



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Comunidades de aprendizaje en los linderos de la  
escuela: una práctica instituyente imbuida en la  
literacidad**

**TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**

**Maestra Rosa María Quesada Mejía**

**Tutora: María Esther Aguirre Lora  
IISUE-UNAM**

**Comité tutorial:  
Martha Leñero Liaca  
ENES-UNAM**

**Cirila Cervera Delgado  
Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía**

**María Eugenia Negrín Pérez  
FFL-UNAM**

**María del Rocío Vargas Ortega  
FES Aragón - UNAM**

**MÉXICO, D.F., MARZO 2015**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Este trabajo me dio la oportunidad de corroborar que nada es posible en aislamiento, y que aunque me nombre sólo a mí como autora, lleva en él las luces de muchos otros que hablan a través de estas palabras que compartimos.

Quiero nombrar como co-realizadores de esta investigación a todos los que participaron activamente en ella como expertos, como maestros, directivos, alumnos, padres y madres de familia o coordinadoras del proyecto.

Cabe mencionar que no podría haber escrito esta tesis sin todos los trabajos previos realizados antes de mí, y el trabajo hubiera sido mucho más superficial sin los comentarios de mis tutoras Cirila Cervera y Martha Leñero. No me hubiera preocupado tanto por poder dialogar con aquéllos que necesitan datos cuantitativos para asegurar que un argumento es válido si no hubiera contado con los comentarios de Rocío Vargas y simplemente no me hubiera ni siquiera arriesgado a empezar si no hubiera tenido la suerte de contar con una tutora que además de experta pedagoga e historiadora, es un excelente ser humano, María Esther Aguirre.

Quiero agradecer también a mis amigos y colegas que solidariamente me leyeron, comentaron y señalaron mis insensateces, vaguedades y elipsis: Gregorio Hernández, Guadalupe de Rivas, Olga Varela y María Esther Pérez. Verán todos ellos que, si bien no les hice caso al cien por ciento, sus señalamientos son parte de mi texto- y de mi manera de comprender mejor el mundo (y criticarlo pues todos son críticos expertos).

Y por supuesto tengo que dar gracias a mi familia que siempre me ha apoyado no sólo moralmente, sino con tiempo, con reconocimiento, y con su confianza.

Comparto este trabajo de manera especial con mis compañeros de estudio, de viaje, de trabajo y de pasión por los libros, la literatura, los lectores y sus redes.

Espero que este texto de pie a otras investigaciones y propuestas en torno a la literacidad-académica y no- con otros nombres más castellanizados o más anglosajones, pero siempre con afán de hacer a la gente más dueña de su vida y su felicidad.

# Índice

I.	HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	1
	1. Introducción .....	2
	1.1 Contexto .....	3
	2. Justificación y objetivos de la investigación .....	11
	2.1 Justificación .....	11
	2.2 Supuestos, objetivos y preguntas .....	13
	3. Planteamiento del problema .....	15
	4. Estado del conocimiento .....	17
	5. Perspectivas teóricas .....	30
	5.1 La pedagogía institucional .....	30
	5.2 Los nuevos estudios de literacidad .....	41
	5.3 Las comunidades de práctica .....	51
	6. Enfoque metodológico .....	54
	6.1 Observando al grupo desde las tres dimensiones planteadas .....	54
	6.2 Postura .....	56
	7. Organización del documento .....	58
II.	EL ESTUDIO .....	59
	1. Encuadre .....	60
	1.1 Escenarios: escuela y biblioteca .....	60
	1.2 Los sujetos de estudio .....	75
	1.3 Ruta de investigación .....	76
	1.4 Técnicas y fuentes de datos .....	77
	1.5 Desarrollo del trabajo del proyecto Nosotros Entre Libros .....	83
	1.6 Procedimiento de análisis .....	85
	1.7 Presentación del trabajo .....	85
	2. Hallazgos .....	87
	2.1 Literacidad en la familia: la institución, lo instituido y lo instituyente .....	87
	2.2 La literacidad en la familia desde las prácticas sociales letradas .....	98
	2.3 La literacidad en la familia desde las comunidades de práctica .....	114
	3. Conclusiones e implicaciones educativas .....	120
	3.1 Conclusión general .....	120
	3.2 Conclusiones específicas .....	121
	3.3 Seamos optimistas: Propuestas a futuro .....	133
	Epílogo .....	136
	<b>Referencias</b> .....	<b>137</b>

# **I. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

# 1. Introducción

El trabajo de esta tesis gira en torno a la observación de las actividades de alumnos y padres de familia alrededor de las bibliotecas escolares en una escuela primaria oficial de la Ciudad de México durante el periodo comprendido de septiembre de 2010 a junio de 2011. El estudio reveló un fenómeno educativo interesante. Tanto la escuela como el grupo de lectores voluntarios observado que forma parte del programa llamado Nosotros Entre Libros (NEL) tienen como población objetivo a los alumnos; sin embargo, en la práctica se dieron cambios educativos extremadamente significativos entre los padres de familia. Es importante centrar la mirada en este proceso porque para la Secretaría de Educación Pública (SEP) la creación de las bibliotecas escolares busca acercar a los alumnos a la práctica lectora, pero se ha observado que el trabajo que se hace en las aulas poco propicia dicho acercamiento. Por su parte, para el organismo no gubernamental, IBBY México (International Board on Books for Young People, por sus siglas en inglés), encargada del programa "Nosotros Entre Libros", el objetivo de sus actividades es que los padres acompañen a sus hijos en actividades de lectura, pero igualmente bajo la idea de que ese acompañamiento contribuya específicamente al desarrollo lector de los niños. El estudio demostró que también los padres de familia, sin ser los destinatarios de las acciones de la SEP ni del NEL, encuentran en la experiencia un espacio propicio para su desarrollo como lectores y como personas en general. Así lo muestran los cambios significativos que se manifestaron en las actitudes, concepciones, saberes y comportamientos que los padres vivenciaron al involucrarse en las actividades observadas.

¿Qué tuvo que suceder para que una madre de familia, que antes tuvo muy poco contacto con libros y lectura, de pronto comenzó a interesarse en los libros y a prepararse para participar de manera efectiva en actividades relacionadas con la lectura, de modo especial en su ámbito familiar y comunitario? La coordinadora del NEL en la escuela observada, representa el ejemplo más contundente, ya que pasó de ser una madre de familia preocupada por el desarrollo de sus hijos, aun sin saber bien a bien cómo apoyarlos, a tener un trabajo y una responsabilidad que conlleva inversión de tiempo, creación de hábitos y mantener una disposición especial para capacitarse y "ser una onda expansiva que invite a todos los de su alrededor a leer", según lo ha expresado ella con sus propias palabras.

La transformación educativa de los padres, a través de un programa que no está dirigido a ellos, es el fenómeno que analicé con el fin de comprenderlo y reproducirlo como ejemplo de una buena práctica de inserción a la cultura escrita. Quería saber si la actividad de los padres podía producir aprendizajes personales y familiares que gradualmente instituyeran nuevas relaciones y prácticas culturales que trastocaran a las anteriores y logran sustituir las relaciones instituidas tanto en la escuela como en la familia.

## 1.1 Contexto

Para entender el proyecto de Nosotros Entre Libros –que se convirtió en mi sujeto de estudio–, haré una breve semblanza de los programas y acciones oficiales que se han llevado a cabo para fortalecer la lectura en las escuelas públicas de nivel básico en el presente siglo.

Durante el gobierno de Vicente Fox, en el año 2002 se instituyó el Programa Nacional de Lectura (PNL), cuyo objetivo era “formar a los alumnos en habilidades comunicativas, pues [éstas] son herramientas esenciales para el acceso al conocimiento”. En dicho programa se “establece como la prioridad del currículo impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias <sup>1</sup> comunicativas -hablar, escuchar, leer y escribir- y en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros.” (SEP 2008:1)

Este programa estratégico estuvo a cargo de la Dirección General de Materiales Educativos, cuyo objetivo específico número 6 era:

Impulsar y fortalecer la operación de diversas estrategias de promoción y fomento de la lectura entre los maestros, directivos y alumnos de Educación Básica, que contribuyen a la formación de lectores y escritores autónomos, mediante la selección y distribución de títulos que acrecienten los acervos de las bibliotecas escolares y de aula, la capacitación de asesores y mediadores de lectura y el acompañamiento presencial de las escuelas de Educación Básica. (Ídem)

En el momento de su formulación, en el año 2002, se dijo que “la preocupación actual será fortalecer el Programa de manera tal que el beneficio obtenido por la población objetivo se refleje en la incorporación de prácticas innovadoras en el aula para el fomento a la lectura”. Este planteamiento se institucionalizó con la creación del PNL en 2008 (SEP 2008: 4). En este documento se define que el fomento a la lectura consiste en “formar lectores y escritores competentes autónomos que sean capaces de disfrutar la lectura como una actividad incorporada a su vida cotidiana. Busca la instalación en las aulas de la lectura como un encuentro con los autores y una forma de dialogar más allá de la adquisición de conocimientos vinculados a la escuela.” (Ídem)

Después de 6 años de iniciado el plan, en la aplicación en 2006 de la prueba PISA (Program for International Student Assessment), la evaluación estandarizada y aplicada internacionalmente cada 3 años, México obtuvo el último lugar de los 30 países evaluados en cuanto competencias lectoras (OECD.org 2007). En el año 2008, los resultados de la

---

<sup>1</sup> Entiéndase por competencias la capacidad de integrar y movilizar conocimientos, habilidades, valores, actitudes y principios para resolver tareas complejas en diversos contextos de manera eficaz y responsable. (*Guía del docente para del desarrollo de competencias* (2012), Universidad Iberoamericana)

Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) tampoco cubrieron las expectativas, ya que fueron aún más bajos que los de 2006 (507 puntos, en contraste con los 547 puntos obtenidos en años anteriores). (SEP 2008 b)

Este panorama impulsó la creación inmediata de un nuevo proyecto colectivo a cargo del gobierno federal, a través del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), llamado Programa de Fomento para el Libro y la Lectura, México Lee, con el que se pretende involucrar a todos los sectores de la población.

En el programa México Lee se plantea la lectura desde dos enfoques contradictorios: el de prácticas sociales de la lengua y el de competencias. Se propone una serie de acciones, decretos y propuestas oficiales, así como otras acciones comprometidas por parte del gobierno federal para impulsar la lectura en los ámbitos de distribución, capacitación y opciones para el desarrollo de las competencias comunicativas. Esta es una muestra de los argumentos que plantea el documento:

Este programa Nacional de Fomento para la lectura y el libro México Lee visualiza en un periodo no mayor a 3 años de manera inicial, ciudadanos mexicanos alfabetizados que hayan desarrollado integralmente estas cuatro habilidades, familiarizados con diversos textos en todas sus formas: impresas o electrónicas; que acudan a la lectura buscando respuesta para resolver sus problemas, su interés y su curiosidad, conocer y ejercer sus derechos y obligaciones, capaces de encontrar información y contenidos de calidad para comprender mejor algún aspecto del mundo que habitamos, de dialogar con argumentos para defender sus ideas, de usar el lenguaje para crear nuevos sentidos; que producen sus propios textos para dar a conocer lo que piensan, necesitan o quieren; que desarrollan un pensamiento crítico, analítico y conceptual [...] La participación de los medios de comunicación, las asociaciones civiles y las madres y padres de familia, así como los maestros, los promotores de lectura y los bibliotecarios en el fomento a la lectura y el libro, y muy principalmente de los padres y madres de familia, es indispensable para la generación de usuarios plenos en la cultura escrita. (SEP/CONACULTA 2008:13)

Con este programa, el discurso público sobre la lectura parecía alcanzar los más altos estándares mundiales. Entonces, ¿por qué México no está dentro de los primeros lugares en las pruebas estandarizadas de lectura? Hasta el mismo programa se lo pregunta: "Hay un dato claro y contundente: los estudios reportan que las personas leen más en la escuela. ¿Cómo hacer entonces para que también desde la familia y la sociedad se lea?" (SEP/CONACULTA 2008:17)

En el Programa se solicita investigaciones que acompañen su desarrollo, para poder evaluar el desempeño del mismo. Se menciona que "la evaluación y la investigación son actividades generadoras de mejores estrategias para el fomento a la lectura y el libro y



condición necesaria para la transparencia y la rendición de cuentas, la planificación y toma de decisiones adecuadas.” (SEP/CONACULTA 2008:18)

Empero, estas investigaciones tienen un corte absolutamente cuantitativo/descriptivo y analizan, desde la óptica de los estándares internacionales, que muchas veces están contextualizados en una realidad utópica y fuera del alcance en nuestro país.

Durante el tiempo que he estado desarrollando la investigación, la historia ha seguido su curso, y después de este programa, y como medida desesperada para alcanzar las metas impuestas por la OCDE al gobierno de México, se puso en marcha otra serie de medidas retrógradas (y no lo digo de manera peyorativa, sino que son las mismas que se implementaron en los años setenta con la tecnología educativa) sugeridas precisamente por expertos del Banco Mundial. Las medidas remediales provienen de una perspectiva creada por una lingüista que habla de “aprendizaje eficaz y pobreza” (Abadzi 2006), y que busca como objetivo central ahorrar y ganar dinero.

Esta medida consiste en evaluar la fluidez lectora, ya que según los estudios de neurociencia, si no se lee con rapidez no se produce una verdadera lectura. Así que, a partir del año 2011 se comenzó a dar una valoración numérica a la velocidad lectora dentro de la boleta de calificaciones de los alumnos de educación básica. A solicitud del Secretario de Educación, Alfonso Lujambio, los maestros “toman lectura” con cronómetro en mano. Para apoyar esta acción, se elaboró el *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la comprensión lectora en el aula* (SEP 2011) que propone indicadores para evaluar la fluidez y la comprensión. Los padres han sido “invitados” a participar obligatoriamente en este trabajo, ya que tienen que firmar las lecturas leídas por sus alumnos todos los días. Esta práctica se inserta perfectamente con el enfoque en boga de la educación por competencias. Se debe aclarar que únicamente se evalúa una competencia, la de fluidez, dejando relegada la comprensión (aunque sí se menciona en la evaluación), y muy olvidada la interpretación y la crítica de la lectura de un texto. Cómo se combina el programa anterior, *México Lee*, con otro más promovido en los medios de comunicación, llamado *Diviértete leyendo*, que tendría que estar más relacionado con el enfoque de prácticas sociales, es todo un enigma que nadie ha podido resolver.

Muchas organizaciones no gubernamentales (ONG) dedicadas al desarrollo de la cultura escrita buscaron la manera de sumarse a estas propuestas. Me enfocaré en la que realizó IBBY<sup>2</sup> México, ya que es la que atañe a esta investigación. El proyecto específico que surgió

---

<sup>2</sup> El International Board on Books for Young People es un colectivo sin ánimo de lucro. Está compuesto por asociaciones y personas de todo el mundo comprometidas con la idea de propiciar el encuentro entre los libros y la infancia. Fue fundado en 1953 en Zurich, por Jela Lepman, para propiciar el entendimiento entre

para complementar el proyecto México Lee fue Nosotros Entre Libros (NEL). En su sitio de Internet, IBBY explica que este programa:

Está dirigido a personas convencidas de que la lectura entendida como encuentro, produce placer, comprensión, diálogo y debate. Debido a esta convicción, se convierten en lectores para sí y propician la lectura en sus entornos inmediatos, al coordinar voluntarios que leen en voz alta, organizan charlas literarias en grupos escolares, favorecen el surgimiento de círculos de lectura.

Este programa comprende que la promoción de la lectura es un asunto que va más allá del aula y de la escuela, por lo tanto, concibe a las familias y a las comunidades también como promotoras de la lectura. Favorece el mejoramiento, ampliación y diversificación de los acervos con que cuentan estos grupos que escuchan la lectura en voz alta y dialogan entre pares.

Nuestro grupo piloto inició sus primeros acercamientos a niños de escuelas públicas de la ciudad de México a partir de 2005 con el trabajo de 20 voluntarios. Actualmente este grupo ha crecido a 1100 voluntarios que atienden a 28 000 niños de la Ciudad de México y Oaxaca. El grupo de voluntarios está formado por diversas personas que se interesan en la lectura, de diversas edades, géneros (en su mayoría mujeres) y grupos sociales.

Nosotros Entre Libros opera gracias al apoyo de la Secretaría de Educación Pública, la Fundación Alfredo Harp y el DIF de Oaxaca.



Las investigadoras Ana Gilka y Ruth Galicia, contratadas por IBBY para que presentaran una prospectiva del proyecto, señalaron al ser entrevistadas por mí, a propósito de esta investigación:

Todo empezó con una iniciativa de señoras adineradas y de la tercera edad que querían hacer un servicio social. Ellas se reunieron y fueron a pedir apoyo a IBBY para ir a leer a escuelas públicas. IBBY retomó este proyecto como suyo. Las señoras, avaladas por IBBY,

---

los pueblos a través de la literatura, especialmente los libros para niños. En la actualidad está constituido por setenta y siete secciones nacionales. IBBY México/A leer es la sección mexicana de IBBY.

llegaban a la escuela a leer. Eso no tiene nada de malo, pero lo “malo” era la actitud [...] Era un acto de expiación de culpas o catequización, caridad en el sentido más feo. Fuimos a toda la ciudad. Eran señoras que vivían en lugares muy lujosos. Los papás de la escuela participaban poco. Había voluntarias que ya tenían todo preparado, y no cambiaban su programa por nada del mundo. A fin de cuentas, no le rendían cuentas a nadie, hacían lo que querían. Su trabajo era hueco, era una capacitación con *foamy*, dulces, premios. Y lo más impresionante era el discurso. Decían “pobrecitos de los niños, nosotros vamos allá y les llevamos un pastel”. Les decían: “si leen bonito les damos un pastel”.

Parecía entonces que era un programa sin metodología alguna, sin un sentido de la lectura profundo, sin fundamentos ni objetivos. Y eso es lo que ellas registraron en su reporte. Así lo refleja la siguiente parte de la entrevista:

No eran madres de los colegios a los que iban a leer. Y si acaso había, los padres de familia involucrados (casi todas mamás), no eran aceptados como iguales. Los miraban con condescendencia en el mejor de los casos y parecían decirles: ‘Nosotros venimos de IBBY a trabajar con su biblioteca, están salvados’. Era una especie de donación, pero en lugar de víveres, daban letras. Sentían que su discurso era iluminador, y que llegaban a cambiar la vida a los ignorantes. Además, la acción de los voluntarios tenía que ver con una gran ignorancia porque no habían sido informados sobre la historia del libro y de las Bibliotecas de Aula y Escolares<sup>3</sup>.

El discurso era completamente colonizador (De Sousa 2012, Fernández Retamar 2005). Era una especie de despotismo ilustrado, en donde, como ellas también lo dijeron: “los pobres tenían que dar las gracias a los otros que habían llegado a dar la buena nueva”. Era una “producción de no existencia, en la que una entidad dada es descalificada, tornada invisible o destacable de un modo irreversible”, según las palabras de De Sousa (2012:109)

En ese entonces, los maestros tenían una actitud muy hostil. La doctora Gilka comenta: “Los maestros las odiaban. Sentían que esas mujeres les decían con sus prácticas y sus actitudes: ‘Con permiso, ya llegué a tu escuela con mis amigas, con mis prácticas y con mis reglas, a tratar a los niños como yo quiero’. Nadie se negó porque venían desde la SEP. Era un discurso exageradamente manipulador. Era muy vertical y poco legítimo porque era una imposición.” Era una estrategia política que no respondía a necesidades reales y que fue impuesta sin más, silenciando a los de más abajo de la pirámide social.

---

<sup>3</sup> Proyecto de la SEP en el que cada escuela es dotada con una colección de libros adecuados para cada grado, y que es para utilizarse en cada salón de clase, y otra colección general para la escuela que servirá como la biblioteca escolar.

A partir del reporte que hicieron Gilka y Galicia a las encargadas de IBBY, mencionando todas estas situaciones, el programa cambió para bien, ya que lo que yo observé en 2012 fue muy distinto a lo que ellas observaron y reportaron.

Contrastando completamente con la percepción de las investigadoras del trabajo de Nosotros Entre Libros en 2008, la directora de IBBY en 2010, Azucena Galindo, manifestó un propósito y prácticas del programa muy distintas en una entrevista que le realicé:

“En el programa Nosotros Entre Libros se invita a los papás a leer una hora en algún salón con los niños, en un ambiente de libertad y que te ayude a la comprensión. Buscamos formar usuarios plenos de la cultura escrita. Que opinen y critiquen, con voz; que puedan desarrollar una escritura creativa; que sepan qué hacer con lo que leen, que transite en su ser. También queremos que la gente se conciba como autor, a través de la palabra escrita y oral. Recomendamos leer como fin, para obtener un placer estético, y como medio para contactarte contigo mismo, y, aunque no me gusta la palabrita, para empoderarte. La lectura te mejora tus habilidades, pero NO te hace mejor persona; genera un bienestar social, es un factor de desarrollo individual y colectivo.”

Este discurso nada tiene que ver con lo referido por las investigadoras citadas anteriormente. Se escucha en él una postura sociolingüista y hasta postcolonial de la lectura (Viñao, Chartier 2000, Smith, Street), en ideas como en “usuarios con voz, formar autores, empoderamiento”. Ella incluso habla de tener escritores creativos y de construir un bienestar social. Sin embargo, no ha hecho suyas las palabras, pues se refiere a ellas con desdén (“aunque no me guste la palabrita”, comenta).

Por otro lado, durante la entrevista que le realicé, Azucena Galindo también compartió su concepto de promoción de la lectura y sobre las Bibliotecas de Aula:

“En cuanto al programa de Bibliotecas de Aula, es bueno pero no es suficiente. Se necesita un mediador sensible. Lo importante es cómo se usa. Su impacto depende muchísimo del director y/o del bibliotecario. Es más importante tener un buen mediador que una buena biblioteca. Yo les recomiendo que articulen, valoren la lectura y sean insistentes. No son sólo libritos en el aula, son para transformar el presente y el futuro.”

Trabajar el concepto de mediador es muy vanguardista. Es mirar la lectura desde la tercera arista. Es decir, no sólo es incluir un texto y un lector, sino mirar quién está en medio, vinculando estas dos puntas (Petit 1999, Pennac 2001, Salrand 2003). Y coincido plenamente con la postura de Galindo cuando afirma que es más importante el mediador que el tamaño de una biblioteca. Además, reconocer que la lectura no es una panacea, y que forma parte de un paquete de prácticas culturales y sociales que le darán contexto y la potenciarán o silenciarán, es, para mí, un acierto y un punto nodal para establecer metodologías, objetivos y actividades específicas. Hernández, por ejemplo, describe la actividad de enseñar a leer y escribir como una “experiencia simultáneamente social,

emocional, física e intelectual; se da mediante actividades que involucran la mente y el cuerpo: ejercicio físico, demostraciones, prácticas guiadas, diálogo, discusiones, explicaciones, talleres, lectura y/o estudio de material relevante e interesante.” (Hernández, 2003: 18). Quisiera hacer énfasis en las palabras *relevante* e *interesante* en referencia al contexto en donde se desarrolla un individuo como elemento estratégico para la formación de usuarios de la cultura escrita o no. Dewey (2004), Freire (1988), y Bourdieu (2011) se oponen a la educación teórica, memorística, sólida y monolítica precisamente porque se contraponen totalmente con el objetivo de formación de usuarios críticos y comprometidos con la cultura escrita y con la cultura en general.

El contexto hace que la literacidad crítica (ver supra p. 15), que defiende implícitamente Galindo en la entrevista, se desarrolle con sus propios matices en cada lugar, dependiendo de las situaciones específicas de cada región, cada escuela, cada persona, en la medida de lo posible. Las palabras de Azucena Galindo hacen alusión a que formar usuarios de la cultura escrita no debería ser una actividad exclusivamente escolar, sino que más bien debería pertenecer también al ámbito de la vida cotidiana. En este sentido, según lo que sostiene su directora, el trabajo de Nosotros Entre Libros se apegaría a los contextos específicos, ya que fue diseñado para funcionar tanto dentro como fuera del ámbito puramente escolarizado.

Durante la entrevista, Galindo apuntó que en cuanto a la relación con las familias, las escuelas inscritas en el programa de IBBY compartían el trabajo escolar con el realizado en el hogar, pero en general no había préstamo de libros por miedo a que se perdieran: “Es muy difícil sacar una práctica escolar fuera de las cuatro paredes”, puntualizó. Es decir que la teoría no se aplicaba al 100% en la práctica.

Finalmente, para cerrar con la presentación de este programa, en la página de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (2011), Pablo Ontiveros, coordinador del Programa Nacional de Lectura, asegura: “Aquí [en el programa NEL] discurre la participación de todos los actores que convergen en la escuela. Anteriormente hablábamos de maestros y alumnos; hoy hablamos de directivos, padres de familia, maestros, alumnos y sociedad civil”.

La Coordinadora Nacional del Programa Nosotros Entre Libros, María Eugenia Turren, expresa en la misma página de la Secretaría: “Nuestro programa impacta a la propia persona. Observamos en las madres una alza de su autoestima, una redignificación como mujeres y un sentido de pertenencia.” Ello habla de que existe un cambio global en los participantes en el programa. En todos, no sólo en los niños.

Pero al mismo tiempo, y contrastando con lo anterior, la página presenta las siguientes evidencias:

Por un lado, durante la presentación de la lectura de las mamás, una de ellas antes de iniciar mencionó: "Les traemos un libro que les va a gustar mucho a todos." Lo cual hace referencia a la idea de "Traer", ni siquiera compartir, sino traer. Se sustenta en la horizontalidad, en la seguridad de que los gustos de las voluntarias son los mismos que los de los niños. "Traer" implica supuestos que no concuerdan con los de la literacidad crítica que toma en cuenta a los participantes como sujetos que deciden. Así mismo, en la presentación de la página de la Secretaría no se presenta ninguna actividad de escritura, ni de la formación de autores, ni creativos ni no creativos. En este sentido, las ideas de la licenciada Galindo se estaban quedando sin concretar.

El programa *Nosotros Entre Libros* era el que se estaba llevando a cabo en la escuela "Benito Juárez" a principios de 2011, año de mi investigación: Un proyecto que se afianza teóricamente en la participación de los padres de familia como bastión para el desarrollo de la literacidad crítica, pero que en la práctica era comprendido a medias por sus directivos, y visto con desconfianza por los maestros y directores de escuela, ya que se trataba de un proyecto vertical al cual no fueron invitados, sino obligados a participar.

## 2. Justificación y objetivos de la investigación

### 2.1 Justificación

Como pedagoga, el fin último de mi trabajo profesional es lograr que la calidad de vida de las personas mejore a partir de su educación. De todo el universo de conocimientos, habilidades y actitudes que hay que aprender, existen dos áreas que apoyan a que los demás aprendizajes se logren y que el educando se pueda desempeñar adecuadamente en su medio: el uso de la cultura escrita y el correcto manejo de las matemáticas. Si nos acercamos un poco a los resultados de las investigaciones nacionales e internacionales, nos damos cuenta de que, a pesar de los programas destinados a mejorar estas habilidades, los índices siguen siendo muy bajos en nuestro país, como lo indican las tablas de evaluación PISA (OCDE <sup>4</sup>). Sin necesidad de acercarnos a estudios académicos y/o económicos, podemos observar en las escenas de la vida cotidiana que las personas en general tienen problemas para hacer cuentas, balances y otras actividades que requieren de un manejo adecuado de las matemáticas o de la aritmética; así mismo, es asombrosa la incapacidad de muchas personas para leer comprensivamente y para asimilar y criticar un texto. En relación con la escritura, la situación no es mejor. Los esfuerzos gubernamentales para “alfabetizar” matemática y lingüísticamente no han sido pocos, pero sus resultados no han sido los esperados, entre otras razones porque no ha existido una continuidad entre ellos y también porque los problemas se han atacado de manera parcial, esperando demasiado del trabajo al interior de la escuela, olvidando todo el entorno exterior y lo que en él sucede. Me acompaña en esta reflexión Adriana Teresa, quien apunta:

“Ante semejante panorama [de carencia total tanto en los resultados escolares oficiales como en la implementación práctica de lo aprendido en la escuela], la respuesta del Estado, la institución escolar, la sociedad civil y los medios de comunicación ha sido, fundamentalmente, de alarma y lamento, aunada a un discurso de elogio a la lectura promovido a través de actividades organizadas *ex profeso*, como campañas, premios, ferias y talleres, entre otras, cuya efectividad hasta ahora no ha sido significativa —tal como lo demuestran pruebas y encuestas—, y habría que pensar por qué”. (2013:2)

La investigadora De Teresa, concluye su artículo, “Retos para el desarrollo de la competencia lectora”, diciendo: “¿Y cómo desarrollar en la escuela, de manera efectiva, la

---

<sup>4</sup> Los resultados revisados en esta ocasión fueron los de 2012 en su página oficial para Latinoamérica: <http://www.iadb.org/es/temas/educacion/resultados-pisa-2012-en-america-latina,9080.html>, en donde México obtuvo 424 puntos en lectura, mientras que el promedio mundial es de 496, y China, la más alta, obtuvo 576 pts.

capacidad de los estudiantes para leer distintos tipos de textos, en circunstancias diversas y con propósito específicos?" (2013:1)

Esta pregunta muestra la necesidad de buscar estrategias que tomen en cuenta las condiciones y exigencias actuales de comunicación, en busca de vías más productivas para que los jóvenes desarrollen su capacidad "para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad". (SEP 2013:12)

Intrigada y decidida a desentrañar las causas de esta situación, resolví indagar más profundamente y realizar un trabajo más integral para estudiar los procesos de lectura y escritura como parte de un todo más grande y complejo, como es la vida cotidiana, en el que las personas involucradas traspasan los límites del trabajo escolarizado.

Mi decisión sobre el tema de investigación también estuvo permeada por razones de gustos y capacidades personales: mi trayectoria vocacional, estudiantil y laboral ha estado siempre ligada a este tema: estudié pedagogía sintiendo que le debía algo a la literatura; realicé mi tesis de licenciatura sobre el trabajo pedagógico en una biblioteca escolar<sup>5</sup>; he escrito libros de texto de español, he sido maestra de artes y literatura en escuelas primarias; organicé mi propio Libro Club, cuando Alejandro Aura los promovió como secretario de Cultura en la Ciudad de México; y me llevé mis ímpetus a Aguascalientes para abrir una Sala de Lectura en mi lugar de residencia. Soy promotora de lectura formada con diplomados y con la experiencia en campo, y finalmente registré todo este trabajo en mi trabajo recepcional de maestría<sup>6</sup>. He estado, por lo tanto, envuelta en estos campos de la cultura escrita durante toda mi vida, y he buscado teórica y empíricamente respuestas a las interrogantes de la formación de usuarios de la cultura escrita.

Con la orientación de mi tutora María Esther Aguirre, quien me guió durante mi maestría y aceptó el reto de acompañarme también durante el doctorado, decidí dedicar mi tesis doctoral a buscar alguna pequeña luz que ayude a formar usuarios auténticos de cultura escrita en México. Desarrollé entonces una investigación etnográfica dentro de una escuela primaria pública que tuviera en uso las bibliotecas escolares y de aula para indagar de manera cualitativa/interpretativa y profunda un caso que sirviera de ejemplo de lo que se puede hacer para complementar lo propuesto en el nivel macro por las instituciones gubernamentales. Me propuse analizar una situación real que se enfrentara con las ventajas y limitaciones cotidianas que mostraran por qué y cómo se han podido formar

---

<sup>5</sup> "El papel del pedagogo en una biblioteca escolar" (1997) Universidad Panamericana.

<sup>6</sup> "Ires y venires de una promotora de lectura" (2009) UNAM.



lectores en algunos ambientes específicos. Esta tesis trata del planteamiento, desarrollo y conclusiones de dicha investigación.

Considero importante este trabajo que ahora propongo porque en él confluyen la necesidad nacional por encontrar vías alternativas para reorientar el desastroso panorama en las evaluaciones de cultura escrita –lectura y escritura por separado y en conjunto– y por mi vocación y pasión por involucrarme con la lectoescritura y sus aristas. Además, considero que lo que sucede con una persona cuando practica la lectura va mucho más allá de sentirse relajado o divertido, tanto en sus aspectos cognitivos como sociales.

Espero que el lector encuentre algunas ideas útiles para seguir abonando en la construcción de una sociedad letrada más dueña de su destino, con mejores herramientas para lograrlo.

## **2.2 Supuestos, objetivos y preguntas**

Al iniciar la investigación ya estaba convencida de que los procesos educativos abarcan mucho más que el ámbito escolar y que, muchas veces, las cargas culturales y lo que aprendemos en la vida “real” aporta y marca mucho más que lo que es transmitido de manera artificial en la escuela. Al mismo tiempo estaba consciente de que cuando estos dos mundos se complementan y se apoya lo que se aprende en la escuela, con lo que se vive en el hogar, y viceversa, los conocimientos se adquieren mucho más fácilmente, casi por ósmosis: los educandos encuentran una lógica en lo que aprenden en la escuela, justifican y sustentan teóricamente lo que aprenden de manera libre en sus casas y todo su aprendizaje es un tejido coherente que adquiere significado y se refuerza en todos los ámbitos en donde el alumno se desarrolla.

Pero si, por el contrario, los discursos son divergentes o claramente contradictorios, el aprendizaje se vuelve lento e incongruente. Por ejemplo, si en la escuela el niño aprende sobre el plato del buen comer, pero en su casa, por economía o por costumbre, nunca se toma leche y se bebe refresco en todas las comidas, lo aprendido en la escuela perderá valor y hará que el niño se cuestione sobre la validez de lo que sus maestros dicen. Y esto es cierto para cualquier tema, ya sean las reglas de vialidad, los cuidados de salud o las prácticas lectoras.

Así es que, dando por sentado que no es suficiente que la escuela proponga un discurso sobre la formación de lectores, sino que éste tiene que estar acompañado por prácticas culturales auténticas, que formen parte del ambiente familiar, para que tenga un verdadero arraigo en el educando, el **objetivo de esta investigación** es:

*Analizar las comunidades de práctica familiares vinculadas a la escuela como un posible espacio para desarrollar y apropiarse de las prácticas de literacidad.*

Una comunidad de práctica, como se explicará detalladamente más adelante, es un grupo de personas que se reúnen para practicar alguna habilidad específica hasta alcanzar un alto grado de competencia en ella, sin estar necesariamente ligado a un proceso escolarizado ni académico.

Para lograr el objetivo, buscaré respuesta a las siguientes preguntas.

- ¿Cómo modificar la relación de los alumnos y sus familias con la cultura escrita a fin de que se apropien de las prácticas de literacidad y lleguen a formar parte de su *habitus*?

Las preguntas de apoyo serán:

- ¿Qué prácticas culturales llevadas a cabo por la comunidad escolar benefician el desarrollo de la literacidad entre sus miembros?
- ¿Cómo favorecer el vínculo entre la educación formal que imparte la escuela con la educación informal que se brinda en la familia para lograr el desarrollo de las prácticas de literacidad en los alumnos?
- ¿De qué manera la escuela favorece u obstruye la participación de los padres de familia en la educación institucionalizada?

Al colocar estas preguntas en el contexto de la primaria Benito Juárez, del Distrito Federal, en donde se lleva a cabo el Programa Nosotros Entre Libros, se puede establecer el siguiente objeto de estudio para esta investigación:

- El grupo de lectores voluntarios como modelo educativo no formal que favorece la apropiación de prácticas de literacidad por parte de los padres de familia y alumnos de una escuela primaria.

Para comprenderlo mejor, haré referencia al objeto de estudio desde tres dimensiones especialmente importantes, que se derivan directamente de las preguntas de investigación: 1) como sujetos que llevan a cabo una práctica social letrada, 2) el colectivo como un agente instituyente de la escuela y la familia, y 3) como una comunidad de práctica familiar.

### 3. Planteamiento del problema

Partiendo de los antecedentes señalados, se reconoce que es imperativo lograr que los estudiantes de escuelas oficiales mejoren su relación con la cultura escrita y sus competencias de literacidad<sup>7</sup>, entendida esta última como aquello que hacen los que leen y escriben para sacar el mayor provecho de un contexto inmerso en la cultura escrita; que muchos han sido los esfuerzos y los recursos que se han invertido en los programas de educación formal para lograrlo –sin éxito– y que, como lo dicen los mismos documentos oficiales, es necesario seguir experimentando e investigando métodos alternativos y complementarios a los escolares para lograr estos objetivos (SEP 2008:11).

El reto mayor en la formación de lectores y la apropiación de prácticas de literacidad es que dicha tarea no puede ser resuelta sólo por la escuela ya que es imposible abarcar el todo desde una de sus partes. Para que una persona se apropie de las prácticas de literacidad como parte de su vida cotidiana, conviene hacer algo más que practicarlos en clases formales: tendrá que vivirlos de manera cotidiana y natural en su casa, en su vida extra-escolar. De esta manera llegará a ser parte de su *habitus* cultural<sup>8</sup>. Modificar la relación de los alumnos con la lectura escolar y/o académica se podría lograr desde la escuela, con mucho trabajo y esfuerzo, pero modificar sus hábitos y prácticas culturales extra-escolares dentro de las aulas parece una tarea con pocas probabilidades de éxito.

Para entender por qué la formación de lectores y la apropiación de prácticas de literacidad dentro y fuera de la escuela es un proceso complejo, en este trabajo propongo un modelo de análisis que integra tres dimensiones distintas: 1) la apropiación y desarrollo máximo de las prácticas sociales de la lengua, como el objetivo a alcanzar en los sujetos; 2) la de la institución como base estabilizadora de la sociedad, en su modalidad de escuela que

---

<sup>7</sup> La diferencia conceptual entre literacidad y cultura escrita se explica en el capítulo de referentes teóricos. Por lo pronto es importante señalar que literacidad se utiliza para referir la actividad que realiza la persona letrada, y cultura escrita el contexto o ambiente en el que tienen lugar esas actividades.

<sup>8</sup> Según Bourdieu (2011:7) El *habitus* cultural es la forma incorporada del capital cultural. Se construye por la socialización sucesiva y comprendida por la sucesiva socialización. Es decir, que llegue a ser un aspecto cotidiano, rutinario de la persona. En términos psicológicos se podría decir que es una manera introyectada de vivir una práctica. Cuando no existe como *habitus*, las prácticas culturales se perciben como ajenas, y no logran transformar la vida del educando.

La forma objetivada del capital cultural son los bienes culturales (libros, cuadros, discos...). Para apropiarse de un bien cultural es necesario ser portador del *habitus* cultural. Finalmente, su forma institucionalizada son los títulos escolares. Un título escolar se evalúa bajo un mercado, el de los títulos escolares. Su valor es relativo y depende de su posición en el seno de la escala relativa de los títulos escolares. Es el valor de un título que permite beneficiarse, por ejemplo, bajo el mercado de trabajo o bajo el mercado de los productos de bienes culturales. Lo importante es que estos títulos no sean huecos (por ejemplo, en el caso de los que se compran, o se heredan, o se regalan). El título es sólo el símbolo de lo que se sabe y se hace de facto.

cumple la función de educadora de la sociedad, y la de la familia como célula primaria de la misma; y 3) la de las prácticas educativas no formales, como son las comunidades de práctica que carecen de la legitimidad de las instituciones educativas formales, por lo que se ha desaprovechado su potencial como vínculo entre la escuela y la sociedad para formar a sus miembros.

## 4. Estado del conocimiento

A continuación daré cuenta de algunas investigaciones tanto nacionales como internacionales que han tenido objetivos muy similares al mío, y que me han servido tanto de inspiración como de parámetro para corroborar mis propias conclusiones. No es ni de cerca un análisis exhaustivo de todo lo realizado al respecto, más bien son trabajos que clarificaron mis ideas y me indicaron elementos importantes a tomar en cuenta desde que inicié a imaginar la investigación, mientras realizaba mis observaciones y también para llegar a conclusiones con mayor certeza. Primero hablaré de las investigaciones internacionales para después centrarme en las nacionales, e indicaré aquello que me sirvió de cada uno de ellos para el desarrollo de mi tesis.

De los estudios clásicos, retomé los de Rogoff (1995), en los que se establece la correlación entre la escolaridad y la preparación de los padres –especialmente las madres– y el desempeño de sus hijos. Retomo de este estudio la certeza de la correlación entre las dos instituciones para educar a un individuo. Desecho, por otro lado, el determinismo social en el que basan sus conclusiones, ya que asegura que aquellos con padres con bajo nivel educativo no tendrán oportunidad de superarse. Tampoco encontré en este trabajo propuestas para contrarrestar este problema en las familias con un bajo bagaje cultural.

Las siguientes fueron tres investigaciones bastante inspiradoras, y el lector encontrará fuertes resonancias de ellos en mi propia investigación.

En primer lugar, analicé la investigación titulada “El constructivismo en las prácticas de literacidad en familia: los padres como mentores”, realizada en el 2004 por Catherine Cook-Cottone de la Universidad estatal de Nueva York, en Buffalo, E.U. Esta autora estudió un programa en donde se capacitó a los padres para ser mentores de sus hijos durante su inmersión en la cultura escrita. Se utilizaron metodologías propuestas y controladas académicamente por los investigadores y se mantuvo la asesoría profesional durante todo el tiempo que duró el trabajo. Se trataba de que los mismos padres trabajaran para mejorar las prácticas lectoras de sus hijos, haciendo especial énfasis en la fonética de la lengua, debido a las características del inglés. Ninguno de los padres era especialista en el campo. La mayoría tenía un nivel de preparatoria, la mitad formaba parte de familias monoparentales y tenían aproximadamente 30 minutos diarios para ayudar a sus hijos.

Los investigadores tomaron en cuenta tres campos culturales: el bagaje cultural de los padres, la carga de conocimientos de contenido por parte de los voluntarios capacitadores y el “know how” o conocimiento procesual de los expertos.

La ventaja que observaron del trabajo conjunto entre padres e hijos fue que, al compartirse un bagaje cultural similar, los conocimientos se alcanzaban más fácilmente y las situaciones elegidas resultaban significativas para todos los participantes. Además, se limitaban las interferencias culturales obvias entre la escuela y el hogar, haciendo que todos se sintieran en un ambiente más relajado y con mayor disposición para aprender.

Al final, el 100% de los padres opinó que el programa había sido efectivo. El 100% de los niños mejoró su rendimiento en la escuela y muchos de los padres entrevistados coincidieron en que al trabajar en el programa adquirieron experiencia, seguridad para guiar a sus hijos y, lo más importante, "para ser sus propios mentores" (*cfr.* con los hallazgos de mi investigación). Estaban seguros de que todos habían mejorado sus propias habilidades de comprensión y expresión, y recomendaron ampliamente el programa.

A lo largo de mi investigación siempre recordé lo que este trabajo me dio a conocer: se necesita tener una asesoría profesional permanente. Además, mantuve la mirada atenta hacia el proceso de transformación de los padres como personas y como lectores, y el afianzamiento de la seguridad en sí mismos, que seguramente se vio reflejada en su autoestima y consecuentemente, en la de sus hijos.

La segunda investigación que delimitó mi perspectiva de observación durante el trabajo de campo fue la realizada por Linda Wason-Ellan y Joanie Crandall en 2009. Lleva por título *Lo que realmente importa en la literacidad en la familia*. Fue realizada en la provincia Saskatchewan, en Canadá. El trabajo consta de un mapeo de todos los programas de literacidad en familia que estaban trabajando en ese momento en esa provincia. Se realizaron encuestas por teléfono y presenciales a los responsables de los programas para conocer cuáles eran sus principales objetivos, qué atrajo a los participantes a unirse a los programas, qué significaba para ellos obtener éxito en su programa y cómo hacían para alcanzar los objetivos originales de los padres en lugar de que éstos se ajustaran a los que el programa les planteaba.

Las conclusiones que obtuvieron fueron las siguientes:

- a. Los programas educativos deben estar relacionados con los aspectos críticos del bienestar familiar debido a que: "La cultura escrita es social y no es aprendida porque las familias quieren hablar, leer o escribir acerca del lenguaje; aprenden para convertirse en letrados porque quieren hablar, leer y escribir acerca del mundo." (2009: 35)
- b. "La cultura escrita puede ser descrita como un grupo de prácticas sociales y culturales, no como un simple grupo de habilidades discretas aprendidas a través de la escuela formal, desligadas de otros patrones sociales." (2009: 35)

- c. Las prácticas de las nuevas habilidades abrieron un espectro mucho más amplio de desarrollo, que se podría resumir en establecer un estilo de vida mucho más fuerte y con posibilidades y horizontes antes fuera de la vista de la persona en cuestión. Wason-Ellam lo explica con las siguientes palabras: "En los programas canadienses, los padres aprenden a narrar historias, canciones, a conversar a la hora de la comida, a narrar historias tradicionales y recuerdos familiares. En otras palabras, aprenden a mejorar su comunicación familiar, sanarse a través de la escritura y la lectura, y a establecer ligas con sus hijos". (Cfr. con las prácticas de los miembros de NEL)
- d. La enseñanza-aprendizaje era recíproca. Al trabajar con su hijo, el primero que cambia es el padre de familia: "Cuando los padres leen e interactúan con sus hijos, su cultura escrita se incrementa de manera paralela. Aprenden estrategias para leer en voz alta, aprenden a interpretar ilustraciones, a hacer analogías y conexiones con su experiencia de vida, y a ayudar a su hijo a seguir la secuencia de una historia." (2009: 36)
- e. El trabajo en esta práctica de literacidad en familia conectó a los padres con los recursos de la comunidad. Es precisamente por el ser social del ser humano que se organiza en comunidades, porque la persona no crece ni se desarrolla de manera aislada. Además, la comunicación NECESITA de la interacción. Así pues, el desarrollo de la literacidad se llevó a cabo primeramente dentro de la comunidad nuclear que es la familia y luego extendió sus conexiones hacia la comunidad externa, con la que convivía todos los días. Wason-Ellam concluye entonces que la educación a través de la literacidad en familia es recíproca, en tanto que los padres crecen mientras que la cultura escrita de los hijos crece. Como todos los miembros de la familia se pueden beneficiar y desarrollar sus habilidades y potenciales mientras aprenden, experimentan e interactúan de manera conjunta, es mucho más efectivo ver a la familia COMO UNA UNIDAD que tratar de ayudar a cada individuo por separado.

Al final del día, estas conclusiones fueron especialmente significativas para mí porque se acercaban mucho a lo que yo encontré en mi propio estudio (cfr. con las conclusiones de esta investigación).

El trabajo que referiré a continuación es una metainvestigación llevada a cabo en el Reino Unido. En él se analizaron diversas investigaciones con respecto a la literacidad en familia en el mundo anglosajón. Me interesó porque el trabajo tomó en cuenta países tanto primermundistas como en vías de desarrollo, además de que ofrecía un modelo de estudio comparado.

La investigación lleva por nombre *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally* (*Prácticas efectivas e inclusivas en la literacidad en la familia, el lenguaje y la numeracidad: una revisión de los programas y prácticas en el Reino Unido e internacionalmente*), y fue realizada por el Ministerio de Educación, en 2005, por Greg Brooks y su equipo. Reportaron haber encontrado trabajos en este campo en Canadá, Francia, España, Grecia, Nueva Zelanda, Brasil, Malta, Sudáfrica, Nepal y Estados Unidos, donde surgió el concepto. Yo reportaré los hallazgos de este estudio en el Reino Unido, ya que me llamó la atención que sus resultados no hayan sido tan satisfactorios a pesar de tratarse de un país desarrollado.

Se registraron 19 estudios realizados en el Reino Unido. De ellos, sólo tres reportaron beneficios en cuanto a la literacidad de los padres y dos reportaron que no hubo ningún beneficio. Dos estudios más reportaron un beneficio en el uso del lenguaje y dos reportaron mejora en el aspecto matemático.

Los investigadores concluyeron que lo que falta no es la influencia de los programas en los padres, sino el reporte sistematizado de su efecto, ya que la carencia estaba en el registro, no en el hecho de existir o no.

También llegaron a la conclusión de que es importante hacer un seguimiento de los programas, porque son pocos los que siguen beneficiando a los usuarios, una vez que se ha terminado el lapso de trabajo. Proponen establecer una asesoría permanente, para que no se pierda ni disminuya el beneficio de todo lo que se haya trabajado, una vez que los expertos se retiren.

No quiero omitir la investigación que se lleva a cabo en España, ya que es una gran influencia para los investigadores y académicos mexicanos. Reportaré una investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Sevilla, realizada por Javier Gil Flores, quien presentó resultados en la revista de Educación de dicha universidad, en 2008. Lleva por título "Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado".

El trabajo presentado se circunscribe al ámbito de las relaciones entre el contexto familiar y el rendimiento escolar, focalizando la atención sobre el alumnado de quinto curso de Educación Primaria y sus familias. En particular, se analizó cómo inciden los hábitos lectores y las actitudes de las familias hacia la lectura sobre el nivel de desarrollo alcanzado por los hijos en la competencia matemática y la competencia en comunicación lingüística. El estudio se desarrolló en la Comunidad Autónoma de Andalucía, recurriendo a la metodología de investigación mediante la encuesta y tomando en consideración resultados de las pruebas de diagnóstico, aplicadas en centros educativos de esta



comunidad a principios del curso escolar 2006-07. Participaron en el estudio un total de 3859 familias, con hijos en 185 centros de las ocho provincias andaluzas.

Los resultados confirman mayores niveles de competencia en el alumnado cuyos padres presentan mejores actitudes hacia la lectura y declaran dedicar mayor número de horas semanales a esta actividad. Se concluye afirmando el interés de estas variables para caracterizar el contexto socio familiar en que se desenvuelve el alumno y valorar, en función de éste, los resultados de aprendizaje logrados en las instituciones escolares. Por último, se apuntan algunas recomendaciones que desde la escuela podrían hacerse a padres para incrementar el papel de la lectura en los hogares. A saber:

- La inclusión en los programas formativos dirigidos a padres y madres de contenidos relativos a la importancia de la lectura en la familia para desarrollarla con los hijos y favorecer su rendimiento académico.

- La apertura de las bibliotecas escolares a la comunidad educativa en general, brindando a los padres el acceso a los fondos bibliográficos de los centros.

- La participación de los padres en las actividades de animación a la lectura que se promueven desde los centros, habilitando de este modo un espacio más para la lectura compartida y para la conversación sobre las lecturas realizadas.

Abrir la biblioteca a los padres me pareció un gran acierto de este trabajo, pero cabe dejar abierta la pregunta de ¿por qué se basa en el concepto de animación a la lectura?, cuando en casi todos los demás países este concepto ya ha sido sobrepasado, y cuando sus resultados indican que la forma de participación tiene que ser mucho más activa y comprometida. El concepto de animación da cuenta de una actividad muy superficial, como si la lectura fuera juego y diversión exclusivamente. Además, refiere a los participantes como receptores de lo que el mediador sugiere, y a que su participación se reduce a aceptar las propuestas dócilmente. No pone al mismo sujeto como base de su aprendizaje.

Por otro lado, lo que me pareció digno de tomar en cuenta fue el énfasis que hace en la transformación de las actitudes de los padres hacia la lectura y el uso de los acervos ya existentes. Ambas ideas también formarán parte de mis conclusiones.

Elegí la siguiente investigación por referirse a un contexto latinoamericano -Venezuela- y por su título: "Una mirada a la construcción social de padres y/o representantes lectores: la Escuela Bolivariana Humberto Tejera." Aunque no se explica a fondo lo que significa la construcción social, esta investigación se parece mucho a la que yo he realizado. El énfasis que quiero poner en ella es en la intención. En esta investigación, el trabajo y la

transformación de los padres se hace de manera consciente y eso ayuda a poner atención en sus cambios, en sus puntos de vista y en los resultados del trabajo.

Personalmente, considero que si el proyecto *Nosotros Entre Libros* carece de algún elemento, es precisamente éste, el de la concientización de los propios padres de familia de su desarrollo como usuarios de la cultura escrita.

La investigación venezolana fue realizada por Josefina Peña González y Noris Ramírez de Guerrero. Tiene un corte cualitativo y se trata de una investigación-acción. Se trabajó con 40 padres de familia de la escuela Humberto Tejera, ubicada en la ciudad Mérida, Venezuela. Se eligieron padres que compartían ciertas características: tenían hijos en primer año de primaria, demostraban estar deseosos de ayudar a sus hijos y desconocían los beneficios que aporta contar con un entorno lector. La participación fue voluntaria.

Se realizaron entrevistas, observaciones participantes y diarios reflexivos. Se llevó a cabo un taller de lectura para padres que fungió como una intervención pedagógica. El taller duró todo el ciclo escolar, teniendo como título "Círculo de lectores". Se llevaron a cabo lecturas relacionadas con experiencias de vida, y después se realizaban actividades para favorecer el análisis, la comparación, la crítica, la confrontación y la reflexión.

Su objetivo fue conformar una comunidad lectora, para así involucrar a los padres en la formación de sus hijos. Sus objetivos específicos fueron hacer que los padres contribuyeran con la escuela, interpretaran la realidad, experimentaran un arraigo cultural y sintieran el medio ambiente como propio.

Sus logros fueron los siguientes: se incrementó el préstamo de libros en un 80%; se hizo del círculo de lectura una actividad regular, con miras a institucionalizarse; los padres ahora transmiten alegría e interés por leer; aprendieron a formar parte de una comunidad lectora.

Los participantes comentaron que para ellos lo más relevante fue que aprendieron que cada lectura contiene una enseñanza y que las lecturas que realizaron enriquecieron su mundo y despertaron su imaginación y su interés por conocer más la problemática de la actualidad.

Finalmente, se llegó a la conclusión de que la construcción de ambientes de lectura beneficia por igual a padres e hijos, y que hace que los docentes se sientan apoyados y acompañados en la tarea de alfabetización elemental.

Al final del día, de todos los trabajos internacionales que analicé, el que más llamó mi atención por ser un trabajo mucho más holístico que los demás fue el llevado a cabo en Nueva Zelanda. Durante las últimas dos décadas, Nueva Zelanda ha adquirido gran prestigio en cuanto a educación en literacidad se refiere. A pesar de su alto grado de

migración con altos índices de pobreza y bajos niveles salariales de los maestros, ha logrado alcanzar los mejores índices en las pruebas estandarizadas (PISA, en especial). Por tal motivo se me hizo relevante reportar algún trabajo realizado en este país.

En Nueva Zelanda, en 2001, se estableció una política llamada *More than words* (Más que palabras), que convirtió a la literacidad en familia en una de las 6 prioridades de la estrategia educativa.

El reporte que analicé fue realizado en la ciudad de Auckland, la más grande del país, por J. Benseman, en 2006. Se basó en la observación del trabajo de una fundación de nombre *Maukau Family Literacy Practices* (Prácticas de Literacidad en familia en Maukau). Se realizaron observaciones, entrevistas a maestros, administrativos, pero sobre todo los resultados se basaron en las entrevistas a los 37 padres participantes. Estos fueron invitados a participar siempre que tuvieran una baja literacidad y que contaran con un hijo entre cero y 12 años de edad. Solamente uno de sus hijos participaría con ellos. Estos padres asistieron a clases de educación de adultos para estudiar matemáticas, lengua y otras disciplinas académicas, y también tomaron clases de educación para padres, incluyendo psicología del desarrollo. Además, trabajaron con sus hijos 4 veces a la semana por 20 minutos. Al final de los 8 meses se les otorgó un certificado en Educación temprana.

La literacidad en la familia para ellos incluye cuatro elementos que tienen el mismo peso y una misión muy específica: educación de adultos, educación inicial, educación básica y el trabajo de padres e hijos juntos. Así pues, los elementos que se tomaron en cuenta al crear el programa fueron:

- Tener maestros capacitados en cada tipo de educación.
- Contar con una colaboración interinstitucional para apoyar cada uno de los distintos aspectos del plan curricular.
- Formular un currículum flexible y moldeable según las necesidades, conocimientos e intereses de los participantes.

El investigador observó algunos obstáculos a vencer tales como:

1. Recaudar fondos. Fue difícil porque las asociaciones casi siempre se inclinan por un sector de la sociedad, mas no por todos los miembros de la familia al mismo tiempo o por instituciones que tratan gente de distintas edades. Posteriormente, fue un gran reto poner de acuerdo a estas instituciones para ver cómo se distribuían los fondos, quién tomaba las decisiones y a quién “perteneía” el proyecto.
2. Algunas veces los padres no asistían al curso por crisis personales como asaltos, custodias, desalojos, peleas intrafamiliares, problemas económicos. Se concluyó

que sería necesario contar con trabajadores sociales que ayudaran a resolver estos problemas.

En general, se concluyó que este trabajo había significado un avance muy significativo. Se decidió que además del certificado, también se ofrecería una bolsa de trabajo, ya que los participantes habían adquirido nuevas habilidades durante el curso.

Se encontraron ventajas al programa, como que rompía con los límites de la división por edades y no se encajonaba al molde de la educación tradicional. Aunque este modelo se vea muy lejano, ya que Nueva Zelanda se encuentra en otro nivel de desarrollo, respecto de México, he adoptado su camino como un gran modelo ideal a seguir. Es por eso que posteriormente haré una comparación más exhaustiva entre este trabajo y el que observé en la Ciudad de México, porque a través de esta comparación se podrían plantear las estrategias necesarias para seguir caminando hacia el lugar que marcan sus resultados.

Reportaré ahora los pocos trabajos mexicanos que encontré al respecto.

La primera de la que haré mención es una investigación bibliográfica llevada a cabo por dos personas que han trabajado sobre este tema en México, Elisa Bonilla y Daniel Goldin. Inscrito dentro de un libro más ambicioso llamado *Bibliotecas y escuelas, retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*, se encuentra el reporte llamado *Libros de la escuela al hogar: un camino de ida y vuelta*. Las ideas que en él se presentan me motivaron a seguir adelante con mi investigación en tanto que hacen las siguientes afirmaciones: “La falta de un entorno familiar propicio para la formación lectora puede tener repercusiones graves en el desarrollo profesional y social de las personas y por ende de sus países.” (Nótese aquí que dice personas, mas no niños o alumnos.) Esta afirmación añade algo trascendental al paradigma que finca en la escuela una plataforma para la igualación de oportunidades entre los futuros ciudadanos: que mucho del éxito académico se basa en lo que sucede dentro del entorno familiar y que por lo tanto es necesario fortalecer esta institución para lograr el logro académico de sus miembros.

Pero lo más interesante en este trabajo es la conclusión:

Con el apoyo de datos estadísticos y el análisis de algunas experiencias exitosas, sostenemos que las bibliotecas –escolares y públicas– pueden jugar un papel fundamental para romper este condicionamiento (sic), al menos por tres razones:

-Porque posibilitan que los niños que no tienen acceso a los libros en sus hogares dispongan de una oferta variada que les permita desarrollarse como lectores.

-Porque les ofrecen posibilidades de interactuar con otros adultos lectores que fungen a la vez como guías y modelos. [Por mi parte agrego que es importante considerar seriamente el impacto que tiene sobre los padres el hecho de ser vistos como modelos lectores.]

-Porque puede brindarle a los propios padres (o incluso abuelos) precariamente escolarizados la posibilidad de despertar su deseo de leer y aprender. Y esto da una alternativa a los resultados de esas investigaciones que hablan de una relación en la que madres de baja escolaridad tendrán hijos con dificultades para aprender. [cfr. Investigación de Rogoff.]

Todo ello los lleva a concluir que se debe propiciar el acceso a materiales de lectura en los hogares para que puedan compartirse en familia, contribuyendo con ello al desarrollo de capital cultural y fomentar la cercanía con la cultura escrita. Finalmente, refieren una investigación de éxito en desarrollo de cultura escrita en la comunidad de Ixtlán del Río, en donde los padres se reúnen por las tardes en la escuela a trabajar con sus hijos en comunidad. Terminan reportando que: “el hecho es que para esas familias, por una parte, los libros han dejado de ser objetos extraños y se han tornado cotidianos. Por otra parte, padres e hijos han incorporado a sus actividades un tiempo semanal para compartir la lectura y para disfrutar juntos con la palabra escrita.” No cabe duda, aseguran, “que esta experiencia merece ser estudiada en profundidad para conocer el impacto que ha tenido el contacto con los libros en las personas, en las familias, en la escuela y en la comunidad”.

La segunda investigación fue realizada por Rebeca Mejía Arauz, académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Ella se encuentra adscrita al Departamento de Psicología, siendo de su mayor interés la comunicación en la educación formal e informal y el desarrollo cognitivo y sociocultural de las personas.

Este estudio comparativo fue publicado en 2011 y fue realizado en 2 escuelas primarias de la Ciudad de Guadalajara. Las dos escuelas son públicas, pero una forma parte de una comunidad de clase media y la otra da servicio a una comunidad de clase baja en las afueras de la ciudad.

Sus preguntas de investigación fueron:

¿Qué caracteriza las relaciones entre padres y maestros alrededor de la cultura escrita? Y  
¿Qué prácticas de cultura escrita se llevan a cabo en las casas y en qué medida se ven influidas por los valores y actitudes de los padres y los maestros?

La comparación entre las dos comunidades educativas le ha dado luz a mi propia investigación en los siguientes aspectos:

- El uso de la literacidad en las casas fue bastante diferente en ambos casos: en el de la clase media las prácticas de cultura escrita cotidiana, como escribir listas del súper o leer carteleras del cine juntos, eran habituales, mientras que en las de las clases bajas, la lectura de textos se refería únicamente a las tareas escolares y con fines instruccionales.

- Las percepciones de los maestros con respecto a los padres influye en la manera en que interactúan con ellos. Y esto, a mi manera de ver, influye en la percepción que tienen los padres de ellos mismos. En este trabajo se relata que los maestros perciben a los padres como sujetos que no tienen nada que aportar debido a su baja escolaridad. La investigación mostró evidencias incluso de que los padres se sentían maltratados por los maestros. En la escuela de clase baja, el director tenía una política de “escuela cerrada” y en unos carteles que los padres realizaron para protestar contra la escuela, se leía: “Exigimos que nos respeten a nosotros como padres”. La exclusión de los maestros hacia los padres es defendida por los primeros argumentando que ellos no tienen mucho que aportar y que además son un mal ejemplo porque en general no acabaron sus estudios. Yo encontré el mismo rechazo de parte de los maestros hacia los padres en la escuela que investigué.
- Los padres también reportaron miedo de acudir a la escuela por temor a ser ridiculizados o incluso regañados, como en realidad sucedía.
- En ningún caso se menciona que la escuela piense que puede hacer algo por mejorar esta situación, ya que asumen que su responsabilidad atañe a los niños únicamente.

Estas conclusiones me hicieron reflexionar sobre cómo crear una verdadera comunidad escolar en donde todos tengan voz y voto, en donde los alumnos salgan beneficiados por las contribuciones personales y plurales.

El tercer trabajo directo con padres de familia lo encontré en la Universidad Veracruzana. Se trata de un trabajo de investigación-acción de una maestra en pedagogía que tiene a su cargo un *bunko*, especie de sala de lectura con inspiración japonesa. Su sala trabaja con base en una postura poscolonial: no sólo se enfoca en desarrollar el hábito de la lectura por el hecho de leer, sino que tiene como objetivo principal empoderar a la gente. La maestra Aída Jiménez presentó esta iniciativa en su tesis de maestría. Aunque el trabajo es directo con los niños que tienen entre 3 y 13 años, se pretende hacer de los niños agentes transformadores de toda su familia. Todo lo que se expone en la tesis se encuentra también en la página de internet del *bunko*. Se pueden encontrar relatos de los padres participantes que reflejan lo que les ha pasado a ellos a partir de que sus hijos participan en el *bunko*. El trabajo que ahí se realiza está siendo registrado y por lo tanto puede servir de modelo para otros trabajos. Su importancia se puede reconocer a partir de su misión y su postura pedagógica:

**Misión:** Ser un proyecto cultural en donde la lectura de literatura permite a bebés, niños, jóvenes y, a través de ellos, a sus familias, desarrollar paralelamente habilidades cognitivas e interculturales. Así, se establece un vínculo indisoluble entre lectura, inteligencia y responsabilidad ética.

**Postura pedagógica:** Ponemos énfasis en la construcción social del conocimiento y en la necesidad de interactuar con otros, para resignificar lo que somos. Al mismo tiempo reconocemos la existencia y valía de diversas clases de conocimiento, que responden también a una diversidad de posturas acerca de para qué, para quién y cómo se construyen.

Gialuanna Ayora, académica colaboradora y coordinadora del proyecto, afirmó en una entrevista que le realicé:

Una primera oportunidad de acercarnos a los padres fueron las pláticas que tuvimos con las familias de los niños que pertenecían al sector de nuestra población más alejado de los libros y la lectura, pues ellos participaban de un programa de becas (ofrecidas por nosotros) para poder asistir a los talleres, pero no sabíamos el impacto que su asistencia estaba creando en ellos y en las familias. Hablando con las mamás (principalmente fueron mamás las asistentes) nos dimos cuenta de "logros" que no estaban directamente relacionados con la lectura como práctica convencional sino con actitudes y formas de socialización distintas que los niños llevaban de Bunko a casa. Posteriormente, incursionar en el enfoque intercultural y decolonial a partir de la tesis de Aída, nos cuestionó la romántica idea de que solamente leyendo con los niños ocurrían transformaciones en ellos que automáticamente repercutirían al exterior del taller o que impactarían en lo social. Era necesario que los papás entendieran a cabalidad qué ocurría con sus hijos, para que no le dieran peso a prácticas relacionadas con lo escolar o con una mirada a la que llamamos "autónoma" de la lectura. (Street, 2004)

Me acerqué con especial atención a este trabajo porque me interesó su apertura a experimentar nuevas propuestas. Sobre todo, fue una guía muy importante para desarrollar mi investigación, ya que considera a la familia como un sistema integral.

La cuarta investigación que marcó la dirección de mi trabajo fue la que realizó Oscar Ocampo de la Torre, titulada *Lectura y cultura: Lo que leer significa en los municipios de Guadalajara, Zapopan y Tlajomulco de Zuñiga en el Estado de Jalisco*. (ITESO 2004) a manera de tesis de maestría. Aunque los datos obtenidos no incluyen las prácticas comunitarias de lectura, sino únicamente el proceso lector como un acto individual, y no indaga profundamente sobre las transformaciones personales y/o sociales que pudieran darse con la lectura, rescaté de esta tesis tres ideas que dirigieron mi mirada durante mis indagaciones:

Primero, los papás que entrevistó dicen que el momento de leer con sus hijos es un instante lleno de calidez y cercanía, mientras que las mamás afirman que esos momentos son un poco álgidos porque siempre leen trabajos escolares y al revisar tareas tienen que actuar como evaluadoras. Esto me dio pie para pensar que el hecho de relacionar lectura con trabajo escolar no ayuda a acercar a los niños a los libros.

Segundo, él propone algo novedoso: entre las clases de nivel medio bajo, la lectura significa culpa, ya que el tiempo que se invierte leyendo es tiempo que “se pierde en productividad”. Ocampo concluye diciendo que la lectura, “además de ser percibida por ellos como un desafío y un logro, es también un testigo silencioso de su escasez y sus limitaciones [...] México sería otro país si todos leyéramos, dicen repitiendo los slogans”, pero acota, “esto no lo podrán realizar hasta que ellos hayan visto cubiertas sus necesidades básicas” (Ocampo 2004:7). Pero, ¿sentirán la misma culpa al ver la televisión? ¿Por qué se percibe leer como pérdida de tiempo y ver la televisión como espacio de relajación necesario? (2004: 119). Esto me hizo pensar en que tal vez el éxito de un trabajo de literacidad en familia reside en el hecho de estar juntos y no tanto en la lectura, porque entonces el tiempo se siente “aprovechado” en convivir.

Y tercero, las preguntas que Ocampo deja abiertas al final de su investigación me confirman que la mía es necesaria y tiene oídos prestos a escucharla. Estas preguntas son: ¿Cómo provocar y estimular representaciones simbólicas en los sujetos respecto a la práctica de la lectura? ¿La práctica de la lectura es considerada una de las mejores apropiaciones para reflexionar y aplicar cambios sistemáticos en la vida cotidiana?

¿A mayor índice de lectores, mayor será la participación ciudadana en la toma de decisiones de toda índole de un país?

No encontré más trabajos de investigación que propusieran a una política de literacidad en familia, ni siquiera de manera implícita. Sin embargo, existen otros trabajos que se realizan dentro de bibliotecas e invitan a los padres a trabajar en conjunto con sus hijos. Ellos me sirvieron como un espejo para comparar el proyecto que yo registré. Es el caso de la maestra Beatriz Soto, de la Universidad Autónoma de Querétaro, quien lleva a cabo un trabajo permanente de formación de lectores en la biblioteca de su universidad, así como el de la doctora Alma Carrasco, directora del Consejo Puebla de Lectura, quien trabaja con bebés y sus papás en la Biblioteca Antonia, en la ciudad de Puebla.

Finalmente, puedo mencionar que la Secretaría de Educación Pública desarrolla muchas investigaciones con respecto a la lectura constantemente y en todos niveles, desde educación inicial hasta permanente, pero aun revisando todas sus páginas de Internet y una gran cantidad de libros impresos, no logré encontrar ninguna que hablara del desarrollo de la literacidad en familia como una metodología establecida. Como señalan los investigadores de Nueva Zelanda: “tratar el tema al mismo tiempo en todos los niveles es un reto que todavía no se ha alcanzado.” (Benseman 2006:87)

A partir de la escasa información encontrada en estudios nacionales, puedo concluir que una investigación como la presente es importante y relevante en la búsqueda de posibilidades para la formación de usuarios de la cultura escrita más avezados y autónomos



en el país. De esta manera responderé a lo que Elisa Bonilla enuncia como “una demostración fehaciente de la importancia de contar con investigación empírica que responda a los problemas, algo que desgraciadamente suele escasear en nuestros países, más proclives a la creación e instrumentación de programas sin mecanismos de evaluación y rendición de cuentas”. (En Salaberria 2012: 32)

## 5. Perspectivas teóricas

Es importante reforzar el trabajo empírico con conceptos que lo nombren, lo expliquen y lo encaucen. Sólo así se podrán aportar argumentos para su defensa. A continuación describiré brevemente las tres dimensiones desde las que analizo al grupo de padres voluntarios que investigué: los nuevos estudios de literacidad, la pedagogía institucional y las comunidades de práctica. Cada una de ellas conforma una dimensión distinta desde dónde observar y analizar mi objeto de estudio, el grupo de lectores de NEL.

### 5.1 La pedagogía institucional

Esta teoría forma parte de una corriente pedagógica que va en contra de la educación tradicional que busca, como lo señala Bourdieu, la reproducción y fortaleza del orden establecido (2005: 125). Considera que la función de la escuela no es tanto repetir lo establecido como desarrollar y crear nuevas formas de ser. Se plantea una educación para la libertad. Entre sus más significativos exponentes se encuentran los franceses Michael Lobrot y Georges Lapassade, entre otros. La teoría defiende a aquéllos que desde abajo o desde la periferia quieren hacer el cambio a pesar de ir en contra de la corriente (*mainstream* dirían en inglés), en donde los actores sean capaces de decidir su destino y transformar la manera preestablecida de su existencia, si así lo desean, a partir del conocimiento y la conciencia de su propia historicidad y del uso de la palabra (*cfr.* Colom 2000: 168). En la corriente de la pedagogía institucional, que como veremos servirá para entender el funcionamiento de las comunidades de práctica, es necesario sustituir las relaciones jerárquicas por unas nuevas relaciones horizontales (*cfr.* Colom 2000: 73)

Las fuerzas de la institución establecida y la opositora instituyente aseguran el crecimiento de la institución y la sociedad (Lobrot 1980: 322).

#### **Instituciones, lo instituido y lo instituyente**

El hombre busca siempre resolver problemas de sobrevivencia. Cuando se encuentran soluciones convenientes, éstas se repiten, se transmiten y adquieren un valor entre la sociedad. El proceso de hacer permanente una forma de actuar, es decir una práctica, junto con sus actores y sus espacios, crea una institución. En otras palabras, "La transmisión del significado de una institución se basa en el reconocimiento social de aquélla como solución 'permanente' de una colectividad dada" (Berger y Luckman 1967: 45). Reiterando la idea: cuando una práctica ha sido instituida, los significados institucionales deben grabarse poderosa e indeleblemente en la conciencia del individuo. Los significados objetivados de la actividad humana institucional se conciben como un "conocimiento" y se transmiten

como tal: tanto el "saber" como el "no saber" se refieren a lo que es definido socialmente como realidad (Berger y Luckman: 255).

Es decir, que lo que en un momento fue una entre muchas opciones para resolver un problema, cuando se transforma en institución, se convierte en sinónimo de realidad unívoca, a la que todos deben alinearse *por el bien de la sociedad*. Por tanto, "toda transmisión de significados institucionales entraña procedimientos de control y legitimación anexos a las instituciones mismas" (Luckman). Lo instituido se convierte literalmente en ley, reglamentos y convenciones. Pertenecer a cierta institución significa aceptar sus reglas y adecuarse a las normas establecidas por ella. Así es que "lo instituido" construye a la institución y abarca contenidos, materiales, prácticas y roles. Un programa de estudios, una ley constitucional, un reglamento de escuela forman parte del universo instituido. Lo "instituido" es lo que le da forma a la sociedad, son las estructuras fundamentales sin las cuales una sociedad sería amorfa. Para que la institución permanezca viva y sana, deberá legitimarse, es decir:

[...] lograr que las objetivaciones de primer orden ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles. Los legitimadores buscan la 'integración', en donde la totalidad del orden institucional deberá tener sentido para los participantes en diferentes procesos institucionales, y también la totalidad de la vida del individuo debe cobrar significado subjetivo. La legitimación indica al individuo por qué debe realizar una acción y también por qué las cosas son lo que son. (Colom 2000: 46)

Sin embargo, lo instituido puede convertirse en la bandera de grupos que han llegado a mantener un estilo de vida digno y tranquilo, y que, por eso mismo, quieren preservar los modelos vigentes. A estas prácticas Lapassade les llama "burocracia". La burocracia puede enfermarse, puede incluso llegar a adquirir más importancia que las personas. Esto sucede cuando cosifica a los individuos, cuando se vuelve oscura y difusa para evitar responsabilidades, cuando las comunicaciones ya no funcionan y, sobre todo, cuando las organizaciones ya no son el medio, sino el fin (*cf.* Lapassade en Lobrot 1980: 27). Entonces, "La burocracia inicia el proceso de alienación, de anulación de posibilidades, haciendo creer a cada uno de los hombres de su incapacidad de inutilidad fuera del sistema burocráticamente organizado." (Colom 2000: 170)

Tomemos a la Secretaría de Educación Pública como ejemplo. Es una institución que regula la educación en México, establece cada detalle de lo que sucede en las escuelas del país, incluyendo el qué, el cómo, el cuándo, el dónde, dando por sentado que "ella" sabe perfectamente el para qué y el por qué, y más importante, sabe cómo llevar a la sociedad a conseguir esa meta. En materia de cultura escrita, la SEP establece la manera en que ésta se debe de transmitir: dentro del espacio formal, el aula, a través de los maestros y a través de la mediación de los libros de texto gratuito. Es decir, la lectura es una práctica

institucionalmente regulada. Es una burocracia. Pero ya que está conformada verticalmente, hay muchos estatutos y reglas que no convienen a las prácticas cotidianas, y que no fomentan el desarrollo de las personas, sino, por el contrario, obstaculizan y frenan propuestas que podrían mejorar el desempeño de las prácticas y obtener mejores resultados.

Ahora bien, “para impugnar la pedagogía burocrática no es suficiente su denuncia ni su crítica”, advierte Lapassade (en Colom 2000: 173): “La única posibilidad de luchar contra la burocracia es incidir en su relación jerárquica, génesis, a su vez, de su cadena de poder.”

Uno de los objetivos de este estudio es analizar los roles instituidos que tienen los padres de familia dentro de la organización escolar: cuál es su lugar, cuáles son sus alcances e influencia y cuáles son las maneras y los medios en los que pueden participar en la educación de sus hijos. Para establecer un contrapeso, analizaré también el rol de los maestros dentro de la institución escolar y su influencia directa en el desempeño de los padres dentro de la escuela.

Centraré mi atención en estos roles, pues, como Berger y Luckman aseguran: “El análisis de los roles tiene particular importancia para la sociología del conocimiento porque revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado y de la manera en que estos toman realidad subjetiva en los individuos.” (Berger y Luckman, 1967: 255)

En mis observaciones de campo resalta el hecho de que los padres de familia trasgredieron los roles instituidos para transformar las prácticas, adaptándolos a su contexto y su situación particular. De esta forma, trastocaron dos instituciones al mismo tiempo, la familia y la escuela. La forma en que actuaron puede entenderse como una acción “instituyente” (*cfr.* Loureau), que forma parte de todas aquellas prácticas que tratan de mejorar o modificar lo establecido. Puede ser que sean sometidas por la institución, o que nutran de manera natural a la institución y la transformen de manera pacífica, o que en un caso extremo traten de acabar con ella de manera violenta. En general, las prácticas instituyentes vienen de “abajo hacia arriba”, y son promulgadas por aquellos que no coinciden con la forma de operar de la institución. Vázquez y Oury comentan que a partir de la puesta en práctica de una pedagogía institucional – antiburocrática–: “es la estructura vertical lo que se pone en tela de juicio” (Vázquez y Oury, 2001: 36). Estos autores proponen cambios para su mejora, pero con frecuencia estas voces son acalladas por no convenir a los intereses establecidos. Según mis observaciones, las prácticas que se llevaron a cabo en esta escuela salieron de lo prescrito institucionalmente, pero sus resultados fueron tan benéficos, que considero conveniente que formen parte de las dos instituciones mencionadas: la familia y la escuela.

Dentro de mi contexto actual, México en el siglo XXI, considero que las políticas públicas, aunque verticales, no tienen que venir siempre de la punta más alta de las instituciones, sino que también tienen que estar impregnadas de las ideas, las necesidades, las ocurrencias de “los de abajo”, de los que las practican, las llevan a cabo, las sufren y las gozan todos los días. Se tendrían que tomar en cuenta los dos puntos de vista para crecer dialécticamente. De ahí que el trabajo instituyente que se realiza en esta comunidad de práctica dentro de la Escuela “Benito Juárez” haya sido tan relevante para mí.

En el trabajo de campo encontré un proyecto instituyente con una dirección única y original a partir de las propuestas de sus participantes que, de esta manera, llegó a contribuir en el desarrollo de la cultura escrita de los padres de familia, de sus hijos y de la comunidad escolar en general. Es lo que Lobrot designa como “autogestión social” (Lobrot 1980: 24), en la cual los usuarios mismos, es decir los alumnos y sobre todo los padres de familia, toman una postura y llevan a cabo prácticas culturales *motu proprio*, que resultan en verdaderas fuentes de desarrollo para esa comunidad.

Mencionaré ahora a las dos instituciones en las que el trabajo de esta comunidad de práctica incidió de manera directa al proponer prácticas instituyentes y autogestivas (*cfr.* Colom 2000: 177): la escuela y la familia.

## La escuela

### Entendida como una institución paralizante y estratificadora

Según Lapassade, la educación burocrática establece una escuela que pretende fosilizar los aprendizajes y dotar al maestro de todo el poder. (*Cfr.* En Lobrot 1980: 27)

En este tipo de escuelas se proporciona una educación intencional y sistematizada. Dentro de ella, todo el proceso se cuantifica, se especifica, se estratifica. En esencia, se podría decir que lo que diferencia la educación escolarizada de otras es que aquella conduce la progresión de los aprendizajes, los organiza por ciclos, evalúa y acredita. Los objetivos son predeterminados y se camina con la seguridad de lo que se va a obtener, cuándo, cómo, dónde y por quién.

Según Buisson (en Lobrot 1980: 37) y Saéz (1986: 222), siguiendo la teoría de la pedagogía tradicional, las funciones de la escuela son tres:

- a) **Ideológica:** “la escuela es una institución privilegiada para la transmisión de cualquier ideología dominante, sea ésta de signo económico, político o religioso.” “Es la mejor oportunidad social de inculcar a las generaciones jóvenes” (Saéz, *ídem*). Los principios de ideologización escolar son bastantes, ya que van desde el

ideario hasta las actitudes del profesor, pero conviene destacar especialmente los textos escolares y el propio lenguaje científico que utiliza la escuela.

- b) **Social:** es un lugar de socialización para los individuos, refleja los avatares, tensiones e interrelaciones de la sociedad global y ella misma es una institución social. En ella se incorpora al individuo al mundo de la cultura –lengua, costumbres, ideas, normas sociales vigentes en su sociedad–. “La educación debe servir a la garantía del desarrollo de la personalidad individual en el marco de una sociedad democrática, finalidad que se ve satisfecha más eficazmente mediante un modelo de enseñanza básica escolarizada, en el que se beneficia el contacto con la sociedad plural y con los diversos y heterogéneos elementos que la integran.” (Soberanes 2011)
- c) **Educativa:** transmitir los conocimientos y las prácticas compartidas por una sociedad. Infundirlos en la persona de tal manera que los asuma como propias y las reproduzca en su propia vida.

Por su parte, Pierre Bourdieu (1997: 159) también refuerza la denuncia en contra de la pedagogía burocrática: nombra a la escuela –junto con la familia– como la educadora por antonomasia. Como capital cultural, el conocimiento transmitido en estas instituciones otorga un poder a su poseedor. Por tanto, si la escuela pretende homogeneizar el poder entre la sociedad, tendrá que transmitir y difundir este capital entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Pareciera que la manera de concebir la educación al estilo “tabula rasa” está muy lejana en el tiempo y en las concepciones posmodernas, pero no es así en lo más mínimo. La realidad es que esta educación burocrática y jerarquizante todavía está vigente. En la actualidad, los trabajos se dividen entre aquéllos en los que se requiere pensar y aquéllos en los que simplemente se obedecen órdenes. La educación masiva está estratégicamente planeada para desarrollar personas “tornillo”, eslabones que embonen en el proceso productivo. No se enseña a pensar, se enseña a ser productivo, a obedecer sin cometer errores. Se dice que los trabajos que necesitan personas creativas no alcanzan ni el 10% y sólo estos, entonces, merecen ser educados de una manera distinta. Nada nuevo, pues, como se recordará, la educación diferenciada existe en todas las culturas. Pensemos en la educación china, en la egipcia, en la misma azteca.

Un ejemplo muy claro de esta situación es la propuesta de la enseñanza de la lectura de la experta del Banco Mundial, Helen Abadzi, quien ha elaborado gráficas en donde se muestra cómo el cerebro es un recipiente con un cuello muy angosto, por el cual la información tiene que ir pasando poco a poco, y de manera filtrada, para que “entre”. Como si las formas y tamaños físicos fueran de hecho los límites de la mente humana.

Sobre las matemáticas, la experta es partidaria de que en 1° y 2° grados de educación básica, los profesores exijan mucha ejercitación de sumas y restas, recurriendo a las nunca bien ponderadas tareas para la casa. "Suenan anticuado, pero funcionan", sostiene.

Con respecto al lenguaje, considera ideal el sistema que propone el silabario tradicional: reconocer letras para luego asociarlas y finalmente leer las palabras de corrido: "En 1° básico un niño debiera terminar leyendo entre 60 y 80 palabras por minuto. No importa si aún no entiende lo que lee, porque esta base es la que los ayudará a comprender más adelante".

([www.educra.cl/actualidad/articulos/030\\_metodologias\\_clasicas\\_siguen\\_siendo\\_efectivas.html](http://www.educra.cl/actualidad/articulos/030_metodologias_clasicas_siguen_siendo_efectivas.html))

El libro de H. Abadzi, *Efficient learning for the poor, insight from the frontier of cognitive neuroscience*, está dirigido a los donadores de dinero de los países desarrollados. Con estas ideas y programas, a decir de la autora, ellos pueden asegurar un retorno de su dinero en un tiempo determinado.

Otro ejemplo más que pude observar –y hasta sufrir– durante mi investigación fue la cultura escolar como institución, que es asumida, vivida y reproducida por los maestros.

La cultura escolar es, según D. Julia: "un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de los comportamientos" (citado en Viñao 2006: 71). Son tan fuertes que estos modos de pensar y obrar constituyen una nueva religión con sus ritos y sus mitos (Julia en Viñao 2006: 69). No es aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis y en su configuración. Una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la escuela que, vista así, deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura. (Chervel en Viñao 2006: 72)

Cuando esta cultura escolar se institucionaliza, se convierte en un conjunto de teorías y prácticas sedimentadas. "Su apropiación y asimilación explicaría la inercia del profesor que reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer", o lo que se le pide desde arriba. "Es, pues, desde esta cultura, dicen, y con sus experiencias pedagógicas y su formación, ya sean académicas o autodidactas, que él o ella organiza el cuerpo a cuerpo en la clase y lleva a la práctica los objetivos pedagógicos de la escuela, demostrando así la utilidad y la eficacia real de la tradición institucional" (Terrón y Mato citados en Viñao 2006: 71). Es entonces cuando se convierte en un muro, un estorbo que

inmoviliza, que mantiene cotos de poder que más tienen que ver con la política y el estatus que con la educación.

A través de los años, los maestros elaboran su desempeño bajo estas doctrinas institucionales. Sus parámetros para actuar y juzgar se basan en estas creencias y su trabajo se ve dirigido por las prácticas institucionalizadas. Para romper estas inercias se necesita una ruptura cognitiva a partir de una crisis difícil, pero necesaria, pocas veces alcanzada.

#### Entendida como una institución transformadora

La pedagogía institucional plantea que el deber de la escuela es otro: dotar a los estudiantes de capital cultural para que puedan ser cada vez más dueños de su vida, darle el sentido que ellos conscientemente quieran darle y puedan alcanzar sus propios objetivos, no los que se les impongan. Que sea un trabajo autogestado (Lobrot 1980: 177). "Se debe de quitar el acento de la institución hecha para ponerlo en la institución en curso" (Lapassade en Lobrot 1980: 29). No pensar en una institución hecha, sino en una institución en curso. Así, el programa de pensamiento y acción que la escuela tiene por misión transmitir hace necesaria una estructura institucional con la que operar, abierta al cambio, es decir, a procesos instituyentes (*cfr.* Loureau en Colom 2000).

La pedagogía institucional (Lapassade, Lobrot, Vázquez, Oury) pugna por una autogestión del conocimiento. "No hay duda", menciona Colom (2000: 184) al analizar esta propuesta pedagógica, el cambio "compete en primer lugar al maestro, que debe abandonar su relación de formación con sus alumnos y, en consecuencia, delegar autoridad en las manos del grupo". Es una cuestión de jerarquías y de autoridad, que tendría que verse reflejada tanto dentro del aula como en la macro organización de las instituciones escolares.

Freire, en otras latitudes y en circunstancias parecidas a las nuestras, interpretó estas ideas de la siguiente manera: "el aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer" (Freire 2004: 94).

Comparto estas teorías liberadoras y proactivas de la educación, como la pedagogía institucional de Lobrot y la educación liberadora de Freire ya que esos senderos están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Si al enseñar, el educador actúa no como un burócrata de la mente, sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad, tendrá un momento rico para aprender en el acto de enseñar. Los puestos de educador y educando no tienen que ser fijos, se pueden compartir. Todos aprenderían de todos. El alumno podría ser el que enseña, porque también tiene qué



enseñar. El padre de familia también podría aportar. Maestros y alumnos podrían aprender bastante entre sí. Y estas prácticas educativas en donde todos son aprendices y maestros, en cierta forma, revolucionaría el concepto instituido de escuela. Esto es lo que precisamente se vive en la comunidad lectora que yo visité.

En resumen, considero si se reconociera la polifonía de voces que existe en la sociedad y en la escuela, si en ésta se aprendiera haciendo, entonces la escuela sería una institución mucho más democrática, en la cual todos sus integrantes podrían participar en su construcción, y se lograrían así objetivos más amplios, diversos y adecuados. Es en estas transformaciones en donde los elementos instituyentes, provenientes de otras voces, convienen a la institución educativa.

## **La familia**

Para entender cómo un proceso nuevo e instituyente puede beneficiar al desarrollo de una institución como es la familia, hablaré primero de su esencia y de cómo puede modificarse para su beneficio.

### Lo instituido

La familia es la célula en la que las personas de todas las edades resolvemos nuestras necesidades de protección, compañía, alimento y cuidado de la salud (cfr. González, 2000: 9). Es, según Thomas Moore (1998: 103): "una red de relaciones sentidas, una evocación de cierta clase de conexión que se afirma, echa raíces y anida".

Por estar tan involucrada la afectividad sus miembros, las actividades y los eventos marcan a cada uno de sus miembros de manera especial, distinta a lo que sucede en otros ámbitos más desligados de esta parte esencial en los seres humanos. Por tanto, la educación que se recibe en este ámbito incide en el desarrollo de la persona en un nivel más profundo porque inicia desde el momento en que somos gestados, porque va cargada de afecto y porque para un niño, en los momentos en que su aprendizaje tiene el máximo nivel de capacidad (0-2 años), la familia es la totalidad de la realidad. Por tanto, no hay ninguna otra institución o ningún espacio que pueda competir con lo que ahí se aprende, porque se inscribe en lo más profundo de la estructura de la persona. En otras palabras, los constituye. Existe, por ejemplo, el dicho popular que dice: "la cultura se mama", haciendo referencia a que toda la plataforma cultural en la que nos asentamos no puede ser transmitida en el aula, ni académicamente, sino que es un aprendizaje de vida que inicia en la primera infancia.

¿Y qué se aprende en la familia? "A través de la familia, las sociedades transmiten sus valores y costumbres a los hijos. La lengua, el modo de vestir, la manera de celebrar los nacimientos o de enterrar a los muertos, las estrategias para el trabajo y la producción, la

manera de pensar y de analizar la historia, los modos comunitarios de aprender o de relacionarse con otras personas o grupos sociales” (Chapela, 2009: 41).

Un ejemplo de cómo la convivencia familiar define mucho de lo que somos y en lo que creemos es el que muestra Kohn (1971) a través de un estudio comparativo entre las familias de clase media y las de clase obrera. Aunque ya tiene algún tiempo, éste es un autor pionero en el tema y su hallazgo sigue vigente hoy en día. Kohn estudió las concepciones de lo que desean los padres de ambos sectores para sus hijos: los padres de la clase obrera pretenden que sus hijos sigan los estatutos establecidos desde fuera, mientras que los de clase media desean que sus hijos sigan sus convicciones personales. El valor de la honestidad, por ejemplo, para los primeros representa ser dignos de la confianza de los demás y para los segundos significa decir la verdad sin importar las consecuencias. Dicho de otra forma, en familia, se construye la identidad personal. Un primer acercamiento al concepto de identidad nos dice que ésta es “la imagen que todas y todos tenemos de nosotros mismos como personas distintas, con habilidades, conocimientos, preferencias y carácter propios.” (Chapela 2000: 43)

Haciendo un análisis más profundo, encontramos que la identidad también se puede definir como “un proceso subjetivo y frecuentemente autorreflexivo por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos y de su entorno social mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorados y relativamente estables en el tiempo. Esta autoidentificación requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente.” (Giménez 2007: 61)

Esta identidad, que se comienza a construir en familia durante la infancia y la niñez, indica fuertemente la manera en la que el niño o la niña se relacionará, producirá o participará como adulta y adulto en la vida familiar y social de su grupo de pertenencia. Las opiniones que los padres expresen a sus hijos sobre ellos serán de vital importancia para la creación de la autoestima y para crear seres humanos seguros, con confianza en sí mismos, que se atrevan a enfrentarse a otros y a las circunstancias adversas. Dentro de otras muchas competencias que uno desarrolla en el marco familiar se encuentran las habilidades comunicativas. Si en la familia se acostumbra que los miembros hablen entre sí, si se respeta la palabra del otro, si hay espacios y lugares para expresarse, entonces serán altas las posibilidades para que sus integrantes desarrollen sus competencias comunicativas. Si por el contrario, el espacio es silenciador y el hogar es un lugar en donde sólo el jefe tiene la palabra, los otros miembros se sentirán descalificados y no querrán participar, además de que nunca habrán tenido la posibilidad de aprender. Igualmente sucede con las prácticas de cultura escrita: si en la casa se acostumbra leer el periódico, si se comentan los libros, si se hacen alusiones a diferentes autores en la plática cotidiana, éstas prácticas serán parte de la forma natural de actuar de las personas que forman parte de las familias. Si no fue así,

cuando la escuela le pida practicar estas actividades, el alumno se encontrará con diversos obstáculos, como la costumbre, los prejuicios y el bajo desarrollo de las habilidades comunicativas, para lograr adquirir estas prácticas sociales de la lengua exitosamente.

Entre estas formas de actuar, se debe incluir parte de una cultura heredada, la forma de mirar al mundo, superficial o críticamente, la manera de relacionarse con los medios masivos de comunicación, las figuras públicas que se tienen como modelos, etcétera.

La identidad se construye a partir de la imitación de modelos, personas admirables que impresionan y atraen la atención y resultan dignas de imitar. Por tal motivo, las personas que conforman una familia se influyen unas a otras, porque son personas que se atraen mutuamente. De esta manera, los hijos copian las prácticas de los padres, pero también los hermanos imitan a los mayores, y las madres modifican sus palabras o sus actos para complacer a los hijos. "La familia es la comunidad originaria de todo ser humano, que se conforma de múltiples miembros que a su vez crecen de manera individual influyendo drásticamente en el desarrollo de los otros", nos dice Satir (1988: 3).

Sin embargo, a pesar de que la familia es una institución –bastante tambaleante por cierto–, ésta no determina a la persona completamente. Es, sin embargo, un modelo, "un recurso al que la persona puede acudir en cualquier momento de su vida en busca de orientación, sentido y estilo" (Moore 1998: 105). Es un asidero, un referente al que el ser humano regresa durante su trayecto de autoconstrucción a lo largo de la vida. En palabras de Moore, podemos decir que lo que adquirimos en el hogar es nuestra "materia prima, y puede convertirse en una de las fuerzas creativas más poderosas de nuestra vida".

En este punto, es necesario detenerse para aclarar que si bien la identidad se conforma en general durante los primeros años de vida en el seno familiar, en la mayoría de los casos, ésta se puede transformar a lo largo de los años. Según Bourdieu (1979), nuestra identidad se conforma a través de la mediación entre las influencias pasadas y el estímulo presente. Afirma que, por un lado, los seres humanos somos una continuidad porque almacenamos las fuerzas sociales en nuestra individualidad y nos movemos en ella a través del tiempo y el espacio; pero, por otro, somos discontinuidad porque podemos modificar todo este bagaje que cargamos con nosotros, cuando encontramos una situación discrepante con nuestras creencias y necesidades, cuando queremos innovar y cambiar (*cf.* Wacquant 2006: 7). En resumen, habrá que admitir que la familia como institución se está transformando. En estos tiempos que han llegado a ser designados como "tiempos líquidos" (Bauman 2007), no podría concebirse que la identidad individual o la colectiva de la familia se mantuvieran estables: los roles o papeles que una persona desempeña van rotando, y con ellas el autoconcepto, las necesidades, las expectativas y todo lo que conforma nuestro yo.

En el caso de la familia, las fuerzas instituyentes están trabajando con más fuerza que las instituidas, y desde este punto de vista habrá que entenderla, valorarla y reorganizarla.

### Lo instituyente

Al igual que la escuela, la institución familiar se encuentra en vías de modificar los roles de sus miembros para transformar las relaciones jerárquicas y verticales en circulares, y hacerlas más homogéneas.

Ya mencioné anteriormente que en la actualidad todos los miembros de la familia participan en ella de manera más equitativa, que forman y son formados por los otros miembros y que entre todos construyen el ambiente familiar.<sup>9</sup> La perspectiva es ahora mucho más horizontal que antes. El papel de la autoridad, como en casi todas las instituciones, ha tenido que “bajar del pedestal” en donde se encontraba para compartirse de manera más uniforme. La autoridad puede ser asumida por un miembro u otro, según la conveniencia del grupo y la situación. Para explicarlo, me apoyaré fundamentalmente en Gimeno (citado en González 2000) y Maiquez (2000). Gimeno explica siguiendo la teoría sistémica que: “la familia es un sistema en el que la relación entre sus miembros es una característica sustancial. De ahí que para su comprensión debamos analizar una red compleja de relaciones interactivas o circulares y hasta transacciones, donde todos los miembros están conectados con todos y donde son múltiples y variadas las perspectivas de interacción” (2000: 38)

María Luisa Maiquez, investigadora educativa de la Universidad de la Laguna, España, sostiene que los adultos también pueden transformarse de manera sustantiva, ya que el rol de padres moldea la identidad de los mismos. La autora asegura que:

La tarea de ser padres es una tarea evolutiva cuya resolución repercute en el desarrollo de los padres como seres adultos en proceso de cambio. En este sentido, tener un hijo puede ser una experiencia enriquecedora que contribuya a la maduración personal de los padres reforzando su sabiduría, y con ello los recursos personales con los que los padres cuentan [...] La tarea de ser padres puede experimentarse como una oportunidad para desarrollar la iniciativa personal y planificar los objetivos vitales, para aprender más sobre sí mismos, mejorar la expresión de sus sentimientos, ser más capaces de pensar en el otro, etc. Pero también puede ser una experiencia frustrante, que conlleve múltiples renunciaciones e insatisfacciones personales, que limite los horizontes de realización personal y que se convierta en una carga difícil de soportar. La diferencia entre una y otra posición estriba en la vivencia experiencial de la tarea de ser padre. (2010: 20)

---

<sup>9</sup> Se está hablando específicamente de ambientes urbanos de clases medias.

Junto con ellos, yo también afirmo que los padres siguen aprendiendo y moldeándose gracias a la interacción que tienen con sus hijos, y que el crecimiento personal está presente a lo largo de toda la vida para todos los miembros de la familia. Es por eso que ahora no se rechaza la idea de que los padres pueden aprender, porque no son seres terminados, ni como individuos ni como padres. Por tanto, las actividades para los padres, aunque conserven la función de enseñar, también pueden ahora incluir la de aprender.

## **5.2 Los nuevos estudios de literacidad**

Para entender las prácticas de lectura y escritura de manera distinta a un “contenido escolar” más, es necesario identificarlas como prácticas culturales. Forman parte del entorno cultural de una familia y de sus miembros. Cada una de estas prácticas tiene su propia lógica interna; cada una incide de un modo particular en los procesos de pensamiento –y formas de actuación– de los grupos sociales. La indagación sobre las transformaciones seguidas en la vida humana por la adopción de prácticas ligadas a la cultura oral, escrita, visual, informática, etc., ha permitido relativizar las prácticas culturales que las articulan y explicar el por qué de su empleo, y su influencia en los modos de pensar y de aprehender la realidad, su proyección en la vida cotidiana” (Aguirre 2005: 246). Desde esta perspectiva es posible afirmar que se ha terminado con una manera monolítica de concebir la lectura, como si leer significara leer igual, lo mismo, bajo las mismas condiciones y con las mismas consecuencias, resolviendo así los mismos problemas y llegando a las mismas conclusiones.

A principios de los años ochenta del siglo pasado emerge una nueva visión sobre la lengua escrita con base en detallados estudios etnográficos realizados en comunidades y grupos sociales de distinto tipo. En particular, los estudios de Shirley Brice-Heath (1982, 1983) representan un parteaguas en la documentación empírica y en la teorización de las prácticas de lectura y escritura reales en distintas comunidades de Estados Unidos. Sus estudios etnográficos permitieron ver que cada grupo social mantiene una relación y una valoración específica con el lenguaje oral, la lectura y la escritura. Aproximadamente en la misma época comienzan a realizarse estudios etnográficos similares en otras partes del mundo enfocados en comunidades culturales y lingüísticas diversas. Entre estos trabajos destacan los estudios de Brian Street (1984), realizados primeramente en Irán y después en otros países de África, Asia y Europa, y el estudio seminal de Scribner y Cole (1983), quienes compararon los usos de la escritura en una comunidad africana, en la que la gente utilizaba el idioma inglés en ciertos ámbitos y su lengua nativa en otros para saber si la escritura tenía efectos en la cognición de las personas. Otro de los autores clave que le dieron forma a estos nuevos estudios de literacidad es James Paul Gee (1991, 1996) quien

teorizó la lectura y escritura como prácticas inseparables del discurso. Es decir, planteó la idea de que las personas nunca leen o escriben solamente, sino que siempre lo hacen como parte de actividades que involucran otro tipo de acciones, comportamientos, creencias, conocimientos, valores y actitudes que en conjunto conforman un todo coherente denominado discurso.

De estos estudios se desprendieron diversas consecuencias tanto empíricas como teóricas. En primer lugar, se abandona la idea de que leer y escribir son habilidades psicológicas, mentales e individuales, y se les conceptualiza como prácticas sociales inseparables de los contextos económicos, políticos y culturales en los que las personas interactúan. Esto significa que a diferencia de la visión predominante que veía en la lectoescritura una habilidad autónoma, es decir perteneciente a los individuos de manera independiente de los contextos en los que la adquieren y la usan, se demostró que leer y escribir son prácticas investidas siempre con valoraciones y creencias ideológicas y políticas. Eso es lo que Street (1984) llamó la diferencia entre el modelo autónomo y el modelo ideológico de la lectoescritura.

Entre los conceptos que se albergan dentro de estas teorías sobre cultura escrita, considero importante analizar más a fondo dos de ellos: Las prácticas sociales letradas y la metodología de la literacidad en familia. Igualmente, quisiera profundizar más acerca del papel de la biblioteca dentro de esta manera de comprender los procesos y las relaciones que se establecen entre los sujetos y la cultura escrita, justo como sucede en el grupo de Nosotros entre Libros.

### **5.2.1 Las prácticas sociales letradas**

Para fines de esta investigación, aclararé tres términos importantes: alfabetización, cultura escrita y literacidad. Aunque hablan sobre el mismo tema, se refieren a elementos distintos del debate. Siguiendo a López-Bonilla y Pérez Fragosó (2013: 26-28), utilizaré las siguientes significaciones para cada uno de estos términos. Me parece importante definirlos ahora porque son precisamente estos elementos los que desarrollan los padres dentro de sus prácticas sociales y que hace tan valiosa su participación en el grupo de NEL. Aunque hablan sobre el mismo tema, se refieren a elementos distintos del debate, y considero que es importante hacer un alto para describir la manera en que yo los entiendo, ya que todavía no hay un consenso al respecto.

Por un lado, la **alfabetización** supone una acción pedagógica de un agente sobre otro, pero que va mucho más allá de enseñar a decodificar, por supuesto.

La **cultura escrita** alude al CONTEXTO en el que participan las personas cuando leen y escriben. Es una situación más que una práctica en sí.

Finalmente, la **literacidad** es aquello que HACEN los que leen y escriben. Se denomina literacidad a las actividades que realizan las personas cuando leen y/o escriben textos. Es una acción realizada por los mismos involucrados. Es un verbo, una actividad, algo que se hace por cuenta propia. Implica usar el lenguaje en el sentido amplio: comprenderlo, interpretarlo, criticarlo, emplearlo para expresarse, para contestar, escribir para que los otros lo entiendan, etc. Esto implica un trabajo interno de desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la argumentación y el juicio y también un desarrollo de habilidades sociales como la empatía y el uso de perspectiva, mediante las cuales las personas saben relacionarse con el medio, interpretar correctamente los mensajes que la sociedad les manda y responder adecuadamente a través de la palabra escrita. Por ello, se entiende la literacidad como una práctica social situada (Street 1995; Kalman 2004) y, más específicamente, una práctica social letrada. Kress (1989: 54) destaca que no existe en lenguas europeas distintas al inglés, un término equivalente y que, por tanto, se está proponiendo que el español la adquiera como un neologismo más creado a partir de las prácticas actuales. Sin embargo, el debate está todavía en curso.

Ser competente<sup>10</sup> en el ámbito de la literacidad abre posibilidades mentales para crear nuevas maneras de interpretar el mundo (Freire, Ferreira 2010, Kalman 2004, Cassany 2006). Leer y escribir no pueden ser vistos como un lujo exclusivo de algunos prodigiosos a los que “se les da” la poesía, o los todavía más “iluminados” que escriben ensayos y que dictaminan el futuro del mundo en sus escritos. Todos tenemos el derecho a comprender el mundo con nuestra propia perspectiva adquirida a partir de nuestro capital cultural (Bourdieu 2001), el cual se expandirá exponencialmente si somos lectores activos, críticos, participativos. Considero que ayudar a alguien a ser competente en el área de la literacidad no significa transformarlo en “un dispositivo del conocimiento colonial, que asegure el éxito de la sociedad neoliberal o del mercado” (Lander citado en Jiménez 2009: 20). Conuerdo más con la idea que plantea Rodari en la siguiente frase: “El uso total de la palabra es una demostración de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.” (1993: 8)

Por tanto, para que una práctica social letrada cumpla su función de hacer personas más libres y dueñas de sí mismas, ciudadanos más comprometidos, debe desarrollar no sólo las prácticas de lectura y escritura, sino el capital cultural en sus tres formas: subjetivada,

---

<sup>10</sup> Entiéndase competente no desde la pragmática en donde la persona se evalúa según su productividad, sino desde una comprensión más global del ser humano, en donde esta serie de habilidades, actitudes y conocimientos le ayudarán a crecer y desarrollarse.

objetivada e institucionalizada, porque la cultura es el contexto dentro del cual se desarrolla –o no– esta práctica. De ahí que Hernández describa la actividad de enseñar a leer y escribir como una “experiencia simultáneamente social, emocional, física e intelectual que se da mediante actividades que involucran la mente y el cuerpo: ejercicio físico, demostraciones, prácticas guiadas, diálogo, discusiones, explicaciones, talleres, lectura y/o estudio de material relevante e interesante” (Hernández, 2003: 18).

Ayudar a las personas a moverse competentemente en un ambiente de cultura escrita y ampliar su desempeño en el ámbito de la literacidad es esencial principalmente porque les proporciona una voz y un sentido de agencia, conceptos que a continuación se desarrollan.

### **La voz y el sentido de agencia**

Según Jolibert (1998), el verdadero proceso de lectura implica una actividad significativa (con sentido, que dice algo), social y reflexiva. Esto implica comprender, transformar y transformarse. De esta manera, uno asume la dirección de su vida. Es lo que Bourdieu (1979) llamaría “sentido de agencia”, y Bajtín (1989), “voz”, que es la acción discursiva individual, compartida y completada siempre dentro de la actividad social (Bubnova 2006).

Maxine Greene (2005: 166), profesora emérita de la Universidad de Juliard en Nueva York, lo explica desde su propia vivencia:

En mi vida me ha resultado de extraordinaria importancia identificarme a mí misma dentro de una relación (que concibo como dialéctica) con fuerzas circundantes que determinan, condicionan y manipulan. Algunas de esas fuerzas tienen que ver con mi propia historia y mi género; otras son inherentes al entorno social y político. Cuando experimento esas fuerzas de un modo inhibitorio, degradante y obstaculizador de mi libertad, es cuando más a menudo me siento impulsada a explicarlas. Las conmociones que recibo son, en muchos casos, las que resultan de sentir que mis espacios de elección y de actuación propias se estrechan. Escribiendo logro muchas veces nombrar alternativas y abrirme posibilidades [...] Luego pienso en lo desapercibidos que para tantos maestros han pasado los silencios de los estudiantes y en cómo se pueden vencer dichos silencios si somos capaces de liberar a nuestros alumnos y alumnas para que escriban.

Daniel Suárez (2006: 78), quien trabaja con maestros en Argentina, refuerza estas ideas:

Cuando escriben y re-escriben sus relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentan narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzaron a producir en torno de ellas, los docentes dejan de ser los que eran, se transforman, son otros. Se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas de sus propias vidas profesionales y de los sentidos pedagógicos que elaboraron en su transcurso. Y justamente esta lectura, esta interpretación y estos comentarios pedagógicos son los que suturan los elementos dispersos y aislados de la memoria, los que ubican en una trama significativa los registros



fragmentados y olvidados del pasado, los que en definitiva liberan lo mudo de la experiencia, la redimen de su inmediatez o de su olvido y la convierten en lo comunicable.

Así llego a la conclusión de que, según la teoría sociocultural, "las prácticas sociales de la lengua son una práctica fundamental del uso de la voz y una herramienta de auto-autoría para encontrar el propio lugar en el mundo" (Hernández 2010: 9).

En una entrevista realizada por Juan Domingo Argüelles (2005: 168), crítico literario, Hernández se extiende en estas reflexiones:

Remitiéndome a mi experiencia personal, el haber tenido acceso, en una etapa de juventud temprana de mi vida a ciertos materiales, libros y lecturas, me permitió entenderme a mí mismo más allá de mi mundo social inmediato (como miembro de una familia, con un apellido, con una casa, que vivía en una colonia equis); de este modo pude verme como parte de una historia social más amplia [...] Ciertamente lo que uno lee le va permitiendo reconstruir, performar, ampliar, transformar la representación de sí mismo, pero no sólo nos construimos individualmente, sino que nos comprendemos también como miembros de ciertos grupos, ciertos procesos históricos. Lo que yo creo es que la lectura no es sino un eslabón en una cadena cultural mucho más amplia, integrada por conversaciones directas a la que uno tiene acceso, espacios sociales donde uno conoce el mundo, y todas las otras formas de circulación.

No perdamos de vista, entonces, que las prácticas de lectura y escritura deberían ser tan naturales y cotidianas como la de hablar, que forma parte de toda una serie de actividades que nos conforman como seres humanos y como miembros de una sociedad, ya que entre más las dominemos, más dueños seremos de nuestro propio destino.

En conclusión, participar en prácticas sociales letradas tiene mucho más de fondo que poder desempeñarse funcionalmente en la sociedad. Leer y escribir en sus niveles más profundos son actividades que nos conforman, porque la lengua, lo que escuchamos, lo que decimos, lo que leemos y lo que escribimos conforman nuestra identidad. En otras palabras, el desarrollo de literacidad que manejemos dictará en gran medida nuestra identidad como personas y como ciudadanos.

### **5.2.2 La literacidad en familia**

La literacidad en familia es una nueva propuesta que entiende al grupo familiar como un todo e intenta hacer crecer a todos los miembros de la familia como usuarios de la cultura escrita en conjunto, y no como sujetos separados. El Centro Nacional para el aprendizaje en familia (National Center for families learning), en Estados Unidos, describe este concepto de la siguiente manera (mi traducción):

Son programas y estrategias que transforman los requisitos de educación formal en un viaje emocionante para los niños y sus familias. Se ayuda a las familias y a los educadores que trabajan con ellas a hacer de la dinámica familiar una alternativa de progreso educativo. Sin importar el nivel educativo de los padres, cada uno de ellos puede ser una fuerza positiva para la educación de sus hijos y la de ellos mismos. (Senecal 2006: 3)

Se construyen comunidades y redes que apoyan estos esfuerzos, que incluyen a los aprendices, a los educadores y los creadores de las políticas educativas. Los lugares en donde se educa son también diversos, e incluyen la escuela, la casa y la comunidad.

En las comunidades educativas, que pueden estar regidas por las prácticas de cultura escrita, se incluyen educadores, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad, para mejorar la escuela y desarrollar y expandir las oportunidades de aprendizaje de los alumnos (Epstein 2004). Una estrategia clave es incorporar la cultura familiar y los conocimientos heredados familiarmente dentro de la escuela, lo cual a veces es relegado y observado como poco importante o hasta irrelevante. (Cfr. Edwards 2009: 93)

Un componente importante de la literacidad en familia es un programa organizado entre la escuela, la familia y la comunidad basado en actividades relacionadas con los objetivos escolares. Investigaciones del propio Epstein *et al.* han demostrado que estos programas mejoran las escuelas, fortalecen a las familias, vigorizan el apoyo a la comunidad e incrementan el desempeño de los alumnos y su éxito (*idem*).

Gracias a la segunda investigación mexicana que revisé (Mejía Arauz 2010: 71), yo sabía que a pesar de que la ley obliga a que existan Consejos Escolares de Participación Social<sup>11</sup> en la que los padres de familia se ven obligados a involucrarse en los eventos escolares, la realidad es que su libertad de acción es mínima.

¿Cuál es el elemento polémico cuando se desarrollan comunidades educativas con padres de familia incluidos? ¿Por qué no convence en todas las escuelas? Según mis observaciones, es por la distribución horizontal del poder. Porque en estas comunidades, los maestros, los directores y hasta los dueños de los planteles privados dejan espacio para que los padres de familia puedan tomar decisiones, sin importar que no sean especialistas

---

<sup>11</sup> Consejos oficiales en los que los padres de familia de una escuela se inscriben para supervisar el trabajo del personal y dar su voto de aprobación, así como participar en las diversas labores escolares de manera que se mejore el desempeño de la escuela. En la página de la Sep, responde a la pregunta ¿Qué hacemos? Con la siguiente descripción: Los nuevos retos educativos requieren de la colaboración coordinada y el desarrollo de relaciones de confianza en la comunidad educativa, en este sentido es fundamental la participación de las autoridades educativas, directivos escolares, maestros y padres de familia para consolidar una gestión escolar basada en la Participación Social. La presencia ciudadana, es un puente entre la planeación educativa y el entorno a la que está atiende.)

en educación (o al menos, que no tengan un papel que lo certifique). En cambio, la cultura escolar tradicional establece que la autoridad en una escuela es el director y, después, los maestros. Los demás miembros de la comunidad están ahí para aprender y acatar.

Además, otro riesgo de acercar a los padres de familia a la escuela es que no sólo irán a “enseñar a leer”, sino que traerán consigo todo su bagaje cultural, incluyendo valores y perspectivas, que pueden llegar a chocar con aquellas buscadas y practicadas por la escuela. Los conflictos pueden aparecer tanto entre familia y escuela como entre las mismas familias, lo cual conllevaría más efectos negativos que positivos a la escuela (*crf.* Gee 2012: 110) Aprender a compartir derechos y obligaciones no es fácil, toma tiempo, de ambos lados. Los padres también tienen que aprender a situarse en un lugar en donde deben respetar la autoridad de los maestros, ya que ellos son a fin de cuentas los responsables de entregar resultados. Tienen que darse cuenta de que sus hijos no son más importantes que los demás alumnos y de que el hecho de vivir en comunidad significa ver por el bien común. Una comunidad educativa funciona cuando cada uno respeta el lugar del otro, pero participa y aporta todo lo que puede según sus conocimientos y los papeles que desempeña en esa comunidad. A final de cuentas, “las prácticas culturales siempre limitan la mirada, y es deber de la escuela ampliar el panorama de los alumnos, así como de todos los miembros de la comunidad” (Gee 2012: 110).

Establecer una comunidad educativa con relaciones de poder horizontales conlleva muchas consecuencias: los padres de familia adquieren mayores niveles de confianza y bienestar económico; las familias establecen y persiguen sueños más grandes y sus aspiraciones crecen; las comunidades prosperan y crecen al tener entre sus miembros gente más capacitada, competente e inspirada. “Desde la mesa de la cocina hasta el salón de clases, pasando por la frontera digital, los esfuerzos educativos se dirigen a remediar las necesidades de padres e hijos aprendiendo juntos”. (NCFL 2013)

Los posibles efectos del buen uso de estas comunidades de crecimiento de literacidad en familia son, según Gadsden (1994: 17-19):

- Focalizar las prácticas de cultura escrita en la familia.
- Promover las competencias de cultura escrita de los padres.
- Preparar a los padres para que apoyen el desarrollo de la cultura escrita de sus hijos.
- Involucrar a los padres en la planeación de la educación de sus hijos.
- Desarrollar lugares especiales para llevar a cabo estas actividades.
- Enfocarse en el bienestar de los niños y las familias.

Como se verá más tarde, algunas de estas metas se alcanzaron en la primaria observada en la investigación que aquí se presenta y otras no.

Finalmente, Gadsden también señala que el potencial de la literacidad en familia es grande porque:

- Destaca la necesidad de que las escuelas, las familias y la comunidad trabajen de manera conjunta.
- Es un medio de mejorar las políticas públicas.
- Es un camino viable para estrechar las diferencias culturales, educativas, sociales y hasta económicas de las familias que forman parte de la comunidad escolar.

Estas potencialidades son las que llamaron fuertemente mi atención, porque considero que los grupos que observé están en el camino de lograrlas y que sería muy importante que se asumieran como practicantes de la literacidad en familia. El último paso que les falta por dar a las comunidades de práctica de literacidad en Nosotros Entre Libros es identificar su trabajo dentro del marco de la literacidad en familia.

### **5.2.3 Las bibliotecas, lugares idóneos para educar en literacidad**

Decir que las bibliotecas son el lugar ideal para formar usuarios de la cultura escrita parece un pleonasma (*cfr.* Ventura en Baró, 2001: 8). Sin embargo, es por todos conocido que a veces las bibliotecas son lugares silenciosos con poco que aportar a la sociedad letrada. En la mayoría de las escuelas, son lugares útiles porque sirven para embodegar, archivar o esconderse, y nada más. La Encuesta Nacional de Lectura 2010 (SEP 2010: 69) indica que aunque en México el 45% de personas entre 23 y 55 años de edad nunca había ido a una biblioteca, y de las que asistieron, sólo el 19% lo había hecho a una biblioteca escolar. Estos datos se agravan si se agrega que el 19% de la población NO tiene libros en su casa, y de los que tienen, el 16% tiene menos de 10 títulos.

Pareciera que el panorama mostrado por esta encuesta tampoco ofrece vistosos futuros para las bibliotecas, ya que los medios tecnológicos están arrebatándoles sus funciones como difusoras y guardianas del conocimiento, y por lo tanto también las están dejando sin fondos económicos. En consecuencia, las bibliotecas están en un proceso de cambio, estimulado por una necesidad de sobrevivencia: igual que los maestros que ahora son facilitadores del aprendizaje, las bibliotecas no resguardan únicamente documentos impresos. Están pensadas para almacenar información en cualquier formato, y disponen de la tecnología necesaria para poder acceder a ella en cualquier formato o medio: audio, video, multimedia, internet, etc. Por tanto, más que bibliotecas, están siendo conformadas como mediatecas, que no eliminan a las anteriores, sino que las enriquecen.

Además, en la mayoría de estos recintos modernos, se dispone de lugares especiales para socializar el trabajo y el conocimiento. El silencio es un elemento importante para poder trabajar y pensar individualmente, pero ahora comparte espacios con áreas en donde se puede hablar, compartir y hasta cantar.

## **Programa de Bibliotecas Escolares y de Aula**

Profundizaré un poco más en las Bibliotecas Escolares, ya que en una de ellas se llevó a cabo mi investigación. Son bibliotecas que se encuentran dentro de las escuelas y están al servicio de los estudiantes y sus familiares. Son extremadamente importantes en la formación de los alumnos, sobre todo si se pretende tener alumnos concebidos desde el constructivismo: indagadores y que manejen información de manera autónoma.

Al respecto, citaré una parte del manifiesto de la biblioteca escolar de la UNESCO, en el cual se apunta que:

la transformación de la biblioteca en un centro de recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la lectura, no sólo abarca una real transformación en su organización espacial y dotación material, sino que integra y expande un nuevo concepto, donde se reúne, en un espacio dinámico y de encuentro, una diversidad de recursos educativos, que contienen información actualizada y apoyan, a través de múltiples servicios, el proceso de enseñanza-aprendizaje de un currículo escolar en permanente desarrollo. Entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como la construcción individual y compartida de conocimientos y saberes; conocimiento que se construye a través de la investigación, de la búsqueda de información, del cotejo de fuentes, de la "apropiación" de la información para la autoformación; en definitiva, supone hablar de la entrada en nuestras aulas de muchas voces más allá de la del profesorado o la del libro de texto. (Piquin 2009)

En otras palabras, las bibliotecas en general y las escolares, en especial, tienen la responsabilidad de estar inmersas en la vida cotidiana y ligadas con todo lo que ocurre alrededor, porque en ellas se desarrolla parte de las prácticas culturales de los miembros de la comunidad a la que pertenece. Una biblioteca aislada moriría y no cumpliría sus funciones de promoción y desarrollo de la cultura escrita, ni haría de las prácticas de literacidad parte natural del *habitus* de sus usuarios. Salaberria nos cuenta que: "En los países más desarrollados conciben a sus bibliotecas escolares como gimnasios para el desarrollo de unas destrezas de trabajo intelectual, como lugares para desarrollar comportamientos lectores en todos los soportes y lenguajes" (2008: 12).

El proyecto de las Bibliotecas Escolares y de Aula al que me refiero es un muy específico. Forma parte del Programa Nacional de Lectura, desarrollado por la SEP como estrategia

para fomentar la lectura en los alumnos de educación básica. Éste no sólo cuenta con un gran acervo elegido por expertos en lectura que se distribuye gratuitamente año con año, sino que es mucho más ambicioso. El programa pretende ser un proceso activo en donde se lleven a cabo prácticas de literacidad. El acervo es apenas un elemento de este concepto.

Pero la ambición teórica por formar lectores no se sostiene en la realidad. La *Encuesta Nacional de Lectura 2010* (SEP 2010: 75) arrojó los siguientes datos sobre las Bibliotecas Escolares:

- Sólo el 65% de los maestros bibliotecarios reciben ayuda y, de éstos, sólo en el 20% la ayuda proviene de los padres de familia.
- Sólo el 17% de todas las bibliotecas investigadas dan atención a los padres de familia.
- Sólo en el 3.3% de los casos investigados existe una vinculación entre las bibliotecas escolares y los espacios personales de circulación de la palabra escrita en la comunidad, lo cual es casi inexistente.
- Sólo el 22% tienen actividades de apoyo al proyecto escolar en la formación de lectores. No existen programas para la formación de usuarios de la biblioteca: el 50% de los alumnos aprendió de manera autodidacta completamente.
- Sólo el 31% de los directores se vincula con los procesos de relación entre el aula y la biblioteca. Este dato, como veremos más adelante, afecta fuertemente en los resultados obtenidos hasta ahora en la formación de lectores.

Estos números claramente hablan de una gran distancia entre la teoría y la práctica. Es decir que de facto, a las bibliotecas todavía les sobra un amplio panorama por cubrir, tanto en la cobertura de usuarios, como en la calidad de sus servicios y en el número de personas de la comunidad educativa que involucra en su funcionamiento.

La transformación necesaria no es fácil, porque se requiere romper con siglos de tradición de cultura escolar, y las instituciones que pretenden renovarse tendrán que estar abiertas y dispuestas al cambio. Hay que pasar de concebir a la biblioteca como “un espacio básicamente documental a un espacio esencialmente pedagógico, como herramienta poderosa para el conocimiento” (Salaberria 2012: 49); se tiene que concebir a la biblioteca como un espacio social de interacción de conocimiento y aprendizaje (*cfr.*Petit 1998), y como un derecho y una obligación compartida por toda la comunidad. De esto hablaré en el siguiente apartado.

## 5.3 Las comunidades de práctica

Existe una modalidad de aprendizaje que ha ayudado a transformar las dos instituciones mencionadas, familia y escuela. Se le llama “comunidad de práctica”, se encuentra en una postura intermedia entre la educación formal y la informal.

Según la UNESCO:

La educación formal, también conocida como formación reglada, es el proceso de educación integral correlacionado que abarca los niveles educativos y que conlleva una intención deliberada y sistemática que se concretiza en un currículo oficial, aplicado con definidos calendario y horario, es el aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación.<sup>12</sup>

Este tipo de educación garantiza un nivel básico estándar para todos, expide documentos probatorios y, a partir de ella, las personas podemos desarrollar un historial académico. Sin embargo, también tiene las desventajas de no poder personalizar los aprendizajes al gusto y las necesidades específicas y, al ser generalizada, puede promover un currículum poco o nada significativo y evaluar de manera homogénea, sin tomar en cuenta las situaciones y contextos.

Es innegable, sin embargo, que la inserción de una persona en la sociedad no es posible si no cuenta con certificados oficiales que acrediten su paso por la educación formal. Sin estos papeles, no le es posible a nadie conseguir trabajo ni ascender en los distintos círculos sociales y/o laborales en donde se desempeñe. En resumen, para sobrevivir en la sociedad actual, uno tiene que formar parte de las filas de la educación formal para poder desarrollarse plenamente.

Por otro lado, la educación no formal es el aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurada por objetivos didácticos y normalmente no busca una certificación. Ha sido creada expresamente para satisfacer determinados objetivos específicos de una persona o una comunidad, y surge a partir de grupos u organizaciones comunitarias. En diferentes contextos, la educación no formal abarca las actividades educativas destinadas a la alfabetización de los adultos, la educación básica de los niños y jóvenes sin escolarizar, la adquisición de competencias profesionales y las necesarias para la vida diaria y la cultura general. (Cfr. Carraher *et al.* 73-75)

---

<sup>12</sup> (<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-glossary-es.pdf>)

Aunque en la educación no formal no existe el respaldo de una institución, estos aprendizajes pueden estar más apegados a la vida real y ponerse en práctica instantáneamente, ya que se adecuan a las necesidades y se modifican sin tener que rendir cuentas a nadie. El impacto que tiene la educación no formal no es menor, ya que las personas pasan mucho más tiempo fuera que dentro de la escuela, y la afluencia a este tipo de grupos abarca a una gran cantidad de miembros de la sociedad. En la actualidad, la oferta de actividades de educación no formal es abundante, tales como grupos de oración, de ejercicio, de cocina, redes de aprendizaje, comités de asistencia médica, etcétera.

El desarrollo íntegro de un usuario de cultura escrita implica tanto la educación formal como la no formal, e incluso la informal, que es la que se da espontáneamente, por el simple hecho de interactuar con otros.

Las comunidades de práctica, por una parte, no pueden considerarse formales porque no están estructuradas institucionalmente, no son evaluadas con rigor y muchas veces carecen de una legitimación oficial. Pero, por la otra, tampoco son informales porque no son azarosas y sí buscan intencionalmente transformar a los participantes. Es la manera en que se educa en los oficios, como en un taller mecánico o un salón de belleza, por ejemplo. Son consideradas por tanto como una forma de educación no formal.

Las comunidades de práctica son contextos de aprendizaje no escolarizado que puede apoyar y a veces hasta sustituir a la educación escolarizada. Son espacios generadores, como los llama Kalman (2004: 29). El concepto de comunidad de práctica como tal es desarrollado y explicado ampliamente por Wenger (2001: 16), quien afirma que son grupos de personas que comparten un interés o pasión por alguna habilidad que quieren desarrollar. Las comunidades de práctica dotan a los practicantes de responsabilidades para poder controlar y administrar su conocimiento. En ellas, los practicantes crean un vínculo directo entre el aprendizaje y el desarrollo práctico de habilidades, ya que están directamente involucrados en equipos de trabajo que buscan un objetivo común.

Las comunidades de práctica se pueden clasificar como prácticas postcoloniales cuando entran dentro de "la pluralidad de proyectos colectivos articulados de modo no jerárquico que sustituyen a la formulación de una teoría general de la transformación social, y fomenta la construcción de una ética que parte desde abajo." (De Sousa 2012: 341)

Según Wenger, las comunidades de práctica tienen elementos que las diferencian de otro tipo de grupos. A saber:

**El dominio:** no es simplemente un grupo de amigos. Por el contrario, tiene una identidad definida por el dominio de interés común. En el caso que nos atañe, el dominio a desarrollar es la cultura escrita o prácticas de literacidad.



**La práctica:** en una comunidad de práctica se aprende haciendo. Un conocimiento no puede ser aislado de su práctica. En este tenor, Lankshear establece que la praxis humana requiere unidad de concepción y de ejecución, acción y reflexión, conciencia y expresión de esa conciencia de acción (en Kalman 2009: 334). El trabajo mediante el cual se aprende en este tipo de comunidades funciona como un taller artesanal: todos los miembros de la actividad participan, pero conforme su destreza aumenta, sus responsabilidades cambian. Casi todos empiezan por ser ayudantes y seguir instrucciones. Es decir, participan desde la periferia. Después, se le asignan responsabilidades más grandes y la persona puede ir tomando decisiones. Finalmente, cuando se domina la habilidad, cuando se han probado todos los espacios, uno puede llegar a ser el maestro y colocarse en el centro del grupo. Para fijar el aprendizaje, algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo son: resolución de problemas con base en experiencias pasadas, coordinación y sinergia, documentación de proyectos, visitas a centros similares, mapeo de conocimientos y reconocimiento de carencias para erradicarlas.

**La comunidad:** al buscar destreza en el desarrollo de la práctica de un dominio específico, los miembros se relacionan en actividades y discusiones dirigidas, se ayudan unos otros y comparten información y un repertorio de recursos tales como experiencias, historias, herramientas, la solución de problemas pasados. A pesar de ello, no están organizados de manera estrictamente formal. En otras palabras, se aprende a través de la interacción y el liderazgo compartido. El foco central es el equipo –la comunidad que aprende y mejora en conjunto–, no tanto el individuo aislado. Confianza, compromiso mutuo y colaboración (Wenger b) son dos valores indispensables para el desarrollo de estas comunidades. En el caso de NEL (Nosotros Entre Libros), por ejemplo, sus miembros se compartían continuamente los libros con los que habían obtenido resultados óptimos con los niños, se leían unos a otros para corregirse y también aprovechaban para aconsejarse en su rol como padres de familia.

En este tipo de comunidades se constata lo que dice Wenger (2001b:35), que “el compromiso en la práctica social es el proceso fundamental por el cual aprendemos y nos convertimos en quienes somos.” Aprender dentro de una de estas comunidades dota de significado al aprendizaje y a los miembros, de identidad. Así, el aprendizaje se llena de sentido: hay una razón para hacer lo que se hace y la persona se siente distinta de la que era antes de dominar la actividad. Se siente miembro de un grupo, con responsabilidades específicas. En ellas, “el compromiso en la práctica social es el proceso fundamental por el cual aprendemos y nos convertimos en quienes somos” (Wenger 2001 b: 35).

## 6. Enfoque metodológico

### 6.1 Observando al grupo desde las tres dimensiones planteadas

Analicé al grupo de lectores voluntarios desde tres perspectivas o dimensiones: primero, observé su apropiación y desarrollo de las prácticas sociales de la lengua; en segundo lugar, lo observé como estructura de una institución y, en tercer sitio, como una forma de práctica educativa no formal. Fue así que detecté elementos importantes que los hacía conformar una comunidad de práctica integrada por padres de familia que deseaban insertar a sus hijos en el mundo de la cultura escrita, dentro de un ambiente escolarizado que a veces les ayudaba y otras los obstaculizaba. Estas dimensiones o enfoques me dieron luz para comprender mejor el trabajo de esta comunidad de aprendizaje. No la quise analizar únicamente de manera cuantitativa a través de gráficas y estadísticas, porque considero que los números ayudan a dibujar un panorama, pero no alcanzan a explicar lo que ocurre personalmente con los sujetos participantes, por lo que decidí trabajar con una comunidad pequeña a la que pudiera conocer personalmente. Es decir, mi acercamiento al tema de investigación elegido fue a partir del enfoque cualitativo.

Al contrario de lo que pudiera pensarse, que se trata de un simple reporte de trabajo o anecdótico, “un estudio cualitativo no es un análisis impresionista ni informal, basado en una mirada superficial a un escenario o persona. Constituye una investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente homogéneos” (Álvarez-Gayou 2003: 27), lo que le otorga un rigor científico. El método elegido fue el etnográfico, que pretende hacer una observación de la realidad con el fin de profundizar en el significado del evento para comprenderlo (Creswell en Álvarez-Gayou 2003). Además, este método analiza a los participantes (sus conocimientos, lenguaje, capacidades, costumbres, historia), la actividad (propósito y acciones) y el contexto (situación, cultura, historia) (*cf.* Mejía 1999: 110).

La etnografía es una forma de mirar en la que se hace visible lo invisible (Wolcott en Álvarez Gayou 2003). Cuando una persona está sumergida en una realidad, lo que se observa todos los días parece completamente natural, como si así debieran de ser las cosas, como si no hubiera otra manera. Una persona “da por hecho” lo que le rodea y no es tan capaz de asombrarse de lo que ha observado día tras día, mes tras mes, por años y años. Así, cuando uno detecta un problema, no es capaz de proponer soluciones, porque no cree que sea posible mover lo que es así, “de facto”. Es necesaria una mirada fresca, que encuentre detalles sutiles en los que puede haber variaciones, para encontrar nuevas rutas.

Dentro de la etnografía, me enfoqué en el uso de la microetnografía, por considerarla óptima para analizar los pequeños detalles de un evento. En general, el investigador tiene dos opciones: puede intentar ver el panorama general y comprender la figura completa, “desde arriba”. La figura que se observa desde lo alto parece homogénea e inmóvil, y da pie a ciertas interpretaciones. Ese es un nivel de complejidad que puede ser estudiado a través de datos generales, “promedio”. Sin embargo, cuando uno se mete con un lente muy potente y empieza a observar pieza por pieza, se podrán observar los matices, cambios de tonalidad, contrastes. En un tejido social, se podrán observar las rebeldías de los pequeños grupos, los giros de estilo y de interpretación. Entonces, lo que “la mirada a nivel macro no puede observar, y no logra explicar algún evento histórico o social” (Levi 1981), el nivel micro lo explica sin dejar lugar a dudas. Y es que “el tapete no es sólo lo que se observa a simple vista” (Mejía 1999: 27). En palabras de Arfuch se diría:

La ventaja que ofrece el paradigma de la narrativa en ciencias sociales es precisamente la posibilidad de construir tramas de sentido a través de la confrontación y la negociación – entre personajes, argumentaciones, temporalidades disyuntas, lenguas diferentes, voces protagónicas y secundarias–, y articularlas en relatos cuya lógica interna sea susceptible de ser mostrada, no impuesta desde una exterioridad. (Arfuch 2002: 197)

Por tanto, esta investigación, aunque llevada a cabo con rigor, no fue inflexible ni lineal. Es decir, no tuvo un guión establecido ni dogmático, sino que se movió en una trayectoria dialógica entre la teoría y la práctica, entre las preguntas elaboradas y las respuestas obtenidas, entre lo que la investigadora se preguntaba y las respuestas inesperadas que fue encontrando. Maduró a fuego lento, encontrando ella misma su propio camino.

Encontré estas ideas explicadas por José Vasconcelos, en su libro *Ulises Criollo*:

Muchas horas me tomó el plano, pero al fin lo vi limpio y ampliado con noticias suburbanas como el Cementerio y el camino de la Villita al sudoeste. Lo contemplaba ya listo para ser desprendido del restirador y no me complacía. Por instinto repudiaba mi obra como un caso de falsificación de la realidad, la falsificaba por causa de la abstracción y las matemáticas. Acaso la más deshonesto petulante de todas las falsificaciones que perpetra el ingenio. En vez de pintar la vida del pueblo y proyectar su alegría, yo fijaba las perogrulladas de un trazo que da cuenta del número y la extensión del alineamiento urbano. Quedaba fuera, ya no digo lo esencial, también el detalle amable. La realidad pintoresca, el calor y el olor, todo era sacrificado, convertido en perfil y traicionado. Una pueril abstracción de la realidad, eso era la Geometría. (Vasconcelos 2000: 53)

Es así como un análisis microetnográfico ilumina la invisibilidad del día a día. Y si se mira con tres lentes distintas, como son los ejes elegidos, se obtendrá un fenómeno multidimensional, multifactorial y más cercano a la realidad, aunque, por supuesto, nunca concluyente ni completo.

## 6.2 Postura

En primer lugar, considero importante plantear mi postura tanto como investigadora como la de pedagoga, ya que a partir de mis concepciones es que he comprendido el mundo, y desde allí desarrollé esta investigación pedagógica.

Como investigadora, coincido con los modelos cualitativos de investigación, y dentro de ellas, he elegido el método etnográfico por las siguientes razones (*cf.* Álvarez-Gayou 2003: 24). Yo me concibo como una investigadora que ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística, ya que considero que los eventos no son acciones aisladas. Estudiar un factor de manera aislada sería como pensar que los índices de evaluaciones como ENLACE o PISA son resultado exclusivo del buen desempeño de un maestro, sin tomar en cuenta la capacidad del alumno, las políticas de la escuela, la situación física del lugar, el interés de los padres, la capacidad económica, los problemas sociales como la violencia, la accesibilidad a eventos culturales, entre otros factores.

También me adscribo a la microetnografía porque asume que el investigador trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Es sólo desde ahí, desde los sujetos afectados directamente, que uno puede comprender cómo se plasman en la realidad las políticas públicas y todas las grandes macroestructuras establecidas por decretos firmados por gente bastante ajena a las circunstancias en las que tienen efecto. En este caso me refiero al Programa de Bibliotecas de Aula. Por un lado, el gobierno lanza el programa, da instrucciones “claras” de cómo se tiene que llevar a cabo y promueve estándares y evaluaciones generales. Cada escuela lee el documento y lo interpreta según su contexto y posibilidades. Si el documento dice “los libros quedarán en custodia del maestro”, éste puede interpretar como “si se pierde un libro, el maestro lo pagará”. Y así, se quedan los libros encerrados bajo llave. Un día, el inspector llega a evaluar la implementación del programa con una mirada ética y se asombra de “la insensatez” del maestro por no utilizar los libros, sin tomar en cuenta que para éste, un libro perdido significa un menor sueldo. Esta visión externa puede ser una desventaja, si el observador no sabe interpretar desde dentro, con los mismos elementos que tienen las personas involucradas, pero le servirá para poder explicar al maestro dónde está el error de interpretación a la luz de otra perspectiva. Es verdad que se necesita una capacidad de ver con mirada ética, en lugar de émica, la macroescala para observar el panorama general, pero es solamente en la mirada del nivel micro lo que hará que uno pueda llegar a buenos niveles de empatía e interpretación personal.

Finalmente, elegí realizar esta investigación con el método de la microetnografía ya que éste no intenta llegar a LA VERDAD (*cf.* Mayes y Rocco 2009). Es inútil pensar que un estudio

de este tipo será exhaustivo o final. Muy por el contrario, considero el estudio fino de un caso como una punta de lanza para futuras investigaciones y preguntas por responder.

En cuanto a mi concepción de pedagogía, quisiera enfatizar que mi trabajo educativo también se ha visto influido por las ideas de la educación alternativa, liberadora más que conservadora. Dentro de la tesis esta postura se puede observar de manera implícita, pues al igual que las teorías de Freire (1988), Popkewitz y McLaren (2005) y De Sousa (2010), sobre educación liberadora, pedagogía crítica y educación postcolonial, respectivamente, se “pone el énfasis en la construcción social del conocimiento y en la necesidad de actuar con otros para resignificar lo que somos” (Jiménez 2010).

## 7. Organización del documento

Aunque en la realidad, la investigación teórica y la empírica se fueron dando de manera entrelazada, las presenté separadas en dos partes, para fines de análisis exclusivamente. La primera parte será eminentemente teórica y la segunda empírica. He iniciado esta primera parte con un contexto histórico, para entender en qué terreno y situaciones se fincó este proyecto. A partir de él he dado a conocer el objetivo de mi investigación y cuál fue el camino que seguí para encontrar una respuesta.

Planteé así el problema a investigar y acto seguido presenté algunas otras investigaciones similares a las mías que me permitieron orientar mi trabajo y confirmar que los hallazgos que obtuve no son únicos. Es decir, presenté un estado del conocimiento.

Para que el lector me pueda acompañar en esta investigación decidí continuar esta primera parte presentando un estado del conocimiento y posteriormente un panorama teórico de los ejes desde los que analicé el proyecto de lectura: las instituciones y lo que las instituye, los nuevos estudios de literacidad, y las comunidades de práctica como metodología de aprendizaje.

En la segunda parte me extenderé en mi investigación de campo, es decir, explicaré lo que sucedió en la práctica. Iniciaré presentando mi metodología, que incluye mi postura como investigadora, el procedimiento, el sitio, los sujetos y los instrumentos.

Continuaré presentando los hallazgos que obtuve desde los tres ejes mencionados en la introducción: las instituciones, la literacidad y las comunidades de práctica.

# II. EL ESTUDIO

# 1. Encuadre

Doy paso ahora a la parte práctica. ¿Cómo funciona una comunidad de práctica en la vida real, sin separaciones analíticas? ¿Cómo se estudia cualitativamente su práctica? Para explicarlo, ubicaré primeramente al lector en el escenario, presentaré a los personajes, sus intenciones, su manera de trabajar y posteriormente describiré cómo realicé el registro y a partir de cuáles instrumentos, datos y estrategias metodológicas llegué a mis conclusiones y recomendaciones.

## 1.1 Escenarios: escuela y biblioteca

### 1.1.1 La primaria Benito Juárez

A continuación compartiré la ubicación física de la escuela en donde se llevó a cabo mi investigación: la razón para haberla elegido, en dónde se encuentra, en qué estado, quiénes conviven en ella y también un poco de su historia y por qué se la considera una escuela singular. Asimismo, explicaré la manera peculiar en que esta escuela ha resuelto su relación con las bibliotecas, y cómo ha sido su amplia relación con la biblioteca pública de la localidad.

Al conocer la historia y el posicionamiento actual de la escuela de la escuela como parte de la educación básica el país, decidí que era el lugar ideal para realizar la investigación, máxime que se encontraba bastante cerca de mi domicilio y podría estar en constante relación con ella.



Entrada principal de la escuela.



La escuela "Benito Juárez", de la colonia Roma, en el Distrito Federal, es una escuela emblemática de la , atípica totalmente, con una larga historia, con un enorme prestigio en la comunidad y solicitada siempre para ser el centro de acción de muchas instituciones e investigaciones como la mía. Es, digamos, un paradigma de la institución escolar en México (cfr. Luckman). Es un prototipo de institución y, como tal, su esencia es consecuencia "de los propósitos con los que se creó, los recursos de que dispone, las atmósferas de trabajo que posibilita, los campos de saberes que legitima y las redes sutiles (o no tanto) que teje con otras instancias paralelas" (Aguirre 1988: 46). Como su historia lo muestra de manera transparente, se pueden ver claramente "las peculiaridades de sus productos (sus exalumnos), y su orgullo de pertenencia que a los extraños a menudo les es difícil comprender desde fuera" (Aguirre 1988: 47). El orgullo de "ser uno de ellos" es muy marcado entre sus miembros.



Fachada de la Primaria



Patio remodelado de la escuela

Su historia se remonta a principios del siglo XX. Esto es lo que se cuenta de esa época:

[Los políticos se dieron cuenta de que] La vía idónea para crear al hombre moderno, nuevo, era la educación [...] No se trataba, por supuesto, de injertar en los educandos un sentido abstracto de la modernidad. En las condiciones en que se encontraba inmerso el país y con independencia de que los enfrentamientos armados tendieran a disminuir a partir del momento en que Díaz tomó el poder, la modernidad implicaba diseminar la educación en todos los ámbitos del país a una población tan heterogénea en lo cultural como en las lenguas que hablaban [...] La “nueva escuela mexicana” de la que tanto se habló no podía restringir su alcance a menos aspectos pedagógicos, por más que éstos fueran fundamentales. Por el contrario, tendía conscientemente a involucrar en su concepción la proyección física material de los espacios en que tal escuela desenvolvería sus labores. (Vargas 1988: 81-85)



Placa conmemorativa de la inauguración de la escuela.

Estos esfuerzos fueron frenados por la Revolución, pero:

A partir del momento en que José Vasconcelos, antiguo miembro del Ateneo de la Juventud y prohombre de la Revolución es nombrado secretario de Educación Pública, en 1921, la labor educativa y de construcción de escuelas tomó tintes de premura y compulsivo

apresuramiento. ¡Era impostergable educar al pueblo! [...] Se entreveía que en el futuro inmediato las escuelas se convertirían en centros sociales de educación al alcance de todos los habitantes, contando para ello con campos de juego, gimnasios, albercas, bibliotecas y salas de cine, incluyendo integralmente un programa de alimentación. En el Centro Escolar Belisario Domínguez (1923) de Edmundo Zamudio y el ingeniero Alberto Álvarez y el Centro Escolar Benito Juárez (1924) de Carlos Obregón Santacilia cobrarán forma material estos ideales en la capital del país. (Vargas, 1988: 145)

Su fama es todavía vigente como lo demuestra esta referencia de un periódico actual:

La primaria Benito Juárez, ubicada en la colonia Roma, es una de las más afamadas por el carácter revolucionario de la enseñanza pública impartida durante la gestión de José Vasconcelos y por acoger a ex presidentes que más tarde serían ubicados dentro del periodo de la llamada "guerra sucia" en nuestro país. (Herrera, 2006)

José López Portillo evocó ese tránsito en sus memorias: *Mis Tiempos, Biografía y Testimonio Político*:

Ahora estaba inscrito en una escuela de gobierno. ¡La Benito Juárez!, ¡La Benito!, como familiarmente apocopábamos el nombre de quien, junto con Lázaro Cárdenas, siguen siendo Presidentes de México. Los demás, más para bien que para mal, ya pasamos. [...] ¡La Benito, la Benito! Si algún símbolo de cal y canto tuviera yo que escoger para significar la generación a la que pertenezco, sería, precisamente, esta escuela.<sup>13</sup>

En otras palabras, esta escuela sirve como símbolo concreto y tangible de la Secretaría de Educación Pública, de los principios que evoca y de la grandeza y magnitud de su trabajo. Es comprensible que los directores y hasta los supervisores de zona no quieran que por ninguna circunstancia se manche el nombre de tan honorable escuela, que tanto representa en términos nacionales. Por tanto, cuenta con más recursos que la mayoría de las escuelas para renovarse y mantenerse siempre "presentable" y es elegida constantemente como sede de muchos programas innovadoras, como el programa de *Nosotros Entre Libros*.

Esta escuela cuenta con un prestigio institucional que la hace ser el centro de muchas miradas. Sin embargo, su público no es gente de abolengo, sino familias de clase media y media baja que trabaja afanosamente y que lucha por un salario digno todos los días. Precisamente por su "normalidad" la considero un excelente lugar para hacer microetnografía y mostrar una de las tantas facetas de la escuela pública mexicana. Agregado a esto, el vínculo tan especial que tiene con la biblioteca pública hizo que el

---

<sup>13</sup> <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/75206.html> 21 marzo, 2006; resc 2 oct 2011

trabajo de las prácticas sociales de la lectura y la escritura fueran mucho más concretas, con un espacio físico que las albergara.

## Características físicas

Como se concibió para ser un centro educativo de vanguardia, y no sólo una escuela, la construcción tiene unas dimensiones realmente amplias. Abarca toda una manzana, muy cerca de lo que ahora es el Centro Médico Siglo XXI, en el corazón de la colonia Roma, que en los años veinte del siglo pasado estaba naciendo y el punto de referencia para las colonias acomodadas de la capital. El nivel socioeconómico y cultural de la colonia en aquella época era de muy altas expectativas con vistas a un futuro fructífero y lleno de esperanzas:

Pensada para convertirse en el barrio de la clase alta, la colonia Roma fue diseñada con bulevares y amplios camellones (la avenida Álvaro Obregón es un ejemplo de un bulevar al estilo de los de París: grandes camellones con doble hilera de árboles y anchas avenidas), esquinas a 45 grados por las cuales pasaban los carruajes (que ya empezaban a caer en desuso) y terrenos amplios, que permitieron trasplantar la idea anglosajona del chalet con mansardas, lucarnas y chimenea rodeado del jardín, a la inversa del modelo de construcción tradicional español. Las casas de la colonia Roma, aparte de haber sido grandes y ostentosas, tenían diferentes estilos arquitectónicos que iban desde el *Art déco* hasta el extremo clásico (un ejemplo muy claro es la comparación que existe entre las farolas de la avenida Álvaro Obregón, las cuales son estilo *Art Nouveau* y las fuentes de dicha avenida, las cuales tienen estatuas con representaciones griegas y romanas. En su tiempo la colonia Roma, junto con otros fraccionamientos como la colonia Juárez (anteriormente la colonia Americana y hoy famosa por la Zona Rosa), la Condesa, San Rafael y Santa María la Ribera fueron habitadas tanto por la nueva burguesía como por la aristocracia de la Ciudad de México, que debido a las condiciones sociales, económicas y políticas que imperaron durante la etapa conocida como porfiriato, buscaban imitar el refinamiento europeo que proporcionó la pax porfiriana, en una ciudad que ya empezaba a desbordar los límites que mantenía casi intactos desde el periodo colonial.<sup>14</sup>

Actualmente, la colonia ha sido totalmente absorbida por la ciudad y la población ha cambiado. Asisten, sí, todavía, los hijos de esas clases medias que creen en la educación pública, pero ya no son las clases medias altas con grande ínfulas, que se han movido a colonias más externas y exclusivas. Los que ahora llenan las aulas de la escuela, como en la mayoría de las escuelas públicas del país, son las clases populares que hacen un esfuerzo por llevar a sus hijos a la escuela y, en el caso de "La Benito", que buscan la mejor opción

---

<sup>14</sup> <http://www.garrosccr.com/historiacoloniारoma.html>

para poder tener acceso a mayores oportunidades de acceder a la educación media superior y superior.

Habrá que reconocer que el capital cultural con el que cuentan las familias que conforman la comunidad educativa actual es bastante amplio y que se ha desarrollado a través de generaciones, lo cual influye definitivamente en el buen desempeño de los niños en la escuela. Recordemos lo que dice Bourdieu (1979: 1) al respecto: "El rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia."

La escuela está dividida en dos naves y hoy, debido a la sobrepoblación y para poder dar servicio a más niños, cada una de ellas tiene su número de incorporación individual y funcionan de manera separada. Comparten espacios físicos, como el patio de juegos, la biblioteca y la alberca.

La escuela del lado norte es conocida como "la azul", porque el chaleco del uniforme es azul, es una primaria con horario extendido. Ahí dan servicio de comedor y los papás pueden recoger a sus hijos hasta las cinco de la tarde.

La escuela del lado sur es conocida como "la roja", por el chaleco rojo de los niños. Ésta trabaja con doble turno. Es decir que tiene una población en la mañana y otra en la tarde.

Tiene una capacidad de 1,200 alumnos y siempre está llena. Son seis salones de cada grado, con una población entre 30 y 39 alumnos cada uno. La gente de la colonia lucha por obtener un lugar para sus hijos ahí. A veces hasta mienten en sus datos personales con tal de encontrar lugar: "Nosotros vivíamos del otro lado, en la colonia Doctores, pero mi papá a fuerzas quería que estudiáramos en esta primaria, y pues le pidió a unas tías que le prestaran el recibo de la luz para comprobar que sí nos tocaba esta escuela. Es algo super común, aún el día de hoy. Porque quieras que no, uno busca lo mejor para sus hijos." (Héctor, padre lector voluntario)

Para lograr los mejores resultados, la escuela cuenta en sus aulas con muebles modulares, que hacen sencillo el trabajo por equipos y la distribución diversa de los alumnos a lo largo del año. Además de eso, no cuenta con mucho más: dos estantes con candado para el material didáctico, un pintarrón (pizarrón blanco) y los libreros especiales para la biblioteca de aula, que en la vida real se convierten en multiusos.

Habrá que hacer notar que para el año 2010, y para celebrar el Bicentenario de la Independencia, la escuela se encontraba en remodelación y no tenía sus instalaciones funcionando al 100%. De hecho, había grupos que estaban instalados en salones temporales construidos en el patio central de la escuela.

Como en casi todos los proyectos de la SEP, esta escuela funcionó como escuela piloto con la instauración de las Bibliotecas de Aula, al ser lanzado este proyecto por el entonces presidente, Vicente Fox, en 2004. Durante el año que duró la investigación de campo, y la obra de remodelación, las instalaciones sufrieron limitantes. Tanto así, que el enorme patio fue utilizado para instalar aulas de lámina mientras los salones eran remodelados. Por su parte, las Bibliotecas de Aula ya no pudieron ser instaladas en los libreros del salón. Se resguardaron todos los libros en las oficinas de la dirección, en cajas de cartón. Cada caja estaba rotulada con el grado escolar al que pertenecían y los maestros podían tomar los libros que les interesaran.

También lo podían hacer los padres lectores inscritos en el programa de lectores voluntarios, Nosotros Entre Libros. A los alumnos se les tuvo restringido su uso "por logística": ya no cabían en la oficina, lo cual era real.

El primer elemento para crear usuarios de cultura escrita del que habla Kalman (2004: 96) es la accesibilidad, la cual les había sido negada casi en su totalidad. Los espacios no eran los mejores, la misma situación de caminar por entre las fosas y las construcciones creaba otro ambiente entre maestros, alumnos y visitantes, como lo eran los padres de familia. Y esto hay que tomarlo en cuenta, ya que "la lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, interpretativas, políticas e ideológicas" (Kalman 2004: 30), que afectarán los resultados finales del trabajo pedagógico.

## **La educación que se brinda en "La Benito"**

Precisamente por su historia, la escuela siempre está vigilada de cerca por la Secretaría de Educación Pública, porque desde que se inauguró, ha sido modelo para otras instituciones. Cuando se hacen cambios institucionales o se anuncian nuevos programas, es ahí en donde los funcionarios (desde el presidente de la República hasta los inspectores de sección) van a "tomarse la foto". Por eso casi siempre la escuela está en condiciones óptimas, ya que se le otorgan los presupuestos necesarios y, aunque esto debería de ser la regla, es un caso excepcional en nuestro país. De igual manera, se le exigen buenos resultados, por lo que el nivel de exigencia para los maestros y directivos es alto, y cualquier error es inmediatamente denunciado.

Se sobreentiende, entonces, que los programas institucionales son seguidos lo más al pie de la letra posible. Sin embargo, existe en estos mismos programas una tensión, pues por un lado tienden a la autonomía del alumno, al uso de nuevas tecnologías, a la integración de las disciplinas y el aprendizaje significativo a través de proyectos y experimentación y,

por otro, buscan la estandarización para alcanzar una calidad específica y objetiva que empareje a los alumnos, a quienes supuestamente se les está educando para ser críticos y autónomos. En este sentido, el prestigio de la escuela, que es lo que le ha dado fama y lo que sus usuarios buscan, depende más de alcanzar los objetivos que de la realización de los alumnos como personas y ciudadanos. Es un choque entre la innovación y la tradición de la cultura escolar. En palabras de Viñao (2006: 69): “El sistema educativo tiene un carácter continuista y conflictivo que plantea la cuestión de las transformaciones del sistema, o sea, de las reformas educativas, las innovaciones y de un modo más general, el cambio en la escuela”.

Además, la contradicción en los programas tiene todavía un grado de profundidad más hondo, ya que el Plan de estudios de la *Reforma Integral para la Educación Básica* tiene al mismo tiempo una orientación hacia el aprendizaje colaborativo y otra hacia el aprendizaje por competencias, lo cual produce una incongruencia de origen.

Si nos asomamos a estudiar lo que significa aprendizaje colaborativo, encontraremos que es:

[...] un aprendizaje llevado a cabo en pequeños grupos para que los estudiantes trabajen juntos para maximizar sus aprendizajes. SE PUEDE CONTRASTAR con el aprendizaje competitivo, en donde los estudiantes trabajan unos contra otros para alcanzar un objetivo académico, que sólo uno o pocos estudiantes pueden alcanzar. En el aprendizaje colaborativo, se evalúan los esfuerzos de los estudiantes con base en un criterio que evalúa a una persona con respecto a sí misma a través del tiempo, y en el aprendizaje competitivo se evalúa a partir de una norma estandarizada. (Johnson 2013; mi traducción).

Ahora bien, por un lado, se afirma que la Reforma:

[...] se orienta hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional [...] (SEP 2011: 10)

Según esta afirmación, el centro y el referente fundamental del aprendizaje en esta propuesta es el estudiante, porque desde etapas tempranas se generaría en él una disposición y capacidad para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, así como el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, y para manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de actividad humana.

Para que esto se diera *de facto*, se tendría que seguir el consejo de Freire, quien estipula que la educación no puede buscar recipientes-cerebro, sino que tiene que trabajar a partir de la problematización del mundo, para que cada uno encuentre una manera de resolverla. Para ello es necesario hacer una crítica, un juicio correcto a partir de un conocimiento de causa. Los aprendizajes que se llevan a cabo en la escuela, continúa Freire, no deben ser contenidos duros, descontextualizados, que se queden guardados y almacenados en la mente. Por el contrario, lo que se aprende tiene que estar siempre en movimiento, en relación constante con los demás conocimientos, dispuestos a ser usados para la resolución de problemas individuales, y sociales en especial (*cfr.* Freire 1988: 160).

Para apoyar estas ideas basadas en el aprendizaje significativo, la *Reforma Integral para la Educación Básica* también plantea que: “El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.” (SEP 2012: 27-28).

Sin embargo, en el siguiente párrafo, la *Reforma* añade que la educación básica favorece el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, tomando en cuenta que:

Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar, por campo formativo-aspecto.

Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes. (SEP 2011: 30)

Es decir, primero habla de evaluar por criterios y en seguida de normas, lo que pone a los maestros en un gran predicamento, por no decir esquizofrenia. En otras palabras, no hay una línea de trabajo clara para las escuelas públicas, por lo que sus directivos tienen que decidir a discreción, según su criterio, el cual está obviamente moldeado por la cultura escolar en la que ellos han vivido toda su vida. Lo único claro para los directivos, y sus maestros, es que su trabajo consiste, en primer lugar, en satisfacer las exigencias de los superiores, mantener contentos y alejados a los padres de familia y obtener buenos



resultados en las evaluaciones. La formación educativa integral, la construcción de una persona con pensamiento crítico, que llegue a ser un ciudadano participativo, un ambiente democrático, forman parte de un ideal casi inasible en el que no habrá que desgastarse tanto, porque nadie sabe cómo alcanzarlo ni evaluarlo. Así se expresa la directora de la primaria "Benito Juárez" al respecto:

Más que educar, es prepararlos o darles las herramientas para que se puedan desarrollar en sociedad. La educación la tiene que dar la casa. Esta parte de los valores, de cómo ser un buen ser humano. La escuela les da las herramientas, les da nuevas perspectivas, les abre horizontes. Le decía de los maestros: si yo misma les marco a los niños pocas expectativas, pues éstas van a ser sus expectativas. La idea es que cuando salgan de aquí lleven las herramientas suficientes para poder enfrentarse a lo que va a haber en la calle y la otra es que tengan una visión más amplia de qué quieren para el futuro. Porque muchos de ellos, pues, en su casa, sus papás no terminaron de estudiar, o simplemente no trabajan, y pues ésta es la perspectiva. La idea de la escuela es mostrarle al niño toda la gama de posibilidades que tiene para que puedan alcanzar. Debe ser un trabajo de los dos.

Al preguntarle sobre sus logros personales, ella contesta que han sido dos, no haber bajado ni la matrícula ni los resultados en ENLACE durante las construcciones. Entonces, según su criterio, su éxito y sus logros los determinan las estadísticas de eventos no académicos, sino políticos.

En cuanto a la institución, las pruebas ENLACE que se habían realizado en 2010 (recordar que al iniciar mi investigación era 2011), indicaban que el promedio nacional resultó de 551 puntos, en tanto el puntaje de esta escuela había sido de 576 en tercero de primaria; en sexto grado, el promedio nacional fue de 552, mientras que el de la escuela alcanzó los 602 puntos.

La página de ENLACE aseguraba que el 81.7% de las escuelas del Distrito Federal se encontraban por debajo del puntaje de la escuela elegida.

Y así, entre estas dos tendencias trabajan los maestros:

Yo considero que la situación de los exámenes no representa realmente el problema porque siempre ha habido exámenes por evaluar, y siempre desafortunadamente los maestros somos los culpables. Pero yo creo que aquí sí conlleva varios factores, que son: uno, el entorno, otro, la situación en casa, otro el entorno en el que se desempeñan ellos si están solos y que, finalmente, es un trabajo de todos, de la comunidad, de los padres y de los maestros, y con uno de los factores que falte, pues ya se arruinó el trabajo, ¿no? Desafortunadamente ese tipo de exámenes ni siquiera están programados, creo, para los niños mexicanos. Son exámenes que nos traen del extranjero o son formas de educación que las importan de otros lugares y las vienen a implementar a México, sin tomar en cuenta las características tanto sociales, como económicas, incluso de idiosincrasia que tenemos los mexicanos. Nunca se toman en cuenta. Hace unos días analizaba lo de la situación de la

nueva propuesta y en la Normal yo tuve una maestra muy destacada, me parece, porque creo que tuvo una gran influencia en nosotros como grupo porque muchos todavía nos vemos. Era la Maestra Olga Martínez. Uno ve la situación y el proceso que manejan hoy en día, no difiere mucho del proceso que manejábamos ya antes. Lo único que hacen es cambiarle de nombre. Finalmente, yo creo que lo que se necesita aquí es que haya más recursos para la educación, que los niños tengan acceso a otras cosas, que los padres de familia tengan una situación mejor también para que puedan dedicar un poco más de tiempo. (Maestra Juana)

En pocas palabras, la escuela "Benito Juárez" vive siempre las tensiones comunes que se forjan en una institución entre lo instituido y lo instituyente (Berger y Luckman: 257). La cultura escolar promueve que todo permanezca igual, que se aparente que todo funciona perfectamente así como está, mientras que los aires de innovación buscan el cambio. Se vive así una situación ambigua y ambivalente con la que los maestros han aprendido a convivir y sobrevivir.

A pesar de estas contradicciones, esta escuela se puede catalogar como una escuela estándar, ya que cuenta con un prestigio institucional que la hace ser el centro de muchas miradas. Sin embargo, la gente que ahí trabaja, estudia y la frecuenta es gente de clase media y media baja que hace grandes esfuerzos por brindar oportunidades a los niños y con miras aspiracionales que son refrendadas por el cuidado y el prestigio de la primaria. Lo considero un excelente lugar para hacer microetnografía y mostrar una de las tantas facetas de la escuela pública mexicana.

### 1.1.2 La Biblioteca Pública “Benito Juárez”



En México, las Bibliotecas Escolares son espacios instituidos que ayudan y fomentan la educación de los niños mexicanos. La Secretaría de Educación Pública sostiene en el *Reglamento de la Ley de Fomento para la lectura y el libro*, que la Biblioteca Escolar es “el acervo bibliográfico que la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades locales, selecciona, adquiere, distribuye y ubica de manera permanente al interior de las escuelas públicas de educación básica, para el uso de la comunidad escolar.” (SEP 2010)

También se establece otro tipo de bibliotecas para las escuelas públicas del país, las Bibliotecas de Aula. Éstas son “el acervo bibliográfico que la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades locales, selecciona, adquiere, distribuye y ubica de manera permanente dentro del aula de las escuelas públicas de educación básica, para uso exclusivo de los alumnos adscritos a dicha aula.” (SEP 2010)

En la sección de formación y acompañamiento, del Programa Nacional de Lectura, se establece lo siguiente:

En las escuelas de educación básica, la Biblioteca Escolar y Biblioteca de Aula están cada vez más integradas al proyecto escolar, como elemento fundamental para transformar la

práctica docente que contribuya al desarrollo de una cultura escrita y a la formación de lectores en el uso de información para producir diferentes tipos de conocimientos, habilidades y competencias para la vida.” (SEP 2010b)

Además, en la página electrónica de la SEP<sup>15</sup>, sección programas, se habla de la función de las bibliotecas como parte del programa de formación de lectores:

Las bibliotecas facilitan el acceso a distintas fuentes de información, a través de diversos recursos, impresos e informáticos, a fin de que los alumnos encuentren múltiples oportunidades y formas para expresarse, en este sentido la biblioteca es el proyecto educativo que integra los recursos y promueve estrategias pedagógicas para contribuir a ejercitar, aprender y fortalecer dichas competencias.

Directamente, los documentos oficiales no mencionan a los padres de familia como miembros de la comunidad escolar; únicamente se hace mención de directivos, alumnos y maestros. Por su parte, el Programa Nacional de Lectura sí establece claramente cuáles son los procedimientos para utilizar las bibliotecas con los alumnos, como fuentes de consulta para los maestros y los padres de familia. En su página de Internet<sup>16</sup>, existen apartados especiales para cada tipo de usuario y muestra materiales adecuados para el estudio, la recreación y la profundización en el tema de la cultura escrita.

También tiene ligas con otras páginas como *Diviértete leyendo* y *L de lectura* que abren más caminos para acercarse a la cultura escrita. Además, hace mención de que los padres fueron consultados para la selección del acervo.

La Biblioteca Pública “Benito Juárez” es un ejemplo claro de las reglas establecidas por la SEP al respecto, ya que cuando fue construido este centro cultural se incluyó una biblioteca, que también se pretendía que fuera emblemática. Llevaba por nombre “Biblioteca Lincoln”, pero en la década de 1970, siendo presidente de México Luis Echeverría, se cambió el nombre por el de “Benito Juárez”, igual que el de la escuela. El edificio de la biblioteca está construido bajo el estilo arquitectónico *Art Déco*, característico de los años veinte del siglo pasado. Cuenta con dos murales que son considerados patrimonio histórico de la Nación.

---

<sup>15</sup> [sep.gob.mx](http://sep.gob.mx)

<sup>16</sup> <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/programa/index.php>



Actualmente, la biblioteca da servicio de 8:00 a.m. a 8:00 p.m., de lunes a viernes. Su acervo es de 12,500 libros, cuenta con una sección infantil y otra de servicio digital, con 8 computadoras. Ofrece servicios de consulta, de préstamo a domicilio, talleres de tareas en horarios matutino y vespertino y actividades de promoción a la lectura, como *La hora del cuento*, lectura en voz alta, juegos didácticos y asesoría de tareas. También cuenta con círculo de lectura para adultos.

El grupo de personal que la atiende es de 10 personas que trabajan bajo el auspicio de la Dirección General de Bibliotecas, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), ya que es un establecimiento público.

Esta biblioteca ha sido adoptada por la escuela como su propia Biblioteca Escolar. Tiene la virtud de tener más cercanía con la comunidad, ya que en realidad es una biblioteca pública con puertas abiertas para cualquiera. Sin embargo, como está localizada en el centro de las instalaciones de las dos escuelas, su público más amplio son los alumnos y sus familias. La encargada de la biblioteca comentó que, en los hechos, la población más atendida son los mismos niños de la primaria; en segundo lugar, niños externos y muy pocos son los adultos que se acercan a solicitar los servicios y, menos aun, los talleres.



En 2010, la biblioteca "Benito Juárez" dio cobijo a muchas de las actividades de la escuela, ya que en ésta los espacios se limitaron a casi nada, por lo que las Bibliotecas de Aula y Escolar técnicamente desaparecieron. En ese momento llegué a elaborar mi estudio de campo y me encontré con el grupo de padres voluntarios, refugiados en la biblioteca porque no había espacio para su trabajo dentro de la escuela. La palabra REFUGIADOS es relevante porque implica una imposición de poder (ver Bourdieu 1979, Freire 1988, Kalman 2004): la directora no quería invitar a los padres a ser parte de la comunidad escolar, porque en ese momento tenía encima el problema de la construcción. Tener a los padres "merodeando" en las instalaciones complicaría las cosas un poco más. Entonces, la biblioteca fungió como un verdadero personaje en todo este proyecto, porque hizo posible que los padres tuvieran un espacio "libre" de las miradas supervisoras de la directora y los maestros, donde pudieran platicar y criticar libremente lo que veían en la escuela. En palabras de Freire, los padres pudieron extender su visión crítica sobre las cosas, porque las podían observar un poco desde fuera. Y, por otro lado, pudieron formar un nuevo *habitus* (ver *supra* p. 22) que involucraba prácticas de cultura escrita, libros y lectura por todas partes, ya que los padres no estuvieron rodeados sólo de sillas y bancas, o sentados en un salón vacío o en el patio de la escuela, sino de libros que los empezaron a tentar e interesar. Así, esta biblioteca tuvo un papel esencial en los logros del proyecto, tal como sucede en las investigaciones narradas por Michèle Petit en su libro *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (1999: 47) y como sugiere la UNESCO (ver *supra* p. 37) que debe ser el papel de la biblioteca para cualquier escuela.

## 1.2 Los sujetos de estudio

Los sujetos más significativos de mi investigación fueron los padres y madres voluntarios que participaban en el programa *Nosotros Entre Libros*. Eran ocho mamás contando a la coordinadora que no tenía a sus hijos en la escuela, tres papás que acompañaban a sus esposas y un muchacho que no tenía hijos en la escuela, pero que se había anexado como voluntario, pues se dedicaba profesionalmente a la promoción de lectura.



Todos ellos eran padres muy inquietos y preocupados por sus hijos, por tanto participaban en distintas comisiones escolares. Ninguno de ellos participaba exclusivamente en el programa de lectura. Esto muestra que, más que estar interesados en la lectura propiamente, estaban interesados en participar en las actividades de sus hijos, cualesquiera que éstas fueran. Varias de las mamás formaban parte de la banda de guerra, otras dos estaban encargadas de la alberca y además cooperaban en el consejo organizador de la graduación de sexto año. Para estos padres, apoyar a sus hijos en su desarrollo, más allá de lo que la escuela ofrece, es parte de sus prácticas culturales.

Tomando en cuenta que la población es de 1,200 alumnos provenientes de 527 familias, el porcentaje de padres participantes es del 1.5%.

Otros sujetos que estuvieron presentes y activos dentro del proyecto fueron los hijos de estas familias, a quienes se les entrevistó junto con sus padres, una vez a cada uno, y se les observó en sus salones a la hora de la lectura, durante los diez meses que duró la investigación.

También participaron tres maestros a quienes se les hizo una entrevista profunda, dos más a quienes se les observó durante las horas de la lectura, en el transcurso de los diez meses

de investigación. Y una maestra más, a quien se observó sin descanso durante una semana de trabajo, mientras realizaba sus actividades cotidianas.

La directora de la escuela también fue sujeto de la investigación, por lo que se le hizo una entrevista profunda y se le observó de manera no estructurada y aleatoriamente, durante todo el tiempo que duró la investigación.

Además, el total de los alumnos de los grupos 1° "C", 2° "B" y "D" participaron durante el tiempo de lectura voluntario. Yo interactué con ellos leyéndoles durante la Hora de la lectura, desde noviembre hasta junio.

Finalmente, realicé entrevistas a profundidad con expertos en Bibliotecas de Aula, para conocer su punto de vista teórico y académico con respecto al programa. Ellas fueron dos investigadoras independientes a las que IBBY les pidió una investigación para valorar el impacto del proyecto, una experta en lectura que colaboró en la creación del proyecto desde la SEP y la directora de IBBY.

Es importante recalcar que yo también me asumo como sujeto de la investigación, ya que mi propia historia de vida influyó en mi mirada y mis conclusiones. Las características que más influyeron en el trabajo son las referentes a mi formación como pedagoga, a mis trabajos como elaboradora de libros de texto y mi casi adicción a los libros, que a veces me hace pensar que todo el mundo conoce y sabe de libros de manera "natural".

### **1.3 Ruta de investigación**

Este trabajo de investigación, como muchos otros, se fue construyendo en el camino. Aunque existía una intención desde la elaboración del proyecto, las circunstancias, las posibilidades, la accesibilidad a los sujetos y los recursos, y mis propias reflexiones, fueron dándole un cauce particular que a mí misma me tomó por sorpresa. Mi trabajo de campo duró un ciclo escolar, es decir 40 semanas, de agosto 2010 a junio 2011. Asistí puntualmente todos los miércoles de 8:00 a 12:30 horas, las cuatro primeras semanas y posteriormente, de 8:00 a 10:00 horas.

Los pasos que recorrí para poder dar respuesta a mi pregunta de investigación fueron:

1. Revisar el estado del conocimiento sobre literacidad y cultura escrita.
2. Obtener acceso a la Escuela Primaria "Benito Juárez" y a las clases en donde se utilizaran las Bibliotecas de Aula.
3. Observar el trabajo de una maestra de segundo de primaria por una semana para observar el uso real de la biblioteca.



4. Entrar en contacto con los padres de familia del proyecto Nosotros Entre Libros que utilizaban las bibliotecas para leerles a los niños, una vez a la semana por veinte minutos.
5. Hacerme parte del proyecto Nosotros Entre Libros como lectora voluntaria.
6. Participar como todos los padres voluntarios en la lectura semanal de libros a los niños y en las juntas de evaluación. Registrar en una bitácora lo sucedido durante las 35 semanas que duró mi intervención.
7. Entrevistar a cinco lectoras voluntarias y a la coordinadora al terminar las juntas de evaluación.
8. Entrevistar a toda la familia de tres lectores voluntarios.
9. Entrevistar a la directora y a tres maestros de tiempo completo de la escuela primaria, que aceptaban a padres de familia lectores en su salón, para conocer sus posturas con respecto al proyecto, a la lectura y al apoyo recibido por parte de los padres en sus tareas educativas.
10. Entrevistar a la directora de IBBY, a la cocreadora del proyecto de Rincones de Lectura y a las investigadoras-evaluadoras del proyecto para saber si el enfoque teórico embonaba con las prácticas registradas.
11. Revisitar el estado del conocimiento.
12. Analizar, categorizar e interpretar los datos recabados.
13. Sistematización de los hallazgos, de las recomendaciones y del reporte final.

El grueso del corpus de datos para analizar fue registrado en la bitácora de observación de las 35 semanas de trabajo, a la cual yo añadía semanalmente mis observaciones y reflexiones. A partir de éstas fue como establecí los guiones de entrevista que me ayudaron a corroborar mis hipótesis.

## **1.4 Técnicas y fuentes de datos**

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron fueron las siguientes:

- **Observación no participante**, es decir, presenciar directamente el fenómeno estudiado sin actuar sobre él, con una intencionalidad, sistematicidad y control (Zapata 2005: 145). Las llevé a cabo durante las primeras cuatro semanas del ciclo

escolar 2010-2011. Observé a los padres de familia mientras leían a los alumnos y en el momento de recoger a sus hijos, así como a los maestros durante los momentos de lectura y durante los tiempos de descanso, así como a una maestra durante su trabajo cotidiano por una semana completa. También observé el trabajo de la directora cuando lo realizaba en el patio escolar. Tomé notas de campo, escritas o audiograbadas y fotografías. Estas observaciones me permitieron elaborar un panorama general del contexto en el que se llevaban a cabo las lecturas.

- **Personas observadas durante la fase en la que no era participante activa**

Docentes	Padres de Familia	Alumnos
Directora	Héctor	Grupo de 2° "C"
Maestra Victoria		
Maestra Josefina		

- **Observación participante**, es decir, "una interacción entre el investigador y los informantes en su hábitat natural, con intrusión con el objetivo de recoger sistemáticamente los datos necesarios." (Zapata 2005: 146) A partir de la quinta semana del ciclo escolar, participé en las actividades del grupo *Nosotros Entre Libros*, formado por los padres de familia, como lectora voluntaria, leyéndoles a los niños y participando en las reuniones de evaluación. Realicé treinta lecturas para un grupo, con sus correspondientes juntas de evaluación. De esta manera pude experimentar en carne propia los logros y los fracasos que se podían obtener a partir de estas prácticas. También me permitió establecer vínculos de cercanía con los lectores, lo cual facilitó su disposición durante las entrevistas y también hizo que se interesaran por mi investigación. Tuve la oportunidad de leerles directamente a los niños en 12 ocasiones en el salón de 1° "B", con la maestra Josefina.

**Personas observadas durante la fase en la que participé activamente**

Docentes	Padres de familia	Alumnos
Directora	Evelyn	Grupo de 1° "D"
Maestra Josefina	Rocío	
	Mónica	
	Raquel	
	Guille	
	María Elena	

	Laura	
	Rosario	
	Héctor (casado)	
	Héctor (soltero)	
	Carlos	
	Alfredo	

- **Bitácora de actividades:** registré en ella todas mis actividades del trabajo de campo, desde el día en que toqué la puerta de la escuela, hasta el último brindis de despedida. Las reflexiones ahí registradas me condujeron a obtener los hallazgos y a poder hacer afirmaciones sobre el éxito o el fracaso del proyecto.

#### Lecturas realizadas con los niños de 1° "B" durante 12 sesiones – duración: 20 minutos

Fecha	Libro leído
Octubre 18, 2010	Zentner, Jorge (2001). <i>El comemiedos</i> . México: Destino.
Octubre 25, 2010	Andersen, Hans Christian (2008). <i>La Cerillera</i> . Madrid: Everest.
Noviembre 8, 2010	Velasco, Alma (2008). <i>Horripilantario</i> . México: Ed. Fineo.
Noviembre 23, 2010	Sheldon, Dyan (1993). <i>El canto de las ballenas</i> . Caracas: Ekare.
Enero 13, 2011	Kasza, Keiko (2008). <i>Mi día de suerte</i> . Medellín: Norma. Col. Buenas Noches.
Enero 27, 2011	Stone, Bernard (1993). <i>Operación Ratón</i> . México: FCE.
Febrero 9, 2011	Van Alsburg, Chris (1998). <i>Jumanji</i> . México: FCE.
Febrero 23, 2011	Velthuijs, Max (1992). <i>Sapo enamorado</i> . Caracas: Ekaré.
Marzo 3, 2011	Falconer, Ian (2001). <i>Olivia</i> . México: FCE.
Abril 20, 2011	Arciniegas, Triunfo (2010). <i>Carmela toda la Vida</i> . México: FCE.
Mayo 4, 2011	Gedovius, Juan (2009). <i>El más gigante</i> . México: SM.
Mayo 18, 2011	Munari, Bruno (2000). <i>Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca</i> . Madrid, Anaya.

- **Entrevistas grupales no estructuradas.** Fueron realizadas de manera coloquial como parte de una interacción entre pares durante todas las reuniones de evaluación y al finalizar.

#### Personas entrevistadas de manera no estructurada

Docentes	Padres de familia	Alumnos
----------	-------------------	---------

Maestra Victoria	Héctor (casado)	Sofía (2° "B")
Maestra Josefina	Evelyn	
	Rocío	
	Raquel	
	María Elena	
	Carlos	

- **Entrevistas grupales y personales estructuradas.** Al regresar de las vacaciones de Semana Santa, una vez que ya conocía el proceso completo, la situación relacional entre la directora y los lectores, los maestros y los lectores, entrevisté a cuatro maestros, a la directora del plantel y a tres mamás voluntarias junto con toda su familia: papá, mamá e hijos, que en este caso siempre fueron dos. En el caso de una de las familias, ambos padres participaban en el proyecto. Estas entrevistas a las familias se realizaron en lugares cercanos, fuera de la escuela y una en el negocio de la familia.

#### Personas entrevistadas de manera estructurada individualmente

Personal docente	Padres de familia
Directora	Evelyn
Maestra Josefina	Raquel
Maestra Juana –asignada por la directora–	Gabriela (madre de familia de la escuela, no lectora voluntaria)
Maestro Miguel –asignado por la directora–	

#### Familias entrevistadas de manera estructurada

1	Rocío (mamá voluntaria), Alfredo (papá voluntario), Frida (hija), Joaquín (hijo)
2	Mónica (mamá voluntaria), Braulio (papá), Braulio (hijo)
3	Cecilia (mamá), Héctor (papá voluntario), Lilia (hija), Janet (hija)

**Preguntas guía:**

1. ¿Para usted qué es leer?
2. ¿Por qué es importante fomentar la lectura?
3. ¿Cómo fomenta la lectura con los estudiantes?
4. ¿Cómo ha influido la lectura en el desarrollo de los estudiantes?
5. ¿Cómo ha influido la lectura en usted?
6. ¿Ha influido en alguna otra persona? ¿De qué manera?

- **Entrevistas a expertos:** Incluí a la directora de IBBY, Azucena Galindo; a Carola Diez, co-creadora del Programa Nacional de Lectura; a Ana Gilka y Ruth Galicia, investigadoras independientes del programa Nosotros Entre Libros. Inicé con Azucena Galindo a principios de septiembre; a Carola Diez la entrevisté durante las vacaciones de Semana Santa, y a las investigadoras las entrevisté un año y medio después del trabajo de campo, en febrero de 2012, para completar mis conclusiones. La finalidad de todas estas entrevistas fue comparar los resultados esperados del proyecto por parte de los creadores con los resultados obtenidos. Así pude darme cuenta de lo que no se había tomado en cuenta en el momento de la creación del proyecto, pero que los padres de familia hicieron realidad sin habérselo propuesto.

**Lista de expertas entrevistadas**

Persona	Institución
Carola Diez	SEP- Programa Nacional de Lectura
Azucena Galindo	IBBY México
Ruth Galicia	Independiente contratada por IBBY México
Ana Gilka	Independiente contratada por IBBY México

**Preguntas guía:**

- 1. ¿Cuál es el objetivo de la institución que representa?
- 2. ¿Por qué recomiendan leer?
- 3. ¿Cuándo se sentirán satisfechos con los resultados?, ¿han obtenido lo que querían?
- 4. ¿Qué piensa del nivel educativo del país?
- 5. ¿Qué piensan del programa de Bibliotecas de Aula?
- 6. ¿Qué impacto cree que tiene?
- 7. ¿Ha hecho algún cambio en el nivel de vida de los estudiantes?
- 8. ¿De sus familias?
- 9. ¿Qué sugerencia les daría?
- 10. ¿Cuál cree que es el papel de los padres en el desarrollo de las competencias?

- **Análisis de documentos.**

Documentos Oficiales de la Secretaría de Educación Pública:

*-Programa de Fomento para el libro y la lectura, México Lee, 2008.*

*-Reglamento de la Ley de Fomento para la lectura y el libro, 2010.*

*-Plan de estudios de la Reforma Integral para la Educación Básica, 2011.*

*-Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica, 2013.*

Otros:

-Bitácoras personales de trabajo de los padres de familia.

-Cuadernos de trabajo de los niños del grupo de 2º "D".

-Libros de las Bibliotecas de Aula (La Biblioteca Escolar estaba temporalmente fuera de servicio).

A partir del análisis de estas evidencias pude comprobar algunas hipótesis que tenía, descartar otras y hacer hallazgos que ni siquiera pensaba encontrar.

## 1.5 Desarrollo del trabajo del proyecto Nosotros Entre Libros

Cuando inicié esta investigación, el grupo llevaba cuatro ciclos escolares de trabajo. Su rutina regular consistía en seleccionar una lectura semanal, practicarla en casa, leerla a los niños y después evaluar su desempeño en conjunto con sus otros compañeros. Durante las juntas de evaluación, compartían lecturas, ideas, opiniones, experiencias. Al terminar cada reunión, llenaban una bitácora de actividades en las que incluían alguna reflexión sobre su lectura. Estas reflexiones fueron incrementando su profundidad, sus referencias teóricas y la autocrítica.

A través de tantas juntas semanales –aproximadamente 30 por año– la confianza fue creciendo y los papás se fueron dando licencias para preguntar cosas que antes les hubiera dado vergüenza, por considerarlas básicas, se criticaban más abiertamente cada vez y luego, conforme iban adquiriendo práctica, también compartían consejos, lecturas y aprendizajes.

Durante el tiempo en el que el grupo funcionó, también llevaron a cabo actividades extraordinarias, como el montaje de una pastorela, una obra de teatro y una presentación formal del proyecto dirigida a los demás padres de la comunidad educativa.

Por otro lado, su seguridad como lectores fue creciendo y también sus ganas por compartir esta experiencia, así que escribieron reseñas para los otros padres, elaboraron presentaciones de *Power Point* sobre libros para niños y promovieron la lectura entre los otros padres y maestros. Todo esto bajo la conducción de la coordinadora, quien sobre todo se dedicaba a sugerir cursos de capacitación, a llevarles las novedades editoriales y a animarlos para experimentar nuevas formas de leer, de atraer la atención, de preguntar sobre la lectura.

A partir del tercer año, IBBY, al verlos conformados como grupo, los invitó a tomar cursos de capacitación gratuitamente en sus instalaciones y, en algunas ocasiones, en la Universidad Nacional Autónoma de México. Así, estos padres tomaron cursos de lectura en voz alta, narración y promoción de la lectura.

Su calidad como lectores fue mejorando. He aquí el testimonio de una de las mamás: “A mí en lo personal me ha costado trabajo porque yo no leía ni un periódico, no escuchaba las noticias. Cuando te pones a meterte dices: *¡cuánto tiempo no te diste cuenta que necesitabas prepararte y leer!*”. La coordinadora, al reflexionar sobre su quehacer en el programa, dice: “He aprendido a leer bien, aunque todavía me falta, porque somos lectores funcionales, pero en voz alta es complicado hacerlo. Yo lo hacía para mi hijo, pero no es lo mismo teniendo un curso, a lo mejor atreverte hasta a hacer el ridículo haciendo diferentes voces, controlando tu respiración. Creo que eso me ha enriquecido enormemente y todavía me

falta muchísimo por aprender y tengo ganas de seguirlo haciendo. Y también ver en gente como Carlitos, que al principio ni hilaba las palabras para darle un sentido y que, a través de dos años de estar con nosotros, ya, hoy por hoy, por las ganas que tiene y su compromiso, hace hasta cuatro voces”.

Por otro lado, la vida personal nunca quedó fuera de su trabajo. Ellos seguían siendo padres de familia al mismo tiempo que lectores. Como era una identidad compartida por casi todos, las relaciones se construían más fácilmente y los lazos entre los miembros se estrecharon de manera fluida. Así, muchas de las lecturas que elegían para compartirse entre ellos fueron abarcando la dimensión de la maternidad/paternidad. Ya no sólo leían libros infantiles, sino que de manera paralela se compartían libros de superación personal, de educación para padres y de solución de problemas con los hijos. La ayuda que se podían dar, aunque no era personal, tenía el gran valor de que provenía de la experiencia propia y de un conocimiento casi exacto de la situación que los otros estaban viviendo.

A partir de su desempeño dentro de la comunidad de práctica, que los movió de una posición de aprendices a miembros competentes, ellos adquirieron habilidades que transfirieron a su ambiente familiar. Este trabajo voluntario adquirió el valor de una capacitación o, en cierto sentido, de una escuela para padres. Una escuela para padres dirigida a la formación de espacios de cultura escrita y al desarrollo de la literacidad.

En las familias de estos padres voluntarios, las prácticas de literacidad se incrementaron y complejizaron. Todos sus miembros estaban al pendiente de lo que el voluntario(a) leería la siguiente semana y entre todos hacían sugerencias, para finalmente elegir la lectura ganadora. El padre voluntario practicaba la lectura en voz alta en casa con sus hijos, con su pareja, y así estas prácticas de literacidad tan sofisticadas se fueron convirtiendo en parte de la vida cotidiana.

Cuando padres e hijos empezaron a utilizar los textos de manera cotidiana y significativa, les fue necesario y lógico buscar nuevo material de lectura. Iniciaron así una búsqueda intensa. Su acervo familiar creció. Al mismo tiempo, introdujeron elementos de sus lecturas, así como descubrimientos y reflexiones, en su discurso diario, en su convivencia con los demás y, sin forzarlo, comenzaron a hacer referencias sobre los textos leídos al tomar decisiones de la vida real.

En cinco años de trabajo, estos padres de familia cambiaron su relación con los libros y la lectura de “distante o de nula importancia” a “importante, abundante y en crecimiento”.



## 1.6 Procedimiento de análisis

Para poder llegar a interpretaciones válidas, contrasté los documentos oficiales y los discursos teóricos contra los registros de observación y las reflexiones que los padres voluntarios registraron en sus bitácoras. De esta manera pude establecer el grado de congruencia entre los resultados esperados y los obtenidos. Fue una forma de encarar el discurso escrito con el discurso teórico y descubrir qué tanto de lo que se buscaba no ocurría y qué tanto de lo que ocurrió no fue intencional.

Además, analicé minuciosamente mis bitácoras personales para encontrar elementos que me indicaran si los padres habían mejorado como lectores en voz alta o no.

También hice especial énfasis en señalar los tipos de intercambio que había entre los padres con la directora, con los maestros, con los alumnos y entre ellos para poder definir un patrón que pudiera ser considerado un elemento de influencia en el desarrollo del proceso educativo.

Para completar el análisis, releí las transcripciones de las entrevistas de los expertos para saber si ellos estaban conscientes del rumbo que había tomado su proyecto y de cuáles serían los elementos que podrían presentárseles como novedosos para que los añadieran en su marco contextual o en sus objetivos explícitos.

## 1.7 Presentación del trabajo

Para la redacción del reporte final de la investigación, continué utilizando la tradición etnográfica. Ello implica, para ser coherente con la propuesta, no presentar los datos “en frío”, las interpretaciones aisladas y fuera de contexto. Por el contrario, la investigación etnográfica se engarza con una narrativa. Davis apunta que es muy conveniente contar una historia que te acerque a los datos (Hammersley 1983: 209). Todo ello para lograr explicar de forma natural u obvia los resultados de la investigación, desarrollar modelos causales y construir tipologías (*idem*). Estos dos clásicos de la etnografía, Atkins y Hammersley señalan que “sin una detallada descripción y narrativa, las afirmaciones sustantivas y teóricas estarían simplemente vacías.” (Hammersley 1983: 213). Llegan a formular que la redacción del reporte tendría que tener su buena dosis de “poética sociológica” (Hammersley 1983: 212).

De forma global, puedo concluir que el proceso metodológico no fue de ninguna manera lineal, sino un camino recorrido de ida y vuelta ininidad de veces, corregido, aumentado, remendado, retomado y reinventado más de una vez. A cambio de la incertidumbre y el doble y triple esfuerzo que implicó, obtuve una formación como académica, pedagoga e

investigadora que refuerzan y aclaran mi función educativa y que forman ya parte de mi bagaje cultural.

## 2. Hallazgos

Dentro del capítulo del marco teórico expliqué lo importante que es vivir dentro de los límites establecidos por las instituciones formales. También expliqué que tiene que haber actividades instituyentes para que estas instituciones se actualicen y se mantengan con vida. En esta parte de la investigación explicaré cómo la institución familiar, cuando asume roles protagónicos con respecto a la educación de los hijos, tal vez poco convencionales y ciertamente informales, puede hacer un cambio importante tanto dentro de ella misma – la familia–, como dentro de la institución escolar y la comunidad.

Para explicarlo, describiré los hallazgos basándome en los ejes descritos en el marco teórico: nuevos estudios de literacidad, pedagogía institucional y comunidades de práctica. En el eje de los nuevos estudios de literacidad me pareció muy importante hablar no sólo de las prácticas motivantes y paralizantes, sino hacer un análisis anterior sobre las concepciones y actitudes que se esconden tras ellas. Comparé las concepciones relacionadas con la cultura escrita de cada uno de los actores educativos –directivos, profesores, padres, alumnos y especialistas–, para reconocer los objetivos que comparten y los que no. Dentro del eje de la pedagogía institucional describí las ventajas y desventajas que la cultura institucional aporta tanto a la escuela como a la familia para lograr la mejora de las instituciones. En el tercer eje también muestro las ventajas que se presentaron en esta comunidad de práctica para lograr un desarrollo educativo entre sus miembros y reparo en el único obstáculo que encontré, y que considero necesario modificar.

### 2.1 Literacidad en la familia: la institución, lo instituido y lo instituyente

A partir del estudio de campo pude observar cómo las prácticas instituidas por la cultura escolar establecen el rumbo en algunos casos, pero en otros limitan los cambios, sin importar si éstos son benéficos o perjudiciales. Pensar en cómo incluir aquellas medidas instituyentes dentro de la institución siempre que a ella le beneficien es la tarea que queda pendiente.

Primero presento tres formas en las que lo instituido fortalece a la institución escolar.

#### 1. La educación formal tiene un prestigio entre la comunidad

En la comunidad elegida para esta investigación no encontré a nadie que piense que ir a la escuela primaria es una pérdida de tiempo. Todos los involucrados –alumnos, maestros, padres de familia, administrativos y expertos– coinciden en que ir a la escuela ofrece los

conocimientos básicos para cualquier persona, además de un certificado que los avale. “No estudiar no es opción”, dice uno de los padres de familia. Los estudios certificados son la mejor herencia, coinciden todos.

De ahí se entiende el esfuerzo que hacen los padres para que sus hijos acudan a la escuela, aunque tenga un alto precio económico e implique una organización logística complicada que involucra a miembros de la familia extensa como abuelos o tíos, y adecuaciones en los horarios laborales. “Ahorita la gran mayoría de nuestras familias son monoparentales, niños recogidos por los tíos, por los abuelos, [hay] mucho papá desempleado. Sin embargo, ellos tienen la idea de regresar al estatus que tenían y se ve el interés por lo menos de traer a los chicos, de traerlos bien arreglados”, declara la directora de la escuela. Por su parte, Gaby, una madre soltera, afirma: “Mi abuela toda mi vida me dijo: ‘Yo lo único que te puedo dar son estudios, échale ganas y hasta donde yo pueda’. Lo mismo le digo a mi hija, que le eche ganas a los estudios, que es lo único que le puedo dejar.”

Además, todos los entrevistados coinciden en que las escuelas tienen distintos niveles educativos. No es lo mismo estudiar en cualquier escuela y la “Benito Juárez” cuenta con un buen prestigio. Por un lado, la directora está muy orgullosa de los reconocimientos que le han otorgado. Literalmente lo expresa así: “Esta escuela se enorgullece de haber sido inaugurada por Vasconcelos y por tener entre sus exalumnos expresidentes como López Portillo y otros grandes empresarios mexicanos”. Por su parte, los maestros se sienten privilegiados por poder trabajar en ella y los padres hacen esfuerzos insospechados como falsificar su dirección o aludir a la tradición de familiares que han asistido a ella para tener ahí a sus hijos. Estas son sus voces:

“Yo vengo de trabajar en una escuela privada del norte de la ciudad, y déjeme decirle que ésta no le pide nada a la otra. Es más, yo creo que en muchas cosas hasta está mejor ésta”. (Maestra Victoria 2º “D”)

“Yo trabajo en una secundaria por la tarde. Y no sé si es por el turno o por qué, pero estos niños le dan la vuelta a los alumnos de la secundaria”. (Maestro Miguel)

“Nosotros vinimos a decir que aunque ya no vivimos en esta colonia, nuestros padres sí, y que los dos –el papá y la mamá– habíamos estudiado en esta escuela para que nos aceptaran a nuestros hijos. Hemos escuchado también de otros padres que van y piden prestado el recibo de la luz o del teléfono para que tengan este código postal”. (Rocío, mamá voluntaria)

Las razones para que esta escuela tenga prestigio incluyen las instalaciones, pues es una de las pocas que cuenta con alberca, comedor y biblioteca, los egresados sobresalientes que han salido de ella, y el lugar que han obtenido en las pruebas ENLACE (ver *supra* p. 62).

Dentro de esta comunidad, la duda sobre la conveniencia de estudiar o no comienza a emerger con respecto al nivel superior. ¿Será necesario asistir a la universidad? ¿Realmente conviene? La percepción general es que el trabajo en el área comercial y de servicios parece dar mejores resultados que aquéllos a los que se les dedica mucho tiempo de estudio: la utilidad es el valor más buscado. Héctor, padre y lector voluntario, comparte su experiencia durante la entrevista, en su escuela de tatuajes: “A mi escuela de tatuajes llegan muchos doctores que están hartos de las exigencias de su profesión. De repente deciden cambiar de giro, estudian los niveles que les faltan para poder tatuar y abren sus estéticas. Ganan más dinero, se desgastan menos y son más dueños de su tiempo. Por eso yo ya no les voy a exigir a mis hijas que estudien una carrera, porque hoy en día ya no es garantía de nada”.

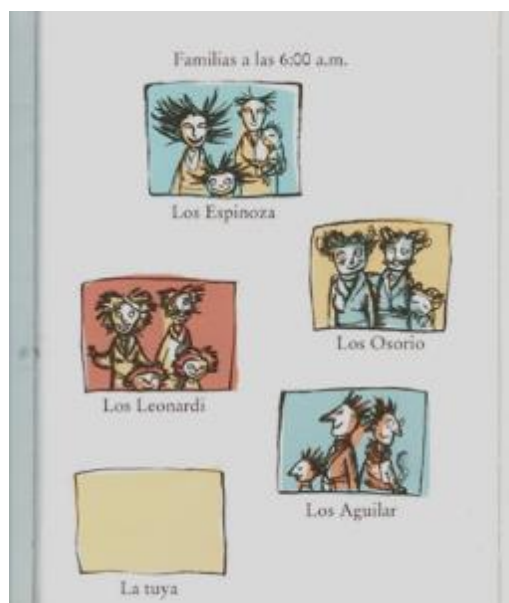
## **2. Los maestros aportan al capital cultural de sus alumnos**

Además de cumplir con el programa oficial y cubrir todos los contenidos, los maestros sienten la necesidad de aportar algo más a sus alumnos. Muchos de ellos saben que en sus casas no hay posibilidades de aprender más allá de lo que proponen los medios de comunicación masiva, y se abocan a compartir su tiempo, sus materiales y conocimientos con sus alumnos, a los que asumen como “poco favorecidos”.

Durante una plática informal después de las juntas de evaluación, las mamás comentaron que les gustaba mucho el trabajo de la maestra de 3° “B”. Rocío, una mamá voluntaria, lo expresó así: “Lo que pasa es que esta maestra cuando nos deja trabajos de ir a museos, va con ellos. Eso sí, nos tenemos que esperar hasta las cuatro de la tarde que es cuando ella acaba su segundo turno. Aprendimos mucho esta vez porque el guía era muy bueno. Yo nunca había llevado a mi hija a un museo, ¿pos a qué horas?”

Los maestros también tienen la voluntad de ayudar a ampliar el panorama lector de sus alumnos: “Yo leo con ellos, hablamos sobre lo que leyeron y siempre, siempre les corrijo la ortografía. Al principio a los papás les molesta que sea tan exigente, pero luego lo agradecen”. Revela el maestro de segundo en la entrevista que le realicé. Sin embargo, no profundizó en cómo desarrolla el análisis de los textos, por lo que da a entender que no es nada demasiado profundo. Su mayor énfasis lo hizo en la ortografía, lo que señala el bajo nivel de análisis literario que realiza el profesor.

### 3. La escuela acepta que la familia forma personas y ciudadanos



La escuela tiende naturalmente a rescatar los aprendizajes no formales que se dan en el hogar, como aprendizajes significativos y poderosos (Delpit 1988). Utiliza las enseñanzas de la familia como un soporte sólido, natural y trascendente. La escuela y el personal docente cuentan con el apoyo educativo de los padres de familia. El hecho de reconciliar esfuerzos institucionales es también resultado del estado general del mundo. "A medida que la ciudadanía y los gobiernos van siendo más conscientes de la importancia de la educación en el mundo de hoy, la necesidad de coordinar esfuerzos en todas las instancias educadoras, pero de manera principal entre las familias y los centros escolares, se sitúa entre las tareas más urgentes", declara Jurjo Torres (2011:278). Es más, declara enfáticamente "Las instituciones escolares son uno de los espacios privilegiados en los que también están en vigor los derechos cívicos; algo que no siempre fue así y que las tradiciones autoritarias, típicas de tiempos pasados, tan largamente construidas y convertidas en rutinas se dejan ver como totalmente inadecuadas en el siglo XXI (ídem). Es decir que por el mismo desarrollo histórico de las sociedades, porque la relación social es más horizontal y democrática, aunque las gentes que sostenían la autoridad y el poder en el pasado no lo acepten, la fusión entre escuela y familia es inminente.

La directora expresó lo siguiente en su entrevista: "El objetivo de la escuela, más que educar, es darles las herramientas para que se puedan desarrollar en sociedad. La educación la tiene que dar la casa. Esta parte de los valores, de cómo ser un buen ser humano. La escuela les da las herramientas, les da las perspectivas, les abre horizontes. Si yo le marco a los niños pocas expectativas, esas van a ser las suyas. La idea es que, cuando

salgan de aquí, lleven las herramientas suficientes para enfrentarse a lo que va a haber en la calle y que tengan una visión más amplia de qué quieren para el futuro. Muchos alumnos, en su casa, sus papás no terminaron de estudiar, o no trabajan, y ésa es la perspectiva. La idea de la escuela es mostrarle al niño toda la gama de posibilidades. Debe ser un trabajo de los dos.”

Cuando lo que se vive en la casa y lo que se enseña en la escuela coinciden, la fijación de los hábitos y los valores es natural (Delpit 1988). La acción de una institución se respalda con la otra, no se contraponen, existe una confluencia armónica hacia el logro de un solo objetivo. La maestra Josefina (de 2º grado) comentó durante su entrevista que “los alumnos que tienen muy buenas calificaciones, como Camila y Diego, traen buenos hábitos desde su casa. Son buenos lectores, traen bibliografía de su casa que les gustaría revisar en grupo”. Esta alumna, Camila, me confirma lo dicho, ya que me comenta cuando voy a leer a su salón que sus papás le compran libros cuando va de compras al súper:

Camila me dijo que le gusta muchísimo leer y que lee en su casa, con sus amigas, en la biblioteca, aseveró, “saco como 99 libros, o 53”. También me dijo que le compran libros en el Walmart. (Bitácora, 10 de febrero)

Sin embargo, en la actualidad, este reforzamiento de valores en el hogar no es tan fuerte como hace algunos años. Al menos así lo sienten los profesores.

Ahora presento las formas en las que lo instituido debilita a la institución escolar y que, por lo tanto, sería deseable cambiar.

#### **4. La escuela no educa, instruye**

De manera paradójica, esta desventaja es la contraparte de la ventaja señalada previamente: para esta comunidad, a pesar del prestigio que tienen los certificados académicos, cuando llega el momento de hablar de la formación de personas de manera integral, como individuos sanos, felices y participativos, los maestros coinciden en que la institución con la responsabilidad más fuerte es la familia.

Esto se relaciona con los conceptos que maneja Gee (2012: 165) sobre adquisición y aprendizaje. En la escuela, según los maestros, se aprende. Es decir, se trabaja y se practica a nivel racional. Es mucho más la influencia de los valores y las actitudes de los padres, porque en la casa se vive y se cree en ellos, no es impuesta por nadie, ni depende del hecho de que sean observados o no. La maestra de segundo año que observé durante una semana me lo explicó muy elocuentemente durante su entrevista:

[La formación de un niño] tiene que ver mucho con la escuela, pero la base es la casa. Si en la casa no lee, difícilmente en la escuela lo va a lograr. Tiene que haber mucha empatía entre el niño y el maestro para que el niño aprecie lo suficiente al maestro o lo admire lo

suficiente como para querer ser como él, y llevarse de él esa parte, el rasgo de leer, de investigar. Cuando en la casa no hay una visión de que leer sea útil, el niño pocas veces lo ve útil también en la escuela. Lo hace por obligación, por cumplir con la tarea, por cumplir con el número, pero finalmente saliendo de aquí ese trabajo se pierde. Uno está un tiempo nada más, y no hay la influencia tan grande de los padres de familia.

El problema se complica cuando lo que se aprende en la escuela es ficticio, un estado aislado de la realidad que no corresponde a lo que se vive en casa, entonces, las probabilidades de que se introyecte en el alumno son mucho menores. El “tienen que” no arraiga hábitos. He aquí la experiencia narrada por la maestra Josefina en su entrevista que deja poco espacio para disentir:

La escuela puede influir en los valores de los niños, pero no es determinante. El entorno sí es determinante. ¿Cómo le puede decir a un niño de la [colonia] Buenos Aires o de la Obrera que no robe cuando en su casa es la actividad principal? Pueden analizar (sic) que aquí no se puede robar porque la maestra pide y porque dice que es un delito, pero si ésta es la actividad en casa, ¿usted cuál cree que es la influencia determinante? *A lo mejor la maestra no está mal, pero mis papás dicen que está bien.*

## **5. La escuela no explota el total de su potencial**

El proceso de formación de un niño es multifactorial. Como ya comenté en el punto anterior, la principal instancia educadora es la familia, pero también interviene la comunidad, los medios de comunicación y la escuela. Esta última tiene a su favor el carácter coercitivo y obligatorio. Sin embargo, pierde la autoridad de la que está investida, por el mero hecho de ser una institución reconocida, cuando el personal docente no está suficientemente preparado para llevar a cabo su trabajo. A pesar de las buenas intenciones de las que encontré abundantes evidencias durante mis observaciones (maestros trabajando en sus salones de manera ordenada o en su tiempo libre calificando, planeando, apoyando a sus compañeros), también me topé con muchos testimonios y evidencias de que a los maestros les falta preparación, ya sea para lidiar con los niños y con maestros bajo su cargo, así como con falta de conocimientos acerca de los objetivos educativos que busca la escuela. Esto evidencia que además de estar preparado con conocimientos y respaldado con un grado académico que califique a la persona como competente para desempeñar su cargo, un elemento determinante es la voluntad, la disposición de hacer las cosas, que es una evidencia de la importancia que uno le da a las personas con las que trabaja.

Una madre de familia me reportó lo siguiente, cuando la entrevisté fuera de la escuela:

Aquí están, llénelos y llénelos de información, pero realmente, tal vez el avance es más lento, pero también llega a haber lagunas, por todo el medio que rodea a la educación y a los maestros: cuando no son los días económicos, que son el último viernes de cada mes, que el evento porque van a jubilar a no se quién. Mis hijos están en esta escuela, de hecho,



para poderlos dar de alta tuvimos que dar la dirección del negocio de Alfredo, porque realmente no nos toca esta escuela. Pero la expectativa que yo tenía dista mucho de lo que es la realidad. Porque te das cuenta de que se hablaba muy bien de la escuela, pero si ponemos como comparativo o rango a las escuelas que la rodean, está todavía por los suelos. (Rocío)

Lo que pude constatar con más frecuencia, en la escuela "Benito Juárez", es que a la directora le faltaba capacidad de liderazgo: las maestras se quejaban de ella, los papás del grupo de observación pedían a gritos que alguien les hiciera caso porque la directora no los apoyaba en nada. Para muestra un botón, rescatado de mi bitácora, el día en mayo 4:

A lo lejos se escuchaba el micrófono que dirigía unas palabras a los alumnos. Debajo de mí había un grupo de papás que estaba teniendo una discusión bastante acalorada. De repente, me di cuenta de que en medio de todos estaba la directora, con sus lenticitos y su cola de caballo, muy derecha y sin decir nada. Estaba escuchando a una mamá a la que yo no alcanzaba a escuchar. Después, otra mamá con más ahínco le gritó mientras manoteaba: "Antes, esta escuela era grande, pero desde que llegó usted, ya no hay nada. Usted no ha podido hacer nada, no hace nada. Es una huevona. Le falta mucho para ser directora". Le dijo "vámonos" a su hija, se dio media vuelta y se fue. La directora no dijo nada, no movió ni un músculo de la cara.

Yo misma recibí de su parte una pregunta que me dejó sin habla. Me la hizo cuando una de sus secretarias le informó que yo estaba "observando más de lo debido": "Si usted está aquí para estudiar los procesos lectores de los niños, ¿por qué le interesa ver los exámenes de historia y ciencias? ¿Eso qué tiene que ver con la lectura?" Ante tal desconocimiento, de que para poder concluir que se está "alfabetizando" a alguien tiene que existir necesariamente un vínculo entre el proceso mecánico de leer, el análisis crítico y la comprensión de cualquier tema que se enseñe en la escuela, no me quedó duda de que a esta maestra le falta preparación y carácter para desempeñar su puesto como directora. Por otra parte, y más importante para los trabajos de literacidad que el proyeco proponía, puso en evidencia su desconocimiento de las teorías de "aprender a través de la lengua" (Haliday 1980), el aprendizaje significativo (Ausubel 2003) y la educación integral.

Si, por un lado, la posibilidad de que un maestro funja como modelo es baja, el poder de sus palabras y sus enseñanzas se debilitan aún más cuando sus palabras y acciones no respaldan su autoridad. En consecuencia, los padres de familia no los apoyan ni los respetan y ellos no tienen forma de hacerse respetar porque les falta el conocimiento necesario. En un estudio que realizaron Ruth Galicia y Anna Gilka (2013) encontraron que, en general, el programa de NEL era exitoso en las escuelas en donde el director lo apoyaba e impulsaba. Entre más comprometido estaba el director, mejores resultados se obtenían.

Estos huecos pedagógicos influyen en el desarrollo de la formación de los estudiantes, incluyendo su competencia lectora.

## **6. El alto valor educativo de los padres es despreciado en la escuela**

El comentario más frecuente que escuché en los pasillos, de los maestros hacia los padres, fue una actitud de indiferencia o desprecio por parte de los maestros y las autoridades educativas, con respecto a su participación como miembros de la comunidad escolar. Como si por el hecho de que es voluntario su trabajo en la escuela, eso les restara autoridad, valor, seriedad. Es lo mismo que encontró Mejía, A. (1999) en su investigación. Observé que algunos maestros sí hablan con los padres, pero lo hacen siempre de manera condescendiente, como si fueran otros alumnos, mas no como sus pares que están trabajando por los mismos objetivos, aunque desde otra trinchera. Por ejemplo, durante una cita que la maestra Josefina agendó para hablar con los padres de uno de sus alumnos, esto es lo que escuché desde el pasillo:

A ver, papitos, yo sé que ustedes tienen mucho trabajo y que llegan tarde a su casa. Yo sé que tal vez no entiendan la tarea de su hijo, porque ahora las matemáticas se enseñan de otra manera. No les estoy pidiendo que le expliquen el tema a su hijo, para eso estoy yo. Sólo les solicito que revisen que haya cumplido con lo que se le pidió. ¿Me entienden? A ver, ¿me pueden repetir su petición?

Son los pequeños detalles como éste los que demuestran que los maestros y directivos consideran que su trabajo es más serio que el de los padres. Por ejemplo, Evelyn, la coordinadora del grupo lector, había organizado una junta con todos los padres de familia de la escuela para mostrarles el trabajo que se había realizado durante el año. Después de dos semanas de preparación, ella misma informó en la junta que no se podría llevar a cabo porque la directora no pasó los citatorios para los papás. Evelyn me comentó que había sido un constante *estira y afloja* durante esos cuatro años que llevaba trabajando en la escuela y que, en todo ese tiempo, los papás no se habían amedrentado: “Hay padres de familia que decían: ‘ya estoy harto de los nos y de las caras’, pero, dijeron, ‘¿Por qué le voy a dar gusto a una persona negativa y me voy a retirar yo? Porque sé que estoy haciendo algo bueno’”. Me comentó.

Lamentablemente, después de todo, la institución se impuso:

(En el siguiente agosto) Esperé a ver a los papás de NEL e unirme a ellos, pero eran más de las ocho de la mañana y no se aparecía nadie. Al final, llegó el señor Alfredo, quien me comunicó que desgraciadamente la directora no se había inscrito al programa y que ese año no iba a haber nada más. Dijo que era una tristeza y que estaban viendo si podían hacer algo. Me comunicó que el programa se abriría para el turno vespertino, los martes de dos a tres, y que tal vez él se integraría para participar. Yo le dije que no sería lo mismo porque

no participaría con sus hijos y él me contestó que era verdad, pero que si iba a dar el ejemplo, lo haría siempre, sin importar que fuera con sus hijos o no.

Con esta actitud, muchas personas invaluable, con disposición y posibilidades de aportar experiencias, tiempo y lectura se perdieron en la nada, afectando a los niños, a los padres, y desperdiciando la posibilidad de desahogar un poco la inmensa responsabilidad que recae sobre los maestros, que deciden trabajar en soledad. Exactamente igual que se desperdicia la experiencia docente de los maestros, cuando no se toma en cuenta su participación en el momento en que los expertos académicos desarrollan planes y programas. Es un círculo vicioso que se reproduce *ad infinitum*, causando fuga de energía y potencial, y disminuyendo la calidad educativa por un mero acto de omisión, indiferencia y acaso miedo a la pérdida del poder.

Esta situación contrasta completamente con lo encontrado en distintos proyectos de literacidad en familia que estudié, como los de Cotton-Cook (2004), Wason Ellan (2009), Peña (2011) y Benseman (2006). Un ejemplo contrario a lo que sucede en esta escuela es lo que propone el método "High scope" (Hohman y Wikart 1999), que tiene como uno de sus pilares la creencia de que la familia es un marco de referencia indispensable para entender a los niños y propone que: "Desde el día en que nacen, los niños viven en una familia que configura sus creencias, actitudes y acciones. Si nos esforzamos por comprender y respetar a la familia de cada niño, alentamos a los pequeños a que se vean a sí mismos y a los demás como miembros apreciados y contribuyentes de la comunidad (Hohman y Wikart 1999: 93). Y profundiza:

Lograr la comodidad con las familias de los niños depende del establecimiento de un ambiente de apoyo en el escenario educativo. De acuerdo con ello, un ambiente que apoye la participación de la familia se caracteriza por un control compartido entre los niños y los adultos, un enfoque en las fortalezas de los niños y de las familias, autenticidad por parte de los adultos y un compromiso con el juego y trabajo infantil inspirado en la familia (*ídem* 97).

Considero que lo más relevante sería recordar la palabra COMPARTIR, que aquí se trae a la mesa. En estos tiempos en donde se busca la unidad más que la división del trabajo, considero que las fuerzas unidas pueden alcanzar los objetivos más rápidamente que si cada uno camina por su lado. Un libro que habla sobre el papel de los padres en la educación de sus hijos con necesidades especiales podemos encontrar una buena respuesta. Empezando por el título: "Trabajar con los padres, marcos de colaboración", se puede apreciar el punto de vista de los autores Cunningham y Davis, que defienden lo siguiente: "Los padres son reconocidos cada vez más como un recurso, como expertos en sus propios hijos, capaces de informar al profesional y trabajar con él en beneficio de los niños. Es esencial que los especialistas desarrollen las técnicas y los conocimientos para establecer

relaciones eficaces con los padres y poder así aplicar plenamente su experiencia específica." Así mismo, ellos proponen cuatro principios comunes que pueden servir de guía para mejorar los vínculos entre el hogar y la escuela:

1. Presentación: Ofrecer a los padres información sobre el funcionamiento de la escuela.
2. Exposición: Abrir la escuela a la opinión pública facilitando el acceso a ésta y recurriendo a sus funciones sociales y educativas.
3. Mejoras: Asegurar que la escuela ofrezca un espacio para la actividad de los padres.
4. Participación: Hacer participar a los padres directamente en el proceso educativo. (cfr. Cunningham y Davis 1999: 169).

## **7. La cultura escolar obstaculiza los cambios y las innovaciones**

A veces, un cambio es necesario para que la escuela se adapte a las situaciones del contexto. Algunas decisiones tomadas en el pasado y que surtieron efecto, en el momento actual pueden ser obsoletas. Sin embargo, la costumbre y la tradición hacen que los sujetos más apegados a los preceptos, a los que les conviene seguir trabajando en la misma inercia, se nieguen a aceptar el cambio. Y no es el caso de algunas personas aisladas, sino del sistema educativo en general, ya que esas pequeñas rutinas inquebrantables sostienen a la institución desde su base. Afirma Viñao: "El sistema educativo tiene un carácter continuista y conflictivo que cuestiona y obstaculiza las transformaciones del sistema, o sea, las reformas educativas, las innovaciones y de un modo más general, el cambio en la escuela". (Viñao 2006: 69)

La escuela "Benito Juárez" no se libra de estas creencias. En el caso de NEL, estas barreras invisibles pero fortísimas hicieron que mucho del empeño puesto en el proyecto se terminara sin razón lógica. No sin razón, los padres de familia se enojaron bastante cuando al principio del ciclo escolar 2012-2013 se enteraron de que el proyecto había sido cancelado porque la directora no firmó su renovación ante la SEP. Esta es la transcripción de sus intervenciones acaloradas y encimadas, cuando se quejaban amargamente fuera de la escuela:

Mamá voluntaria 1: "Por una burócrata de este tamaño (hace un ademán con la mano para indicar una proporción diminuta) como es la directora de la escuela más importante de México, se acabó el proyecto. Y a la señora nadie le puede jalar las orejas, decirle: *Fíjese, tiene usted la oportunidad de oro, porque es la escuela que sale en los noticieros, en las elecciones y no lo inculca (sic).*"

Investigadora: "¿Pero no creen que ustedes, todos los lectores, pueden ir con ella y explicarle la importancia que esto tiene?"

Papá voluntario 1: "Es que no somos nosotros, era IBBY. Tú viste lo importante que era IBBY, el evento ese que hubo. Ellos traen una carta, la SEP las manda. Ella no mandó la carta porque dijo, 'así me quito más trabajo'. Y se canceló el grupo de lecturas, de un plumazo. Eso a mí se me hace injusto. Y si eso hace con una cosa que ellas mismas se llenan la boca que la lectura... que la importancia de la lectura en la educación y bla, bla, bla, y lo corta, imagínate con cosas más intrascendentes."

Mamá voluntaria 2: "Esto es un pleito con muchos líos. No me voy a meter en un pleito que a lo mejor tengo que ir hasta un ministerio público. Mientras no cambie todo un sistema."

Esa es la realidad: una madre de familia, lectora voluntaria, puede ir a dar al Ministerio Público por preguntar por qué se terminó un proyecto de lectura, benéfico para toda la comunidad que no le costaba nada a la escuela ni mucho menos a la directora.

Ser evaluado, por otro lado, es visto en la cultura escolar como un castigo. No existe el concepto de mejora a través de la evaluación. Pareciera que desde antes de realizarla, los alumnos, los maestros, los directivos y hasta los administrativos supieran que los resultados serían negativos, ya que se cierran a compartir su trabajo. No admiten la mirada externa que podría revelarles áreas de oportunidad, sugerirles cambios benéficos para su trabajo docente. Lo que la directora me dijo, el día en que me prohibió seguir observando a la maestra de segundo grado, es una muestra fehaciente de lo dicho:

[...] Me dice entonces que está totalmente prohibido tomar fotos y que ese salón con el que estoy trabajando no lo puedo utilizar porque está bajo investigación. También me dice que ya todas las maestras están diciendo que no van a permitir que se **les fiscalice** y que fueron a quejarse. Que más vale que yo le diga con qué grupo voy a trabajar porque ya pusieron los pelos de punta, sobre todo la maestra del salón a donde fui (que en realidad conmigo ha sido muy accesible y tranquila). Que todas las pláticas de papás tendrán que ser con citatorio. Que tenga mucho cuidado porque me pueden boicotear mi trabajo [...] (Bitácora)

El cambio es un gran monstruo que espanta a los maestros en "la Benito Juárez" que impide la innovación y los mantiene en guardia en contra de todo lo que signifique renovación, porque nunca se sabe si los que será renovados serán ellos. En el caso particular de la investigación, este miedo jugó un papel relevante, ya que al ser varias veces rechazada por las maestras cuando las observaba, moví mi postura y mi lugar de observación hacia los padres de familia, lo cual derivó en conclusiones diferentes a las que yo esperaba, tomando mucho más en cuenta el trabajo educativo de estos padres dentro del ambiente escolar.

## 2.2 La literacidad en la familia desde las prácticas sociales letradas



### 2.2.1 Concepciones y actitudes

Cualquier tipo de práctica es un reflejo de las concepciones de los que las llevan a cabo. Las convicciones personales señalan los ejes a partir de los cuales se actúa. Si se conocen las concepciones de los actores con respecto a la literacidad, se podrán comprender mejor sus acciones y también prever las posteriores. Cada sector de la comunidad piensa distinto, pero es la interacción de todas estas convicciones las que conforman el conjunto de prácticas sociales en la escuela "Benito Juárez". Las siguientes son las concepciones que observé y comenté con los miembros de esta comunidad.

#### De la directora

La concepción de la escuela por parte de la directora es que es un ente administrativo que tiene que alcanzar sus objetivos a toda costa. La cuestión educativa, el crecimiento de sus alumnos es un plano en el cual ella no está involucrada. Cuando le pregunté durante la

entrevista sobre sus logros más importantes, ella mencionó que fue el hecho de no haber disminuido la matrícula, a pesar de las construcciones llevadas a cabo en la escuela. El siguiente logro fueron los reconocimientos y las premiaciones que la escuela había recibido. No mencionó los aprendizajes de los alumnos, ni los avances de los maestros, ni la cohesión de los maestros como colectivo. Se remitió específicamente a la cantidad de alumnos. El tema de la literacidad no está dentro de su espectro de interés o conocimiento, como ya lo reveló una cita anterior. Durante la entrevista, no mostró dominio de conceptos de literacidad, ni de ninguna modalidad de la enseñanza y/o adquisición de la cultura escrita en ninguna de sus formas ni metodologías. Su actitud es de total desinterés en cuanto a los temas prácticos y metodológicos de la pedagogía. Su tema es la gestión escolar, y punto.

## **De los maestros**

En el discurso, todos los maestros entrevistados, observados y a cuyos grupos visité para leerles en voz alta afirmaron estar convencidos de los beneficios de la lectura. El 100% me aseguró que trataban de fomentar la lectura en los niños, dijo estar contento con la participación de los padres y consideraban su participación como una ayuda, ya que hacían lo que ellos nunca tenían tiempo de llevar a cabo: leer por el gusto de leer, sin evaluaciones.

En general, consideran que el apoyo de los padres de familia es indispensable para el éxito de sus alumnos en cuestiones de literacidad y creen que el hecho de que ahora esté reglamentada la práctica de la lectura diaria en casa podrá ayudar en mucho a que los niños “adquieran el hábito”. Una maestra mencionó, por ejemplo, que confía en que las campañas publicitarias ayuden a que los papás se convenzan de los beneficios de leer con sus hijos (maestra Josefina en entrevista).

Por otra parte, durante la semana en que observé a la maestra de segundo grado desempeñando toda su jornada de trabajo, me di cuenta de que trabajaba bajo la fórmula de la fragmentación disciplinaria, disociando en gran medida la lectura de las otras materias, incluso de la de español. Para ella, me explicó, los programas de lectura implican evaluar el nivel de velocidad y el de comprensión, así como el tiempo de lectura, y reportar para premiar o castigar. La consideran un elemento evaluable cuantitativamente, sin relación con otros conocimientos. Me comentó también que esta forma de evaluar es la que les enseñan en los Talleres Generales de Actualización (TGA)<sup>17</sup>, que la SEP imparte durante las vacaciones de verano.

---

<sup>17</sup> Talleres vigentes en el momento de la investigación.

Por último, también es interesante señalar que los maestros que estaban más involucrados con el desarrollo de la lectura mencionaron que habían sido influidos por sus padres y otros familiares cuando eran chicos, o por sus propios maestros:

Yo leo desde que voy en cuarto de primaria porque tenía un hermano que leía y me daba libros a leer que a veces no entendía. Aunque mis papás no leyeran, yo leo porque a mí me despertaron el interés. Fue mi hermano, no mis maestros. Ahora, tenía un maestro en secundaria quien acabó de reafirmar el gusto por la lectura. Nos recomendaba y nos daba acceso a libros que no conocíamos. En mi pueblo en Michoacán, el nivel era muy bueno en mi secundaria. Teníamos que leer por lo menos dos libros al mes, y mínimo uno. Tuvimos acceso a todos los sistemas de literatura: costumbrismo, dadaísmo, la época romántica. Muchos autores los conocí por eso. (Maestra Josefina en entrevista)

Puedo concluir que los maestros no están acostumbrados a ver la lectura como un medio comunicativo que sirve para hablar de cualquier tema, y que como cualquier técnica o instrumento, entre más se practique, más diestro se convierte el usuario, y que la habilidad para usarla solamente es valiosa si el contenido que transmite lo es. Sería conveniente trabajar el concepto de literacidad con ellos y que encontraran respuestas personales a preguntas tales como: ¿para qué estamos leyendo este texto? ¿qué tipo de lectores quiero formar? ¿Qué cambios acontecen en una comunidad-el salón de clases, por ejemplo- que antes no era lectora y ahora lo es?, etc.

## **De los padres de familia**

Tomando en cuenta los comentarios de todo tipo de padres, los interesados y los no interesados por la educación de sus hijos, los preparados y los que no recibieron escolarización, los participativos y los pasivos u ocupados, todos están convencidos de que sus hijos tienen que leer. Parece que se logró convencer a toda la comunidad de que leer es bueno. Sin embargo, las razones para hacerlo todavía están sueltas, son difusas, confusas, erróneas o parciales.

Por ejemplo, muchos de ellos tienen la idea de que la lectura es "mágica". El señor Héctor usa ese calificativo para describir sus participaciones con los niños. Afirma que cuando empieza a leer, todos se callan inmediatamente y ponen atención. "Ahí se ve lo bonito, lo mágico de la lectura", me afirmó Héctor cuando me invitó a participar con ellos en NEL. A esto le llamaría Graciela Montes una "fórmula" confeccionada con mucho ahínco y con buenas intenciones, pero que "ha sufrido deslizamientos semánticos que la han endurecido y mantenido con un concepto tergiversado de lo que en realidad quería decir" (*cf.* Montes 1999: 79). Parecería que el acto de leer no necesita esfuerzo ni voluntad, sino que todo sucede por sí mismo. Como si la lectura fuera una especie de ritual al que sólo algunos están invitados y son privilegiados aquéllos que la saben gozar. Metafóricamente, se siguen poniendo los libros en una vitrina, en donde sólo algunos afortunados los alcanzan. "Ya nos



dimos cuenta que esto de los libros no les gusta a todos”, comenta Evelyn, “así que con unos cuantos que jalemos, con eso nos damos por bien servidos”. Si la lectura sólo fuera para unos cuantos, entonces se les estaría quitando la posibilidad de convertirse en seres con conciencia que tomen parte en la formación del mundo y se asuman como seres históricos a todos los demás (Freire 1988: 154). La lectura es un elemento que ayuda a la democracia y uno de los objetivos de la escuela es desarrollar usuarios que manejen la lengua escrita tan naturalmente como utilizan la lengua oral. La diferencia está en las habilidades mentales y cognitivas que se ponen en práctica en ambos casos, y la participación activa del lector. Nadie puede leer por otros. Y tampoco es “bonita” *per se*, como la vida no es “bonita” *per se*. El contenido y la forma como enfrentamos la lectura es lo que conforma sus cualidades. Según Jolibert (1998: 204), el verdadero proceso de lectura debe implicar una actividad significativa (con sentido, que dice algo), activa, social y reflexiva. Esto implica comprender, transformar y transformarse. De esta manera, uno asume la dirección de su vida. Es lo que Bourdieu llamaría “sentido de agencia” (1979).

Los padres buscan lo mejor para sus hijos y muchos de ellos son lo suficientemente humildes como para aceptar como buenas las ideas de otros. Por tanto, han decidido participar en el fomento a la lectura, pero es apenas en el trabajo cotidiano dentro de un mundo inmerso en la cultura escrita que están comprendiendo las verdaderas bondades y responsabilidades de ser letrados, así como el compromiso que uno adquiere con el mundo y con uno mismo al ser más consciente del mundo que le rodea.

Sin embargo, no todos los padres se encuentran en el mismo nivel con respecto a la literacidad. Hay algunos que tienen un bagaje cultural más amplio y asumen que leer incrementa el acervo cultural, forma el carácter y permite asumir conscientemente una postura en y frente al mundo. Además, también piensan que:

[...] saber hablar, leer y escribir te ayuda a ser respetado y tomado en cuenta. Eso es algo que siempre me ha interesado, desde chico. Mi papá fue escritor y periodista, mi mamá periodista. Yo siempre conviví con libros y con escritos, y con el espacio digno de la lectura. Desde chiquito, yo me acuerdo que tenía un tío que era director de cine, y las comidas con él eran: “Toma un libro y lee, y vívelo y explícamelo.” Era un señor muy respetado. (Héctor)

Algunos lo dijeron así, explícitamente, y otros, como la coordinadora Evelyn, contaban con conocimientos teóricos y empíricos más amplios que los otros padres. Y, aunque les faltaba dominar el léxico adecuado, tenían mucho más claros los objetivos del trabajo del grupo con los demás:

Otra de las aficiones que han cambiado en mi persona es que yo sí leía, pero para mi hijo y hasta ahí. Pero ahora no, ahora la busco para mí misma. Así como que, mira, qué mensaje tan padre tiene, y tiene doble intención, y dependiendo tu edad vas a tomarlo. He aprendido a leer los libros de otra manera y te vas enamorando de libros. A mí me gustaban

mucho los libros nuevos, el sentirlos, el abrirlos, la emoción de destaparlos, pero a raíz del programa, también el ver la ilustración, el detalle. Son como que los guiños al lector que nos van atrapando cada vez más. No solamente ves la portada o el costo del libro, sino porque sabes que lo vale, y yo creo que eso es bien importante. (Evelyn)

Sin embargo, justo como ella lo menciona, todavía puede aprender más sobre literacidad, como el relacionar la lectura con las otras actividades de la vida escolar, respaldar sus intuiciones bastante acertadas y sus aprendizajes empírico con elementos teóricos, y reconocer y apoyar la idea de que leer no siempre es placentero y nunca es fácil.

## **De IBBY**

El comentario captado en la entrevista que hice a la directora general de IBBY, Azucena Galindo (ver *supra*, p. 8), ilustra adecuadamente cuál es la postura de la organización con respecto a la lectura. Simplemente para redondear sus ideas, citaré otro de sus comentarios: “Genera un bienestar social al fomentar la lectura en colectivo, es un factor de desarrollo individual y social.” Es decir, IBBY –representada por Galindo– propone que la lectura no sea una actividad aislada, ni académica, ni de desarrollo meramente personal. Va más allá y cree que leer tiene es una actividad social y que impacta a toda la comunidad. Junto con ella, Hernández describe la actividad de enseñar a leer y escribir como una “experiencia simultáneamente social, emocional, física e intelectual; se da mediante actividades que involucran la mente y el cuerpo: ejercicio físico, demostraciones, prácticas guiadas, diálogo, discusiones, explicaciones, talleres, lectura y/o estudio de material relevante e interesante.” (Hernández 2003: 18). Esta concepción implicaría entonces que las actividades tendrían que ser parte de un todo mayor, al cual podríamos llamar el “entorno cultural”, y por el que los implicados en formar miembros de comunidades lectoras tendrían que estar ocupados en desarrollar.

## **De los alumnos**

Los niños son terreno fértil. Ellos demostraron ser el reflejo de lo que los adultos les comparten: en los salones en donde los maestros se mostraban atentos a las lecturas de los padres de familia, los niños también lo hacían. Cuando las maestras únicamente les solicitaban silencio y atención, sin hacer ninguna mención o reflexión sobre la lectura, los niños se sentaban frente al lector y se dormían.

Sin embargo, en ningún salón se escuchó nunca una aversión directa hacia los libros o la lectura. Nunca escuché un comentario como: “Ay, ya viene el señor que lee, qué flojera”, o parecido por parte de ningún alumno. Por el contrario, sí escuché comentarios positivos. Sofía, alumna de segundo año, me contestó, a pregunta expresa: “Me gusta muchísimo leer. Leo en mi casa, con mis amigas, en la biblioteca saco como 99 libros o 53”. Y durante

la entrevista a una de las familias, dos hermanos, hijos de unos padres voluntarios, me dijeron:

Niño: "La lectura sirve para que sea astronauta, leer mucho, para sus estudios y para que trabaje y me vaya al espacio".

Niña: "La lectura sirve para leer un libro y saber qué tiene su contenido. Para leer más libros que no conozco que me llamen la atención".

Yo: "¿Tienes libros en tu casa?"

N: "El que te dije de Hanna Montana."

YO: "Si no te obligaran a leer, ¿tú leerías?"

N: "Sí, libro, revista o periódico, o leer noticias que me llamen la atención. Como en la mañana vi que un mexicano se casó con una robot."

Los niños están formándose, no tienen una postura firme, ni argumentos enteramente contruidos. Su impulso natural hacia la lectura proviene del impulso natural de los seres humanos por la narración, por crearse a través de las palabras. Somos *homo narrans*. Depende del trabajo de los padres y los maestros si esta tendencia natural se mantiene o no, ofreciendo experiencias motivantes o, por el contrario, creadoras de aversión.

### **2.2.2 Prácticas**

A partir de las concepciones mencionadas arriba, encontré que esta comunidad escolar lleva a cabo diversas prácticas, algunas que impulsan y propician la formación de usuarios de la cultura escrita y otras que la paralizan. No reportaré ningunas prácticas de IBBY porque coinciden con las de los padres voluntarios, ni las de los alumnos, de quienes no realicé un seguimiento cercano.

Entre las prácticas **motivantes**, destacan las siguientes:

#### **De la dirección**

En cuanto a las prácticas que fomentan la literacidad por parte de la escuela, desde la dirección específicamente, registré la participación de un cuentacuentos el 21 de marzo, día del aniversario de Benito Juárez, nombre que lleva la escuela. El cuentacuentos fue contando la historia de la vida de Juárez de salón en salón y afirmó que era una manera de fomentar la lectura, aunque en ningún momento mostró o utilizó un libro, ni hizo referencia a ningún libro que hubiera leído. Entonces, en realidad se podría hablar de un fomento de la palabra oral, más que escrita.

Por otro lado, la directora me comentó, en su entrevista, que durante las reuniones colegiadas del Consejo Técnico las maestras se intercambiaban libros y mencionó como ejemplo *El libro Salvaje*, de Juan Villoro, señalando que éste había tenido un éxito inusitado, porque ya casi todos los maestros de la escuela lo habían leído. La palabra *inusitado* me hizo concluir que son pocas las veces que los maestros leen y comparten sus lecturas. Me dijo también, a manera de justificación, que los maestros no tienen tiempo para leer, su trabajo lo absorbe todo. El tiempo, como siempre, es el gran enemigo. Habría que saber si también el tiempo es un inconveniente para acercarse a la televisión, y en caso de obtener una respuesta contraria, indagar si existen otras causas ocultas, aún para los mismos maestros, que los distancian de la lectura.

## **De los maestros**

Por parte de los maestros encontré mucho más evidencias de prácticas de literacidad, como me lo confirmó la directora, en la entrevista:

El maestro que lo solicita se puede llevar el número de ejemplares que desee, de la biblioteca y lo aplican en el grupo (sic). Hay maestros que por el tipo de proyecto que estén trabajando, se llevan determinadas temáticas. Hay maestros que traen de sus casas libros para prestar y hay maestros que traen de sus casas sus propias bibliotecas, con donaciones de los papás para el grupo, y de ahí trabajan la lectura de velocidad.

Por su parte, los maestros entrevistados aseguran que les leen a sus alumnos cuando tienen tiempo, que preparan el ambiente compartiendo su entusiasmo y cuando llegan los lectores voluntarios a su aula comparten con ellos alguna lectura.

Yo soy lectora porque mis padres así me lo inculcaron. Ellos no tuvieron estudios, pero ellos querían que mis hermanos y yo sí tuviéramos una carrera. Así que siempre nos ponían a leer. Y yo lo hacía con gusto. Aquí no tengo tanto tiempo para leer libros y libros, pero siempre que algún alumno termina sus tareas, le pido que tome un libro del estante y se ponga a leer. (Maestra Josefina)

Encontré también testimonios de los padres que comentan cómo la maestra de sus hijos los lleva a los museos después de terminar con su segundo turno. Una maestra entrevistada cuenta cómo dedica tiempo a escuchar a los padres de familia interesados y les comparte consejos para ayudar a sus hijos en el hogar. Habrá que acotar que esto no es una constante, pues a veces el exceso de trabajo les impide hacerlo y otras veces los maestros simplemente se ciñen a las exigencias oficiales.

## **De los padres de familia**

Por parte de los padres de familia –específicamente los padres voluntarios–, desplegaron un amplio interés en apoyar a sus hijos extendiendo sus experiencias educativas lo más

posible. Es decir, no solamente son voluntarios en temas de prácticas lectoras, sino que la mayoría también forman parte de la sociedad de padres y algunos forman parte de comités especiales como el del cuidado de la alberca, la banda de guerra o el de la organización de eventos sociales. Además, todos los padres entrevistados mencionaron llevar a sus hijos a clases extraescolares, como el *Kumon* (actividades matemáticas), el *ballet* o los *scouts*. En otras palabras, los padres voluntarios se consideraban sujetos activos “cuyos márgenes de autonomía y de decisión sobre su actuación, sobre su posibilidad de enfrentarse al sistema social –y a la institución– y reorientar el curso de su actividad, los hace conscientes de su historicidad y de la capacidad de construir otros proyectos de sociedad y de institución, de anticipar el futuro incidiendo en el curso de la historia”. (Aguirre 2005: 172)

Su transformación como usuarios de la cultura escrita se vio reflejada en sus registros de la bitácora de evaluación que les pedía el programa NEL. Cada semana tenían que llenar un formato informando cómo había estado la lectura del día. En la sección de “Comentarios adicionales” encontré claves para medir sus aprendizajes.

Ejemplos de comentarios de las semanas 1 a la 15:

- Buena lectura.
- Se rieron mucho con las ilustraciones.
- Los niños estaban inquietos y la maestra no ayudó a controlarlos.
- Le faltan unas hojas al libro.

Ejemplos de comentarios de las semanas 16 a la 40:

- Creo que es un buen libro, pero tiene un final muy previsible.
- Gracias a que modulé las voces, los niños disfrutaron más de la lectura.
- Hoy me di cuenta que los niños tienen siempre algo que decir, aunque sean temas difíciles como la muerte.
- Les di un separador a los niños de despedida (hoy se acaba el proyecto). Me lo recibieron con alegría, pero lo que me sorprendió fue lo que me dijo uno de los niños: “gracias por el separador, pero sobre todo por tantas historias bonitas que nos compartió.”

Además, se observó que estos padres asisten a actividades fuera de la escuela. Una de las mamás, por ejemplo, contó durante una junta de evaluación que lleva a sus hijas a sesiones de lectura en voz alta en distintos foros. La última a la que asistieron fue en la librería “Rosario Castellanos”, del FCE. Dijo que sus hijas fueron las que le recordaron el evento y

la alentaron a prepararse para llegar a la hora programada. Para ella, su hija menor lo disfrutó más. Compraron varios libros porque con su tarjeta de descuento de IBBY le "salen muy baratos" (los del Fondo de Cultura Económica).

Estas visitas se conectan con el tema de las prácticas sociales de la lengua si recordamos que el leer y escribir forman parte de un bagaje cultural personal, que no están aisladas de todas las otras prácticas que los niños llevan a cabo. Si estos niños se encuentran estimulados, no sólo a través de la lectura, sino de prácticas deportivas y culturales, como el teatro, o directamente académicas, todo esto hará que su desarrollo personal sea mucho más fructífero en general. Al respecto, dice Rodolfo Castro: " Al leer la vida como una lectura múltiple, entendemos la lectura como el resultado de lo vivido." Y dice más: "Los lectores de libros no son lectores en el amplio sentido de la palabra si no se permiten la lectura de los otros lenguajes: los de los sentidos, las emociones, los oficios, el arte, la ciencia, el misticismo, el juego, la psicología, etc." (Castro 2003: 14).

La práctica más motivante que registré fue el hecho de que estos padres están tan comprometidos que se siguen preparando fuera de la escuela. Es decir, que a partir de las nuevas conexiones que hicieron por pertenecer a Nosotros Entre Libros, ellos reciben información sobre cursos para formación de lectores y promotores, y siempre que pueden los toman.

También son autodidactas y se comparten libros que después discuten en círculo, además de los que tienen que leer a los niños. En mi bitácora registré la siguiente observación:

El día de hoy la evaluación tardó en comenzar, ya que los papás se entretuvieron hablando del libro *Caldo de pollo para el alma*. Un papá lo estaba regresando y dando las gracias cuando yo llegué. Le pregunté si valía la pena y me dijo que sí y mucho. Me dijeron que lo podría leer después de Vicky y que todos los demás ya lo habían leído y que les había resultado de gran utilidad. Una mamá me comentó que ella lo creía indispensable para cualquier mamá con hijos adolescentes y otra me dijo que tenía un problema muy grande en su vida y que sólo leyendo el libro había podido dejar de llorar y ponerse a resolverlo. Coincidieron que si no tenía mucho tiempo, por lo menos leyera el capítulo ocho, el favorito de todos.

Finalmente, encontré en algunos padres una conciencia bastante clara sobre la importancia que tiene la lectura en el desarrollo de una persona. Cuando al entrevistarla le pregunté a la señora Mónica qué planes tenía para sus hijas en un futuro, contestó:

Yo estoy dispuesta a apoyar a mis hijas para que no sufran de carencias en un futuro. Mi marido y yo tratamos de darles las mayores herramientas posibles para que se desempeñen laboralmente, de manera que sean útiles a la sociedad y que, sobre todo, sean felices, porque no estaremos siempre ahí para solucionarlas (sic). Este es el momento de su formación, momento de que crezcan y se formen como mujeres independientes

útiles a su sociedad. Por eso pertenecemos a este grupo de voluntarios lectores, porque leyendo, aunque se oiga muy cursi, creo que les estoy dando alas a mis hijas.

Esta situación despliega un panorama del futuro muy amplio para estos niños, hijos de los lectores, muy distinto al de aquéllos cuyos padres no se involucran tanto en su educación, ni dentro ni fuera de la escuela. Un día, a la hora de la salida, me quedé fuera de la escuela para hacerles algunas preguntas a las mamás que tenían que trabajar todo el día y que solamente se acercan a la escuela para recoger a sus hijos. Declararon no estar enteradas de los proyectos de lectura, no tener libros en casa ni tiempo para leer, no asistir a parques, ni museos, aparte de las visitas obligatorias. También compartieron que solamente habían enseñado a sus hijas a bailar para “no hacer el oso en las fiestas”, y eso entre parientes y familiares, nada formal. Su forma de expresarse demostraba una gran distancia con la de los papás voluntarios.

La señora Gaby, mamá soltera que trabaja de lunes a sábado de 8:00 de la mañana a 8:00 de la noche, en una purificadora de agua, y que a veces necesita que su hija también le ayude, contestó:

Mientras que yo pueda, yo voy a obligarla a estudiar, hasta donde pueda, porque es lo único que le puedo dar. Que se esfuerce, que le saque jugo a sus maestros, porque no tengo tiempo ni dinero para nada más.

Esto nos demuestra que la lectura no forma ni transforma a nadie de manera aislada, es una concatenación de prácticas la que hace la diferencia. Pero al mismo tiempo, hay que puntualizar que ser un mejor usuario de la cultura escrita y llevar a cabo prácticas de literacidad abona, y de manera decisiva, al desarrollo de una persona. Ser usuario de la cultura escrita propicia transformaciones más profundas que otras prácticas porque moldea el carácter, porque tener acceso a textos que muestran y explican el mundo, a diversidad de discursos, de experiencias, de puntos de vista, y de conocimientos en general, ayuda a ensanchar las posibilidades de elección, define el juicio crítico y confirma identidades (Ricoeur 1996). Lo pude constatar en el decir y el hacer de estos lectores voluntarios; ellos mismos también lo pudieron testificar a lo largo de todos esos años de trabajo voluntario. “A mí en lo personal me ha costado trabajo porque yo no leía ni un periódico, no escuchaba las noticias. Cuando te pones a meterte dices, ‘¿cuánto tiempo no te diste cuenta que necesitabas prepararte y leer!’”, me dijo una de las mamás voluntarias de manera confidencial e informal. Por su parte, la coordinadora, al reflexionar sobre su quehacer en el programa señaló:

He aprendido a leer bien, aunque todavía me falta, porque somos lectores funcionales, pero en voz alta es complicado hacerlo. Yo lo hacía para mi hijo, pero no es lo mismo teniendo un curso, a lo mejor atreverte hasta hacer el ridículo haciendo diferentes voces, tu respiración. Creo que eso me ha enriquecido enormemente y todavía me falta muchísimo

por aprender y tengo ganas de seguirlo haciendo. Y también ver en gente como Carlitos, que al principio ni hilaban las palabras para darle un sentido y que a través de dos años de estar con ellos, ya, hoy por hoy, por las ganas que ellos tienen y su compromiso, hacen hasta cuatro voces

Cabe recordar que las prácticas de cultura escrita no estarían completas sin la escritura, que al ser más compleja que la lectura porque implica creación más que recepción, involucra aún más a la persona y la convierte en vocera de un mensaje. Todo lo que se trabajó en estos grupos de manera oral y compartida, se podría registrar de manera escrita, obligándolos a realizar un trabajo de reflexión más profunda y al mismo tiempo dejar evidencia de su trabajo.

Por otro lado, hice un hallazgo de algo que no estaba buscando. Pude observar cómo los libros de literatura infantil fungen como buenos mediadores para iniciar a adultos poco lectores en la cultura escrita. Sucedió que los padres voluntarios se posicionaron positiva y afectivamente con respecto a la literatura infantil. Descubrieron en ésta un área de oportunidad muy grande y placentera. Antes de trabajar con literatura infantil, pensaban que los libros para niños, “con dibujitos”, podían ser únicamente disfrutables por los niños. Así mismo, esta concepción estaba íntimamente ligada a la idea de que la práctica de la lectura en voz alta apelaba solamente a aquéllos que todavía no podían leer por sí mismos.

Saúl, lector voluntario externo me comentó:

Yo estudié letras en la Universidad, pero nunca había trabajado con libros para niños. Para mí literatura era Fuentes o García Márquez. Nunca pensé que hubiera buena literatura para niños. Cuando me llegó la invitación por internet para participar en Nosotros Entre Libros, pensé que era mi oportunidad para aprender más sobre literatura infantil y respondí al llamado. La verdad, no esperé encontrar cosas tan interesantes ni divertirme, ni aprender tanto. Este es ya mi cuarto año leyendo como voluntario en esta escuela y me encanta, y estoy agradecido por lo que he aprendido.

Así, al experimentarlo en carne propia, se pudieron derribar estas preconcepciones y empezar a disfrutar tanto de los libros como de la lectura en voz alta.

La literatura infantil es muy transparente, por lo que facilita la identificación del lector con la historia y con los personajes sin demasiado esfuerzo. Como ejemplo, recupero esta conversación con una mamá que me vio nerviosa porque había olvidado en el coche mi libro para leerle a los niños y me dijo:

Si quieres, puedes llevarte este de *Ciudad X 1985*, o el de *El canto de las Ballenas*. Son libros que te mueven. Con ellos no importa si no eres tan buena lectora porque el libro te engancha solito. Créeme, no sé por qué a mí el de la *Ciudad X* me gusta tanto. Bueno, creo que sí sé.



Es que yo viví el temblor del 85, y ese libro me recuerda ese momento de mi vida. Y el otro, pues el otro, habla de sentimientos tan lindos que a cualquiera mueve, a cualquiera hace llorar.

Estos testimonios pueden ser un ejemplo perfecto de lo que piensa Marcela Serrano:

Los cuentos [...] siempre han estado allí, formando parte de nuestras vidas, pero no siempre reparamos en ellos [...] A todos nos han contado un cuento alguna vez. Si la experiencia resultó gozosa, ¿no sería lógico repetirla? [...] La lectura de nuestras vidas depende de cada uno, y cuando se hace pensando en que luego se va a contar para otros o para uno mismo, cambia la percepción de los acontecimientos. Todo es parte de un cuento. (Serrano en Castro 2003: 111)

Esta actitud tan positiva hacia la literatura infantil pone sobre la mesa de debate al género en su totalidad. No quiero ser estructuralista y dar a entender que lo importante de la lectura se encuentra exclusivamente en los textos, pero sí creo que es importante mencionar al libro como uno de los vértices del triángulo: autor-libro-lector.

¿Por qué creo que se dio esta identificación tan fuerte de los lectores voluntarios con la literatura infantil? Porque siendo lectores poco adelantados, se habrán sentido más cómodos leyendo libros que, sin perder calidad literaria, porque de eso no se trata, manejan una trama más simple, un vocabulario un poco más restringido y un tono coloquial (Rey 2000: 23). Considero que otra razón por la cual los adultos se sintieron complacidos al leer estos textos fue que no los leyeron con una intención moralizante ni pedagogizante, como muchas veces sucede con los textos infantiles que se leen en la escuela. El darles su valor a los cuentos como obras literarias, sin más apuntes, hizo que ellos las disfrutaran como lo que son: "obras que expresan una necesidad profunda del ser humano mediante el uso excelso de la palabra, su música e imágenes, ponen al lector en contacto con su interior y con el otro, lo emocionan, le muestran aspectos desconocidos o especiales de la realidad y, al mismo tiempo, crean un mundo literario y lo invitan a volver sobre ellas y descubrir nuevos significados." (Rey 2000: 6) Ellos quisieran haber tenido esa oferta editorial cuando eran niños, pero "ni qué esperanzas", opinaron las mamás. Sin embargo, me confesó una de ellas en una conversación informal, ahora los lee sin miedo y sin vergüenza, porque se ha dado cuenta de que no por tener "dibujitos" no puede aprender nada.

Finalmente, y justo como lo refiere la investigación de Wason-Ellam (2009), otras de las ventajas que encuentro en el hecho de que los padres se hayan identificado con la literatura infantil es que leer libros infantiles les ayudó a acercarse un poco más a sus hijos. La misma mamá voluntaria comentó que cree que a veces los libros infantiles que ha leído le han ayudado a comunicarse con ellos, cuando hay temas para los que no encuentra las palabras, o no sabe cómo empezar a hablar de ellos, como la muerte.

En cuanto a las **prácticas paralizantes** comentaré lo siguiente:

*A la escuela la sorprende y la sobresalta la literatura, no sabe bien dónde ponerla, qué hacer con ella; a veces parece que la llevara en brazos como un paquete engorroso, trastabillando con él, dejándolo caer por cualquier sitio. ¿Cómo controlar sus efectos, por ejemplo, cómo evaluarlo? Lo heterogéneo picaba y creció el afán por domesticar lo diferente.*

G. Montes

Sobre los obstáculos más recurrentes en las escuelas, Torres menciona las siguientes:

- Desconocimiento de las culturas de las familias por parte de los maestros y directivos.
- Horarios inadecuados para la atención de madres y padres.
- Falta de debate y consenso con las familias de los Proyectos Educativos.
- Ausencia de debate y consenso, cuando no un total desconocimiento, de las normas de convivencia y de disciplina en los centros escolares.
- Profesorado incapaz de respetar la confidencialidad.
- Profesorado no visiblemente interesado y entusiasmado, ni optimista en las posibilidades del alumnado. (2011:288)

Yo me concentraré especialmente, en los que tienen que ver en las relaciones entre escuela y familia.

Como lo señala Graciela Montes en el epígrafe (1999: 91), la literatura desestabiliza. Digamos que es un poco rebelde y no se queda quieta. Cuando se trabaja con ella, suceden transformaciones, a veces no muy controlables o poco deseadas. Los maestros que no han trabajado con literatura infantil, ingenuamente piensan que el hecho de insertar la práctica de lectura en voz alta dentro del currículum será simplemente una adecuación en la organización del tiempo. Pero cuando los alumnos empiezan a pensar en sentidos poco convencionales, cuando empiezan a cuestionar y participar, y cuando lo establecido se modifica, la disponibilidad para trabajar con la literatura empieza a disminuir. El miedo a no saber a dónde lleva esta inocente práctica de leer poesía le cierra las puertas a los libros, a la lectura y a los lectores.

Sin sorprender mucho, pues, encontré este tipo de obstáculos en la escuela "Benito Juárez". Algunos intencionales y algunos productos del choque entre unas prácticas

instituidas y otras instituyentes. Casi la totalidad de las prácticas paralizantes que encontré tuvieron que ver con la institucionalización de los procesos lectores.

## **De los directores**

Como ya lo mencioné más arriba (p. 95), la directora estaba más preocupada por cumplir con las disposiciones de la SEP que en desarrollar su escuela y su comunidad. A mí me aceptó sólo porque recibió el aviso de sus superiores para acogerme. Me leyó mis obligaciones y responsabilidades, pero no se interesó nunca por el tipo de investigación que estaba haciendo. No me pidió que compartiera con ella los resultados ni que le sugiriera cambios o modificaciones para mejorar su escuela o mejorar el desarrollo de los niños con respecto a su literacidad. Los padres de familia reportaron que “la directora más que ayudar, estorba” (Evelyn). Yo pude constatar la falta de respaldo hacia el programa NEL porque estuve presente cuando canceló la junta con padres de familia, porque “se le olvidó” inscribir el programa NEL, dentro de las actividades del ciclo escolar 2012-2013, y observé también cómo movió a los padres de los salones internos de la escuela a la biblioteca pública, fuera de sus instalaciones. Sus prácticas son producto de una cultura escolar que requiere directores como administrativos y no como académicos. Traigo a colación un recuerdo personal sobre una recomendación que le hizo un director de una de las escuelas de la UNAM a un investigador: “Para sobrevivir en el gobierno, hay que pensar como funcionario, y no como académico”.

En general, la institución no ha acabado de encontrar un lugar adecuado para la lectura, como un eje transversal que atravesase todos los demás conocimientos. Un ejemplo muy claro del choque entre la enseñanza de la competencia lectora y la práctica de la lectura gratuita es el examen ENLACE, que evalúa la calidad de la lectura de los alumnos a partir de preguntas cerradas que nulifican el juicio crítico y la interpretación libre de la lectura. Se espera una respuesta única y todo lo que no corresponda a ésta significa que no se ha comprendido nada de lo leído. Las maestras, por supuesto, abonan a este tipo de manejo de la lectura, por lo que perciben el trabajo de lectura voluntaria como un acto “de altruismo puro, muy loable, pero que poco aporta a los objetivos escolares” (maestra Josefina en entrevista).

## **De los maestros**

Otras prácticas paralizantes son referidas por maestros, directores y padres de familia como “lo normal”. Yo lo entiendo como todo aquello que forma parte de la cultura escolar. Con ello querían dar a entender por qué no se habían logrado algunos objetivos con respecto a la lectura: “Pues sí, se supone que hay préstamo a domicilio, pero ‘lo normal’ es que los libros no salen de la escuela, no sea que se pierdan y me los cobren”. (Maestro Miguel en entrevista).

De mi bitácora:

1 de febrero:

“Lo normal” es que las actividades extra-académicas se empalmen con el trabajo académico. Pueden ser ceremonias cívicas, de premiación, de festivales o también talleres de capacitación, juntas de Consejo Técnico y hasta asueto porque los albañiles ocuparán todo el patio escolar y moverán mobiliario peligroso para los alumnos.

11 de mayo:

No pude realizar lectura porque hubo festejo del Día de las Madres.

Evelyn me mandó a leer con otra mamá, pero tampoco hubo lectura porque el maestro no fue. En el otro salón, la maestra ya había avisado que era su cumpleaños y que no iba a ir. Al finalizar el llenado de bitácoras de evaluación les pregunté si la semana entrante sería “normal”, y ellos riendo dijeron: “Esperemos, pero ya sabes, aquí normal es como hoy.”

Y “lo normal” es que las peticiones para cubrir programas y otros requisitos administrativos se pongan por encima de las prácticas auténticas de aprendizaje. Por eso, cuando se observa un gusto auténtico por seguir aprendiendo es algo completamente sorprendente, como sucedió con el éxito de *El Libro Salvaje*, ya mencionado: “Uno de los libros que se ha sugerido es *El Libro Salvaje*, que nos llegó de regalo el año pasado. El libro ha ido dándole la vuelta a la escuela y la sorpresa es que de los 36 maestros de grupo, por lo menos 20 ya han leído el libro. Sí ha habido un gran interés por leerlo.” (Directora en entrevista).

Por otra parte, debido a esta inercia por leer sin tener un sustento teórico o una razón específica para hacerlo, nunca registré ni nunca nadie comentó sobre hacer un análisis sobre lo leído. Sólo la maestra Josefina, durante de su entrevista, mencionó que “sería bueno hacer algo con lo que se lee”, sin llegar a hacer algo realmente. La mayoría de los voluntarios del programa buscaban leer por leer, porque “es bueno”. Esto es un indicio de que la práctica lectora está desvinculada del acto de pensar y por supuesto del acto de hacer. No existe esta concatenación de acciones. Es como si la lectura fuera un acto aislado que se autorrealiza y se termina en sí misma. A lo más que se llega es a pensar que leer puede ampliar los conocimientos, pero en un sentido enciclopédico. La idea freiriana de “leer para ser libres” (1988) o de Rodari (1993) leer “para que nadie sea esclavo” no tienen cabida en este espacio, porque no hay una relación con la formación de un pensamiento crítico y la lectura. Por tanto, no se trabaja la relación de intertextos, ni la relación con las lecturas o con la vida personal. Las únicas preguntas que alguna vez llegaron a realizar los

lectores a los niños fueron en cuanto a la comprensión del sentido interno de la lectura (“¿Quién fue el más astuto de los dos personajes?”) o del gusto por la misma. Leer, entonces, es entendido no como un acto de interpretación y reconfiguración de uno mismo (Ricoeur 1996), que transforma internamente y deja su impronta, sino como una acción efímera que puede llegar a dar placer o que ilustra sobre algún tema.

Consecuentemente, tampoco se escribe. El programa de IBBY en sí no tiene esta finalidad, porque el énfasis está fijado en la lectura. Pero bien podría ser que estos padres que se han sabido organizar por sí mismos, hubieran trabajado la lengua desde el ámbito de la autoría. Pero no es así. Ninguno de ellos había considerado la escritura como algo preponderante ni se mencionó nunca la relación con la escritura (Cassany 2007, Jolibert 1998). Es un área invisible, no explorada y que además no ha sido valorada, considero que causa miedo y no se sabe cómo desarrollarla. Es una lástima, porque el proceso creativo y de autoría desarrolla otras áreas de la mente que no se ponen en funcionamiento en el momento de leer (Jolibert 1998), y además fomenta y propicia la lectura y la interacción activa y dialógica con otros lectores y autores.

## **De los padres de familia**

Finalmente, el trabajo de estos padres no llega a impactar a todos los alumnos. Está muy restringido a sus propios hijos y un poco a aquellos que tienen la fortuna de tener padres lectores. Esto podría entenderse como un contrasentido, ya que los que más necesitarían de beneficiarse con este tipo de programas deberían ser los que están más desprotegidos, culturalmente hablando. La directora entiende esta práctica como suficiente, pues como lo expresó en su entrevista: “no se le puede exigir a todos por igual. Es una cuestión de personalización de la educación a partir de objetivos diferenciados”. Y es verdad, pero no por ello debe ofrecérselo menos a unos que a otros, pues entonces al final del día las brechas se harán más evidentes. Por el contrario, habría que trabajar más con los que menos tienen y pueden, y estar más cercanos a sus procesos que con aquellos que cuentan con herramientas más estructuradas y fuertes. La postura de los padres ante esta situación es de resignación: “Se sabe que no todos van a dar el paso hacia las prácticas sociales, pero con que un solo niño se transforme, se habrá logrado mucho”, comenta Evelyn durante su entrevista. Esto provoca un efecto Pigmalión: los padres y maestros no exigen, los niños no se esfuerzan más de lo que se exige, y el oráculo se cumple. Es, a mi modo de ver, una salida fácil al difícil problema de los niños de bajo rendimiento. Es verdad, los padres no son sus maestros, ni son responsables de ellos, pero ya que se propusieron como lectores voluntarios para toda la escuela, podrían poner un mayor énfasis en ayudar a aquellos que con más urgencia lo necesitan. Podría incluso añadir que transportando esta conclusión a una dimensión más amplia, se podría utilizar esta sugerencia a cualquier tipo de práctica:

más ayuda a quien más lo necesita, y no necesariamente al que ya está encaminado y cuyo éxito está casi garantizado.

## 2.3 La literacidad en la familia desde las comunidades de práctica



El grupo del programa Nosotros Entre Libros de esta escuela es una comunidad de práctica (Wenger 2001). En su caso, es una comunidad ligada a la educación. Sus miembros se preparan para formar lectores, y, a largo plazo, usuarios plenos de la cultura escrita. El énfasis que pongo en afirmar que es una comunidad se debe a que considero relevante hacer visible el hecho de que la formación de lectores es una práctica

colectiva, en donde los miembros se vinculan gracias a su interés por hacer de la lectura una práctica cotidiana que transforme sus vidas de una manera u otra (*cf.* Chartier 1996). El trabajo de formación de lectores no puede ser visto como un hecho aislado, entre más actores participen, mayor será la posibilidad de éxito y se elevará también la eficiencia y la eficacia del proceso. Además, es importante recordar que en una comunidad de práctica los procesos de formación no son unilaterales, es decir, no sólo se enseña del centro a la periferia o de los maestros a los aprendices, sino que las influencias corren en todas direcciones, de adentro hacia afuera (usuarios avanzados a neófitos y viceversa), de arriba hacia abajo (directivos/coordinadores a voluntarios base, así como de los voluntarios a los directivos) y también colateralmente (entre alumnos, entre maestros, entre padres de familia). Consideré importante registrar estas influencias ya que en todas sus dimensiones resultaron positivas.

### **El discurso de la lectura se vuelve significativo porque se vive**

Fue sumamente interesante ver cómo el discurso teórico tomó forma en este grupo de padres. Todo lo que se propone teóricamente para establecer una comunidad de práctica se llevó a cabo aquí, sin que ellos supieran que se trataba de eso. Nadie nombró nunca a su grupo como una comunidad de práctica, pero lo eran:

Tenían un dominio que desarrollar –la lectura, una práctica que consistía en leer frente a los niños, con un horario fijo y una estructura específica, y una comunidad–. Pasaron de ser padres preocupados únicamente por sus propios hijos, a sentirse responsables de todo un

salón de clases. En esta comunidad se encontraron con gente que vivía los mismos problemas y necesidades que ellos y se identificaron. Se sintieron parte de esta comunidad a través de historias compartidas y, a través de los cuatro años de trabajo, se apoyaron unos a otros, se dieron confianza, hicieron que unos y otros mejoraran, maduraran y se atrevieran a hacer cosas que tal vez no se hubieran hecho de manera aislada. (Wenger 2001)

Al practicar la lectura auténticamente, ellos descubrieron los mejores métodos para hacerlo y fueron rescatando el contenido de los libros, sin tener que seguir órdenes o caer en manos de propaganda publicitaria. El camino que esta mamá recorre del centro a la periferia de la literacidad queda en evidencia en el registro que escribí en mi bitácora, el 18 de mayo:

A la hora de ir a firmar los registros, estuve observando a las mamás. Una de ellas estuvo haciendo recomendaciones de libros que dice que son de sus hijas pero los lee con los alumnos. Nombró *Ciudad X, 1985*, de SM, y *Horripilantario*, de una editorial española, pero con autores mexicanos. Dio su opinión sobre ellos, por qué le gustaban, por qué *jalaban* a los niños y cómo les sacaba provecho.

### **A través de la educación no formal los adultos se transforman y se preparan para ser mejores lectores y padres a la vez**

Una de las primeras ventajas de trabajar en comunidad es que se tiene un modelo. Tal vez estos padres siempre habían querido leer, pero nadie les había enseñado antes cómo hacerlo y, más importante, no se los habían modelado. Aquí, además de las capacitaciones teóricas a las que asistieron, tuvieron oportunidad de ver a gente más experta que ellos haciéndolo, practicándolo en situaciones reales, paralelas a las que ellos enfrentarían.

“A mí me gustaba cómo leía Evelyn, porque una vez nos leyó un libro que era de tres cochinitos y un lobo. Que agarran los tres cochinitos y empiezan a leer, y el lobo no sabía leer y se va a una biblioteca y no sé cuántas cosas más, y se va a leer, y aprende a leer. Y me gustó porque leía muy padre”. Comentó Rocío, una mamá voluntaria.

El grupo formaba comunidad porque se sentían acompañados en su trabajo. Durante sus reuniones de evaluación, los padres comentaban cómo les había ido en su lectura con los niños. Los otros escuchaban y retroalimentaban. Los lectores más avezados compartían consejos, trucos y técnicas para hacerlo mejor. De hecho, cuando yo me incorporé, una mamá dedicó *motu proprio* 20 minutos de su tiempo a leerme para que se me quitara el miedo y supiera cómo iniciar. A través de los cuatro años, las intervenciones fueron siendo cada vez más específicas, más profundas, y los papás, como comunidad, fueron mejorando y creciendo.

Además, al haber asumido una responsabilidad frente a IBBY, frente a la escuela y frente a los alumnos, los papás se preparaban para lograr sus metas con responsabilidad. Tuvieron que presentar obras de teatro, conferencias y lecturas en voz alta. Cada vez que se acercaba uno de estos eventos, se sentaban a leer, a practicar, a comentar su desempeño. La necesidad de aprender era auténtica, porque se preparaban para enfrentar públicos auténticos, no sólo a sus compañeros de clase.

Por ejemplo, Evelyn me comentó que muchos papás se han formado ahí como lectores, que han formado un grupo a pesar de todas las adversidades, como en la velada literaria que organizaron en noviembre, en donde leyeron a los papás cuatro libros, entre ellos *Jumanji* y *Mi día de suerte*.

La misma Evelyn cambió su estatus dentro de la comunidad, trabajando fuertemente. Empezó siendo una mamá voluntaria más y, en el momento en que yo terminé la investigación, ya había pasado de ser coordinadora de escuela a coordinadora de sección. Ella lo entiende así, según me lo contó un día después de terminar la sesión, con expresión de visible sorpresa: "Nos hemos ido involucrando cada vez más, es como un torbellino que empezó siendo media hora a la semana y ahora ya es mi trabajo de todos los días".

Finalmente, la vida personal no quedaba fuera de su trabajo. Ellos seguían siendo padres de familia al mismo tiempo que lectores voluntarios. Como era una identidad compartida por casi todos, las afinidades se formaban más fácilmente y los lazos entre los miembros se estrecharon de manera fluida. Así, muchas de las lecturas que elegían para compartir entre ellos fueron abarcando la dimensión de la maternidad/paternidad. Ya no sólo leían libros infantiles, sino que de manera paralela se compartían libros de superación personal, de educación para padres y de solución de problemas con los hijos. La ayuda que se podían dar, aunque no era personal, tenía el gran valor de que provenía de la experiencia propia y de un conocimiento casi exacto de la situación que los otros estaban viviendo.

### **Los participantes asumen el rol de actores y se responsabilizan de su propia educación y de la de sus compañeros**

Fue claro el camino de las personas desde una actuación periférica hacia el centro de la acción, ya que dejaban de preguntar qué hacer, para hacerlo por sí mismos (elegir el libro diario, por ejemplo). Además, su percepción dentro del grupo fue desarrollándose poco a poco, como lo muestra la confesión de Evelyn:

Yo estudié Derecho y conforme fui avanzando en las prácticas, en los trabajos, había muchas cosas que no me checaban, creí que no era lo mío, porque la gente ya estaba en la cárcel, ya estaba muy maleada, ya no se podía hacer realmente gran cosa en ese momento. Aquí, en este medio, he encontrado una forma de influir en las personas antes de que no tengan remedio. De esta forma, me he ido involucrando cada vez más, es como un



torbellino que empezó siendo media hora a la semana y ahora ya es mi trabajo de todos los días.

Los miembros de este grupo asumen que han ido aprendiendo durante este tiempo y que tienen cosas que compartir. Cuando yo me adherí al grupo, ellos pensaban que yo era principiante y no los desmentí. Entonces Evelyn me sugirió que me acercara a Guille, otra voluntaria, para que me diera algunos consejos de cómo leer en voz alta. Guille estaba leyendo un cuento de princesas, modulaba la voz según el personaje y, de esta manera, atraía la atención de los pequeños. Cuando le pedí a Guille que me enseñara, le dio un poco de vergüenza, pero sí me modeló con ese cuento de princesas. Todas sus compañeras se quedaron muy calladas escuchándola.

Los beneficios de estas prácticas de tutoría son extremadamente relevantes: "Este dominio de la cultura escrita ayuda a tener acceso a la forma superior de organización social, política, económica y cultural que constituye la sociedad neoliberal o de mercado" (Lander citado en Jiménez 2009: 20). Y, por otro lado, abre posibilidades mentales para crear nuevas maneras de interpretar el mundo (Freire 1988, Ferreiro 1999, Kalman 2004, Cassany 2006).

Torres lo expresa con las siguientes palabras: La familia al participar refuerza la legitimidad de este servicio público [el de la escuela], pues es una de las formas más pertinentes de mediar entre los intereses públicos y privados. Madres, padres, vecinos y vecinas en ese proceso de participación en las instituciones escolares consolidan y mejoran sus condiciones de ciudadanos y ciudadanas. Aprenden a ejercer sus derechos, a evitar que ciertos grupos patrimonialicen y manipulen instituciones y conocimientos en aras de intereses particulares; que los grupos con más poder y más organizados lesionen los derechos de otros colectivos sociales y personales. La participación democrática contribuye a que cada persona se perfecciona como ser humano y, al mismo tiempo, aprenda a ser mejor ciudadano y ciudadana. (2011:287)

### **Las responsabilidades asignadas no se correlacionan directamente con el grado de preparación**

Las comunidades de práctica proponen que todos sus integrantes participen en todo momento, pero el nivel de participación y responsabilidad debe ir subiendo conforme la persona esté preparada para ello, cuando el siguiente paso se encuentre dentro de su zona de desarrollo (Wenger 2001: 25). Sin embargo, en este proyecto las responsabilidades se asignan por igual a todos, de modo que desde el primer día cada mamá o papá va solo al salón asignado para leerles a los niños. Esto puede ser bastante atemorizante para alguien que nunca lo ha hecho, pero yo nunca vi que los lectores fueran en parejas o que se observaran unos a otros, lo que podría haberse hecho sin ningún problema. Algunos de

estos lectores voluntarios son aprendices y van solos frente a un público real, sin nadie que los apoye o los guíe. Quizá con demasiada responsabilidad.

Sin la posibilidad de comparar su trabajo con el de otros, no en un taller, sino en la práctica real, todos asumen que lo están haciendo lo mejor posible, sin embargo, no adquieren nuevas ideas ni saben lo que en realidad hacen sus compañeros. Realizar observaciones entre pares siempre resulta enriquecedor y puede mejorar las prácticas significativamente, porque se enseña a través del ejemplo, no de la teoría ni del "sermón".

Pedir a los lectores voluntarios que comiencen a leer frente a un grupo sin acompañamiento, sin ser observados ni poder observar a otros, es una asignación de responsabilidad que sobrepasa al aprendiz. Por ejemplo, durante la primera observación que realicé, un papá voluntario (Héctor) estaba leyendo en el mismo salón en donde estudia su hija.

El libro era *El cocodrilo de la tina*, de Christian Lehman, del Fondo de Cultura Económica. Yo he leído ese libro con mi hija y me recordó cómo le dio miedo leerlo. Los niños de este salón estaban sentados en el suelo alrededor del señor, quien se sentó en una silla para niños, cerca de ellos. Leía fluidamente, modulando la voz, haciendo ruidos y gesticulaciones de vez en cuando. Los niños permanecieron callados en posición de escucha. No dirigió la mirada, ni hizo pausas, ni preguntas, ni explicó ninguna palabra. Las niñas que estaban sentadas más cerca estiraban el cuello para ver la ilustración pero no lo lograron. Héctor no les mostró las ilustraciones.

A las 8:30, él preguntó a la maestra si debía detener la lectura o continuarla. La maestra preguntó al grupo y una niña contestó: "que siga". Héctor siguió leyendo hasta que terminó la historia.

En el texto hay palabras poco comunes, como: ramificación, fango, inmundicia, viscosa. No hubo explicación al respecto. Asimismo, en la historia hay momentos de miedo, que se expresan en frases como: "sintió pánico, en cualquier momento sentiría que le tomarían de las piernas; se veía la mancha de una mano ensangrentada; lanzó un grito de terror [...]". Sin embargo, en ningún momento los niños expresaron alguna emoción, ni con la cara, ni con el cuerpo, ni con palabras.

Cuando terminó de leer, a las 8:45, Héctor dijo: "Bueno, hasta ahí el cuento. ¿Qué les pareció? ¿Les gustan los cocodrilos?" Una niña dijo que no le gustaban y eso fue todo.

Al conversar con él después de la lectura, Héctor afirmó que no le tiene miedo a leer en cualquier grupo, que esta experiencia incluso le ha servido para su trabajo, para saber pararse a dar cursos frente a sus empleados. Estaba seguro de que todo había salido bien, que no había necesidad de modificar su práctica en ningún momento. Su seguridad es

loable, pero bien podría haber hecho algunas cosas distintas, como explicar las palabras difíciles antes de leer el texto, mostrar las ilustraciones, voltear a ver a los lectores para ver si estaban atentos a la lectura, hacer silencios para incrementar la tensión, etc. Y nada de esto se le ocurrió, pues no había ninguno de sus compañeros ahí para decírselo o sugerírselo. Así, será difícil que su dominio de la lectura en voz alta mejore.

En general, las comunidades de práctica están funcionando, pero si hubiera un acompañamiento y una gradación de las responsabilidades asumidas por cada quién, el progreso individual y comunitario se elevaría en gran medida. Al respecto, considero que los hallazgos obtenidos en este proyecto ponen el dedo en la llaga sobre la necesidad de apoyar los padres con un proceso de formación de ambientes de cultura escrita. Lo observado y registrado en esta investigación pretende abonar al desarrollo del capital cultural familiar en este tipo de proyectos alternativos, tangencial es a lo institucionalizado, que ya están tan avanzados y que merecerían tener el respaldo de la institución.

## 3. Conclusiones e implicaciones educativas

*Uno está un tiempo nada más y no tenemos la influencia tan grande de los padres de familia.*

Maestra Josefa Rodríguez

(1º grado de primaria)

### 3.1 Conclusión general

Si los padres son líderes emotivos y tienen logros que los maestros no alcanzan, a pesar de sus estudios profesionales (Soberanes y Trejo 2011), una postura inteligente sería integrarlos en el proyecto institucional para obtener mejores resultados en todas las áreas (cfr. Cunningham y Davis 1999). No estoy diciendo que se tendría que profesionalizar el trabajo educativo del padre de familia, sino que tendría que tomarse en cuenta al redactar los objetivos de la escuela, como uno de los recursos humanos más valiosos para lograr alcanzar las competencias que tanto exige la OCDE y la Secretaría de Educación Pública. No porque los padres manejen los contenidos o conozcan de doctrinas pedagógicas, sino porque están motivados afectivamente, y para ellos no hay mayor prioridad que sus hijos (Satir 1988).

Los padres de familia buscan hacerse escuchar y, a partir de su sentido de agencia, se comprometen activamente en la educación de sus hijos. “Yo busco lo mejor para mis hijos. No los metimos a escuela privada porque pensamos que el ritmo de trabajo es mejor aquí, no los quieren llenar de información, sino que los van tratando conforme a sus posibilidades. Lo que más anhelo en la vida es que mis hijos lleguen a ser mejores que yo”, menciona Rocío, madre voluntaria, como ejemplo de lo que piensan todos sus compañeros del grupo lector. No intentan educar de la mejor manera posible porque alguien los mande, sino por la motivación intrínseca de darle lo mejor a sus hijos. Ellos buscan calidad, la exigen, porque su objetivo central es el desarrollo pleno de los niños. Esta actitud logra lo que no hacen montones de conocimientos disciplinares objetivos. Torres señala que “es preciso asumir que como docentes necesitamos tomar la iniciativa en el acceso a las familias; esforzarnos por ser más accesibles. No podemos dar la sensación de que las familias son nuestros enemigos; que son quienes neutralizan y dificultan nuestro trabajo con el alumnado”. (2011:290) Esto aplica exactamente igual en cuanto a las prácticas de literacidad, porque además del lazo afectivo, los padres son el ejemplo constante de los niños: los tienes en frente de ellos todos los días, los modelan con su hacer y los involucran en prácticas sociales que tendrán que ver o no con acostumbrarse a leer y escribir o no según el caso. La influencia paterna/materna en un hijo es trascendental, y podría ser mejor aprovechada por la institución escolar para el logro de sus objetivos.

## 3.2 Conclusiones específicas



A partir de los hallazgos anteriormente comentados, daré respuesta a cada una de las preguntas de apoyo que me planteé para esta investigación. Sobre la primera pregunta: “¿Qué prácticas culturales llevadas a cabo por la comunidad escolar benefician el desarrollo de la literacidad entre sus miembros?”, puedo concluir que la comunidad de práctica formada por los miembros del proyecto Nosotros Entre Libros llevó a mejorar la

actitud de los padres de familia hacia la lectura, a desarrollar sus habilidades y a capacitarlos como guías en la formación lectora de sus hijos. Considero que la preparación de las lecturas benefició en gran medida al desarrollo de la literacidad de los voluntarios, mucho más de lo que la lectura semanal de veinte minutos ayudó a los escuchas, alumnos de la escuela. Aunque no puedo negar que contribuyó en algo a acercar a los niños a la práctica de la lectura en voz alta, tampoco puedo concluir que realmente haya tenido un efecto a largo plazo en los niños, porque no se presentaron evidencias al respecto, como sí ocurrió en las comunidades de práctica.

Para la segunda pregunta: “¿Cómo favorecer el vínculo entre la educación formal que imparte la escuela y la educación informal que se brinda en la familia para lograr el desarrollo de las prácticas de literacidad en los alumnos?”, considero que NEL también es una buena respuesta: lleva la familia a la escuela. Aunque no es un trabajo escolarizado, el proyecto tenía una estructura y organización, una forma de proceder, con horarios, metas, materiales y participantes, y unos objetivos. Los padres supieron darle cauce al interés de sus hijos, leyeron y aprendieron de una manera no formal a ser mejores lectores. Por otra parte, la lectura llevada a cabo por ellos en los salones, sin calificaciones ni evaluaciones, logró que sus hijos y los otros alumnos aprendieran a ver otro aspecto de la lectura, el recreativo. Y, sobre todo, los hijos de estos padres lectores pudieron observar a sus padres trabajando en un tema escolarizado, estudiar, prepararse, y ayudarlos, todo dentro del ámbito familiar. Los vínculos escuela-hogar se fortalecieron en ambos sentidos, obteniendo buenos resultados.

Finalmente, la tercera pregunta: “¿De qué manera la escuela favorece u obstruye la participación de los padres de familia en la educación institucionalizada?”, la respondo afirmando, al igual que Mejía Arauz (87) que existe un prejuicio hacia la participación de los padres en la educación de los hijos. Los maestros consideran que los padres están poco

preparados para ayudar en temas académicos y que “más bien estorban”. Los maestros ponen trabas para que los padres entren a la escuela, lugar que consideran SU territorio, y sólo aceptan su permanencia dentro de ella cuando es una orden de las autoridades. Habría que convencer a los maestros de que los padres son sus aliados, no sus enemigos ni sus alumnos. El proyecto Nosotros Entre Libros puede ser considerado como un escudo protector para los padres. Tal vez, después de ver el trabajo que ellos realizan, los maestros se podrían dar cuenta de que, bien establecidos los límites de cada uno, el trabajo de educar podría ser compartido con aquellos padres interesados tanto dentro como fuera de la escuela.

Considero que es importante tener siempre en mente lo que Torres nombra el enfoque Cívico de Participación Familiar. No es simplemente informar a los padres de lo que sucede en ella (enfoque burocrático), ni invitarlos a cooperar en los proyectos organizados por maestros y directivos (enfoque tutelar), sino invitarlos a participar plenamente. Crear, podría ser a partir de la literacidae, una sociedad integrada por ciudadanos y ciudadanas. En donde las familias sean llamadas a compartir decisiones y responsabilidades juntamente con el profesorado, actuando de manera cooperativa en la filosofía de fondo del diseño del modelo educativo y, en general, en la solución de los problemas que se plantean. (2011:284)

Y para dar punto final a este trabajo responderé la pregunta central de mi tesis:

Para modificar la relación de los alumnos y sus familias con la cultura escrita a fin de que se apropien de las prácticas de literacidae y éstas lleguen a formar parte de su *habitus*, tiene que existir un apoyo comprometido y sostenido, por parte de la escuela y otras organizaciones formales, a las comunidades de práctica que desarrollen la literacidae en familia en el marco de la comunidad escolar.

Desarrollaré mi idea:

Oficialmente, el proceso educativo recae en la institución escolar, pero como ya he especificado anteriormente, la educación del individuo no está completa si no se apoya en un proceso formativo dentro de la familia, porque en ella se desarrollan valores y prácticas sociales y culturales que no se transmiten en la escuela, por falta de tiempo, de posibilidades y porque, simplemente, no es su función. La educación de una persona en estos tiempos no está en las manos exclusivas de la escuela. Es verdad que los maestros pueden trabajar con un grupo y homogeneizar sus prácticas dentro del salón de clases, pero lo que un niño refleje al final del día será una mezcla del trabajo en la escuela, en el hogar y en los medios culturales y de comunicación a los que se encuentre expuesto.

Sobre esta diferencia entre escuela y familia, comenta la maestra Josefina:

Tiene que haber mucha empatía entre el niño y el maestro, que el niño aprecie lo suficiente al maestro o lo admire lo suficiente como para querer ser como él, y llevarse de él esa parte, el rasgo de leer, de investigar. Cuando en la casa no hay una visión de que leer es útil, el niño pocas veces lo ve útil también en la escuela. Lo hace por obligación, por cumplir con la tarea, por cumplir con el número, pero finalmente saliendo de aquí ese trabajo se pierde.

Al respecto, la investigadora Rebeca Mejía (2011: 52) ha llegado a conclusiones similares:

La institución escolar demanda implícitamente en sus actividades de enseñanza un bagaje previo que resulta familiar para grupos sociales dominantes, bagaje que la escuela no se encarga de proveer a todos los participantes, y que coloca en persistente desventaja en lo tocante al desempeño escolar a los estudiantes de algunas comunidades y grupos culturales minoritarios y diversos.

La misma autora llega a otra importante conclusión: En síntesis, dice, "las condiciones y prácticas escolares combinadas con las prácticas y oportunidades en las familias genera en los padres [OJO: EN LOS PADRES] actitudes y formas de entender el trabajo escolar que se transmite transgeneracionalmente. Esto podría ser una vía para acabar con la desigualdad".

Este planteamiento se confirma con los padres voluntarios, ya que son personas preocupadas por sus hijos que a su vez fueron dirigidas en el mismo camino dentro de su familia de origen. Es decir, los procesos educativos de estos alumnos están siendo alimentados desde ambas instituciones.

"Mi papá fue escritor y periodista, mi mamá periodista. Yo siempre conviví con libros y con escritos, y con el espacio digno de la lectura. Desde chiquito, yo me acuerdo que tenía un tío que era director de cine y las comidas con él eran: *Toma un libro y lee, y vívelo y explícamelo*", dice Héctor, lector voluntario.

Otro ejemplo de esta influencia extraescolar la proporciona el testimonio de Mónica, otra mamá lectora voluntaria: "Nosotros siempre hemos pertenecido a los *scouts*. Vivimos con ese estilo de vida: trabajar y ayudar al prójimo, y no esperar a que las cosas lleguen como por imán. Uno trabaja por ellas y las adquiere. Así es, hay que prepararse, siempre prepararse".

La preocupación por que sus hijos se preparen y sean hombres trabajadores y propositivos no se dio por generación espontánea, sino que proviene a su vez de lo que ellos vivieron con sus propios padres. Rocío, la mamá voluntaria ya citada anteriormente, cuenta: "En mi casa era obligatorio que hubiera cuando menos dos periódicos al día. Y luego entonces las veces que nos juntábamos para cenar, mi papá nos decía, pasó esto, por ejemplo, hubo un incendio. Y te preguntaba, y todos participaban y así como que ¿tú por qué no participas?"

Si se trabaja en el desarrollo del capital cultural de la familia completa y no sólo en el de los que están en edad escolar, como concluye la investigación de Wason-Ellam, se podrían lograr los cambios transgeneracionales que menciona la autora; aumentaría el bagaje cultural de los alumnos, que la escuela demanda como requisito previo para el éxito académico, y los resultados tanto cuantitativos como cualitativos podrían mejorar, aún cuando los programas escolares no se modificaran en nada.

Para lograrlo, habría que trabajar la literacidad en familia. Una de las formas de hacerlo es lo que encontré en este grupo de Nosotros Entre Libros. Presento aquí las condiciones y los beneficios que encontré en este programa, los cuales me llevan a proponerlo como una buena práctica digna de ser reproducida en otras escuelas con contextos parecidos.

En primer lugar, considero que sólo tiene que haber una condición mínima para que el programa funcione: el interés genuino de los padres por sus hijos.

Existe una premisa desde donde se debe partir: que la formación de los hijos sea un asunto relevante para los padres. Con padres poco preocupados, poco o casi nada se puede hacer. La escuela cumplirá su función, pero el *habitus* del niño en su hogar siempre será más poderoso. Una vez teniendo la voluntad de aprender y mejorar por parte de los líderes familiares, todo es posible, sin importar el grado de escolaridad o preparación. Los maestros entrevistados, por ejemplo, admiten que mucho de lo que son se lo deben al apoyo de sus familiares:

Mi mamá nos decía que teníamos que ser profesionistas y el que no lo es, es porque no quiso, porque a todos se les dio la oportunidad. ¿Cómo le hacían mis papás? Quién sabe, pero nosotros siempre tuvimos acceso a la educación, a otra vida. (Maestra Josefina)

Y esta maestra asegura que lo mismo ha sucedido con sus alumnos a lo largo de 25 generaciones: los que son apoyados por lo general triunfan, y los que no... "Hay niños que pueden encaminarse solos, pero hay otros, que no hay límites para ellos, y no hay quien haga un llamado de atención o quién platique con ellos". Y esta disponibilidad o asunción de la paternidad/maternidad no es directamente proporcional al nivel socioeconómico:

Los papás que vienen no son siempre los que tienen mayor cultura, sino los más interesados. Hay unos alumnos que su mamá trabaja limpiando casas y él es vigilante, y entregan unos trabajos que me sorprenden. Se esmeran y aprenden con el niño. Usted lo puede apreciar desde cómo viene vestido, cómo presenta sus trabajos, cómo se desenvuelve en el grupo. A veces es más importante el interés que la preparación. No importa el nivel cultural. (Maestra Josefina)

Lejos de ser un cliché que se observa en las biografías de los artistas galardonados, de los medallistas olímpicos, es una realidad: padres comprometidos tendrán con mucha mayor seguridad hijos independientes y socialmente adaptados. Al observar a una mamá



voluntaria en la entrada, que lleva una carriola y me dice que acaba de salir de leer, que ella viene con todo y su bebé a leer al salón de su hija; me dice que también pertenecen a la banda de guerra y que la gente se le queda viendo cuando camina por la calle con sus tres hijos, las mochilas y todos los instrumentos, no dejo de pensar en el bien que le hace a su familia y a la sociedad.

En cuanto a los beneficios que ofrece este programa, son altamente trascendentales tanto para el ámbito de desarrollo de las instituciones escolares como de las prácticas sociales de la lengua.

Para empezar, encontré que a partir de proyectos de comunidades de aprendizaje como éste, las familias verdaderamente se apropian de nuevas prácticas culturales –en este caso haciendo énfasis en las prácticas que tienen que ver con la literacidad–, que tendrán consecuencias significativas en su vida. Es decir, sus prácticas como padres se transformaron, ya que le han dado una orientación más clara a su trabajo como padres en relación al apoyo escolar.

A partir de su desempeño en la comunidad, que los ha movido de una posición de aprendices a miembros competentes dentro de sus comunidades de práctica, ellos han adquirido habilidades que han transferido a su ambiente familiar. Se podría decir que este trabajo voluntario ha adquirido el valor de una capacitación o, en cierto sentido, una escuela para padres. Una escuela para padres dirigida obviamente hacia la formación de espacios de cultura escrita y al desarrollo de la literacidad.

Este programa no tiene intenciones de influir en la familia, pero lo hace, ya que en este grupo es casi tradicional que empiece uno de los dos padres a leer y, después de algún tiempo, a partir del contagio del entusiasmo, el otro padre también se involucra. Así que involuntariamente se ha convertido en un asunto familiar.

En estas familias, las decisiones sobre la lectura han cambiado. Ahora todos sus miembros están al pendiente de lo que el voluntario (a) leerá la siguiente semana, todos hacen sugerencias y entre todos escogen los textos. El padre voluntario practica en casa con sus hijos, con su pareja y, así, las prácticas de literacidad se convierten en parte de la vida cotidiana.

El diálogo y la solidaridad es lo que ayudará a mejorar la calidad de la educación que reciben los niños de manera global.

Al ubicarse de manera distinta frente a los textos (comprendiendo, analizando, criticando, proponiendo), las familias cambian su identidad como comunidad discursiva. La comunidad discursiva, según Cassany, es:

[...] un grupo humano que comparte unas prácticas comunicativas particulares, usando unos textos particulares, para conseguir unas finalidades específicas, entre autores y lectores que asumen roles predeterminados. A través de esas prácticas y de sus textos, los miembros de la comunidad llegan a compartir conocimientos específicos, unas habilidades cognitivas para procesarlos, unas actitudes y una determinada mirada sobre la realidad, que son exclusivas del grupo y que acaban constituyéndose como una marca de identidad. (2008: 12)

Cuando padres e hijos empiezan a utilizar los textos de manera cotidiana y significativa, les será necesario y lógico buscar nuevos recursos con los que alimentarse. Así es que iniciarán una búsqueda intensa de los recursos que tenga a su alcance. Al mismo tiempo, empezarán a introducir el contenido de sus lecturas, sus descubrimientos y reflexiones en su discurso diario, en su convivencia con los demás y, sin forzarlo, harán referencias y sugerencias a los demás sobre lo que está sucediendo y trabajándose en su hogar.

Esta comunidad discursiva, llamada familia, en proceso de convertirse en una usuaria de la cultura escrita, también modificará su participación social, aumentando su sentido de agencia en situaciones reales y para beneficio de toda la comunidad.

He aquí el ejemplo de un cambio de autopercepción en un padre de familia, que influye a su vez en su desempeño social.

Sí, hice algo que nunca hubiera pensado hacer: estamos yendo al catecismo con mis hijos para hacer su primera comunión. Te digo que ahorita siento que leo un poco mejor que hace dos años y he perdido el miedo. Un día en la iglesia me dijeron [que] si podía leer la primera lectura. Nunca esperé que la iglesia estuviera tan llena. Y pasé, porque tenía la seguridad de que ya estaba leyendo mejor. Y pasé. Yo creo que es una de las pruebas superadas o de los miedos superados de mi infancia. (Alfredo, padre voluntario, en entrevista familiar)

Además, estas familias entran en relación con otras y entre todas forman una comunidad discursiva mucho más amplia y diversa, que sirve de sostén, apoyo y referencia. Dudo mucho que cualquiera de los voluntarios hubiera podido avanzar tanto en su proceso si no perteneciera a una comunidad de práctica con iguales: padres de familia en una situación muy similar a la suya. En ella se sentían seguros y encontraron personas a quién preguntar sus dudas, confiar sus errores y compartir sus éxitos. Se recomendaban libros entre ellos y convivían compartiendo experiencias y reflexiones que serían muy difíciles de hacer fuera de este espacio "semi académico".

Testimonios personales me lo reiteraron. Los padres participantes dicen haber alcanzado logros que no pudieron obtener cuando eran estudiantes y que se encuentran más dispuestos a discutir con sus hijos sobre los temas escolares. Creen haber crecido como personas, como parejas y como familia. De hecho, la organizadora del grupo inició como

lectora voluntaria, pero llegó a involucrarse tanto que terminó haciendo de ese trabajo su forma de vida. De hecho, asegura que: "nunca había tenido un trabajo en donde me sintiera tan feliz y autorrealizada". (Evelyn, la coordinadora).

Todo lo cual coincide con las investigaciones aquí citadas: Cook-Cottone 2004, Wason-Ellam 2009, Ramírez 2011, Benseman, 2006.

Como segundo beneficio, encontré que los hijos motivan a los padres a mejorar sus habilidades. Los vínculos afectivos tienen aquí un papel muy relevante. Los padres, con tal de ayudar, de apoyar, de motivar a los hijos, empiezan a leer. Pocos se habrían acercado a la lectura por el simple hecho de leer por placer, porque no existe esa tradición. Se piensa que los libros están siempre ligados al estudio escolar y, por tanto, quien ya haya terminado los estudios está eximido de seguir leyendo. Pero por los hijos, estos padres han vuelto a acercarse a los libros, han entrado a la biblioteca, han aprendido a utilizarlos, a seleccionarlos, a interpretarlos, a disfrutarlos.

La historia de Alfredo y Rocío lo demuestra: "Nosotros estamos aquí por nuestra hija, porque Evelyn la invitó y ella le aseguró que nosotros vendríamos a leer". Comenta Rocío. Al preguntarle a Evelyn por qué había "mandado el recado" con la niña, ella contestó: "Es que yo pensé que la mejor manera de llegar a los padres apáticos sería por los niños".

Al notar que sus hijos mejoran en distintos aspectos, los padres se sienten alentados y motivados para seguir adelante. Mónica comparte: "Yo me quedé muy agradecida porque vi que mi hijo sí leía, que ya era un lector, cuando me ayudaba a mí a preparar mis lecturas, mejoró su forma de leer: sus entonaciones, hacía voces en los cuentos, y yo dije: con esto yo ya tengo pagado este año de voluntariado".

Y la historia se repite una y otra vez: "Lo disfruto más, sobre todo porque es compartido. Por ejemplo cuando mi hijo me quiere leer a mí. Ver su carita, cómo se expresa, ya con esto, estoy muy agradecida".

Sin que nadie lo sufra, ni lo evalúe, de manera natural y dentro de la educación informal que brinda una comunidad de práctica, la literacidad de estas familias se acrecienta y fortalece.

El siguiente beneficio es que padres e hijos se sienten orgullosos de los otros miembros de su familia. Como el acto de leer es una actividad prestigiosa en esta sociedad, cuando los niños se enteran de que sus padres son lectores voluntarios (oficial y literalmente hablando) la imagen que tienen de ellos cambia. Se sienten orgullosos de sus padres, pueden presumirlos.

Carolina, la hija de unos de los primeros padres voluntarios, me dijo al entrevistarla: "Cuando Evelyn fue a mi salón a decirnos que nuestros papás podían venir a leernos, que los invitáramos, yo le dije que anotara a los míos [...] se lo dije porque yo tenía ganas de presumirlos. Además, me gusta que mi mamá me lea". El hecho de ser hija de padres lectores reafirma la autoestima de los niños y, hasta cierto punto, también los compromete a seguir su ejemplo.

Por el lado opuesto, los padres también sienten que ser parte del programa NEL ha hecho que sus hijos sean mejores lectores, y eso es motivo de orgullo:

Mi hijo, que va en sexto, ahorita ya se ha atrevido a leer en público, ha ido a CU, por ejemplo. Fue a Regaladores de palabras y se animó sin que uno esté: "ahora vas". No, él es el que está: "dame el correo de Benjamín, porque le voy a decir que me vuelva a llevar". [Benjamín es un lector en voz alta que les dio un curso en la escuela al que el niño también asistió] Se puso a leer diez veces el mismo texto durante un mes todos los días. Eso me recompensa y me fortalece mucho. (Raquel, mamá voluntaria)

Considero que los verbos *recompensar* y *fortalecer*, que utiliza esta madre, son altamente relevantes por las consecuencias emocionales y de autoestima que implican. La madre está ahora más comprometida genuinamente con el desarrollo de sus hijos y de sí misma, porque ya no puede dar marcha atrás, ni detener su desarrollo personal.

La cadena de orgullo llega inclusive hasta los cónyuges. El comentario de Mónica: "Además he contagiado a mi esposo que también era lector para él, pero ya se está animando a inscribirse a partir de este año", revela que estar formando una familia lectora está transformando la identidad de esta mujer.

Además, la práctica de literacidad dentro del programa Nosotros Entre Libros y en la familia ha implicado un acercamiento distinto a los programas oficiales de la educación primaria. A los ojos de la institución escolar, este hallazgo podría ser altamente relevante. Justo como todos los temas o disciplinas sociales, la lectura de textos narrativos se ha considerado como un adorno, un elemento adicional que "alegra" o facilita la vida escolar, pero sin que sea realmente tomado en serio como un elemento necesario dentro de la educación básica. Tal vez como cualquier aprendizaje artístico. Ahora con las campañas de lectura, los maestros han asumido el compromiso de leer, pero la mayoría de las veces lo hacen porque "alguien de arriba" dice que leer es bueno. ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué hay que leer? ¿Qué se hace con lo leído? Eso es un misterio.

Lo que esta investigación reveló es que los hijos de los lectores voluntarios (estos niños en especial, no los que escuchan a los padres leer veinte minutos semanales) se convirtieron en mejores estudiantes. No solamente porque el promedio de calificaciones de estos niños no es menor de ocho, sino porque son los niños más participativos de sus clases, que tienen

comentarios interesantes, que cumplen con las investigaciones. Es decir, su sentido crítico y participativo ha sufrido un cambio importante. Ninguno de ellos pasa desapercibido por sus maestros. Ellos son de los niños que tienen ideas para hacer carteles, para resolver problemas, como ganar dinero, organizar una fiesta, dar ejemplos en la aplicación de las fórmulas matemáticas, entre otros.

“Para mí no es ninguna novedad que tal o cual niño sea buen estudiante, porque sus papás son de esos que siempre están aquí, dando lata –*ji, ji*– y ahora forman parte de los lectores voluntarios”, comenta la maestra Josefina.

Seguramente, no es sólo por el acto de leer en sí lo que a ayudado a estos niños, sino que se enteran de los contenidos de los libros, los están compartiendo en casa, los transfieren a su vida cotidiana y también y, en especial, porque ahora encuentran en sus padres receptores reales y no fingidos. Pueden compartir con ellos los contenidos de los libros y, por extensión, también comparten los contenidos vistos en clase. Ahora, los padres encuentran más sentido en los apuntes de sus hijos, leen con ellos los libros de texto, porque se sienten hábiles y porque ahora les parece que es normal compartir una lectura con alguien. Como lo refiere Raquel, ante el grupo, durante una junta de evaluación:

Ahora ya no me da pena sentarme a hacer la tarea con mi hijo. Antes, cuando iba en primero o segundo siempre le ayudaba, pero el año pasado que ya estaba en quinto, como que mejor me alejaba, porque sentía que ya no iba a poder ayudarle. Ahora que está en sexto pues mucho menos, pero he cambiado de idea: ahora no me siento con él para ayudarle, sino para que él me cuente lo que aprendió en clase. Así yo me entero y él repasa lo que ha visto.

Es esta postura de asumirse como miembro de una comunidad de práctica, que aprendió en el grupo de lectores, en el que puede fungir como aprendiz algunas veces, la que ha mejorado su acercamiento con su hijo y el desempeño de éste como estudiante.

Ahora bien, habría que tomar en cuenta los aciertos de esta escuela, que ya han sido señalados, pero también sus desaciertos. Entre las cuestiones que no deberían olvidarse y que en el desarrollo de este programa en la escuela “Benito Juárez” no estuvieron presentes se encuentran:

## **1. Buscar la sinergia y no la contraposición de poderes**

“La Benito Juárez” vive, por un lado, la necesidad de dar resultados concretos, cuantitativos, estandarizados y regulables y obtener buenos lugares, según los estándares internacionales, y, por el otro, el utópico deseo de formar seres humanos completos, sanos

y hasta felices. Y a veces, la búsqueda de esa felicidad no es compatible con la competencia atroz en la que alumnos, maestros, directivos y altos mandos por igual están envueltos.

Esto no es exclusivo de esta escuela, ni del país. Es un evento global que proviene del neoliberalismo. Luis Rigal lo expresa así (2004: 135):

La reforma educativa se enmarcó en una refuncionalización del Estado dentro de un proceso de precarización material; así, la implementación de las acciones de la reforma se hizo dentro de un doble discurso generado por las políticas neoliberales en las que las instituciones, las producciones normativas y las prácticas aparecían como contradictorias. Por lo tanto, no se puede considerar lo manifiesto de los discursos de la reforma (educación para todos, calidad de la educación), sin tener simultáneamente en cuenta lo latente (diversos mecanismos de ajuste económico, achicamiento del aparato estatal, desaparición del Estado Educador, protagonismo del mercado). Entre lo manifiesto y lo latente existe, en la práctica, una contradicción insuperable. A la vez, lo latente operó como determinante en las prácticas concretas de los procesos de reforma educativa.

Otra limitación es el hecho de que no exista un diálogo fluido y solidario entre las distintas instituciones que se dedican a la cultura en México, en especial me refiero a la SEP, a CONACULTA y al INBA, pues si bien la SEP no puede atender a los padres de familia, sus recursos son amplios y están en el lugar que se necesita. En lugar de que entre todos se unieran para lograr un objetivo común, cada organismo establece sus objetivos y formas de trabajo, aisladas y desconocidas, y esto no fomenta el crecimiento. Si hubiera programas colaborativos entre estas instituciones, los cambios culturales serían más visibles y expeditos.

Además, hablando del control del poder, en el nivel directivo nacional encontré un rechazo a trabajar con los padres de familia dentro de la escuela, por motivos bastante razonables como el abuso de autoridad y la falta de límites por parte de los padres, así como la imposibilidad de la SEP para apoyar a los padres, además de los niños, y por estar fuera de sus facultades atender a este sector.

Habría que recordar que si se trabaja en un ambiente de aprendizaje horizontal e inclusivo, los beneficios son para todos y en todas direcciones. Recordemos las palabras de Freire:

Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejados de nuestro nivel de competencia [...] No veo cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve [...] La postura del autoritario es sectaria. La suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás. Es en su verdad donde radica la salvación de los demás. Su saber es iluminador de la oscuridad o de la ignorancia de los otros, que por

lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario o de la autoritaria.  
(2004: 60-61)

## **2. Involucrar la escritura en el proceso**

Como ya había apuntado anteriormente, el proceso completo de la comunicación escrita está formado por alguien que comunica algo y otra persona que lo recibe. Ser receptor requiere sus técnicas, pero el principal actor es el que transmite. Por tanto, saber leer es solamente una parte y, digamos, la más débil del proceso de lectoescritura.

Es lo mismo que sucede con la lengua oral: uno inicia siendo un receptor, lleva varios meses aprender a comprender los significados de las palabras y, posteriormente, el aprendiz de la lengua se lanza a hablar imitando a los transmisores. Leer es ser un receptor, a fin de cuentas. Que se puede hacer cantidad de introspecciones, trabajos y reflexiones con lo que se lee, es correcto, pero ello queda en otro plano cognitivo. El proceso de comunicación escrita en sí está compuesto por leer y escribir, y es un hecho que no puede haber lectura sin una escritura previa.

Ya había mencionado lo que dice Jolibert al respecto y lo quiero retomar ahora para enfatizar mi punto de vista sobre la importancia de la escritura: "elaborar un texto que tenga significado para un destinatario real y para un propósito dado." (Jolibert 1998: 207). Esto tiene implicaciones tanto cognitivas como sociales para el usuario de la cultura escrita. Cognitivamente, dice Ferreiro que se lleva a cabo un proceso de construcción (1997: 160), es decir, es un proceso creativo, formar algo nuevo, que antes no existía. Al escribir, el individuo explora ideas, modifica sus pensamientos y sus ideas (Carlino 2006: 26).

En el aspecto social, la escritura corresponde al poder de ser escuchado, de decir lo que uno piensa, cree, siente, es. Al leer, recibimos lo que otros defienden o han creado, pero al escribir participamos activamente en el diálogo. Un lector-no escritor simplemente no será un usuario pleno de la cultura escrita. Lo será a medias. Y esta escritura, al igual que la lectura, se tiene que enseñar, modelar y practicar. De esta manera se comprenderían mejor los libros leídos, ya que los productos terminados no son más que la evidencia de la práctica de escritura de alguien (Baig 2010: 12). Un usuario competente de la cultura escrita tendría que haber tenido muchas, muchas experiencias tanto de lectura activa como de escritura. Y tendría que ser auténtica, con un uso comunicativo definido y real (Kalman 2004: 124).

Es aquí en donde mi investigación obtuvo resultados distintos a los de Nueva Zelanda (ver *supra* p. 50). Allá, además de contar con especialistas en educación de adultos, se trabajaba a la par la lectura y la escritura. Considero que estas dos variables pudieron afectar el éxito de los proyectos.

Al cierre de esta investigación (2013), El Programa Nacional de Lectura ha cambiado su nombre por Programa Nacional de Lectura y Escritura. Habrá que tener la sensibilidad de monitorear esta transformación, para ver si el discurso se convierte en un hecho.

### **3. La biblioteca como centro de la escuela, no como anexo**

Los maestros deberían tener una comunicación constante con los bibliotecarios, ser ellos mismos usuarios habituales de la biblioteca, desarrollar actividades dentro del horario de clases sin importar la materia que se esté estudiando. En especial, cuando se cuenta con el espacio y el personal, lo cual es un gran privilegio.

El Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica de la SEP (2008) propone, como línea número dos de trabajo, el Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica, en las Normales y en los Centros de Maestros, justificándolo de la siguiente manera:

Incluir de manera efectiva en la cultura escrita a todos los niños y jóvenes de la educación básica será siempre una tarea inacabada si los alumnos no tienen a su alcance una diversidad de materiales que les permitan acercarse, desde ángulos variados, a los conocimientos y acontecimientos del mundo, a las diferentes visiones y opciones de vida, de crecimiento y de aprendizaje, no sólo académico.

Si bien los libros de orientación pedagógica son y han sido por excelencia las fuentes de información para el desarrollo de las tareas escolares, éstos ya no son suficientes. Los estudiantes de hoy precisan desarrollar aquellas capacidades que favorezcan su formación como ciudadanos críticos, para enfrentarse al dinámico y cambiante mundo actual.

En este sentido, rodear a los alumnos de diversos textos es también necesario para que, desde el contexto escolar, se encuentren con los materiales que ayuden a formarlos como lectores capaces no sólo de un mejor desempeño escolar sino de mantener una actitud abierta al conocimiento y al arte, así como de valorar las diferencias culturales del país y del mundo. Materiales que también respondan a sus múltiples necesidades, intereses e inquietudes, y fortalezcan los diferentes momentos de su desarrollo como lectores.

Por su parte, en el documento *Normas de implementación y aplicaciones concretas del Bachillerato Internacional* se señala que:

La biblioteca, los materiales multimedia y los recursos juegan un papel central en la implementación del programa; el horario escolar permite que se realicen indagaciones profundas de carácter transdisciplinario y disciplinario con ayuda de la biblioteca y su bibliotecaria, y el colegio utiliza los recursos (incluyendo los bibliográficos) y la experiencia de la comunidad para enriquecer el aprendizaje dentro del programa. (IB 2011)



Siendo un requisito probado en la práctica y demandado de manera explícita en documentos fundacionales, ¿qué esperamos para hacer de ésta una práctica constante en nuestras escuelas?

### 3.3 Seamos optimistas: Propuestas a futuro



He comprobado que las Bibliotecas Escolares y de Aula, en combinación con un buen manejo y administración, pueden ser una herramienta clave y hasta estratégica para mejorar el nivel educativo, cultural y social de las familias de la comunidad escolar. Encontré que la lectura sí es un factor que puede ser el detonante de muchos cambios, pero no como una práctica sola, hay que darle forma y echarla a andar como un elemento más del engranaje de prácticas culturales que deben practicarse en la escuela, en particular, y en la sociedad, en general. Junto con Michèle Petit, creo que el trabajo en las Bibliotecas Escolares y de Aula ayudan a sus usuarios a “ser más dueños de sus vidas, adquirir un margen de maniobra que les permite enfrentar los determinismos sociales y familiares de los que eran objeto” (Petit en Bonilla 2012: 34). Es cierto que en México existen

instituciones que ayudan a la formación de lectores, pero considero que todavía faltan más esfuerzos para que se apoye la construcción de comunidades inmersas en la cultura escrita de manera más completa y que, sobre todo, exista una alianza entre instituciones para que los esfuerzos se complementen, no se diluyan ni, menos aun, se anulen mutuamente.

Los siguientes son algunos aspectos que sugiero tomar en cuenta para poder trabajar con los padres de familia, a partir de las Bibliotecas Escolares y fortalecer las comunidades lectoras en la sociedad:

1. Pensar en desarrollar la literacidad en familia: aunque las instituciones oficiales remarquen que su obligación es atender a los alumnos de educación básica, se debería pensar que ayudar a sus padres es parte de la misma formación de estos pequeños. No se requiere de abrir grandes espacios o nombrar grandes instituciones, simplemente reconocer que los padres también pueden aprender CON sus hijos.

2. Establecer una organización pertinente y motivar a los padres a participar en la escuela, tal como lo plantean los Consejos Escolares de Participación Social. Esto ayudaría a los maestros a contar con promotores de lectura y hasta encargados de una biblioteca ambulante, lo cual los proveería de más tiempo para dedicarlo a otros trabajos más académicos. Implicaría, por supuesto, negociaciones entre padres, directivos y maestros para establecer los límites y las responsabilidades de cada uno, con una gran cantidad de tolerancia y deseos de aprender. Podría también implicar algún tipo de capacitación, porque la buena voluntad de los padres no implica que tengan los conocimientos necesarios. Pero ello no tiene por qué cerrar las posibilidades. Simplemente será necesario preparar la capacitación que se requiera.
3. Buscar espacios y tiempos adecuados para la intervención de los padres como miembros de la comunidad educativa, adaptándose siempre a las circunstancias específicas del lugar. Y tomar en cuenta las propuestas de la misma comunidad, además de la de los altos funcionarios. Es decir, cuando se implementen actividades, preguntar a los involucrados, en primer lugar, qué quieren, qué buscan, qué necesitan, pero no imponer desde fuera lo que se considera que es mejor para ellos.
4. Hacer un intercambio de todos los libros existentes en la comunidad. Es decir, incluir libros que vengan de las casas de los alumnos y combinarlos con los que brinda la escuela, para abrir un diálogo de discusión, ya que cada libro implica una manera de mirar y comprender el mundo. Se podrían desarrollar discusiones en donde se criticaran los libros en grupos de personas de todas edades, y guardar los comentarios para posteriores referencias. Entre más grande sea el abanico de posibilidades, más ricas serán las experiencias de cada uno.
5. No dejar de lado la práctica de la escritura, mediante la cual se desarrolla la creatividad y se puede participar en un diálogo con los autores, para apoyar o rechazar sus propuestas y, a fin de cuentas, generar nuevas ideas. Lo que se busca no es hacer meros consumidores de la lengua escrita, sino productores de la misma, con un nivel de análisis que les permita no sentirse por debajo de nadie, sino en el mismo nivel y con las mismas capacidades de expresión que las de cualquier autor que publique sus textos.
6. Hacer público el trabajo de estas comunidades de práctica: darles un espacio en el periódico escolar o en el periódico mural, para poder promoverse y elogiar los logros que se alcancen. El reconocimiento interno y externo fortalece el desarrollo de los grupos.

En un primer momento será difícil, pero una vez que se haya arrancado, el proyecto caminará y hasta crecerá solo. Los beneficios justificarán con creces el esfuerzo inicial, ya que los adultos se transforman a sí mismos, convirtiéndose en motores de la sociedad y en modelos de sus hijos.



## Epílogo

Mi mayor ganancia al realizar esta tesis fue aprender a creer en los padres, sus conocimientos, sus fortalezas, sus aportaciones, que forman una nueva identidad colectiva, autónoma y autogestiva (De Sousa 2012: 121). Estoy segura de que familias solidarias, preocupadas y preparadas pueden hacer grandes cambios en el sistema educativo formal, es decir, en las escuelas. El cambio PUEDE venir de *abajo hacia arriba*, y no necesariamente al revés, como es la costumbre.

Quisiera cerrar mencionando una vez más mi complacencia por haber elegido la microetnografía como método de investigación. Me permitió ver de cerca los procesos de los que tanto se habla en los documentos y estudios oficiales, pero sin nombres y sin caras. Yo pude estar presente con los actores, entender la complejidad de sus vidas y sus situaciones. Si bien es cierto que la especificidad me limitó porque no es aplicable de manera general, ni siquiera para otras escuelas del rumbo, me permitió tocar la realidad con mis propias manos. Son seres humanos los que respondieron a mis preguntas, que bien podrían ser las de otras personas, otros mexicanos que se enfrenten al mismo problema. No es aplicable la generalización, repito, pero sí la adaptación, la generación de ideas, en fin, la inspiración y el establecimiento de un antecedente.

En este mismo tenor microetnográfico, escribiré a manera de anécdota “el epílogo de la historia”, que fue mi historia por algún rato, y que me llena de esperanza:

Dos años después (2012)...

En las nuevas instalaciones de IBBY, un grupo de mamás de la secundaria aledaña se acerca a preguntar si habría algunos talleres para que ellas aprendieran a acompañar a sus hijos en esta nueva etapa escolar, porque ellas no se acuerdan de cómo era tener tantos maestros, de cómo organizarse para estudiar, de cómo hacer las cuentas, de cómo analizar e interpretar textos literarios. Un nuevo proyecto familiar está a punto de comenzar...

# Referencias

Abadzi, H. (2006). *Efficient learning for the poor, insight from the frontier of cognitive neuroscience*. NY: Banco Mundial.

Abadzi, H. *Educación y pobreza: Las metodologías clásicas siguen siendo efectivas*.

Recuperado de:

[http://www.educra.cl/actualidad/articulos/030\\_metodologias\\_clasicas\\_siguen\\_siendo\\_efectivas.html](http://www.educra.cl/actualidad/articulos/030_metodologias_clasicas_siguen_siendo_efectivas.html). Consultado el 4 de septiembre de 2012.

Aguirre, M. E. (1988). *Tramas y espejos, la construcción de historias de la educación*. México: UNAM/Plaza y Valdés.

\_\_\_\_\_ (2005). *Mares y puertos, navegar en las aguas de la modernidad*. México: UNAM/Plaza y Valdés.

Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico, dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.

Ausubel, D. et al. (2003). *Psicología educativa, un enfoque cognoscitivo*. México: Trillas

Bachillerato Internacional (2010). *El programa de Escuela primaria como modelo de aprendizaje transdisciplinario*. Cardiff: International Baccalaureate Organization.

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. México: Conaculta/Tusquets.

Bajtín, M. (1995). *El problema de los géneros discursivos*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1989). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Baró, M. et al. (2001). *Bibliotecas escolares, ¿para qué?* Barcelona: Anaya.

Benseman, J. (2006). *Redefining family literacy practice: a New Zealand case study*. *Adult Basic Education*, 16 (2), 67-80. Wellington. Recuperado de:

<http://unitec.researchbank.ac.nz/handle/10652/2059>. Consultado el 27 oct. 2013

Bonilla, E., Goldin, D. y Salaberria, R. (2012). *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano-Travesía.

Bonilla, E. y Goldin D. (2008). "Libros de la escuela al hogar, un camino de ida y vuelta". *En Bibliotecas y escuelas, retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. México: Océano-Travesía, pp. 108-140.

Bourdieu, P. (1979). "Los tres estados del capital cultural". De *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Landesmann, M. (traductor) en *Sociológica*. México: UAM-Azacapotzalco. (Núm. 5, pp. 1 Te1-17) Recuperado de: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>. Consultado el 27 de mayo de 2014.

\_\_\_\_\_ (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2011b). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Brice-Heath, S. (1983). *Ways with words*. Reino Unido: Cambridge University Press.

Brooks, G., et al. (2008). *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in de UK and internationally National research and development centre for adult literacy and numeracy and University of Sheffield*. Reino Unido: CFBT Education trust/National Research and development Centre for adult literacy and numeracy. Citado en Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. México: SEP.

\_\_\_\_\_ (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Castro, R. (2003). *Las otras lecturas*. México: SEP/Paidós.

Chapela, L. M. (1999). *Familia. Cuadernos de población*. México: CONAPO, pp. 41-49.

Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.

\_\_\_\_\_ (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.

\_\_\_\_\_ (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

Colom, A. (2000). *La pedagogía institucional, historia del pensamiento pedagógico*. Madrid: Síntesis.

Cook-Cottone, C. (2004). "Constructivism in family literacy practices: parents as mentors". En *Reading Improvement Magazine*. (No. 41-4) Alabama: Project Innovation.

Cunningham, C. y Davis H (1999). *Trabajar con los padres; marcos de colaboración*. México: Siglo XXI

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

Edwards, V. (2009). *Learning to be literate, multilingual perspectives*. Londres: MMtextbooks.

Fernández Retamar, R. (2005). *Caliban: Notes towards a discussion of Culture in our America en Postcolonialisms*. Oxford: Berg.

Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: FCE. Col. Espacios para la lectura.

\_\_\_\_\_ (2010). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Gadsden, V. (1994). *Understanding family literacy; conceptual issues facing the field*. NCAL technical report, University of Pennsylvania. Recuperado de:

[http://www.billabbie.com/abracapokey/FamilyLiteracy/NCALTR94-02Gadsden\\_UnderstandingFamLit.pdf](http://www.billabbie.com/abracapokey/FamilyLiteracy/NCALTR94-02Gadsden_UnderstandingFamLit.pdf). Consultado el 27 de octubre de 2013.

Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies*. Londres: Routledge.

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: ITESO/Conaculta.

Giroux, H. (2008). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

González, M. (2000). *Educación y orden familiar*. Madrid: Edimat Libros.

Halliday, M. A. K. (1980). "Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language". En Goodman, Y.,

Herrera, O. "Cientos de calles y monumentos honran a Juárez", México, El Universal; martes 21 de marzo de 2006; <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/75206.html>; consultado el 25 de junio de 2010.

Housseler, M. H. and Strickland, D. (eds.). *Oral and Written Language Development Research*, Urbana, IL.: National Council of Teachers of English.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Ethnography principles in practice*. Londres: Tavistock Publications.

Hernández-Z, G. (2010). *Decolonizing Literacy, mexican lives in the era of global capitalism*. Bristol: Multilingual matters.

\_\_\_\_\_ (2003). "Comunidad de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita". En *Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos*. (No. 7, oct-dic 2003) Recuperado de:

[http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio\\_6/decisio6\\_saber3.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber3.pdf).

Consultado el 13 de junio de 2014.

Hernández, G. (2003b). "Las mentiras sobre la lectura". En *La jornada* (4 mayo). México.

Hohman, M. y Wikart, D. (1999). *La educación de los niños pequeños en acción, manual para profesionales de la educación infantil*. México: Trillas.

IBBY México Recuperado en: <http://ibbymexico.org.mx/programas/nosotros-entre-libros-nel.html>. Consultado el 27 de noviembre de 2013.

Jiménez, A. (2009). *Sociedad civil y literacidad, una mirada desde la interculturalidad*. Tesis de maestría de la Universidad Veracruzana. México: Instituto de Investigaciones en Educación.

Jolibert, J. y equipo de profesores de Valparaíso y Puchuncaví (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago: Dolmen Estudio.

Kalman, J. (2004) *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Mexico: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2008). "Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita (1)". En *Revista Iberoamericana de educación* (No. 46, enero-abril). OEI/Fundación Santillana. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/index.php>. Consultado el 27 de noviembre de 2013.

Kohn, M. L. (1971). "Social class and parent-child relationships". En *Sociology of the family*. Londres: Penguin Modern Sociology Readings.

Kress, G. (1989). *Linguistic processes in sociocultural practice*. Londres: Routledge.

Levi, G. (2013). *Un problema de escala*. Venecia: Universidad de Venecia. Recuperado de <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/095/pdf/Giovanni%20Levi.pdf>. Consultado el 2 de febrero de 2014.

Lobrot, M. (1980). *Pedagogía institucional, la escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas.

López-Bonilla, G. y Pérez F. (2013). Discurso, cultura escrita y alfabetización. La Paz: Universidad Autónoma de Baja California.

Luckman, T. (2008). *Conocimiento y sociedad, ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Madrid: Trotta.



Mayes, D. y Tonetto, R. (2009). "Critical Microethnography, the search of emancipatory methods". En *Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 10, no. 2). Recuperado de: [http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/442/2758&usg=ALkJrhivVdcztAELCAa\\_J8QEpkmpSkocUg](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/442/2758&usg=ALkJrhivVdcztAELCAa_J8QEpkmpSkocUg). Consultado el 6 de marzo de 2013.

Maiquez, M. L. (2000). *Aprender en la vida cotidiana, un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor/Aprendizaje.

McLaren, P. (2005). *Life in Schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. NY: Pearson Education.

Mejía, A. R. (1999). *Tras las vetas de la investigación cualitativa, perspectivas y acercamientos*. México: ITESO.

Montes, G. (1999). *La frontera indómita, en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.

Moore, T. (1998). *Las relaciones del alma*. Barcelona: Urano Bolsillo.

Ocampo, O. (2004). *Lo que leer significa en los municipios de Guadalajara, Zapopan y Tlajomulco de Zúñiga en el Estado de Jalisco*. Tesis de maestría en comunicación. México: ITESO. Recuperado de [http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Dependencias/Rectoria/Dependencias/Direccion\\_General\\_Academica/Dependencias/DESO/Programas\\_academicos/MC/Programa/Tesis/Oscar%20ocampo.pdf](http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Dependencias/Rectoria/Dependencias/Direccion_General_Academica/Dependencias/DESO/Programas_academicos/MC/Programa/Tesis/Oscar%20ocampo.pdf). Consultado el 4 de abril de 2013.

WWW. OECD.org Consultado el 4 de abril de 2013.

Oury, F. y Vázquez, A. (2001). *Hacia una pedagogía institucional*. Barcelona: Popular.

Pennac, D. (2001). *Como una novela*. México: SEP/Norma. Col. Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Espacios de lectura. México: FCE.

Piquin, R. (2009). *Biblioteca escolar, centro de recursos integrado en la práctica educativa*. Madrid: Biblioteca Escolar CP Pablo Iglesias. [http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/web/images/stories/articulos/pablo\\_iglesias.pdf](http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/web/images/stories/articulos/pablo_iglesias.pdf) Consultado el 14 de febrero de 2013.

Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil, política de escolarización y construcción del nuevo docente*. España: Pomares.

Ramírez, N. y Peña González, J. (2011). "Una mirada a la construcción social de padres y/o representantes lectores: la escuela bolivariana Humberto Tejera". En *Revista Educere*. (No. 35, vol. 10). Caracas: Redalyc.

Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: Conaculta/SM.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Rigal, L. (2004). *El sentido de educar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rodari, G. (1993). *Gramática de la Fantasía*. Buenos Aires: Colihue.

Rogoff, B. y Chavajay, P. (1995). *American Psychologist* (Vol. 50). Washington: American Psychological Association.

Sáez, O. (1986). *Pedagogía general*. Barcelona: Anaya.

Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México: FCE. Col. Espacios para la lectura.

Satir, V. (1988). *Relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Editorial Pax.

SEP/Conaculta (2008). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura. México Lee*.

Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/bannerpisa/INFOPISA3.pdf>. Consultado el 13 de marzo de 2013.

SEP (2008). *Programa Nacional de Lectura*. Recuperado de <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/>. Consultado el 3 de marzo de 2013.

\_\_\_\_\_ (2010). *Reglamento de la Ley de Fomento para la lectura y el libro*. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057co/reglamento\\_ley\\_fomento\\_lectura\\_libro.htm](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057co/reglamento_ley_fomento_lectura_libro.htm). Consultado el 3 de marzo de 2013.

\_\_\_\_\_ (2010b). *Programa Nacional de Lectura. Formación y acompañamiento*. Recuperado de: [http://lectura.dgme.sep.gob.mx/fya\\_int\\_00.php](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/fya_int_00.php) SEP. Consultado el 14 de febrero de 2013.

\_\_\_\_\_ (2011). *Plan de estudios de la Reforma Integral para la Educación Básica*. Recuperado de <http://issuu.com/cesarjoel/docs/plan-de-estudios-2011-rieb>. Consultado el 3 de marzo de 2013.

\_\_\_\_\_ (2012). *Evaluación PISA en México*. Recuperado de: <http://www.pisa.sep.gob.mx>. Consultado el 1 de junio de 2013.

\_\_\_\_\_ (2012). [http://www.consejosescolares.sep.gob.mx/es/conapase/Que\\_Hacemos](http://www.consejosescolares.sep.gob.mx/es/conapase/Que_Hacemos). Recuperado el 13 de enero de 2014.

SEP (2013). *Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica*. Recuperado de <http://notas.basica.sep.gob.mx/SEB/blogseb/DGME/documentos/300912PNL.pdf>. 4 de marzo de 2013.

SEP (2013). Manual de procedimientos para el fomento y la valoración lectora en el aula. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/portafoliodeprofes/manual-de-procedimientos-para-el-fomento-y-la-valoracin-lectora-en-el-aula>. Consultado el 14 de marzo de 2013.

SEP-Jalisco (2011). *Nosotros Entre Libros*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IG3opUPTYU>. Consultado el 10 de noviembre de 2011.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Valencia: Editorial Antonio Machado.

Soberanes, J. M. y Trejo, L. A. (2011). "Educación escolarizada contra educación en casa". En *Revista Mexicana de Derecho constitucional* (No. 25). México: UNAM.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge, University Press.

\_\_\_\_\_ (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. LA: Pearson.

Torres, J. La justicia curricular (2011). *El caballo de Troya de la cultura escolar*. España, Morata

Vargas Salguero, R. (1988). *Historia de la arquitectura y el urbanismo mexicanos, El México Independiente (Vol. II). El siglo XX (Vol. IV)*. México: FCE/FAUNAM.

Vasconcelos, J. (2000). *Ulises Criollo*. Edición crítica. México: CONACULTA.

Viñao, A. (1999). *Leer y escribir, historia de dos prácticas culturales*. México: Educación, voces y vuelos, Col. Juegos escénicos.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Wacquant, L. (2006). *Pierre Bourdieu*, L.A.: U. of California-Berkeley.

Wason-Ellam, L. and Crandall, J. (2009). *What really matters in family literacy. Research findings-year one*. Ottawa: Dr. Stirling McDowell Foundation for research into teaching/Saskatchewan ministry of Education.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós Ibérica.

Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico, herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax.