprender, o no solo leer es comprender (Larrosa, 2003, p. 23).

Con respecto a esto, en muchas prácticas educativas de las ciencias humanas aún están instalados algunos de los criterios de las ciencias duras como la medición, la uniformidad, la exactitud en los resultados en detrimento de la pluralidad, lo variable y lo subjetivo, que afecta el real valor del aporte desde las humanidades.

De acuerdo con Larrosa (2003) el acto de leer se conforma como una experiencia irremplazable, tiene cabida en el mundo interior de las lectoras y los lectores, nos hace vulnerables a sentir, a vivir, nos vincula a mundos ficticios y a crear un vínculo especial con el acto de leer. Por ello, se debe partir de la premisa de que para contagiar la lectura y desarrollar la lectura literaria el mediador debe contar con elementos teóricos literarios para poder orientar la actividad hacia la lectura literaria.

3. Lectura literaria y formación de docentes

Para la mayoría de la población, la escuela es quizás el único entorno relacionado con la formación de lectores. Desafortunadamente, en muchas ocasiones la práctica se centra en la obtención de resultados

relacionados con la adquisición de competencias de lectura de comprensión.

Es por ello que resulta prioritario el desarrollo de programas que posibiliten una formación crítica a los docentes (en formación o en servicio) en habilidades comunicativas y que se les habilite para el desarrollo de programas comunitarios que desarrollen sus habilidades para la solución de problemas que se les presenten tanto en el área académica como en su comunidad.

Los textos literarios muestran una realidad histórica cultural y facilitan la pervivencia de la obra literaria que se interpreta a la luz de una cultura determinada; es decir, es “reescrita” por cada una de las sociedades que la leen y por cada uno de los lectores.

En este sentido, la interacción con textos literarios favorece la competencia comunicativa que le lleva a producir su propio discurso. Con esta perspectiva comunicativa y funcional se favorece el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión de los mensajes orales y escritos con diferentes intenciones, utilizando códigos lingüísticos y no lingüísticos, lo cual facilita al alumnado la construcción de su propio pensamiento.

No se trata de clases de literatura (desde la perspectiva historicista diacrónica) ni de teoría literaria. Se trata de partir del acervo de lecturas y del dominio teórico del docente mediador para resaltar un aspecto de la lectura literaria. Mediar entre estudiante y libro en el sentido estricto y profesional del sentido literario.

La formación de lectores literarios debe surgir de un mediador con un interés profundo en los libros, la lectura, la literatura y los procesos socio-culturales en torno a ellos, una persona conocedora de historias y libros que pueda orientar el proceso de formación literaria de cualquier individuo sin importar la edad cronológica y que además reconozca en la competencia comunicativa la lectura y la escritura a la par del habla y la escucha; diremos incluso que un mediador experimentado concibe la lectura como un acto de amor, en tanto que acciona pensamiento y afectos a un mismo tiempo.

De ahí la importancia de la formación en literatura y en lectura literaria del docente (en servicio y en formación) porque para contagiar la lectura y desarrollar la lectura literaria el docente mediador

debe contar con elementos teóricos literarios para poder orientar la actividad hacia la lectura literaria y con herramientas creativas que vinculen experiencias con lenguaje, el libro y el lector, las palabras de autoras y autores con episodios de la vida de las personas.

Con relación al mediador, Petit (2013) afirma que la experiencia lectora del otro atañe al cuerpo, a las emociones, al deseo, y esto es percibido por el sujeto que se encuentra en esa situación iniciática y jamás la olvida y a lo largo de su vida va en busca del enigma, las emociones que percibió en aquel lector que mora en sus recuerdos. Un acto de amor que se inscribe en el cuerpo y en el recuerdo.

La figura del mediador es fundamental, no solo en los primeros encuentros; su actitud de lectura, de escucha, de atención, de recepción crea un marco de “hospitalidad” hacia el otro que se siente contenido por la lectura y por quien lee. Freire establece que:

Hablar de alfabetización de adultos y de bibliotecas populares es hablar, entre muchos otros, del problema de la lectura y la escritura. No de la lectura de palabras y de su escritura en sí mismas, como si leerlas y escribirlas no implicara otra lectura, previa y concomitante a aquélla, la lectura de la realidad misma.

La lectura puede llegar como una invitación, como una oportunidad. Quien oficia de mediador tiene la posibilidad de crear situaciones que logren acogida, desde una actitud sutil, es la persona que activa la lectura del mundo y la conecta con la lectura de un texto literario, con una idea, una melodía, una rima, una experiencia. Así, el acto de leer puede convertirse en una caricia íntima porque está fundado en la apertura, la escucha, la entrega y la generosidad, provoca un acto de amor mucho más allá del sentimentalismo y más cercano al vínculo afectivo.

Formar docentes en el área del lenguaje (lectura y escritura) implica no solo enseñar reglas gramaticales y ortográficas, sino darle vida a una lengua en un contexto social específico (Barriga, 2018), mostrarnos como seres humanos capaces de conectar el texto con nuestra vida y así encontrar(nos) con otros en un espacio fronterizo creado entre la ficción del texto y el momento de suspensión de la

realidad que implica el acto de leer para llevarlo a la reflexión y la incorporación a nuestro ser.

Los docentes deben tener presente que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita no se agotan en un nivel educativo porque toda la vida se está aprendiendo nuevas formas de leer y escribir; la lectura y escritura evolucionan, por lo que es tarea del docente sentar las bases en la enseñanza para aprender a hacerlo de diferentes maneras y de manera eficaz, porque:

La competencia lectora no es una capacidad que se adquiere solamente durante los primeros años de escolarización, se concibe como un proceso en permanente evolución, el cual incluye un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van adquiriendo y construyendo a lo largo de la vida en ámbitos y contextos diversos, mediante la interacción con sus padres, su familia, sus compañeras y compañeros, y con la comunidad en extenso (Orozco y Ramírez, 2024).

4. Una experiencia de lectura literaria con docentes (en formación y/o en servicio)

Con esta visión de la lectura y los fundamentos sobre la lectura literaria que se describieron, se implementó un proyecto de mediación lectora en una institución de educación superior para maestros en servicio como parte de una estrategia de extensión para comunicar el conocimiento cultural a través del diálogo.

Para hacerlo, se consideró de gran relevancia la lectura por placer (incluida la lectura literaria) y no solo la académica, ya que el placer de leer textos literarios en los términos que se describieron anteriormente puede crear un lugar seguro que da cabida al diálogo, la conversación, la divergencia y la sensibilidad artística.

Como lo señala Castro (2003), “la lectura es algo que sucede, que nos contiene. Vivimos inmersos en un mundo de lenguajes que nos increpan, nos desafían y nos exigen su lectura” (p. 11) y desde esa forma de interpretar la lectura, en especial la lectura literaria como catalizador para crear comunidades, se incluyó en el proyecto un

club de lectura ciudadano como el espacio inesperado de encuentro entre ideas, realidades y pensamientos que podrían contribuir al tejido arte-ciencia-academia en una comunidad de maestros y maestras de educación básica en servicio, quienes en su oportunidad serían capaces de reconstruir la experiencia de compartir y escuchar textos literarios con sus comunidades de estudiantes en primaria y secundaria.

El propósito de este proyecto de mediación de lectura literaria fue “contribuir con el desarrollo de una comunidad lectora en una institución de formación superior para maestros, propiciando un ecosistema donde lectura, escritura y oralidad sean parte de la forma de estar y ser como colectivo e individuos” (Ramírez, 2023). Para lograrlo se propusieron como objetivos:

1. Instalar un club de lectura literaria por placer y en lo posible, favorecer la revisión de textos de literatura infantil y juvenil,
2. Propiciar la conversación alrededor del libro como objeto cultural, y
3. Provocar momentos y espacios de lectura inesperados.

El propósito y los objetivos se concretaron en cuatro acciones o actividades específicas:

- *Club de lectura*. Conformado de acuerdo con las propuestas del Fondo de Cultura Económica (FCE) y su estrategia de formación para ciudadanos promotores de lectura.
- *Lectura inesperada*. Traducida en viñetas, pósteres, fichas de lectura y otros materiales distribuidos más allá de las aulas y la biblioteca colocados en espacios comunes y de constante circulación en la escuela.
- “*Lectura para no lectores*”. Diseño de actividades lúdicas breves donde se involucró en la lectura a todas y todos quienes se encontraban en las instalaciones en fechas representativas para la lectura o el libro (Día Mundial del Libro, Día Nacional del Libro, Día del Libro Infantil y Juvenil, durante la semana de la Feria Internacional del Libro en Guadalajara).

- “*Libera libros*”. Estación de libros para intercambio, lo que permitió dejar y tomar libros de acuerdo con los intereses personales para la lectura individual.

Para vincular las actividades de lectura literaria con los maestros que cursaban los programas de posgrado se conectaron de manera explícita con el proyecto educativo y los principios del plan y programas de estudios 2022, también llamado Nueva Escuela Mexicana (NEM) el cual se fortalece con siete estrategias nacionales, una de ellas la Estrategia Nacional de Lectura, para que los docentes en servicio puedan dar sentido a las actividades que desarrollan en las escuelas en el marco curricular que les corresponde aplicar.

Enfatizamos el hecho de que en muchos casos las actividades administrativas de las escuelas obligan a los maestros a relegar estas estrategias asociadas a las habilidades blandas y no necesariamente a los conceptos “duros” del currículum, a los que regularmente se dedica más tiempo de la jornada y un énfasis didáctico mayor, por eso fue importante visibilizar la lectura literaria y la Estrategia Nacional de Lectura de modo que los docentes se apropiaran de sus principios como habilitadores de su propia formación. La Estrategia se propone:

- Establecer acciones conjuntas de escuela-familia-comunidad, para crear comunidades lectoras.
- Difundir entre docentes de preescolar, primaria y secundaria actividades didácticas de lectura para promover inclusión, interculturalidad crítica y apropiación de las culturas.
- Establecer proyectos de colaboración interinstitucional gubernamental con el interés de promover prácticas de lectura y escritura (Hernández, 2022, p. 11)

Estas líneas fueron centrales en el momento de la implementación de un proyecto de mediación de la lectura literaria para que los docentes de educación básica que cursan estudios de posgrado encontraran una forma de extenderlo hacia sus propias comunidades escolares con los ajustes y precisiones que sus contextos requirieran.

Se describe la transferencia de experiencias en tres escuelas de educación básica como se refiere enseguida. En la escuela primaria federal Paulo Freire ubicada en el municipio de Zapopan en la zona del Ixtépete, en la cual el docente frente a grupo (alumno de la Maestría en Ciencias de la Educación) buscó títulos de libros que pudieran interesar a los alumnos y que estos estuvieran al alcance de las posibilidades económicas de los padres de familia de la comunidad, algunos de ellos conocidos en las actividades de lectura literaria en el instituto. El docente también trabajó con los padres de familia explicando la importancia de formar alumnos lectores y pidió su colaboración durante el proceso de la lectura de los libros solicitados. El docente afirma que los padres y madres de familia se involucraron poco a poco no solo en el proceso lector de sus hijas e hijos sino en su propia experiencia como lectores.

Con pretexto de un texto literario, el docente desarrolló un proyecto de construcción de una comunidad dialógica de aprendizaje que incluyó, entre otras, las siguientes actividades de mediación lectora:

- Escenificación de capítulos.
- Foros y entrevistas de alumnos como personajes del texto.
- Exposición en reuniones de padres de familia sobre la literatura y en específico el texto literario seleccionado.
- Pijamada lectora.
- Reflexión de la novela aplicada en su vida.

Por otra parte, el maestro refiere que de las actividades de “lectura para no lectores” replicó en su escuela la pega de carteles para la mejora de la convivencia escolar y ejercicios lúdicos similares a la “rayuela digital”, ejercicio de “lectura para no lectores” que consistió en pintar una rayuela en el piso e incluir breves textos, videos (a los que se accedía con un código QR) y citas de la novela de Cortázar, así como imágenes del mismo autor.

El proyecto de mediación lectora que se implementó en el instituto buscó también habilitar la autonomía profesional y la creatividad pedagógica de los docentes para que implementen otras estra-

tegias de mediación en sus escuelas. En el caso de la escuela Paulo Freire, el docente implementó el proyecto “Papás lectores” en el que los padres y madres de familia asistieron a leer una vez por quincena a la hora de entrada y con esa actividad detonadora se trabajaba el proyecto y un producto derivado de sus actividades.

El maestro refiere que a partir de la implementación de la mediación de la lectura literaria en comunidades dialógicas de lectura de sexto grado los alumnos piden que los padres de familia les provean de material de lectura literaria, por lo que la escuela está implementando medidas para enriquecer el acervo literario en sus bibliotecas de aula, y por otra parte observó un impacto muy perceptible en la convivencia y respeto entre los estudiantes, un resultado que no había previsto en la implementación inicial del proyecto y que considera detonó el diálogo horizontal que se generó a partir de tomar los textos literarios como pretexto para la conformación de comunidades de escucha respetuosa.

En el segundo caso, la escuela urbana 986 Primitivo Tolentino, se fue más allá de las aulas y el trabajo con los estudiantes, pues se programaron también dos talleres de formación de lectura literaria y mediación lectora para el colectivo docente. La primera sesión tuvo lugar con maestras y maestros de la escuela y la segunda, por decisión de la directora (exalumna de la Maestría en Ciencias de la Educación), fue abierta a padres de familia interesados en conocer el proyecto de mediación lectora que estaba diseñando la escuela en su Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) incluso algunos alumnos de la primaria participaron de la sesión de mediación de lectura literaria, de manera que la segunda sesión de formación para maestros se convirtió en una comunidad de diálogo sobre la lectura con el uso de la literatura para niñas, niños y jóvenes como el detonador de la lectura literaria.

Después del desarrollo de estos talleres los docentes habilitaron una serie de espacios de formación para padres y madres de familia para que reconocieran los conceptos lectura literaria y mediación lectora, además de un club de lectura comunitario en la escuela.

Desde el primer momento, la visión de una comunidad dialógica de lectores fue el eje de las acciones en esta escuela, la directora re-

fiere dos acciones implementadas en el ciclo escolar 2023-2024 que manifiestan la apropiación de este concepto vinculado a la lectura literaria. Se generaron dos círculos de lectura en la comunidad educativa, el primero con docentes para que “como colectivo iniciaran el hábito de la lectura” y el segundo con padres y madres de familia “para aprovechar el espacio de la escuela como un lugar de mediación lectora”. Además, hace referencia al diseño de un taller de escritura literaria con padres de familia “que se implementará en la escuela en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para acercarlos a la escuela a través de la literatura y para que compartan eso con sus hijos en sus casas”.

En el caso de la escuela primaria Primitivo Tolentino las actividades de lectura literaria ya han evolucionado a la escritura creativa, tanto por parte de los alumnos como de los docentes que han participado en las convocatorias de escritura creativa promovidas por la Secretaría de Educación Jalisco: “Escritura violeta” y “Antología de memorias lectoras”, con ello, la cultura escrita y la práctica de la lectura literaria se ha incorporado a las actividades de la comunidad desde y hacia sus saberes, más allá del canon literario y las exigencias escolares.

Otro ejercicio de escritura creativa también se llevó a cabo como parte del proyecto de mediación lectora de la escuela, esta vez con alumnos que como motivo escribieron sobre su “Escuela ideal” y promovieron una exposición de trabajos.

Además de las actividades de formación, en la escuela se habilitaron espacios de lectura que antes no existían o tenían usos múltiples. Durante el mismo ciclo escolar se inauguró la biblioteca escolar, la cual ha posibilitado la visita a un espacio destinado a la lectura por parte de los alumnos y el desarrollo de proyectos basados en la lectura por parte de los docentes que, contando con un espacio exprofeso para ese fin, han aprovechado la lectura literaria para detonar propuestas multidisciplinarias.

Actividades como los “libros libres” promovidas en el proyecto de mediación lectora propiciaron intercambios de libros en la escuela Primitivo Tolentino y el fomento del préstamo externo de la biblioteca para los alumnos, ejercicio que antes de hacer un inventario y catálogo del acervo era considerado poco viable.

Actividades de lectura en voz alta también han sido bien recibidas por el colectivo escolar, padres y madres de familia se han involucrado en compartir lecturas con los alumnos, se han establecido actividades de vinculación con escritores de literatura para niñas, niños y jóvenes y espacios como la Feria Internacional del Libro. La lectura en voz alta y la producción de textos literarios se han consolidado como parte de los festejos o actividades recurrentes durante el año, por ejemplo, el Día de Muertos, el Día del Libro o festejos patrios.

La directora refiere que los docentes del centro escolar se han apropiado con gran entusiasmo de la lectura literaria “tomándola con mucha importancia. Gracias a los talleres ha cambiado la percepción de lo importante que es para los maestros mediar y acercar a los alumnos”; algunos de los docentes de esta escuela incluso fueron miembros activos del club de lectura del instituto, donde encontraron referencias a textos de literatura para niñas, niños y jóvenes que identificaron en su biblioteca y que comenzaron a integrar a los proyectos que han diseñado en el marco de la NEM.

Aunque la directora puede identificar que falta una apropiación más generalizada por parte de los alumnos que “reciben con alegría y entusiasmo las actividades”, se han considerado nuevas estrategias que promuevan la integración cotidiana de los libros y la lectura en la jornada y espacio escolar para su planeación anual en el siguiente ciclo escolar. Uno de los resultados más favorables que pudo describir después de un año de trabajo de mediación de lectura literaria fue la percepción de los padres de familia que han modificado su percepción al pasar de ideas como “la biblioteca ni siquiera es importante, mejor arreglamos los baños” a una participación activa en la lectura en voz alta, su incorporación a círculos de lectura y apertura a las actividades de escritura creativa, lo que se ha generado en gran medida gracias a la habilitación de espacios y actividades vinculadas al libro, la lectura y la cultura escrita.

Finalmente, en la telesecundaria Emiliano Zapata ubicada en el municipio de Ocotlán, Jalisco, un maestro que participa como estudiante del Doctorado en Intervención en la Práctica Educativa y que fue integrante activo del club de lectura del instituto refiere también

algunas actividades de mediación de la lectura literaria en su escuela que implementó tanto en el ámbito escolar como el de aula.

Entre las que resultaron más representativas, describe dos que tuvieron duración permanente, la primera consistente en el ejercicio de lectura comentada de forma oral a diario en todos los grupos de un título seleccionado por los estudiantes (seleccionado de la biblioteca de aula, escolar o por propuesta del docente) que concluía con una reseña o reporte que se socializaba en un espacio común del aula y de la escuela; la segunda que se llevaba a cabo durante la ceremonia de honores a la bandera, donde se invitaba a leer en voz alta fragmentos de textos literarios que el grupo encargado de la ceremonia cívica reseñaba, recomendaba e indicaba su ubicación en la biblioteca para promover su posterior lectura.

A partir de los ejercicios lúdicos de lectura inesperada propuestos en el instituto, el maestro propuso que los alumnos de la telesecundaria escribieran “Tarjetas reveladoras” que eran textos breves que presentaban palabras nuevas, juegos de palabras, aspectos lúdicos del lenguaje, rimas, rondas, trabalenguas, juegos orales y que se presentaran en el grupo y extramuros de formas poco convencionales (colgadas en un árbol, pegadas en los baños, en las escaleras de la escuela).

Para el maestro, participar en el club de lectura del instituto fue la experiencia que lo impulsó para diseñar espacios de lectura literaria en su telesecundaria y para seguir compartiendo encuentros literarios de manera personal con otras personas interesadas en la lectura. Los aspectos más relevantes que refiere fueron dos: por un lado, la posibilidad de unirse a un club de lectura virtual y participar de la forma en que se desarrolló por la mediadora que mostraba otros recursos como videos, cortometrajes, películas, series, música vinculados al libro y que le dieron referentes nuevos para comentar con sus estudiantes libros que ya conocían, y por otra parte, pensar los clubes de lectura como un espacio de encuentro donde la lectura se “in-corpora” (en los términos de Larrosa) en un espacio virtual de diálogo abierto y seguro.

Refiere además que el club de lectura virtual les permitió invitar a otros alumnos o personas que quisieran participar de la lectura de

un libro en especial y sobre todo aprender a escuchar(nos) para argumentar y compartir el placer de leer, ya que muchos se pueden sentir aislados en un hábito que no necesariamente comparten con todos.

Finalmente, el maestro de la telesecundaria llevó la “Rayuela literaria” que encontró en un espacio de “lectura para no lectores” en el instituto porque permitía vincular datos del autor, otros textos y una comprensión más allá de *Rayuela*, la novela, y llevarla a un plano lúdico que incluso a los maestros y alumnos de un doctorado logró enganchar a un momento de lectura literaria. En la telesecundaria Emiliano Zapata se conectó al libro *Las batallas en el desierto*: el maestro seleccionó canciones, imágenes, videos y referencias alusivas al libro que se podían escuchar o mirar con un código QR colocado en cada uno de los cuadros de la rayuela que los estudiantes podían escanear para conectar con ciertos contenidos y promover la lectura del texto, que se encuentra en la biblioteca escolar con varios ejemplares disponibles. La posibilidad de que la lectura puede ir más allá de la lectura académica o escolar e incluso más allá del libro que se está leyendo, interesó a la comunidad escolar.

Para cerrar estas experiencias de lectura literaria con docentes en servicio que llevaron la transferencia de su experiencia a sus comunidades escolares, no podemos dejar de expresar que aunque los cambios en hábitos de lectura no son ni tan evidentes ni globales, sí han representado una forma de apropiarse del ejercicio de la lectura desde una perspectiva menos escolar y más socio-afectiva y comunitaria, convirtiéndose en una actividad con una gama más amplia de posibilidades que las que tradicionalmente la escuela nos ha proporcionado.

Referencias

- ARIZPE, E. Y STYLES, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. FCE.
- BARTHES, R. (2010). *Crítica y verdad*. Siglo XXI.
- BARTHES, R., GREIMAS, A. Y ECO, U. (1996). *Análisis estructural del relato*. Ediciones Coyoacán.

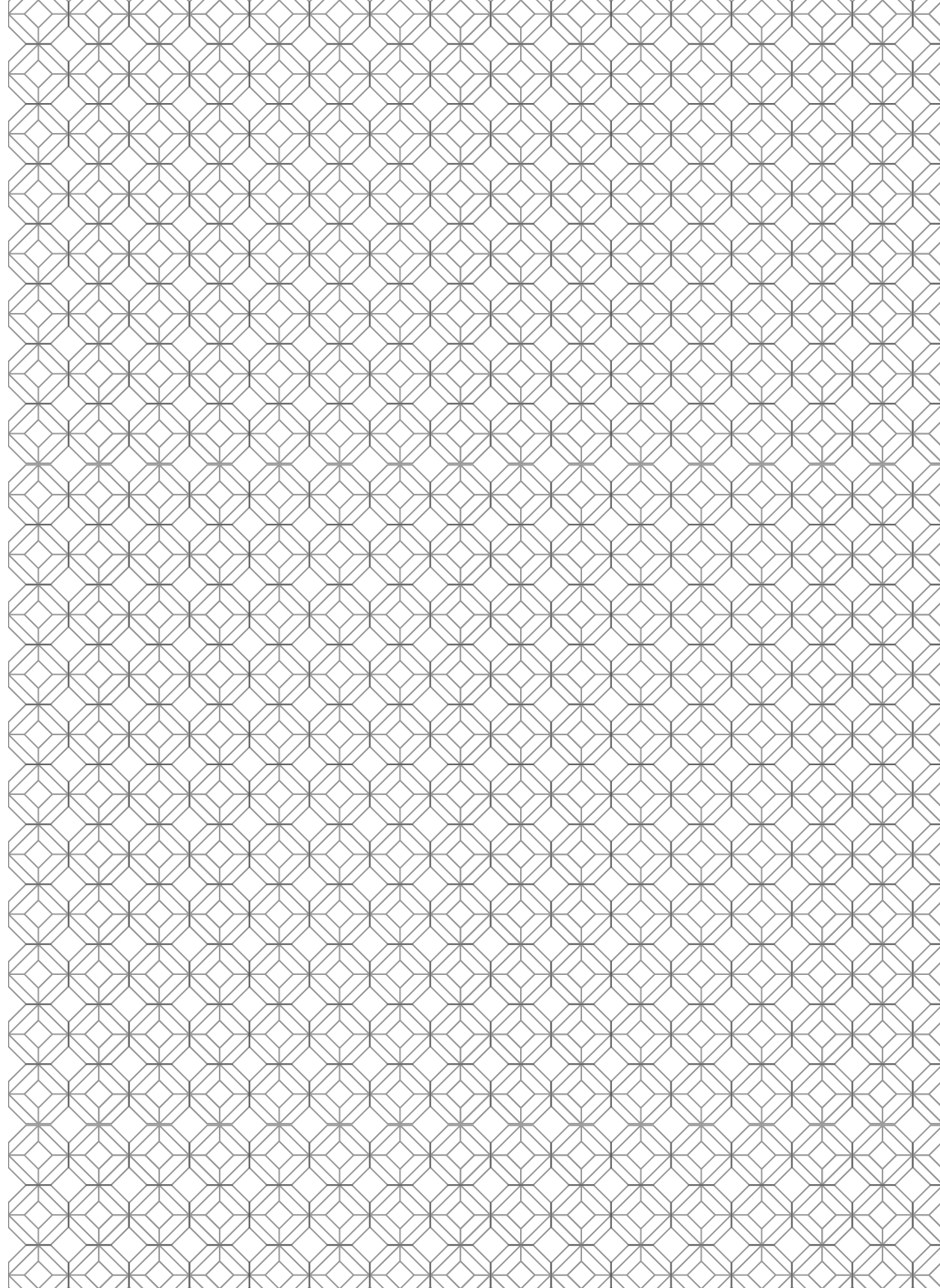
- BARTON, D. Y HAMILTON, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- CASTRO, R. (2003). *Las otras lecturas*. Paidós.
- CERRILLO, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- COLASANTI, M. (2004). *Fragatas para tierras lejanas*. Norma.
- COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. FCE.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, Santillana*. Ediciones UNESCO.
- ECO, U. (1985). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Lumen.
- ELBOJ-SASO, C. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- ELIZAGARAY, A. (1975). *En torno a la literatura infantil*. Unión de Escritores y Artistas de Cuba.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- GADAMER, H. (2005). *Verdad y método I*. Sígueme.
- GENETTE, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Altea.
- HERNÁNDEZ, M. (2022). *Las 7 estrategias nacionales. Cinco puntos centrales del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. [Documento de trabajo]. Subsecretaría de Educación Básica.
- IBARROLA, M. (1985). *Las dimensiones sociales de la educación*. Editorial el Caballito.
- INEE. (2010). *México en PISA 2009*. <http://www.inee.edu.mx/buscadordocs/detallepub.action;jsessionid=BBBA9657E557AE90B4FA7047E44B0CDE?Clave=1-NEE-201102297>
- LANHAM, R. (1995). "Digital literacy". *Scientific American*, 273(3), 198-200.
- LANKSHEAR, C. Y KNOBEL M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica y el aprendizaje en el aula*. Morata.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. FCE.
- MATURANA, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ensayo.

- MONTES, G. (2002). *La frontera indómita*. FCE/SEP.
- MORIN, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.
- NIKOLAJEVA, M. (1995). *Aspects and issues in the History of children's literature*. Greenwood Press.
- NODELMAN, P. (1988). *Words about pictures*. University of Georgia Press.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2018). *Programa para la evaluación internacional de alumnos*. http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- OROZCO, M. (2021). *Capítulo 7. Formación literaria y escuela*. En A. Valencia y M. Méndez (coords.), *Humanidades y educación: un diálogo necesario*, (pp. 171-196). Universidad de Guadalajara.
- OROZCO, M. Y RAMÍREZ, E. (2024). *Docentes en formación y lectura literaria*. E-SED-LL, 40-51.
- RAMÍREZ, E. (2023). *Proyecto de mediación lectora ISIDM*. [Documento de planeación] (sin publicar).
- SÁNCHEZ, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós.
- SCHON, I. Y CORONA, S. (1996). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Wewak. International Reading Association.
- SORIANO, M. (2001). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue.
- STREET, B. (2005). *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. Routledge.
- VIGOTSKY, L. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Ediciones Coyoacán.

Literacidad y prácticas letradas en entornos educativos

se terminó de editar en noviembre de 2024 en las oficinas de la Editorial de la Universidad de Guadalajara, Ingeniero Hugo Vázquez Reyes 39, interior 32-33, Industrial los Belenes, 45150, Zapopan, Jalisco.

En la formación de este libro se utilizaron las familias tipográficas Minion Pro, diseñada por Robert Slimbach y Ronnia, diseñada por Veronika Burian y José Scaglione.



Los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita demandan reformas sustanciales en el ámbito educativo y en las concepciones pedagógicas. Por ello, es necesario integrar las habilidades de lectura y escritura en una perspectiva más amplia y flexible que considere la influencia de las prácticas sociales, las diversas realidades sociales y contextos culturales desde la perspectiva de la Literacidad.

Este libro ofrece un espacio académico que concentra el avance de siete investigaciones en los que participan investigadores expertos en algunas temáticas con la finalidad de plantear algunas propuestas a problemáticas escolares y áulicas.



Maestría en Estudios
en Literacidad



EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DE GUADALAJARA