



# **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN**

***“¿FORMAR LECTORES? UNA APROXIMACIÓN SOCIO-ANTROPOLÓGICA AL PROCESO DE LECTURA DE NIÑOS DE 4TO GRADO EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE LA PERIFERIA DE SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS”***

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:**

**MAESTRA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y**

**ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN**

**PRESENTA:**

***ALEJANDRA RODRÍGUEZ TORRES***

**ASESOR: DR. CÉSAR AUGUSTO RAMÍREZ VELÁZQUEZ  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS Y DE LA INFORMACIÓN**

**Ciudad Universitaria, Cd. Mx.      Marzo 2018**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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

Agradezco profundamente por haber sido aceptada en el Programa de Maestría del Posgrado en Bibliotecología y Estudios de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, mi reconocimiento a la labor de los profesores a lo largo de mi formación, así como el personal de apoyo y administrativo quienes en todo momento me apoyaron en los trámites y que fuera posible a través de la distancia.

Al Dr. César Augusto Ramírez Velázquez, mi tutor, por su generosidad y paciencia al dirigir esta tesis. Con afecto, agradezco al Dr. Hugo Alcántara por sus sugerencias valiosas para mejorar este trabajo de investigación.

Agradezco el respaldo que recibí por parte del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad Autónoma de Chiapas, mi centro de trabajo durante mis estudios de maestría. Particularmente, mi gratitud y cariño a María Elena Fernández Galán que en todo momento me ha alentado a seguir en este camino llamado vida, a superarme y seguir con mi preparación como académica. A las Dras. Sonia Toledo, Anna Garza Caligaris, Gracia Ímberon, Fernanda Paz y la Mtra. Dolores Aramoni Calderón por todas sus enseñanzas, así como a la Dra. Hortensia Ochoa, amiga y profesora, quien con su lectura acuciosa aportó a esta tesis. A la Lic. Juana María Ruiz Ortiz, mil gracias porque sin ella no hubiera sido posible llevar a cabo el taller en tsotsil, así como las traducciones de los textos y de algunas entrevistas realizadas en este idioma.

A Alan, mi compañero de vida, quien en todo momento me alentó a seguir adelante con mi carrera profesional, escuchó mis ideas y sugirió otras que complementaron mi trabajo. Mil gracias por tu amor y apoyo incondicional. A mis padres, que sin el esfuerzo y amor esto habría sido imposible.

Especialmente, agradezco a los niños, los padres y a los profesores la escuela 31 de marzo que me permitieron compartir sus experiencias y reconstruir juntos este proceso cultural lecto-escritor.

## INDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1: Aproximación teórica-conceptual</b>	
1.1 Estudios sobre la lectura y los lectores: estado de la cuestión.....	17
1.1.1 Historia.....	18
1.1.2 Pedagogía y psicología.....	19
1.1.3 Filosofía y Semiótica (semiología).....	22
1.1.4 Sociología.....	25
1.1.5 Bibliotecología.....	25
1.2 Posicionamiento teórico-epistemológico.....	29
1.2.1 Desde la sociología: La infancia como categoría de análisis.....	29
1.2.2 La sociología de la infancia.....	31
1.3 Posicionamiento teórico: enfoque relacional.....	32
1.4 Posicionamiento epistemológico.....	34
Resumen del capítulo.....	37
<b>Capítulo 2 Políticas públicas sobre lectura y educación en México</b>	
2.1 Políticas internacionales sobre la lectura (OCDE, PISA): una política para el desarrollo.....	38
2.1.1 México y los resultados en PISA.....	41
2.2 Políticas públicas en torno a la lectura en México: vínculo entre educación y cultura.....	43
2.2.1 Políticas culturales sobre la lectura: CONACULTA.....	45
2.2.2 Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa.....	47
2.3 La biblioteca escolar y de aula: la visión de la Secretaría de Educación Pública.....	49
2.3.1 La biblioteca de aula.....	50
2.3.2 Bibliotecas escolares.....	52
2.3.3 Selección y valoración de los títulos.....	53
2.3.4 Las colecciones.....	54
2.3.5 La figura del maestro bibliotecario.....	57
2.4 La puesta en práctica del Plan Nacional de Lectura: las bibliotecas escolares y de aula en Chiapas.....	59

2.5 Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa y la lectoescritura: el caso de Chiapas.....	61
2.5.1 Selección, producción y distribución de libros.....	64
2.5.2 Libros en lenguas indígenas.....	66
2.5.3 Las empresas editoriales y su vínculo con el Plan Nacional de Lectura..	67
2.5.4 Asesores técnicos pedagógicos.....	68
2.5.5 Diagnóstico de las escuelas.....	70
2.5.6 Asesorías.....	72
2.5.7 Asesores y maestros bibliotecarios.....	74
2.5.8 Fortalezas y debilidades del Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica en Chiapas.....	78
2.6 Lectoescritura y la prueba ENLACE: experiencia con el primer grupo.....	80
2.6.1 La aplicación de la prueba ENLACE desde la mirada de la dirección de la escuela.....	83
Resumen del capítulo.....	85

### **Capítulo 3: Marco contextual**

3.1 El estado de Chiapas.....	87
3.1.1 Economía.....	88
3.1.2 Diversidad lingüística.....	90
3.1.3 Educación.....	90
3.2 Los Altos de Chiapas.....	91
3.2.1 La ciudad: San Cristóbal de Las Casas.....	92
3.2.2 Las colonias de la periferia norte.....	97
3.2.3 La periferia en la actualidad.....	99
3.2.4 Uso de las lenguas indígenas en la ciudad.....	101
3.3 Literatura indígena y tradición oral.....	107
3.4 Migración y proceso de aculturación de indígenas en la ciudad: experiencias de madres de familia.....	112
3.4.1 Abuelas que se asumen como madres de sus nietos.....	112
3.4.2 Motivos para migrar a la ciudad.....	113
3.4.3 Lectoescritura y aprendizaje escolar de las madres de familia.....	117
3.4.4 Ocupación y empleo.....	121

3.4.5 Condiciones de vivienda: la vida en una vecindad.....	127
3.4.6 Religión.....	129
3.4.7 Lectoescritura y expectativas de trabajo para sus hijos.....	131
Resumen del capítulo.....	133

**Capítulo 4 Lectoescritura en infancia en periferia de San Cristóbal:  
experiencias del taller**

4.1 Infancia en la periferia.....	135
4.1.1 Las familias.....	135
4.1.2 Problemas familiares y violencia.....	135
4.1.3 Los niños y las actividades cotidianas.....	138
4.2 El taller de lectoescritura en la escuela primaria 31 de Marzo.....	139
4.2.1 La escuela.....	139
4.2.2 Espacios.....	140
4.2.3 Los grupos.....	142
4.2.4 El taller: desarrollo, actividades y experiencias.....	143
4.3 El maestro y su dinámica para fortalecer la lectoescritura.....	152
4.4 Resultados del taller.....	156
4.4.1 Los niños y sus intereses plasmados en la escritura.....	156
4.4.2 Los niños y sus intereses de lectura.....	159
4.4.3 Violencia escolar.....	164
4.5 Los préstamos y la biblioteca de aula después del taller de lectoescritura.	172
<b>Conclusiones .....</b>	<b>176</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>183</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>190</b>

## Introducción

La lectura ha sido uno de los temas vigentes en las agendas gubernamentales a nivel nacional como internacional, ya que tiene incidencia en diversos ámbitos de la vida humana: educación, para desempeñar un trabajo, desarrollo personal, recreación, como indicador de desarrollo económico de una nación, entre otros. A partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989) se ratifica el derecho a la educación y a la lectura como complemento en la formación de niños y jóvenes. En este sentido, la formación de lectores en México se ha orientado principalmente a la población infantil y juvenil, ya que éstas representan el grueso de la población total nacional.

No obstante, pese a los esfuerzos nacionales por combatir el rezago educativo, especialmente en zonas donde existe población indígena, en el país persiste el analfabetismo. A nivel nacional, de acuerdo con INEGI (2010), del total de la población de 5 años y más, el 9.34% de la población declararon no saber leer ni escribir; para Chiapas, que concentra 4.18% de la población mexicana, 2 de cada 10 habitantes mencionaron no tener estas habilidades. En este sentido, pertenecer a una cultura diferente a la nacional presenta un conflicto para aprender a leer y a escribir. En México, de acuerdo con el INEGI (2010) existen 89 lenguas indígenas, en donde 6 de cada 100 habitantes de 5 años y más hablan un idioma amerindio. En Chiapas, el 27.18% de su población de 5 años y más habla alguna lengua indígena; sin embargo, son pocos los que saben leerla y escribirla.

En la entidad chiapaneca, como en el resto del estado mexicano, el español es usado para las funciones públicas e institucionales (incluso las propias comunidades consideran el español como una lengua que les da prestigio ante los demás), mientras que las lenguas indígenas ocupan funciones comunicativas propias (uso doméstico, local y coloquial), el uso es muy restringido en instituciones que requieren escritura: transacciones bancarias, registros públicos, administración y procuración de justicia locales, servicios médicos, señalización (Fernández y Schumann, 2010). La excepción son las publicaciones periódicas de circulación regional y la educación indígena. Sin embargo, el sistema educativo ha influido en

la pérdida del uso de las lenguas minoritarias<sup>1</sup> ya que tanto la Secretaría de Educación Pública como la Secretaría de Educación en Chiapas han seguido políticas ambiguas en relación con la educación bilingüe. Aunque en el estado existe el sistema de educación bilingüe, la realidad es que existen muchos obstáculos que impiden que se lleve a cabo una auténtica política de educación, de los cuales se destaca que los maestros indígenas poseen una capacitación pedagógica escasa, que no es del todo adecuada para desarrollar los programas de esta modalidad educativa.

Asimismo, muchas escuelas cuentan con maestros que únicamente hablan el castellano o una lengua distinta a la que se habla en la propia comunidad donde se imparten las clases. Se le da mayor prioridad al español que a la propia lengua materna, pues los programas y los libros de texto están escritos en castellano, ocasionando que los niños tengan dificultad en descifrar los signos gráficos y relacionarlos con los significados de las palabras y del discurso. Esto trae como consecuencia un bajo rendimiento escolar, pues no hay entendimiento ni comprensión de lo que se lee, ya que la gramática y la sintaxis del español difieren considerablemente de las lenguas maternas, por lo que es poco probable que el contenido de los libros sea aplicado de forma práctica en la vida cotidiana. Aunado a lo anterior, los conocimientos previos y las experiencias personales del niño, son distintos que los contenidos de los textos dirigidos a los hispanohablantes, impidiendo que se identifiquen plenamente con las lecturas. Lo anterior deriva que los niños estén poco interesados en la lectura, ya que esta actividad únicamente la vinculan al entorno escolar.

La situación anteriormente descrita se hace compleja cuando se traslada al entorno urbano. Muchas personas migran de sus comunidades hacia la ciudad para buscar mejores condiciones de vida, entre ellos familias indígenas. Si bien en el estado de Chiapas, en ciudades como Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal existen escuelas de educación indígena, muchas veces no son suficientes o en su defecto, la población busca escuelas donde solo enseñan en castellano. Los problemas a

---

<sup>1</sup> Cabe recordar que en Chiapas se hablan diferentes lenguas: de la familia mayense se derivan el tsotsil, tseltal, chol, lacandón, tojolabal, mam, mochó, tuzanteco, chuj, jacalteco y kanjobal, mientras que el zoque pertenece a la familia mixe-zoqueana.

los que se enfrentan los niños con respecto a la lectura se duplican debido a que no aprenden el español cotidiano, sino que comienzan a aprender el español académico<sup>2</sup> lo cual les dificulta el entendimiento del idioma al no estar familiarizado con los significados, dando como resultado un aprendizaje repetitivo (Fernández y Schumann, 2010).

Aunado a la situación del rezago educativo (analfabetismo) y de la situación del entorno educativo mexicano, durante los últimos años las instancias internacionales plantean estudios para conocer cuáles son las habilidades de lectura y escritura y cómo estas habilidades inciden en su desempeño escolar, y a gran escala, cómo dichas competencias determinan el nivel de desarrollo de un país. De acuerdo a los resultados de PISA<sup>3</sup>, evaluación aplicada a una muestra de jóvenes de 15 años de los países miembros de la OCDE, ubican a México en el último lugar en comprensión lectora y el lugar número 45 de un total de 65 economías participantes (Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2010), cuyos resultados indican que la muestra tiene una competencia mínima con respecto a las habilidades lectoras necesarias para desarrollarse en una sociedad contemporánea. Sin embargo, la prueba PISA está conformada por un solo examen que es aplicado indistintamente tanto en comunidades indígenas, así como en poblaciones urbanas y rurales en condiciones económicas y sociales desiguales.<sup>4</sup> Chiapas, una de las entidades evaluadas, se

---

<sup>2</sup> El lenguaje académico se caracteriza por tener una precisión expositiva y formal de la lengua, se emplean terminologías especializadas; este lenguaje puede ser oral o escrito, aunque su exposición no es espontánea. Su contraparte sería el español coloquial o cotidiano, el cual se caracteriza por no ser un dominio de una clase social; no es uniforme ni homogéneo ya que existen variantes dialectales y sociodialectales de los hablantes; es una forma del idioma que se aprende de forma natural a través de la práctica y convivencia cotidiana; se puede manifestar de forma oral o escrita; no es planificado en su forma oral, sino espontáneo (Briz, 1981, citado por Camacho, 2009).

<sup>3</sup> PISA se propone ofrecer un perfil de las capacidades de los estudiantes de 15 años de todos los países donde se aplica el examen. Además, provee información sobre el contexto personal, familiar y escolar de los participantes en la muestra (OCDE, s. a.).

encuentra en el último lugar de los resultados de la muestra a nivel nacional, junto con Guerrero y Tabasco.<sup>5</sup>

A partir de los resultados de estas pruebas internacionales se han diseñado políticas para implementar un programa nacional de lectura dirigido a profesores de educación básica para que funjan como promotores de la lectura entre los alumnos de sus escuelas. Como se pudo ver en los párrafos anteriores, dicho programa no ha obtenido los resultados esperados en las pruebas internacionales. Estas políticas presentan un programa nacional que, al igual que PISA, está diseñado para aplicarse de igual manera en todo el país, sin tomar en cuenta las características particulares de la población a la que va dirigida. En cuanto a la población infantil cabría preguntarse ¿se vive la infancia de la misma manera en la capital del país que en una comunidad rural? ¿Se puede pensar en una sola forma de abordar la lectura, pensando que va dirigida a un solo “tipo de infancia”?

En cuanto a la implementación del Programa Nacional de Lectura, si bien a las escuelas se les dota de una colección de libros con literatura diversa en castellano por parte de la Secretaría de Educación, los libros normalmente se encuentran dentro de la dirección de la escuela, negando el préstamo a los alumnos por temor a que se pierdan o se deterioren<sup>6</sup>. Por lo que el pensar en actividades donde se plantee el fomento y desarrollo del hábito lector es casi inexistente, ya que los maestros únicamente se apegan a cumplir el programa de actividades propuesto por la Secretaría de Educación.

¿Qué es lo que no funciona en las políticas públicas entorno a la lectura en México? ¿Cómo promover la lectura por placer en los niños en un entorno cultural diverso? ¿Quiénes son los niños a los cuales va dirigido este programa? ¿Cuáles son las características sociales y culturales de esta población?

---

<sup>5</sup>Otro de los rubros que le interesa indagar a la OCDE (2011) es la lectura por placer, los resultados de PISA apuntan que el porcentaje de estudiantes que informaron que esta actividad disminuyó en la mayoría de los países miembros entre 2000 y 2009, incluido México.

<sup>6</sup>Esto se observó durante el desarrollo de mi investigación de la Especialidad en Procesos Culturales Lecto-Escritores, en la Escuela Primaria del Estado Narciso Mendoza, de la localidad de Nachig, Municipio de Zinacantán Chiapas. Otros compañeros realizaron investigaciones en este municipio, y encontraron situaciones similares con respecto a la biblioteca escolar.

De manera personal, mi acercamiento a los estudios sobre lectura fue a partir de la especialidad en Procesos Culturales Lecto-escritores, en donde realicé trabajo una investigación con orientación antropológica en torno a la adquisición de la lecto-escritura en castellano en Nachig, una comunidad indígena rural del municipio de Zinacantán Chiapas, cuya lengua materna es el tsotsil. El propósito de la investigación fue mostrar cómo la práctica de la expresión oral en español puede ayudar en la comprensión y comunicación del castellano como segunda lengua, y por tanto ser la base para el desarrollo y mejoramiento del aprendizaje de la lectoescritura en contextos indígenas.<sup>7</sup> Durante este periodo, me percaté que para los zinacantecos, como en otras comunidades indígenas, saber leer y escribir en castellano se traduce en un aumento de su prestigio. En contraposición, leer y escribir en su propia lengua no es valorado debido a que no hay una utilidad más allá de la propia comunidad. La educación impartida en las escuelas públicas, así como los trámites burocráticos se realizan en la lengua nacional.

En este sentido, el uso escrito de las lenguas indígenas es un fenómeno reciente, por lo que la mayoría de estas lenguas carecen de estandarización léxica y gramatical. Lo anterior representa un obstáculo serio ya que sin ello es difícil que dichas lenguas puedan expandir sus funciones y convertirse en vehículos de comunicación, y no como sucede en la mayoría de los casos, donde su uso está prácticamente restringido al área local. Además, son pocos los indígenas que saben leer y escribir en su propio idioma. Por ello resulta necesario abordar esta temática ya que la escritura de las lenguas amerindias se opone en definitiva a la situación de subordinación de los idiomas minoritarios y constituye un modo de revalorizar las culturas indígenas.

Derivado de la problemática planteada en el apartado anterior y de mi propia experiencia, decidí indagar el proceso de lectoescritura, pero en un entorno urbano, en donde además de su lengua de origen, forzosamente necesitan utilizar el

---

<sup>7</sup> Para conocer más acerca de este proyecto puede consultar Rodríguez, Alejandra (2011) *La expresión oral en español: una condición para el aprendizaje en la Escuela Primaria del Estado Narciso Mendoza de la localidad de Nachig, municipio de Zinacantán, Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: La autora. 114p. Tesis de especialidad en Procesos culturales lectoescritores. Facultad de Humanidades-Unach.

castellano. En este sentido, la ciudad es un espacio complejo de intercambio social, donde las lenguas indígenas se ven influidas por otros modelos sociales, culturales, los cuales representan retos para los propios migrantes como parte de su proceso de adaptación y supervivencia, aunque conserven muchos rasgos culturales de su comunidad de origen (Fernández y Schumann, 2010).

Muchos estudios sobre lectoescritura relacionados con grupos indígenas se realizan principalmente en comunidades rurales, pero muy pocos son llevados a cabo en un contexto urbano. Asimismo, de lo revisado en el estado de la cuestión, existen pocos trabajos en donde se analice los fenómenos asociados con la infancia como una categoría social de análisis, en caso concreto, los estudios sobre lectura la retoman como una variable relacionada únicamente con la edad biológica. ¿Qué sucede con los grupos indígenas que han migrado a la ciudad? ¿Cómo se lleva a cabo el proceso de lectura en un entorno culturalmente diverso?

Por ello, el presente trabajo de investigación inició con un proyecto que tenía la intención de formar lectores y escritores a través de un taller de lectoescritura en lengua tsotsil y español en niños de 5° y 6° de primaria en una escuela bilingüe de la colonia La Hormiga en la periferia de San Cristóbal de Las Casas, ciudad con un entorno cultural diverso en el que por diferentes circunstancias históricas, económicas y sociales, gente de diferentes comunidades indígenas y de otras partes de país y del mundo han migrado a ese lugar.

Se planteó de esa manera porque que era más fácil empezar a promover la lectoescritura tsotsil a niños que hablaran esa lengua y que al estudiar en una escuela bilingüe tuvieran nociones de su idioma escrito; y, por otro lado, suponía que a este nivel también los alumnos poseerían las habilidades básicas para leer y escribir en español. Sin embargo, no fue posible debido a que se obtuvo una negativa por parte de los maestros y argumentaron que no tenía sentido “repetir” las actividades que ellos ya hacían con su grupo. Por esta razón, opté por la posibilidad de que el taller se realizara en una primaria de la periferia pero que no perteneciera al sistema bilingüe, pero a la cual acudiera población de diverso origen.

Finalmente, el proyecto se propuso a la escuela urbana “31 de Marzo”, ubicada en la colonia del mismo nombre en la periferia norte oriente de San

Cristóbal de Las Casas. Atiende a una población total de 170 alumnos, provenientes de ésta y de otras colonias de la periferia como La Hormiga, Getsemaní (colonias formadas principalmente por migrantes indígenas), así como Cuxtitali, Revolución Mexicana, Peje de Oro, así como de otros barrios aledaños.

Se pretendía con esta intervención crear condiciones utilizando un rincón de lectura, donde se incluyera el uso de la literatura y saberes propios de su cultura, estableciendo una relación horizontal entre la bibliotecaria (facilitadora del taller) y los niños participantes. En este caso, las preguntas iniciales fueron ¿Cómo formar lectores y escritores en tsotsil? ¿Cómo promover la lectura por placer en los niños?

En este sentido, durante el desarrollo del taller surgieron situaciones que fueron transformando mi objeto de estudio y llevaron mis reflexiones a otro terreno. Si bien la hipótesis que me planteaba al principio del proyecto fue “La lectura por placer puede fortalecerse si el desarrollo de la lectoescritura en lengua tsotsil y en español parte de elementos propios de su entorno como lo es la literatura en su lengua materna”, la realidad que me planteó el trabajo de campo desbordó mi supuesto, porque me di cuenta que diseñé las actividades sin tener un conocimiento acerca de los participantes ni de sus intereses.

Al utilizar la investigación acción para tener este acercamiento a ellos, observé que, si bien estos grupos estaban en el mismo nivel académico, su dinámica grupal e intereses eran distintos. Además de la lengua tsotsil, había hablantes de otras lenguas, y muchos de ellos tenían historias particulares que marcaban su participación dentro del taller, en este sentido, escuchar su punto de vista acerca de la lectura de las actividades comenzó a tomar relevancia. Ya no solo era formar lectores, sino que a través de las actividades afloraban las interrogantes ¿quiénes son estos niños que pretendo formar como lectores? ¿Cuáles son sus intereses y perspectivas con respecto a la lectura? Estas preguntas se hicieron aún más presente cuando se llevó a cabo un segundo taller con un grupo que tenía características diferentes, así como cuestionar mi papel como bibliotecaria y mediadora entre los niños y la lectura.

A partir de estas interrogantes, la presente investigación tiene como propósito general analizar los resultados del taller de lectoescritura llevado a cabo con dos

grupos de niños de cuarto año en una escuela primaria de la periferia de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Para lograrlo, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

-Identificar las principales líneas de investigación que han seguido diferentes disciplinas en relación a la lectura como objeto de estudio, el cual permita ubicar a la lectura bajo diversas perspectivas teóricas y cómo a partir de ellas se define.

-Analizar los programas de fomento de lectura oficiales y los mecanismos de evaluación de la comprensión lectora que se llevan a cabo en la escuela primaria 31 de Marzo.

-Analizar las condiciones sociales y culturales de los niños participantes de los talleres y su incidencia en los resultados de cada taller.

-Identificar los intereses de los niños participantes del taller con respecto a la lectura y las actividades del taller.

-Analizar la relación entre las expectativas de los padres de familia, los intereses de los maestros y su incidencia en los intereses lectores de los niños participantes del taller.

-Analizar y explicar la relación entre mediador de la lectura (bibliotecario) y los niños participantes del taller de lectoescritura.

Asimismo, la hipótesis de la que parto es que el conocer las condiciones socioculturales de la comunidad a través del trabajo de campo permite comprender el proceso sociocultural lectoescritor de la población, así como aportar datos que mejoren tanto la planeación y aplicación de proyectos dirigidos a promover la lectura y la escritura. El estudio se llevó a cabo con dos grupos de niños de cuarto grado de primaria entre 8 y 12 años de edad en la Escuela Primaria del Estado 31 de Marzo, ubicada en la colonia del mismo nombre en la periferia norte de San Cristóbal de Las Casas. El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo, el método utilizado para el trabajo de campo fue la investigación acción<sup>8</sup>, la cual se

---

<sup>8</sup> De acuerdo con Carr (2007) define como una forma de pregunta reflexiva emprendida por los docentes investigadores para mejorar sus propias prácticas, su comprensión y la situación en la que éstas se llevan a cabo, es decir, el investigador reflexiona y reconoce una o varias problemáticas en las cuales es imperativo intervenir buscando alternativas de solución. El ciclo de investigación se desarrolla en cuatro momentos o fases: planificación, acción, observación y reflexión; las cuales se articulan para cerrar y abrir de nueva cuenta el proceso (Latorre, 2003).

mueve dentro del paradigma socio-crítico<sup>9</sup>. Para poder llevar a cabo dicha metodología, se utilizó el taller de lectoescritura como el espacio para la investigación. En el apartado de la etnografía de la escuela se describe a detalle la metodología propia con la que se desarrolló el taller de lectoescritura. Cabe mencionar que como parte de la metodología de investigación se llevaron a cabo dos talleres con dos grupos de cuarto grado en diferentes momentos:

Taller 1: Noviembre 2012- Mayo 2013 (con una duración de 8 meses, dos sesiones de dos horas cada una por semana), grupo con 25 alumnos, de los cuales 19 eran niñas y 6 niños, entre 8 y 12 años de edad. Cabe mencionar que, durante el desarrollo del taller, dos niñas dejaron la escuela.

Taller 2: Agosto 2014 – Diciembre 2014 (con una duración de 6 meses, una sesión de dos horas cada una por semana), grupo con 24 alumnos (12 niñas y 12 niños), entre 8 y 9 años de edad. Durante el mes de octubre se incorporó una niña, teniendo en total a 25 participantes en el taller.

Las técnicas de investigación que se emplearon para este estudio fueron la observación participante, fotografía, investigación documental, la entrevista cualitativa semiestructurada (dirigida a madres de familia, maestros de la escuela, así como a un asesor del Plan Nacional de Lectura en Chiapas) y como instrumentos para la recolección de datos el diario de campo y la guía de entrevista.

Cabe añadir que tres de las 9 madres de familia entrevistadas hablaban muy poco español, por lo que fue necesario realizar las entrevistas en su propia lengua (2 en tseltal y una en tsotsil). Para ello, conté con la colaboración de Juana Ruiz tanto para llevarlas a cabo, así como para su traducción.

Para análisis de los resultados del trabajo de campo realizado a través de los talleres de lectoescritura, así como las experiencias de vida de los padres de familia y de los maestros de la escuela, incluí como concepto clave el término “infancia” como una categoría social que habitualmente no se problematiza y que únicamente

---

<sup>9</sup> De acuerdo con Arnal (1992, citado por Alvarado y García, 2008) el paradigma crítico se apoya en la teoría crítica y tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en los grupos estudiados, en el cual se pretende la participación de los integrantes de dichos grupos.

es empleada para designar una condición etaria (biologicista) sobre los estudios acerca de la lectura en niños, así como en otras áreas como la educación e incluso en la bibliotecología misma. Para ello, recurro a la sociología de la infancia y retomo principalmente la propuesta de Mayall (2000) sobre la forma de abordar esta categoría, dentro de la cual el concepto de generación y relaciones de poder son claves para analizar cualquier fenómeno social relacionado con niños, en este caso la forma como se promueve la lectura. También retomo los aportes de la propuesta antropológica de James utilizando el término otredad para explicar las relaciones entre adultos (bibliotecaria, maestros, padres de familia) y los niños participantes del taller, así como las consideraciones epistemológicas para la presente investigación.

La tesis se encuentra organizada en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el estado de la cuestión acerca de las investigaciones que se han llevado a cabo desde diversas disciplinas y que giran en torno a la lectura y los lectores. Se identifican las principales líneas de investigación, que, si bien no es exhaustiva, pueden dar una idea de cómo se ha estudiado a la lectura y lo relacionado a ella (lector, texto) como objeto de estudio en diferentes disciplinas, que aportan diversas perspectivas teóricas planteadas por autores y cómo a partir de ellas se define. Asimismo, se presenta posición teórico-epistemológica de la que parte la tesis, la cual retoma aportes de la antropología y la sociología de la infancia desde el enfoque relacional.

El capítulo dos tiene como propósito analizar las políticas internacionales, así como los programas de fomento de lectura oficiales y los mecanismos de evaluación de la comprensión lectora instituidos en México y cómo éstos se implementaron en la escuela primaria 31 de Marzo. Para ello, se presenta una revisión sobre la política internacional de lectura de la OCDE, la aplicación de la prueba PISA en México y sus resultados, así como las políticas públicas, tanto en el ámbito cultural como educativo, que se han derivado y puesto en marcha en el país. Se dedica un apartado particular a la organización de las bibliotecas escolares y de aula, así como la función del maestro bibliotecario. Se presenta además el funcionamiento del Plan

Nacional de Lectura en las escuelas de Chiapas, se analiza particularmente el Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa y la Escritura.

En el capítulo tres, se ubica al lector en el lugar de estudio. Se presenta el contexto sociocultural del estado de Chiapas, pero haciendo particular énfasis en la periferia norte de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas. Como parte de este contexto, se analiza el uso de las lenguas indígenas dentro de la ciudad, la literatura indígena y tradición oral de esta región, así como los procesos migratorios a la ciudad con experiencias y expectativas de las madres de familia de los niños que formaron parte de esta investigación.

Por último, el capítulo 4 se presentan los resultados de la intervención a través de un taller de lectoescritura en la escuela Primaria 31 de Marzo. Para ello, en un primer momento se analiza cómo se vive la infancia en la periferia norte de San Cristóbal: las familias, los problemas familiares y la violencia, así como las actividades cotidianas de los niños. Posteriormente se describe la escuela donde se realizó la intervención, así como el desarrollo y los resultados del taller de lectoescritura. Por último, el lector encontrará las conclusiones de esta investigación, las cuáles pueden ser una puerta de entrada para futuros estudios.

## Capítulo 1

### Aproximación teórica-conceptual

*“Si existe un problema interdisciplinar, es el de la lectura:*

*¿Qué sucede en el acto total de la lectura?*

*¿Dónde empieza la lectura?*

*¿Hasta dónde llega?*

*¿Podemos asignar a esa producción una estructura, fronteras?*

*No es excesivo usar varias disciplinas*

*para responder a estas preguntas:*

*la lectura es un fenómeno sobredeterminado, que implica niveles de descripción diferentes.*

*La lectura es lo que no se detiene.”*

*Roland Barthes 1972, c2003*

#### 1.1 Estudios sobre la lectura y los lectores: estado de la cuestión

La lectura ha sido objeto de práctica y enseñanza desde siglos atrás en diferentes espacios como el doméstico, la escuela o la iglesia, pero como objeto de estudio es un fenómeno reciente. Barthes (1972, c2003) nos apunta que desde los años 30's hasta los 70's se había desarrollado principalmente en las ciencias literarias una *teoría de la escritura*, cuyos estudios se centraban en la relación obra/autor. No obstante, a partir de los 70's surge una preocupación por desarrollar una nueva teoría, una que esté centrada en la lectura/escritura.

Clemente (2004) sostiene que a partir de los años setenta y ochenta del siglo XX hubo mayor interés en la investigación a fin de buscar conocimientos obtenidos al aplicar las teorías científicas y a partir de ello justificar las prácticas escolares, particularmente desde la pedagogía. Por tanto, la mayor parte de los estudios revisados están centrados en la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Esta autora señala que este interés no se había dado en otro momento de la historia (desde que existe la escritura), y que una de las razones por las que tiene preponderancia es que la capacidad de leer y escribir con un cierto nivel de competencia se convirtió en una necesidad generalizada e imprescindible para las sociedades desarrolladas.

Los contenidos educativos se asimilan a través del lenguaje escrito, por lo que la necesidad de ser un lector competente resulta ser algo imprescindible, al menos, en las sociedades occidentales.

No obstante, fue también durante este periodo donde se reflexionó que la lectura está conectada a problemáticas culturales y sociales, por lo que otras disciplinas como la sociología, la historia, la antropología, entre otras, comenzaron a investigar aplicando su propia perspectiva teórica, la cual amplió el panorama que la pedagogía tenía acerca de esta temática (Ramírez, 2005).

En este sentido, cabe recordar que la teoría, desde el punto de vista de Barthes (1972, c2003: 84) no es una disertación filosófica, sino “una descripción, producción pluricientífica, discurso responsable que dirige su mirada hacia el perfil infinito de un problema y acepta ponerse a sí mismo en duda como discurso de la científicidad”. Como indica el epígrafe al inicio de este capítulo, la lectura es un problema interdisciplinario que puede ser visto y abordado de múltiples maneras, en donde cada una de las disciplinas se ha encargado de describir una parte del asunto y trata de brindar una posible respuesta, que de ninguna manera es absoluta. Por ello, el objetivo del presente apartado es identificar las principales líneas de investigación, que, si bien no es exhaustiva, puede dar una idea de cómo han estudiado diferentes disciplinas a la lectura y lo relacionado a ella (lector, texto) como objeto de estudio, el cual permita ubicar a la lectura bajo diversas perspectivas teóricas planteadas por autores y cómo a partir de ellas se define. Cabe aclarar que esta clasificación por disciplinas no es una división tajante, sino que muchos de estos límites son porosos por lo cual, algunas disciplinas han hecho uso de las teorías de otras áreas, e incluso retomo algunos autores que tienen una formación humanista que abarca diversas disciplinas.

### **1.1.1 Historia**

Desde la historia, las investigaciones se han orientado a reconstruir las prácticas de lectura tanto de la antigüedad hasta la época contemporánea. Destacan los estudios sobre la historia de la lectura, del libro y de los lectores de Roger Chartier (historiador, especializado en la historia del libro), Robert Darnton, Alberto Manguel,

Guglielmo Cavallo (citados por Bocanegra, 2012). De acuerdo con Bocanegra (2012), estos autores se han cuestionado principalmente ¿cómo se lee?, lo cual ha llevado a interpretar las prácticas de lectura, el estudio de los lectores y los objetos de lectura (principalmente el libro).

### **1.1.2 Pedagogía y psicología**

Durante los años 70's, la psicología cognitiva desarrolló la teoría psicolingüística de la lectura. Esta corriente buscaba explicar la estructura cognitiva que utilizan las personas consideradas "lectores expertos" y tratar de distinguir qué es lo que falla en las personas que presentan dificultades con la lectura. De acuerdo con Clemente (2004), han destacado los procesos metacognitivos implicados en la lectura, entre ellos el conocimiento fonológico (conciencia fonológica) en la apropiación del código alfabético (Libertman, 1973; Alegría y Morais, 1979, citados por Clemente, 2004).

De acuerdo con esta autora, la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura ha generado un importante número de estudios y trabajos de investigación en donde los sujetos que muestran buenas habilidades de análisis fonológico son buenos lectores y, por el contrario, quienes presentan problemas de lectura (en los sistemas alfabéticos) evidencian serias dificultades para realizar análisis fonológico.

Además de los aspectos relativos al conocimiento del código, esta teoría ha abordado aspectos relacionados a la comprensión textual, donde trata de explicar los mecanismos que intervienen en la comprensión lectora, por ejemplo, los conocimientos previos que dispone el lector sobre lo que va a leer o los procesos implicados en la interpretación de un texto (Kinstch, 1994; Sánchez, 1998; Van Dijk, 1983, citados por Clemente, 2004). No obstante, esta perspectiva no ha considerado los aspectos culturales y funcionales de la lectura, como son la valoración social de lo escrito y las funciones que tiene este lenguaje en cada sociedad, aspectos que están muy relacionados con la motivación para aprender a leer. En este sentido, Clemente afirma que poco o nada ha aportado para explicar el caso de los niños que no tienen interés por aprender a leer y mucho menos por leer. Aunado a lo anterior, la lectura es vista como un proceso individual, Álvarez

Zapata (2005) indica que los estudios llevados a cabo desde la pedagogía tampoco incluyen la incidencia de lo político, es decir, ¿cuál es el propósito de formar lectores por parte del gobierno a través de los programas de fomento a la lectura y otras políticas públicas vinculadas a ello? ¿Cuáles son los usos políticos de la lectura y escritura?

Por otro lado, durante la década de los 90's destaca el enfoque comunicativo, el cual no tomaba en consideración la importancia de enseñar el código. Uno de los máximos exponentes de esta perspectiva es Goodman (1995, citado por Clemente, 2004). El lenguaje integrado es el componente principal de las llamadas teorías naturalistas. Su rasgo fundamental consiste en contemplar los procesos de aprendizaje de la lectura como procesos naturales, idénticos a los que configuran la adquisición del lenguaje oral (Clemente, 2004). Propone que la enseñanza de la lectura debe centrarse en la creación de contextos favorables a la escritura, en donde el niño esté en contacto con materiales escritos, estimulando su acercamiento a los mismos y con ello inducirlo a ser lector. Parte de la tesis consiste en que, si en un contexto de hablantes se adquiere la lengua oral, en un contexto de materiales escritos se aprenderá a leer. Sin embargo, de acuerdo con Clemente, la perspectiva naturalista presenta limitaciones, principalmente al considerar el lenguaje oral y el lenguaje escrito como formas de expresión idénticas que pueden adquirirse de la misma manera.

Dentro del enfoque comunicativo se encuentra también la teoría constructivista, destacando los aportes de Emilia Ferreiro y Teberosky (1979), quienes sostienen que los niños son sujetos activos de su aprendizaje y construyen la idea de qué es la escritura a través de la hipótesis y comprobaciones según sus experiencias con materiales escritos. Los constructivistas defienden la existencia de etapas por las que pasa el niño para ir dominando esta forma de comunicación. Resaltan la necesidad de que el niño cree sus propios textos, tanto enumerativos como narrativos, este proceso puede iniciarse con el dibujo para luego realizarse con la escritura. En esta teoría el aprendizaje del código es por descubrimiento, si bien va por etapas, sus seguidores no consideran que deba enseñarse de forma explícita. Propone principios generales como son la necesidad de crear una cultura

letrada y potenciar que el niño esté continuamente en contacto con libros y con materiales impresos, así como la importancia de vincular el lenguaje escrito con el uso que pueda tener en la vida cotidiana, ya que para Ferreiro (2002: 25) “la lengua escrita es un objeto de uso social, con una existencia social (y no meramente escolar).”

Por su parte, el enfoque sociocultural de Paulo Freire (1986: 94) propone que el acto de leer no solo se circunscribe a la decodificación de los textos escritos, sino que “la lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad”. Por tanto, la lectura crítica implica percibir las relaciones entre el texto y el contexto vivido. La lectura es para Freire un acto de liberación, que busca con la alfabetización y la lectura crítica de la realidad revertir la situación de los oprimidos. Además, el papel que tienen las bibliotecas populares en este proceso es de ser el centro de cultura donde se puedan leer y discutir críticamente textos que provengan de su entorno e incluso escrito por ellos mismos, sin dejar a un lado la experiencia estética de la lectura. La postura metodológica es que se vea a la población no como objetos, sino como sujetos de conocimiento de sí mismos.

Otra línea de investigación en lectura en los últimos años ha sido la *comprensión lectora*, que ha sido abordada desde la teoría psicolingüística como desde la perspectiva comunicativa. Dentro del ámbito iberoamericano, destacan las investigaciones realizadas por Isabel Solé (2012), quien se interesa en cómo se lleva a cabo la construcción de la competencia lectora, así como saber la relación entre la competencia lectora y el aprendizaje. La autora (2012: 52) define la lectura como una competencia compleja que se aprende a lo largo de la vida, en la que “confluyen componentes emocionales, cognitivos, metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales”. Una de las críticas que Solé hace es que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura tienden a simplificar las formas de leer y por tanto ello conduce a una comprensión superficial del problema.

Por último, la teoría de las representaciones sociales ha sido retomada para estudios sobre la lectura. Esta perspectiva fue formulada por el psicólogo social

Serge Moscovici (1979), quien define la representación como una forma de conocimiento que cotidianamente utilizan los sujetos para explicar y dominar su entorno, es el saber del sentido común, que una vez comunicado, y consensuado, se convierte en una forma de pensamiento social. Para el caso de la lectura, esta teoría permite explicar los procesos cognitivos y sociales por los cuales se construye la realidad. La lectura es una actividad en la cual se realiza el proceso de identificar símbolos y poder transformarlos en significados.

La función de las representaciones sociales, según Moscovici (1979), es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; también es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan poderes de su imaginación.

### **1.1.3 Filosofía y Semiótica (semiología)**

Por su parte, el ámbito filosófico la hermenéutica ha aportado una base teórica para explicar la lectura interpretativa. Heidegger (1927, citado por Forte, 2014), uno de sus principales exponentes, se pregunta ¿qué es leer? Para este autor, la lectura es concebida como una reunión o conciliación; en su obra “Ser y tiempo” formula su concepción de la comprensión y de la interpretación a través de su propuesta llamada “círculo hermenéutico”. En ella establece que “en toda relación entre sujeto cognoscente y un objeto a conocer se produce la comprensión cuando esta relación se dirige del sujeto al objeto y, al mismo tiempo del objeto al sujeto, la comprensión es concebida como un proceso circular. Forte (2014) afirma que siguiendo la teoría hermenéutica de Heidegger tanto el objeto mismo como el lector están situados en un horizonte de comprensión, el cual determina y hace que se tenga que interpretar desde su espacio y desde su tiempo. Así, el puente de la comprensión solo se podrá construir respetando con rigor los contextos, los universos histórico-temporales y mentales tanto del sujeto como del objeto.

Otros pensadores se han ocupado sobre la relación entre el lector y el texto, principalmente durante el proceso de lectura. Desde el ámbito de la semiología,

Umberto Eco analiza en su obra “Lector in fabula” la relación entre el lector y el texto y desarrolla un modelo de cooperación interpretativa para los textos narrativos, esto es, una semiótica textual narrativa (p.18). Para Eco (1993), el texto necesita ser actualizado (interpretado) por los destinatarios o lectores, idea similar a la de Iser (1972), sin embargo, las competencias entre éstos últimos y el autor del texto no son las mismas, por tanto, las interpretaciones pueden modificar el sentido original del texto por parte del autor.

No obstante, el autor del texto, de acuerdo con Eco (1993), trata de “prever” las características del “lector modelo”, el cual es por un lado una “estrategia textual”, ya que el autor a través de la forma en que escribe y el léxico utilizado, trata de escribir para un público en concreto, que idealmente tendrá que tener una “competencia enciclopédica” para poder actualizar dicho texto; aunque en la práctica, todo dependerá del lector empírico, quien puede hacer una interpretación del texto de acuerdo al nivel de cooperación que lleve a cabo.

Por su parte Roland Barthes (1974), semiólogo, ensayista y crítico literario social con una formación humanista, se ocupa también sobre la relación que existe entre el texto y el lector en su obra “El placer del texto”, en donde se cuestiona ¿qué se goza del texto? ¿Cómo se lleva a cabo esta actividad por parte del lector? En este sentido, el autor trata de definir el concepto de texto utilizando dos conceptos clave, el placer y el goce, ambos términos poseen límites porosos e indeterminados. Para Barthes (1974: 25), el texto de placer es “el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura”, mientras que el texto de goce es “el que pone en estado de pérdida, desacomoda, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje”.

Por su parte, destaca las aportaciones de la teoría estética de la recepción, en donde el lector ocupa una posición importante en los procesos de comunicación literaria de una obra. De acuerdo con Morón (2006), dentro de este proceso de comunicación literaria, la lectura es el diálogo que se sostiene entre el texto y el

lector, éste último es quien a través de sus experiencias y su participación les dan sentido a los contenidos de los textos.

Uno de los principales representantes de la estética de la recepción literaria es Wolfgang Iser, quien a través de su ensayo “El proceso de la lectura: un enfoque fenomenológico<sup>10</sup>” (1972) se cuestiona ¿cómo se lleva a cabo el proceso de lectura? ¿Cuál es la relación que entabla el lector con el texto? Para responder a ello, propone que la fenomenología del arte busca considerar una obra literaria no solo en función del propio texto, sino incluir las acciones del lector y las reacciones que el texto provoca en él. En este sentido, el lector realiza un “acto de concreción<sup>11</sup>”, cuando a través de la lectura “actualiza” y le da vida a la obra, aunque este acto es desencadenado y provocado por el propio texto.

Derivado de lo anterior, Iser apunta que la obra cuenta con dos polos, uno artístico (el texto creado por el autor) y el polo estético (la concreción llevada a cabo por el propio lector). Por tanto, al identificar una obra literaria como obra de arte, es necesario contemplar la relación dinámica entre ambos. Tal y como afirma el autor “el texto se actualiza, por lo tanto, sólo mediante las actividades de una conciencia que lo recibe [el lector], de manera que la obra adquiere su auténtico carácter procesal sólo en el proceso de lectura” (Iser: 1972: 149).

Este proceso de lectura no es lineal, sino dialéctico, ya que durante este proceso el lector puede decidir y seleccionar de diferente manera la forma de relacionar los correlatos del texto. Por ello, Iser indica que el texto es inagotable, ya que, al tener diferentes posibilidades de conexión de dichos correlatos, “el potencial del texto excede toda realización individual en la lectura” (1972: 153). Dicho de otra manera, cada vez que se lea el texto, el lector encontrará, dependiendo de sus propias circunstancias, nuevas conexiones que quizá en la lectura anterior no habría considerado.

---

<sup>10</sup> La fenomenología, en su sentido más amplio, se refiere a “la ciencia de los fenómenos que se manifiestan en la conciencia” (Brugger, 1983: 248).

<sup>11</sup> Término acuñado por Roman Ingarden en su libro *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks* (1968).

#### **1.1.4 Sociología**

Por su parte, la sociología ha estudiado la lectura como práctica cultural de la sociedad, así como las trayectorias de lectura, prácticas y representaciones que sobre ésta tienen los lectores. Asimismo, proporciona estudios con un enfoque cualitativo en los cuales se aplican entrevistas y se trazan las historias de lectura de los lectores, utilizadas para comprender las prácticas sociales y culturales, en la cual, la lectura es vista como “objeto social” y la “práctica” es una actividad regulada socialmente, en la que el individuo le da significado a los objetos sociales a través de la interpretación de la realidad que lo rodea. El individuo establece relaciones simbólicas con dichos objetos sociales (libros, texto) a través del acto de leer. Autores que han abordado a la lectura desde esta perspectiva son Pierre Bourdieu, Michael Petit, Lahire, Pretucci entre otros.

De acuerdo con Poulain (2011: 199) los estudios sociológicos de la lectura permiten comprender las realidades culturales complejas, en donde “las relaciones entre la lectura y los resultados escolares no son unívocos, ya que leer no es necesariamente sinónimo de éxito escolar”. La lectura es entendida por esta socióloga como una actividad plural como otras actividades humanas, en donde la biblioteca, los mediadores y pedagogos han “desacralizado la lectura” al hacerla accesible a todos. Ella critica a quienes han realizado análisis que intentan cosificar la lectura, señala la necesidad de reconocer la diversidad de las formas en que ésta puede llevarse a cabo, tanto a nivel social como individual.

#### **1.1.5 Bibliotecología**

La disciplina bibliotecológica ha llevado a cabo diversos estudios que han retomado perspectivas teóricas de otras áreas como la sociología, la historia, entre otras. En este sentido, el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM, ahora Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas (IIBI) se ha interesado en estudiar, tanto a nivel teórico como aplicado, la relación entre biblioteca, lectura e información (Martínez, 2003).

Actualmente, el IIBI cuenta con el área de investigación denominado “Lectura”, en la cual busca indagar acerca de las diferentes manifestaciones de este

fenómeno, así como la formación de lectores, el vínculo que tiene la biblioteca en este campo, así como los factores sociales y culturales que inciden en su desarrollo (IIBI, 2015). Entre las líneas de investigación se encuentran la teoría de la lectura, la historia de la lectura, los estudios de lectores, las prácticas y tipos de lectura, políticas de lectura, fomento de la lectura, entre otros. Dentro del IIBI, destaca el trabajo de investigación llevado a cabo por Román Haza, Alfaro López y Ramírez Leyva.

Con respecto a proyectos de investigación, Ramírez se ha interesado en reflexionar a nivel teórico qué es la lectura, qué significa leer (2009), así como estudiar las prácticas de lectura y cómo éstas se modifican en el entorno digital (2012). Para Ramírez Leyva (2015) la formación de lectores es una problemática que constituye una de las responsabilidades sociales de los bibliotecarios.<sup>12</sup>

En cuanto a los aportes de la bibliotecología como disciplina en el campo de la formación de lectores, Ramírez (2015) señala que ha aportado la alfabetización informativa para desarrollar capacidades en los alumnos, en la cual “incorpora otras alfabetizaciones no circunscritas a códigos escritos, sino que incluye múltiples lenguajes”, además que incorpora otros procesos de construcción de conocimiento, así como habilidades para manejarlo. Sin embargo, la autora señala que además de lo anterior es necesario conocer el contexto, en donde su propuesta, basada en los planteamientos de Freire, invita a entender la lectura como un acto complejo que implica, además de descifrar el texto, hacer una lectura crítica del mundo.

En un estudio realizado con un grupo de estudiantes de bachillerato de la UNAM, Ramírez (2012) se planteó explorar las representaciones de la cultura digital en el contexto de las actividades de lectura e informativas de dicho grupo. La autora se cuestiona ¿cuáles son las representaciones de las prácticas de lectura e

---

<sup>12</sup> Las primeras investigaciones, apunta la autora, se aplicaron métodos cuantitativos y cualitativos de las ciencias sociales y la psicología, sobre todo en estudios realizados en bibliotecas escolares y públicas en Europa, así como en algunos programas de posgrado en Estados Unidos. Estos tenían como objetivo identificar las obras más leídas en la biblioteca, así como el efecto que éstas tenían a través de su lectura, y a partir de ello, seleccionar aquellos materiales y diseñar catálogos que ayudaran a los lectores a localizar lecturas afines a sus intereses. Un segundo momento en los estudios bibliotecarios se origina a partir de la Segunda Guerra Mundial, donde promover la lectura era también una forma de ampliar la educación y el acceso a la información, así como una actividad para el disfrute que era apoyada en las bibliotecas públicas.

informativas de los jóvenes de bachillerato con respecto a la cultura digital?, ¿Qué es la cultura digital? ¿Cuál es el papel de la bibliotecología con respecto a la formación de lectores en la cultura digital? Para ello se analiza, bajo la teoría de las representaciones sociales y la lectura como práctica cultural de Chartier, los fragmentos de narraciones de jóvenes recopiladas entre 2010 y 2011 y trata de contrastar las representaciones que éstos tienen sobre la lectura y la cultura digital<sup>13</sup> con la llamada “identidad del nativo digital”, esta última caracterizada por jóvenes generaciones que coinciden con el nacimiento y desarrollo de la tecnología electrónica.

Dentro de sus hallazgos, ella afirma que si bien estos jóvenes se encuentran en una etapa donde la electrónica forma parte de su vida cotidiana, constituyen un grupo heterogéneo que no corresponde cabalmente a la identidad del “nativo digital” y que incluso muchos de ellos aún hacen uso de la cultura impresa. También propone a los bibliotecólogos la revisión del concepto lector antes de generalizarla a otros grupos, así como los conceptos sobre lectura, a fin de no caer en definiciones reduccionistas y utilitarias acerca de esta última. Propone que la bibliotecología incorpore la experiencia, vista como una construcción de significados por parte del sujeto, en la formación de lectores.

Por su parte, Alfaro López se ha interesado en analizar sobre qué implica ser lector y el complejo proceso de la lectura. En uno de sus artículos discute sobre la relación entre los bibliotecarios y la formación de lectores (Alfaro, 2009), en donde particularmente reflexiona sobre la formación académica del bibliotecólogo y como ésta incide en su formación propia como lector. El autor apunta que socialmente se asume que el bibliotecario es un lector consumado o excelente lector y que la biblioteca se concibe como la institución por excelencia en la formación de lectores. Estas representaciones sociales hacen que “el propio gremio se cobije con esa representación” sin cuestionarla de fondo. Además, Alfaro al revisar algunos textos

---

<sup>13</sup> Uno de los conceptos ejes en su discusión es la cultura digital, para definirla, Ramírez retoma la noción de cultura desde una perspectiva sociológica y antropológica, definida como “normas, creencias y actitudes que todo individuo comparte y aprende” (Ramírez, 2012: 48). Sin embargo, el término cultura es complejo, incluso dentro de la teoría antropológica y las ciencias sociales en general, existen múltiples definiciones, dependiendo del paradigma teórico y los métodos utilizados (Giménez: 2005).

de otros investigadores, se encuentra que los bibliotecarios son “poco lectores”. Las preguntas que guían su reflexión son: ¿Por qué los bibliotecarios no son auténticos lectores siendo que el centro de su actividad son los impresos? ¿Qué acontece en la relación entre bibliotecario y usuario dentro del contexto de la biblioteca como mediadora de la lectura?

Alfaro (2009) parte de la premisa de que “el bibliotecario se encuentra alienado de los documentos que son el centro de su actividad bibliotecaria”. Para explicarlo, el autor recurre a dos conceptos de la Economía que le permite comprender la fase inicial de alienación que experimenta el bibliotecario: valor de cambio y valor de uso<sup>14</sup>. También recurre al principio dialógico y principio de recursividad propuesto por Edgar Morin para pensar la complejidad y que permita establecer otro tipo de relación entre el bibliotecario y los usuarios a través de la lectura.

Derivado de lo anterior, Alfaro (2009) concluye que parte de esta problemática deriva en la propia educación bibliotecológica, la cual se ha visto influida por los cambios históricos y la tendencia del mundo hacia el uso de la tecnología y ha dado como resultado que la formación universitaria en este campo se oriente principalmente a los procesos técnicos<sup>15</sup>, por lo que se privilegia el valor de cambio del documento, donde el registro bibliográfico es el objeto de

---

<sup>14</sup> De acuerdo con Seldon y Pennance (1984, citados por Alfaro, 2009), el valor de uso se refiere a la capacidad por parte de una mercancía de satisfacer una necesidad humana. Por otro lado, el valor de cambio debe poseer la “promesa de utilidad” a fin de que la mercancía pueda ser deseada por otros y por tanto, pueda ser susceptible a intercambiarse. Alfaro aplica estos conceptos a los libros y revistas, en un principio estos materiales poseen un valor de uso, pero cuando estos documentos son catalogados y clasificados les agrega un valor utilitario (valor de cambio) con el registro gráfico del documento. El registro gráfico, se vuelve el objeto de conocimiento de los bibliotecólogos, el cual se lleva cabo a partir de una formación positivista y por tanto objetiva orientada a enseñar los sistemas de clasificación y catalogación bibliotecarios. El bibliotecólogo solo observa el documento, más no se apropia de él a través de su lectura y a partir de ello realiza el proceso técnico (catalogación y clasificación). La dimensión utilitaria del registro gráfico lo predispone al intercambio, ya que dicho registro está integrado por un conjunto de datos que permiten localizar e identificar un documento para facilitar su recuperación. En el plano de la lectura, entendida como un acto complejo en el que se integran las experiencias subjetivas, además de factores lingüísticos y socioculturales, es la que le proporciona a un documento su valor de uso, sin embargo, el bibliotecario al enfocarse al proceso técnico, queda alienado de ello por su formación universitaria, eso contribuye a que sea “poco lector” y por tanto no cuenta con las herramientas necesarias para promoverla con los usuarios.

<sup>15</sup> Proceso en el cual se lleva a cabo la catalogación y clasificación de los documentos, dando como resultado registros bibliográficos que puedan ser recuperables en un sistema de información y el acceso al documento original (Alfaro, 2009).

conocimiento privilegiado. El estudiante no se apropia del contenido de manera subjetiva, sino que, como dicta el paradigma positivista, es visto desde fuera. Esta forma de concebir el conocimiento, así como la manera en que se lleva a cabo el registro bibliográfico van a determinar en gran medida “su mentalidad técnica” para la actividad que desarrollará en la biblioteca, se asume únicamente como gestor de la información.

Este autor propone reconstituir los fundamentos bajo los cuales se basa la educación bibliotecológica, que no solo se privilegien los aspectos técnicos de la profesión. Indica que es necesario replantear la cuestión conceptual, teórica y metodológica, donde la lectura sea la base de donde la disciplina se apoye. Por último, destaca que es necesario que los mismos profesores universitarios de bibliotecología se formen como lectores y que incorporen la lectura como un “proceso interno normal” en su práctica docente. La lectura es entendida como un “fenómeno complejo que está compuesto por seis aspectos fisiológico, psicológico, educativo, sociológico, cultural e histórico que pueden ser analizados desde tres perspectivas lingüística, psicolingüística y psicosocial”, perspectiva retomada de los estudios sociológicos de Jöelle Bahloul (Alfaro, 2009: 187).

## **1.2 Posicionamiento teórico-epistemológico**

### **1.2.1 Desde la sociología: La infancia como categoría de análisis**

Dado que la investigación giró en torno al proceso de lectura en niños que cursaban el cuarto año de primaria al momento de realizar el taller, es necesario tomar una posición teórica acerca de la infancia como categoría de análisis que me permita construir mi objeto de estudio: los niños participantes del taller. No es mi interés hacer un debate profundo acerca de este concepto, sin embargo, considero importante señalar algunos antecedentes y supuestos que se han retomado principalmente de la psicología, la pedagogía y de la sociología acerca de la infancia, así como algunas consideraciones epistemológicas que conlleva utilizar estos conceptos sin problematizarlos.

### *Antecedentes*

Diversas disciplinas han tratado de definir lo que es la infancia. La psicología, con representantes como Sigmund Freud y Jean Piaget, la asocian a una etapa del desarrollo del ser humano que es universal e invariable en cualquier sociedad. Esta noción biologicista ha sido adoptada por otras disciplinas como la pedagogía, la sociología clásica e incluso podríamos decir que la propia bibliotecología. Sin embargo, otros enfoques sociológicos y antropológicos contemporáneos cuestionan esta concepción, que lejos de esclarecer y ayudar a entender los fenómenos asociados a la infancia, oscurecen e incluso generalizan los resultados. Si bien el desarrollo biológico está presente, éste es un fenómeno mucho más complejo que necesita incorporar otras dimensiones sociales.

La sociología clásica, por ejemplo, asume algunos supuestos de las teorías del desarrollo biológico, aunque sin cuestionarlos desde una mirada sociológica (Jenks, 1996), en la cual la infancia es vista como una etapa del desarrollo humano donde se lleva a cabo el proceso de socialización. Uno de sus representantes es Emilio Durkheim, él estudió la infancia como un fenómeno presocial; el niño es visto por un lado como un sujeto salvaje, vacío y que debe ser educado para superar tal condición. Pavez (2012) argumenta que esta postura sitúa a los niños como seres inferiores, además de que el interés de este enfoque es el resultado final del proceso en donde el niño se convierte en un sujeto capaz de incidir socialmente.

En este sentido, Franzé (2002) sostiene que la escuela ha retomado hasta nuestros días este concepto de infancia y es la institución que se encarga de educar y a los niños y proveerles de lo que carecen (idea de seres incompletos que necesitan ser civilizados). Por consiguiente, la infancia es el periodo donde idealmente se deben aprender determinadas habilidades cognitivas, entre ellas leer y escribir.

Además, dentro de la sociología clásica incluye las ideas de Talcott Parsons, este autor centra su atención en el proceso de socialización infantil, en el cual se reproduce el orden social a través de las generaciones. El objetivo de la socialización es transformar al niño “salvaje” en un ser adulto normalizado. Los niños son entes pasivos dominados por completo por la estructura social. La

principal crítica a esta propuesta es que el proceso de socialización no es pasivo ni unidireccional (los niños imitan lo que los adultos hacen), sino que los niños son agentes activos que incluso pueden llegar no solo a recrear la estructura, sino transformarla (Gaitán, 2006). En este sentido, Franzé (2002) apunta que el concepto de infancia utilizado en la educación escolar español, que es esencialmente el mismo planteado por los sociólogos clásicos dentro del sistema educativo mexicano, se mantiene la idea del niño como ese ser “salvaje” que necesita ser normalizado, por un lado, y por otro, como un ente vacío que necesita ser formado y completado.

### **1.2.2 La sociología de la infancia**

La propuesta de la nueva sociología de la infancia es que intenta cuestionar esta universalidad e intenta visibilizar las condiciones sociales en las que se presenta. De acuerdo con Gaitán (2006), los enfoques predominantes de la nueva sociología de la infancia se encuentran reflejados en estudios hechos principalmente en países anglosajones, realizados especialmente durante la época de los 80's y principios de los 90's con los trabajos de Jens Qvortrup (1987), Cris Jenks (1982), Allison James y Alan Prout (1997, 1978) y Berry Mayall (2002), quienes han sido algunos de los principales teóricos. Gaitán (2006) propone agrupar dichos estudios en tres grandes enfoques: estructural, constructorista y relacional.

El enfoque estructural, de acuerdo con Gaitán (2006), su principal exponente es Jens Qvortrup (1987), define la infancia como una forma particular y distinta de la estructura social, la cual es una categoría social permanente pero que puede variar dependiendo el contexto histórico y cultural. Reconoce que la infancia es una parte integral de la sociedad y de la división del trabajo y que se encuentra expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, aunque de un modo diferente. No obstante, es percibida como una minoría, por lo que constantemente tiende a ser paternalizada y marginada. En este enfoque, los niños son vistos como co-constructores de la infancia y de la propia sociedad. No obstante, la dependencia de los niños hacia los adultos, así como la marginación repercute en su invisibilidad.

Por su parte, el enfoque construccionista, desarrollado principalmente por Cris Jenks (1982), Allison James y Alan Prout (1997, 1978), propone ver a la infancia como un constructo social, por tanto, se propone verla como una variable a considerar dentro del análisis social. En este sentido, la infancia es un fenómeno y a su vez es un proceso de construcción. En cuanto a sus integrantes, los niños, propone que es necesario estudiar las relaciones sociales y la cultura de los niños en sus propias dimensiones, es decir, no existe una infancia universal, sino muchas infancias, dependiendo de la sociedad y sus condiciones en las que se encuentre inmersa. Los niños son sujetos activos en la construcción de sus vidas sociales.

Por último, el enfoque relacional, encabezado por Berry Mayall (2000) considera a la infancia como un proceso en el cual las relaciones entre niños y adultos son claves para definirla y comprenderla. Propone considerar cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales con otros grupos etarios, por lo que considerar su punto de vista es crucial. La generación es un concepto clave para entender las relaciones entre los niños y los adultos, bien sea a nivel individual o grupal.

### **1.3 Posicionamiento teórico: enfoque relacional**

Para este trabajo se retoma lo propuesto por Berry Mayall ubicada bajo el enfoque relacional, quien hace una reflexión en torno a por qué es necesario repensar la categoría de la infancia. La autora pone en relieve algunas implicaciones vinculadas a la infancia. En primer término, la autora señala que la infancia es un problema político. Las teorías acerca de las necesidades de los niños y de su desarrollo están pensadas desde la perspectiva del adulto. En segundo lugar, los niños se encuentran en una posición inferior y son, a su vez, objeto de socialización de los adultos, son estos últimos quienes deciden qué es lo mejor para ellos. Los adultos son un grupo social que se encuentra en constante contradicción con los niños.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Expone también que parte de la dificultad de repensar la infancia se debe a que existe un cuerpo de conocimiento "legítimo" sobre el desarrollo del niño y la socialización cuyos exponentes principales fueron Jean Piaget y Sigmund Freud; muchos profesionales dependen de estas teorías del desarrollo infantil y las retoman como base para su trabajo con los niños. Asimismo, existen

Mayall afirma que el pensar los niños y la infancia implica una postura política, por tanto, no se puede pensar en que su estudio es neutral por ser un estudio científico. La autora argumenta que al revisar la historia de cómo se ha conformado el conocimiento acerca de la infancia se evidencian dentro de las investigaciones objetivos políticos e intereses particulares. Además de considerar lo anterior, la autora propone que el estudio apropiado del orden social necesita incluir las condiciones sociales de la infancia y las contribuciones que los niños hacen a la sociedad, así como la manera en que se establecen las relaciones entre los niños y adultos, ya que éstas no son recíprocas, sino que los primeros se encuentran en una posición inferior.

Considero que uno de los principales aportes de Mayall (2000) es dejar claro que los niños no tienen relaciones recíprocas con los adultos, sino que están mediadas por relaciones de poder donde el niño se encuentra en una posición inferior y es el adulto quien decide lo que es necesario para él y las condiciones en las que los niños viven parte de sus vidas. Además, definir lo que significa ser niño o qué es la infancia, no supone un proceso neutral, sino que significa asumir una posición política, influida por ideologías que persiguen fines particulares, con todo y que sea un trabajo científico. Por tanto, es necesario repensar cómo se están asumiendo la categoría de la infancia dentro de los trabajos de investigación que analizan a este grupo social.

Esto es útil para mi investigación debido a que me permite explicar cómo los niños que participaron en el taller estuvieron en una posición inferior en donde yo como investigadora y encargada del taller tenía el control de las actividades y de cómo se llevaban a cabo. Además, ellos también se encuentran bajo la expectativa de los maestros, quienes los ven como sujetos en formación y los padres, quienes tienen expectativas sobre ellos y que intentan brindarles a través de la

---

barreras para repensar la infancia fuera de la visión occidental, ya que como la autora lo indica, "...los espacios y los tiempos de la infancia están propuestos, como idealmente protegidos desde la política." (Mayall, 2000: 246), aunque ellos se presenten ante nosotros como sujetos pre-sociales y que se localizan fuera de ella. La tercera barrera que detecta la autora son las etiquetas asociadas con la infancia, donde los niños son vistos como seres *incompletos*, *emocionales*, *inestables*, *inocentes*, mientras que los adultos se asumen, implícita o explícitamente, con cualidades opuestas.

escolarización un mejor futuro. Los padres comparan la forma en que ellos vivieron su infancia y cómo aprendieron a leer y a escribir, la ideología presente en su generación y como las políticas actuales y las relaciones con otros grupos generacionales van moldeando la infancia de hoy. También existen diferencias generacionales entre la infancia que ellos viven y la que yo viví.

El análisis de generaciones permite entender las diferencias individuales de los niños que están influidas por el momento histórico en el que viven, pero también entender que la infancia y la adultez es un proceso relacional que es cambiante en cada generación. Considero que, como bibliotecarios, este tipo de reflexiones nos permite ampliar nuestras perspectivas acerca del proceso de lectura y todo lo que se lleva a cabo para promover la actividad lectora en diferentes ámbitos. Es necesario pensar que las políticas que se han implementado en materia de educación, cultura y lectura han variado de generación en generación y que considerar el periodo histórico dentro de los estudios bibliotecológicos permite entender los cambios y continuidades en tales políticas. Por último, estar consciente que también nosotros, los bibliotecarios somos sujetos históricos que estamos formados bajo ideologías particulares que influyen en el análisis de la investigación.

#### **1.4 Posicionamiento epistemológico**

En cuanto a la posición epistemológica, concuerdo con James (2007) sobre los problemas en los que el investigador puede incurrir al considerar “la voz de los niños” y considerarlos como actores sociales dentro de la etnografía antropológica.

En este sentido, la autora sostiene que si bien las nuevas aproximaciones en el estudio de la vida cotidiana de los niños y la infancia, así como los temas relacionados a este grupo (por ejemplo, la educación) han abierto un espacio conceptual y teórico en el que cada niño puede hablar como un participante acerca de sus propias experiencias, esto no es en sí mismo suficiente para asegurar que las voces de los niños y sus perspectivas sean escuchadas. La autora apunta que toda investigación ha de ser reconocida como un proceso de representación si es llevado a cabo por adultos o por niños.

Dicho proceso es acerca del otro en relación a nosotros: los investigadores tratan de entender la infancia, pero en relación con ellos como adultos. Si bien dentro de las discusiones contemporáneas en la antropología se ha cuestionado la “autenticidad” de los datos etnográficos obtenidos en campo, dentro de los estudios de la infancia dicha crítica aún no se ha llevado a cabo. En este sentido, la autenticidad de las voces de los niños constituye un problema epistemológico ya que éstas pasan por traducciones, interpretaciones y mediaciones por parte de los investigadores. Lo anterior plantea la cuestión de considerar cómo los intereses de los niños son *representados*, por quiénes y para qué propósito. Tal y como afirma James (2007: 265) “las palabras y las frases han sido escogidas por los investigadores y han sido insertadas dentro del texto para ilustrar un argumento o subrayar un punto de vista”. Por tanto, la perspectiva presentada es la del propio autor, no el del niño. Además, el autor inevitablemente glosa la voz de los niños como parte de un proceso interpretativo. Las traducciones e interpretaciones reflejan la manera en que el investigador entiende lo que es la infancia.

Por otra parte, el “escuchar las voces de los niños” dentro de los estudios de la infancia, implica, para el investigador, estar consciente de que éstas se encuentran inmersas dentro de las políticas tanto locales como globales, por tanto, existe en juego un capital político con intenciones y propósitos concretos.

Para subsanar lo anterior, propone hacer una reflexión partiendo de la categoría antropológica de la otredad, que en palabras de Krotz (2002: 57) “tiene que ver con la experiencia de la extrañeza”, una clase especial de diferencia, en el que los investigadores (adultos) vean a los otros (los niños) como seres distintos a ellos. Los estudios antropológicos que se han hecho acerca del “otro” pueden ofrecer valiosas lecciones para la investigación de los niños, idea que retoma de Jenks (1982). Por ello, desde la antropología puedo analizar también la relación de otredad entre el bibliotecario, mediador adulto, con respecto al otro, que a la vez nos resulta familiar y extraño: el niño. Por tanto, no pretendo decir que lo presentado acá es el esbozo fiel del proceso de lectura de estos niños, no es su voz, sino, por decirlo de alguna forma, es una representación hecha por mí acerca de lo que pude ver e interpretar para tratar de entender dicho proceso.

Resulta necesario evaluar mi propia concepción al momento de haber llevado a cabo el taller dentro de la escuela primaria: si bien una de las partes que me interesaba destacar durante el taller de lectoescritura era el punto de vista del niño, la relación fue desigual porque como adulto tenía la autoridad para decir que era necesario hacer las actividades dentro del taller. Por último, la autora piensa que una manera de mejorar las investigaciones es revisar la tensión teórica dentro del campo de los estudios de la infancia, concretamente, la relación entre “infancia” como espacio social, “niños” como una categoría generacional, y “el niño” como una representación individual de esa categoría y como habitante de ese espacio. Según James, la relación existente entre estos componentes en cualquier contexto cultural, ayuda a definir quiénes son ellos, cómo los investigadores como adultos los ven y tratan de entender y cómo los niños entienden sus propias experiencias.

Sin embargo, como práctica social, la lectoescritura se inserta en un marco más amplio y complejo de fuerzas o factores que si no se consideran al momento de su estudio, no podría entenderse. De acuerdo con Álvarez Zapata (2005: 167-169) la lectura y la escritura están rodeadas de los siguientes factores como “prácticas sociales, culturales y políticas”:

1. Carga de contenidos ideológicos, normativos y prescriptivos a través de los discursos políticos.
2. Los mediadores culturales que permiten construir estrategias de acción cultural.
3. Diferencias entre la lectoescritura y la alfabetización. Se transmite una cultura política que va más allá de leer y escribir.
4. Forman parte de un universo institucional más amplio y complejo.
5. Determinados por los diseños pedagógicos y didácticos que transforman o sustentan un cierto grado de las cosas.
6. Determinadas por las representaciones de los sujetos involucrados, [mediadores, padres de familia, bibliotecarios, maestros, alumnos, etc.], intenciones culturales y políticas con las que se difunden y enseñan.
7. La existencia de diferentes textos con diferentes modos de leer, lo cual trae consigo tensiones históricas, culturales, educativas y política.

## **Resumen del capítulo**

En este primer capítulo se pudo observar que las teorías sobre la lectura, desarrollada desde diferentes disciplinas, cuentan con una visión parcial acerca del tema y ha dejado huecos metodológicos y epistemológicos. Algunas se han centrado en el desarrollo de las prácticas como la historia, mientras que la pedagogía ha hecho énfasis en las habilidades metacognitivas sobre la comprensión lectora que todo niño a determinada edad necesita desarrollar, mientras que la filosofía y semiótica se aborda la relación lector-texto pero a nivel teórico y no aterrizado a una realidad concreta. Desde la Bibliotecología se ha tomado a la infancia como una etapa universal en la que todo niño tiene que pasar, sin tomar en cuenta las formas de vida y la cultura de la localidad de donde provenga. La falta de problematización de las categorías no permite evidenciar las particularidades de apropiación y desarrollo del proceso lectoescritor.

La sociología de la infancia permite situar las prácticas en un entorno sociocultural y por otra parte, la categoría de infancia como constructo social visibiliza dichas condiciones que pueden explicar la manera en que los niños desarrollan y se apropian de la lectoescritura. La formación bibliotecológica necesita trabajar en conjunto con otras disciplinas como la antropología y sociología, las cuales permiten a través de la aplicación de conceptos, teorías y métodos, ampliar la visión sobre el área de la lectura y escritura. Es necesario que los bibliotecólogos realicen estudios aplicados, así como trabajo de campo fuera de las bibliotecas, principalmente en entornos urbanos multiculturales, en donde las formas de apropiación de la lectura y la escritura también son diversas.

## Capítulo 2

### Políticas públicas sobre lectura y educación en México

Diversos enfoques que intentan aproximarse a estudiar el fenómeno de la lectura, han llevado a la discusión sobre lo que significa leer y ser lector. Estas significaciones se van construyendo de la mano con los discursos promovidos a través de las políticas públicas tanto nacionales como internacionales.<sup>17</sup> De acuerdo con Escalona (2013), a finales del siglo XX la educación, como un aspecto importante para el desarrollo, fue objeto de programas nacionales e internacionales de evaluación donde se diseñaron pruebas estándar para evaluar conocimientos y habilidades de los estudiantes (niños y jóvenes) a fin de tener una idea comparativa de la formación de éstos en los diferentes países. El presente capítulo tiene como propósito analizar las políticas internacionales, así como los programas de fomento de lectura oficiales y los mecanismos de evaluación de la comprensión lectora instituidos en México y cómo éstos se implementaron en la escuela primaria 31 de Marzo.

#### 2.1 Políticas internacionales sobre la lectura (OCDE, PISA): una política para el desarrollo

El programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) es un proyecto de los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>18</sup> aunque en la prueba participan un total de 65 países, el cual tiene como objetivo evaluar si los alumnos que están próximos a concluir su formación educativa básica<sup>19</sup> han adquirido los conocimientos y habilidades

---

<sup>17</sup> En este sentido, Foucault (citado por Escobar, 2007: 23) ha señalado la importancia de conocer la “dinámica del discurso y del poder en la representación de la realidad social”, los cuales son construidos históricamente y a través de ellos se transmite un cierto orden que produce a su vez “modos permisibles de ser y pensar al tiempo que descalifica e incluso imposibilita otros”.

<sup>18</sup> La OCDE tiene como misión promover políticas que permitan mejorar: el crecimiento económico y el empleo de sus países miembros; contribuir al desarrollo de la economía mundial y expandir el comercio con criterios multilaterales y no discriminatorios entre otros (OCDE, s.f.).

<sup>19</sup> En México, el equivalente es la educación secundaria.

necesarias (competencias) para la participación plena en la sociedad del conocimiento, en la cual se incluye el manejo de información, la capacidad para resolver y analizar problemas (OCDE, 2013).

PISA expone los resultados de aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y por otro, ayuda a establecer metas que puedan mejorar la situación educativa de otras naciones que forman parte de la OCDE con el fin de promover oportunidades equitativas de aprendizaje. Estas pruebas son aplicadas cada tres años y examinan el rendimiento de los alumnos en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias naturales<sup>20</sup>, así como brindar información acerca del contexto personal, familiar y escolar de los participantes. En este sentido, PISA no evalúa el aprendizaje de los contenidos de los programas educativos de cada país, tampoco el desempeño de los docentes ni los programas educativos, sino la manera en que emplean los alumnos su literacidad.

De acuerdo a la OCDE (2016), la selección de estudiantes es a través de una muestra aleatoria representativa (entre 4,500 y 10,000 jóvenes entre 15 y 16 años de cada país) tanto de escuelas públicas, así como del sector privado que se encuentren cursando el séptimo grado, que el caso de México equivale al primer grado de secundaria (UNESCO, 2006, citado por OCDE, 2013). Se aplica un cuestionario dependiendo del área temática a evaluar, centrando su atención “en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio” (OCDE, s.f.: 3); para ello, utiliza un cuestionario de opción múltiple, así como otros apartados en donde el alumno necesita redactar sus respuestas y elaborar diagramas<sup>21</sup>. Con respecto a

---

<sup>20</sup> La evaluación está dividida por fases, las cuales están integradas por los exámenes aplicados en cada una de las tres áreas temáticas. Así, la primera fase inició en el año 2000 con la evaluación en el área de lectura, luego en 2003 se llevaron a cabo los exámenes de matemáticas y en 2006 los correspondientes al área de ciencias naturales. La segunda fase inició en 2009 nuevamente con la evaluación en Lectura, 2012 para matemáticas y 2015 para ciencias naturales.

<sup>21</sup> También aplican otro cuestionario dirigido a los directivos de la escuela a evaluar, en el que indagan principalmente sobre la estructura de la institución, políticas y prácticas escolares; tipo de alumnado y de personal docente; sobre el modelo educativo, currículum escolar y evaluación; así como recursos materiales y financieros de la escuela. El cuestionario aplicado al estudiante durante el año 2012, que evaluaba principalmente las habilidades matemáticas, solicitó información sobre: “la trayectoria educativa y los datos generales del estudiante; los antecedentes económicos, sociales y culturales de la familia; las condiciones de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas; las experiencias con las matemáticas y con la manera de solucionar problemas” (OCDE, 2013: 15).

los resultados, la muestra de cada país ofrece la posibilidad de hacer inferencias a nivel nacional, pero no así a escala regional o estatal.

En cuanto a la competencia lectora, la OCDE (s.f.) señala que, de acuerdo al enfoque de evaluación de competencias, no importa conocer cuánto lee una persona, sino la capacidad que ésta tiene para identificar ideas dentro del texto, así como los planteamientos y argumentos. En este sentido, la OCDE la define como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, s.f.: 7). Para ello, la prueba incluye el análisis de diferentes tipos de texto (no solo literarios) que pueden servirle a una persona a lo largo de su vida.<sup>22</sup> La prueba los agrupa en:

Estos textos pueden tener un uso de acuerdo al contexto en el que se requiera, así PISA distingue 4 diferentes: privado, público, laboral y educativo. En cuanto al proceso de lectura, se evalúa concretamente “la capacidad de recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido” (OCDE, s.f.: 8). Los resultados de la evaluación se miden en una escala de 5 niveles<sup>23</sup>, en donde el nivel 5 corresponde al más alto (625 puntos o más), mientras que el nivel 1 (335 a 407 puntos) corresponde al mínimo. Sin embargo, en los resultados se han presentado casos en donde los participantes se encuentran por debajo del nivel mínimo.

En este sentido, la lectura y la escritura son habilidades que se desarrollan a nivel individual, habilidades cognitivas que no se aprenden por socialización. La prueba PISA supone la “división” entre quienes poseen las habilidades y aquellos que no, son los “otros”: analfabetas, no lectores. A nivel internacional, esta división está marcada también por otra: los países desarrollados y los subdesarrollados

---

<sup>22</sup> Textos de prosa continua (por ejemplo, una carta, un cuento breve, una nota periodística) y textos en prosa discontinua (párrafos separados por imágenes o diagramas, textos publicitarios, entre otros) (OCDE, s.f.).

<sup>23</sup> En este nivel los estudiantes manejan información difícil de localizar y trabajan textos con los que no se encuentran familiarizados. Identifican información relevante y muestran una comprensión detallada; pueden recurrir a conocimiento especializado, evaluarla y establecer hipótesis. Mientras que los alumnos ubicados por debajo del nivel 1, corresponden a aquellos que pueden leer (decodificar) pero poseen dificultades para utilizar la lectura como herramienta que les permita ampliar sus conocimientos y destrezas (OCDE, s.f.: 11).

(México incluido), lo cual apunta a una concepción etnocéntrica sobre lo que significa leer y escribir, así como el establecimiento de un único camino para el establecimiento de políticas públicas por el cual los países que no cuentan con el nivel máximo que poseen los países del primer mundo tendrán que pasar. Implica, tal y como apunta Álvarez Zapata (2005), un uso político de la lectura y la escritura, en donde estas habilidades implican un paso hacia la “modernización” de la sociedad, un símbolo de progreso y desarrollo económico<sup>24</sup> ostentados por los países “desarrollados” y emulados por los “subdesarrollados”.

La reflexión que se intenta presentar en estas líneas es, por un lado, observar desde dónde se están haciendo estas políticas públicas en torno a la lectura y escritura, quiénes definen lo que es ser lector y lo que es la lectura, y por otro, cuestionar si “la misma vara” puede medir la realidad sobre este tópico en México, país diverso tanto en lo étnico, económico, y social, con condiciones socio-históricas particulares bajo las cuales se ha construido.

### **2.1.1 México y los resultados en PISA**

En México, la institución encargada de llevar a cabo la coordinación de este desde 2003 es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Desde el año 2000, México ha participado en la prueba PISA y para la segunda fase de la prueba con respecto al área de lectura, la OCDE indicó que hubo una mejora en el rendimiento del país a partir de los resultados obtenidos, ya que se obtuvieron 424 puntos, cifra superior con respecto a lo obtenido en años anteriores. También hubo una disminución en el porcentaje de alumnos que se encontraban por debajo del nivel 2 (menos de 407 puntos), ubicándolo entre uno de los 14 países con mejoras significativas en esta área.

---

<sup>24</sup> El concepto de desarrollo apareció por primera vez en el discurso político hecho por el presidente de Estados Unidos Harry Truman el 20 de enero de 1949, producto de las consecuencias derivadas de la Segunda Guerra Mundial y por tanto, idea apoyada por los otros países vencedores. Así, nació un nuevo orden del mundo, una nueva era en la “comprensión y el manejo de los asuntos mundiales” particularmente de “los países económicamente menos avanzados” (Escobar, 2007). De acuerdo con Escobar (2007: 20) el propósito de esta nueva doctrina era “crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos”, entre ellos la lectura y la escritura.

El número de escuelas participantes en esta prueba ha ido en aumento: durante el año 2000 participaron 183 escuelas (5 276 estudiantes evaluados), por su parte en 2009 fue el año de mayor participación de escuelas con un total de 1535 (38 250 alumnos), y en 2012 participaron 1471 (33 806 estudiantes). En el caso de Chiapas, la OCDE (2013) apuntó que para el 2012 participaron un total de 48 escuelas (1 105 alumnos). De acuerdo a los resultados obtenidos durante el 2009, 41% de los alumnos evaluados en México no alcanzan el nivel de competencias básico (nivel 2). El alumno promedio en México obtuvo 425 puntos, por debajo del promedio de los países de la OCDE que es de 493, diferencia que, según este organismo internacional, equivale poco menos de dos años de escolaridad. En este sentido, la recomendación de la OCDE para México fue mejorar la cobertura escolar, así como elevar la calidad de la educación brindada a la población.

Sin embargo, tal y como señala Heredia (2007, citada por Escalona, 2013), existen también diferencias regionales y nacionales en los propios resultados que reflejan las diversas condiciones dentro del país como la pobreza, la marginación, la condición lingüística de la población o incluso la inversión pública en educación. Por ejemplo, los índices más altos obtenidos a nivel estatal se encuentran en el Distrito Federal, Nuevo León y Baja California, mientras que en el último lugar se encuentran Chiapas, Guerrero y Oaxaca, éstos últimos ubicados en el sur de México y que presentan altos índices de pobreza, así como la mayoría de su población habita en zonas rurales y con una diversidad lingüística importante.

En este sentido, Escalona (2013: 10) sostiene que en los tres estados con mejores resultados a nivel nacional, “los estudiantes asisten a escuelas completas, con maestros normalistas o con formación profesional en su área” y que cada grupo es atendido por un profesor; mientras que los estados con los resultados más bajos en el país “hay un porcentaje de estudiantes que acuden a escuelas indígenas y comunitarias, en la que en ocasiones no hay maestros formados sino becarios o educadores formados en poco tiempo, además que las escuelas son multigrado”.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> En México, la educación primaria tiene 6 años de duración, usualmente se inscriben niños entre los 6 y 11 años de edad. Se ofrece en varias modalidades: las escuelas generales (un profesor por cada grupo y otros de asignaturas específicas, cuenta con mayor cobertura en el país), la educación indígena (usa la misma estructura curricular que la escuela general pero va dirigida a la población

Estas diferencias en cuanto a la oferta educativa pueden estar incidiendo en el aprendizaje de las habilidades básicas y de los conocimientos necesarios para poder estudiar una carrera profesional o incluso para ganarse la vida.<sup>26</sup> Conuerdo con este autor ya que la estructura de la educación pública en el país es desigual y por tanto los resultados en la adquisición de habilidades y conocimientos básicos tienen relación a las condiciones de la infraestructura de las escuelas y profesorado de las escuelas.

## **2.2 Políticas públicas en torno a la lectura en México: vínculo entre educación y cultura**

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el Gobierno Federal (2013) establece cinco metas nacionales y tres estrategias transversales dentro de las políticas públicas para el país:

Metas nacionales:

- México en Paz
- México incluyente
- *México con educación de calidad*
- México próspero
- México con responsabilidad global

Las estrategias nacionales de observancia para todas las dependencias y organismos son:

- Democratizar la productividad
- Gobierno cercano y moderno
- Perspectiva de género

El Programa Sectorial de Educación tiene como base la meta nacional “México con educación de calidad”, así como las líneas de acción transversales

---

hablante de lenguas amerindias) y los cursos comunitarios (atiende en áreas de dispersión demográfica o de aislamiento, las escuelas son multigrado en donde un salón reúne a niños de diferentes grados atendido por un promotor comunitario). Las escuelas generales y algunas escuelas indígenas se encuentran a cargo de la SEP, mientras que la educación comunitaria es impartida por la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (Escalona, 2013).

<sup>26</sup> De acuerdo con Escalona (2013), hasta la década de los 90's la educación general rural y la educación indígena también fueron atendidas por promotores educativos que no tenían la preparación como profesores.

anteriormente mencionadas para ser aplicadas al sector educativo. En este sentido, se vincula que el desarrollo de un país depende de una educación de calidad de sus ciudadanos. Hace 20 años la prioridad del estado y del sistema educativo nacional era la alfabetización y construir escuelas como espacios para atender a la población. No obstante, a partir del 2013 se propone mejorar la calidad educativa de la población.

Dentro del discurso presentado, el gobierno pone de manifiesto que para participar en la Sociedad del Conocimiento es necesario el acceso a la información actualizada y oportuna. Pero, además de lo anterior, resulta prioritario poseer “una cultura de aprecio y uso del conocimiento que permita discernir y valorar, formar para la ciudadanía y la solidaridad”. Esta cultura se pretende formar en la educación básica y desarrollarla a lo largo de los demás niveles educativos. Para lograrlo, el gobierno sostiene que se debe “reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad, y, de manera especial, la capacidad de aprender a aprender”. El Programa Nacional de Desarrollo, del cual forma parte este Programa Sectorial de Educación propone promover políticas que vinculen lo que se aprende en la escuela con las demandas de la sociedad.

El Estado atribuyó que parte de los programas y acciones no han tenido un impacto mayor en años anteriores debido al crecimiento de la población y los bajos niveles de escolarización, los recursos solo eran absorbidos para la cobertura de campañas de alfabetización. Estas razones son las que no han permitido que la población no cuente con una educación de calidad. En teoría, el gobierno federal reconoce la falta de pertinencia en los contenidos del currículum de la educación básica, que hacen imposible contextualizarlo y enriquecerlo, especialmente en comunidades rurales e indígenas.

No obstante, de acuerdo con Gil Anton (2014), el principal problema sigue siendo el rezago educativo, aspecto que se pretende pasar a segundo término en las políticas públicas para dar paso a la educación de calidad. Así, del total de los mexicanos (aproximadamente 114 millones de habitantes) y de los cuales 74 millones se encuentran entre los 15 y 64 años, el 43% (32 millones) se encuentra

en rezago educativo. En este sentido, el rezago educativo se refiere principalmente a aquellas personas que no han podido ejercer por completo el derecho a la educación básica. Así, de acuerdo con Gil Anton (2014) dicho rezago se desglosa de la siguiente manera:

- 5.4 millones analfabetas (principalmente mujeres e indígenas).
- 10.1 millones sin primaria completa (escolarización obligatoria incompleta).
- 16.4 millones de personas, sin secundaria incompleta (escolarización obligatoria incompleta).

Cabe señalar que la mayor parte de las madres de familia entrevistadas para la presente investigación se encuentran dentro del rezago educativo, de ello se hablará en el cuarto capítulo.

### **2.2.1 Políticas culturales sobre la lectura: CONACULTA**

El gobierno mexicano propone políticas culturales que puedan convertir los recursos culturales en instrumentos para alcanzar el desarrollo de la sociedad. Para ello, la estrategia a seguir es el fortalecimiento del vínculo de la cultura con el proceso educativo, principalmente entre la educación básica y media superior.

En este sentido, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) actualmente denominado Secretaría de Cultura, órgano encargado de la administración cultural del país, se encarga de los siguientes campos de acción permanentes: patrimonio; promoción y difusión; educación e investigación artística y cultural; estímulo a la creación; *fomento del libro y la lectura*; medios audiovisuales; culturas populares indígenas y cooperación cultural internacional.

Como reto, la Secretaría de Cultura (2016) busca preservar la diversidad, valorarla socialmente y difundirla como base de la riqueza y la identidad nacional. También persigue la coexistencia de todas las culturas en los principios de igualdad, respeto y reconocimiento mutuo. No obstante, en la práctica esto no se aplica ya que las culturas indígenas tienen que *integrarse* a la cultura nacional (viven un proceso de aculturación) y aprender la lengua dominante (el español).

Las líneas de acción cultural están orientadas a atender principalmente a niños y jóvenes porque es la población etaria más grande del país. No obstante, es

necesario considerar cómo las instancias gubernamentales definen el ser niño. Dentro de los sociólogos clásicos se encuentran Emile Durkheim, él estudió la infancia como un fenómeno presocial; el niño es visto por un lado como un sujeto salvaje, vacío y que debe ser educado para superar tal condición. Pávez (2012) argumenta que esta postura sitúa a los niños como seres inferiores, además de que el interés de este enfoque es el resultado final del proceso en donde el niño se convierte en un sujeto capaz de incidir socialmente. Franzé (2002, citada por Pavez, 2012), sostiene que la escuela, y me atrevería a decir que las propias instituciones gubernamentales como la Secretaría de Cultura, han retomado hasta nuestros días este concepto de infancia y en donde el espacio escolar es la institución que se encarga de educar a los niños bajo un mismo modelo educativo y proveerles de lo que carecen (idea de seres incompletos que necesitan ser civilizados) para ser un ciudadano. Se cae en la idea de que todos los niños son iguales, cuando el contexto sociocultural en el que se encuentran en realidad es diverso. Esta diversidad no es tomada en cuenta ni en la escuela ni en las políticas culturales.

En el caso concreto del Fomento del libro y la lectura, la Secretaría de Cultura (2016) se encarga de llevar a cabo la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil<sup>27</sup> que desde 1981 promueve el hábito a la lectura, cuyas actividades están principalmente a niños y jóvenes. Dentro de sus espacios se reúnen editoriales tanto para venta de sus publicaciones como para vincular a autores y editores. Asimismo, su programa incluye talleres, espectáculos escénicos, música, entre otros. Los objetivos son el fomento a la lectura, la promoción editorial, cultural y artística de una forma lúdica.

Asimismo, bajo la dirección de la Secretaría de Cultura se encuentra la Dirección General de Bibliotecas Públicas, la cual a su vez tiene bajo su jurisdicción a la Subdirección de Fomento a la Lectura. Esta área es la responsable de llevar a cabo la capacitación del personal bibliotecario de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, a fin de que tengan los conocimientos necesarios para poder llevar a cabo talleres permanentes de fomento a la lectura para niños jóvenes y adultos en las bibliotecas públicas del país.

---

<sup>27</sup> <http://filij.cultura.gob.mx/quienes-somos.html>

Además de lo anterior, la Dirección General de Bibliotecas (2016) coorganiza varios concursos nacionales, por ejemplo, coorganiza desde 2009 junto con otras instituciones y editoriales el Premio al Fomento de la Lectura: México Lee, el cual premia a los más destacados bibliotecarios en esta labor. También desarrolla proyectos digitales como el Club Virtual de Lectura “Compartamos lecturas” y el desarrollo de la Colección Biblioteca Infantil través de concursos.<sup>28</sup>

### 2.2.2 Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa

Por otro lado, en cuanto a las políticas públicas dirigidas al área educativa, se encuentra el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa. El programa tiene sus antecedentes en programas anteriores (ver tabla 1).

Nombre del programa	PRONALEES (1995-2001)	El Programa Nacional de Lectura: Hacia un país de lectores (2002-2007)	Programa de Fomento para el libro y la lectura: México Lee (2008-2012)
<b>Propósito general</b>		Contribuir a elevar la calidad de la educación con el mejoramiento del logro educativo de los estudiantes de educación básica con acceso a Bibliotecas Escolares y de Aula	Formación de usuarios plenos de la cultura escrita Acceso a la información y el conocimiento para lograr el desarrollo humano y social
<b>Objetivos (educativos)</b>	-Elaborar materiales educativos (maestros y alumnos) -Capacitar a maestros a través de asesorías -Apoyar la enseñanza del español	-Fortalecimiento curricular y mejorar las prácticas de enseñanza. -Formación y actualización de recursos humanos. -Generación y difusión de información.	Reconocer a la escuela y la biblioteca como espacios alfabetizadores. Uso pleno de la lectoescritura como ejercicio de la ciudadanía Desarrollo humano vinculado con el acceso a la cultura, información y conocimiento
<b>Objetivos vinculados con el</b>	Implementar y consolidar círculos de lectura	-Proyecto de difusión a la lectura	Fomentar el respeto a la diversidad cultural a través del libro

<sup>28</sup> Para más información consultar: [http://dgb.conaculta.gob.mx/info\\_detalle.php?id=36](http://dgb.conaculta.gob.mx/info_detalle.php?id=36)

<b>fomento de la lectura</b>			Fomentar la lectura como un ejercicio de democracia social y cultural
<b>Vinculación con otros programas / campañas / leyes</b>	“Campaña por las bibliotecas del mundo” implementado por la IFLA, con el proyecto “Biblioteca de aula y Biblioteca Escolar”. Ley de Fomento para la lectura y el libro (2000)	Inscrito bajo el Programa Nacional de Educación Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y en Centros de Maestros.	Modificación a la Ley de Fomento para la lectura y el libro (2008), la cual busca el desarrollo de la industria editorial y los programas para la formación de usuarios de la cultura escrita

**Tabla 1: Programas de Fomento a la lectura en México. Elaboración propia a partir del texto de Ramírez Leyva (2011).**

Sus acciones y propuestas se orientan a responder el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, particularmente en su Meta Nacional 3 " Un México con Educación de Calidad", Objetivo 3.1. "Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad"; Estrategia 3.1.3 “Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida” (SEP, 2014: 7).

El propósito del Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa es llevar a cabo acciones establecidas en las estrategias locales, orientadas al fortalecimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas; la difusión, la contextualización, el uso y la apropiación del currículo y los materiales educativos; así como los procesos de estudio de una segunda lengua, inglés.

Entre sus objetivos específicos se encuentran:

*a) Diseñar estrategias para fortalecer la mejora de la lectura, la escritura y las matemáticas de los alumnos/as de las escuelas públicas de educación básica, a través de acciones que den seguimiento al uso de materiales educativos complementarios.*

b) Apoyar a las Autoridades Educativas Locales (AEL) y a las escuelas públicas de educación básica, para mejorar las expectativas de aprendizaje del alumnado, a través de acciones de seguimiento a la difusión, la contextualización, el uso y la apropiación del currículo y los materiales educativos.

c) Apoyar a las AEL para fortalecer los procesos de estudio de una segunda lengua, inglés, en las escuelas públicas de educación básica, en los términos que establece el Plan de Estudios para la educación básica vigente.

d) Impulsar un esquema de financiamiento para que las AEL desarrollen un Proyecto Local para la mejora de la calidad educativa, que favorezca la difusión, contextualización, el uso y la apropiación del currículo, así como la mejora en el aprendizaje de la lectura, la escritura, las matemáticas y los procesos de estudio de una segunda lengua, inglés.

La lectura, la escritura y las matemáticas son entendidas en este programa como “herramientas esenciales para aprender a aprender, e incluso, para aprender a convivir. Permiten a las personas transmitir su pensamiento, ampliar su horizonte social y desarrollar soluciones a situaciones problemáticas en contextos diversos” (Diario Oficial de la Federación, 2014: 4). Para lograr el fortalecimiento de la lectura y la escritura, el programa basa su estrategia en la conformación de bibliotecas escolares y de aula, así como la capacitación de los maestros a través de asesorías.

### **2.3 La biblioteca escolar y de aula: la visión de la Secretaría de Educación Pública**

La biblioteca escolar y de aula son estrategias con las que el gobierno intenta fortalecer la promoción y ejercicio de la lectoescritura en el contexto escolar. De acuerdo a lo propuesto por en el manual “Bibliotecas escolares y de aula: Primaria” de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2002a: 6) es *“un acervo bibliográfico que conforma un bien común perteneciente a la comunidad escolar (integrada por docentes, directivos, alumnos y familias), orientado a servir como eje de los procesos de formación de lectores y aprendizaje desde la educación básica.”* Estos materiales buscan atender a la diversidad de lectores que puedan tener, y por otra parte, apoyar los objetivos de la escuela primaria.

Es importante destacar que el acervo es visto como el soporte material de los contenidos curriculares y sustentan la labor de los alumnos como lectores y escritores. De acuerdo con la SEP (2002a), no solo son vistos como “un complemento didáctico” o una colección de libros con fines “meramente recreativos”.

### **2.3.1 La biblioteca de aula**

La SEP (2002a) considera que las colecciones que llegan a las bibliotecas de aula son un primer acercamiento entre los libros y los lectores. Estos materiales ofrecen posibilidades de lectura diferentes, en las que se incluyen una diversidad de temas y formatos. Se busca que los alumnos establezcan una relación de uso permanente, es decir la lectura y escritura como práctica cotidiana.

Las colecciones de aula están pensadas como un acervo en su conjunto, al igual que la biblioteca escolar. El objetivo de estas colecciones es ayudar a los niños a construirse como lectores. Es deseable que puedan organizarse préstamos entre los diferentes grados, de manera que las posibilidades de lectura de alumnos y maestros se amplíen y que sean también oportunidades de encuentro y conversación.

#### *Instalación de la biblioteca de aula*

Se sugiere a los maestros que los libros pueden ser exhibidos de diferentes maneras: en huacales (cajas de madera donde se transporta frutas y verduras), en tendedores, tiras de madera clavadas al muro, sobre tablas y ladrillos para hacer estantes, en una escalera, biombos. El manual trae una guía con las instrucciones y medidas para poder elaborarlos.

Se busca que los libros y materiales estén al alcance de todos los niños, que ellos puedan tomarlos directamente. Durante la instalación de la biblioteca de aula, se busca que tanto el maestro como los propios alumnos se involucren en las decisiones tanto del lugar, la forma de exhibirlos, así como la clasificación y organización. En definitiva, el ideal es que los niños se apropien de la biblioteca y la hagan suya desde el comienzo. Asimismo, se alienta al maestro para que considere

distintas maneras de leer (no sólo en el pupitre) al momento de instalar la biblioteca de aula con sus estudiantes para brindar un espacio que permita una lectura cómoda.

#### *Finalidad de la biblioteca de aula*

Una de las finalidades de la biblioteca de aula es establecer la relación del libro como objeto (SEP, 2002a), es decir, que los niños tengan un contacto físico con estos materiales. Para ello, se busca que el maestro sea el puente entre los libros y los alumnos, es quien comparte actos lectores y de escritura con sus alumnos.

#### *Acciones que el maestro puede implementar*

Como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, la SEP (2002a) establece algunas acciones cotidianas que se podrían llevar dentro del aula:

- a) Leer a los alumnos algo que les pareció importante cuando preparaba la clase.
- b) Buscar en el diccionario con los alumnos la definición de un término que el maestro no tiene en su vocabulario o sobre el cual no hay unanimidad en el grupo respecto de su significado.
- c) Leer fragmentos de un libro con relación a un tema para trabajar en la clase del día; o bien para contrastar la opinión de los alumnos ante la postura de algún autor.
- d) Recomendar a los alumnos la lectura de algún libro u otro material que pueda resolver las dudas que éstos tengan.

En cuanto a la lectura como disfrute, la SEP indica las siguientes acciones que pueden ser realizadas por el profesor:

- a) Leer para los alumnos, por etapas o sesiones, al menos un libro completo por mes.
- b) Leer a los alumnos pequeños fragmentos de la mayor parte de los libros de la colección para invitarlos a leer de manera autónoma, o bien para que puedan decidir cuál podría ser el próximo libro que quieran leer.
- c) Leer con sus alumnos sobre los temas que son de su interés o necesidad.

- d) Ayudar a desarrollar habilidades para buscar información, estudiando con los alumnos la forma en que la información se encuentra organizada.
- e) Invitar a los alumnos a conversar sobre las similitudes y diferencias de los libros que hay leído.
- f) Preparar trabajos de lectura con el fin de opinar acerca de lo propuesto por los autores, sin que esta actividad se vuelva requisito para acreditar una materia o asignatura.
- g) Desarrollar actividades para conocer la vida y obra de los autores de las colecciones de la biblioteca de aula.

### 2.3.2 Bibliotecas escolares

La biblioteca escolar está destinada a funcionar como un centro de recursos para los alumnos y docentes del centro escolar. En este sentido, los libros y materiales le pueden servir al maestro para desarrollar clases creativas y placenteras. Además, plantea como deber el garantizar la posibilidad de llevar a cabo actividades relacionadas con el lenguaje y el “disfrute de la lectura”. También es visualizada como un puente hacia el uso de las bibliotecas públicas, donde la propuesta es establecer un circuito de lectura entre la escuela y la comunidad.

Los recursos de información, al menos en la propuesta de la SEP (2002a), no solo se circunscriben a libros, sino que incluyen otros en diferentes soportes como videos, audiocintas, CDRom, entre otros. No obstante, en la escuela donde se llevó a cabo la investigación no contaban con materiales que no fueran libros.

<b>Características y funciones</b>	<b>Biblioteca de aula</b>	<b>Biblioteca escolar</b>
A quiénes va dirigido el servicio	Servicio cotidiano de las necesidades de aula (alumnos y maestro).	Integrantes de todo el centro escolar.
Función principal	Replantear la metodología y forma de trabajo en el aula, diversificando las formas de interacción con los textos.	Ampliar las posibilidades de búsqueda y fomenta la necesidad de la investigación.

Tipo de préstamo	Se puede realizar de una manera sencilla y ágil con los alumnos que estén dentro del aula, llevada a cabo por un maestro o por un alumno.	Pueden hacerse a las bibliotecas de aula, así como solicitar libros en préstamo a otras bibliotecas de la comunidad.
Lectura	Permite lecturas compartidas y enriquece fundamentalmente los espacios de trabajo y lectura en grupo.	Debe garantizar espacios para la lectura individual, sin descuidar el trabajo en grupo.
Responsabilidades y organización	Maestros y alumnos pueden responsabilizarse de la organización, conservación y uso de los materiales.	Permite aprender a los alumnos y maestros las normas de uso preestablecidas. El maestro bibliotecario o el director son quienes pueden ser responsables.

**Tabla 2: Funciones de la biblioteca escolar y de aula. Elaboración propia a partir de la información del manual “Bibliotecas escolares y de aula. Primaria”**

### 2.3.3 Selección y valoración de los títulos

El manual también contempla un apartado donde se explica la selección y valoración de los títulos propuestos para conformar las bibliotecas escolares y de aula, los cuales están bajo los siguientes criterios (SEP, 2002a):

- a) **Calidad literaria:** La calidad del texto estará dada en buena medida por la coherencia de la historia o del asunto que se aborda, por la verosimilitud de lo que se plantea y por el empleo eficaz de la lengua que, sin caer en una rigidez artificial, debe poder llegar a diferentes tipos de lectores.
- b) **Calidad de las ilustraciones:** En la mayor parte de los libros infantiles la ilustración posee un alto valor significativo. Deben ser congruentes con el texto o bien que ofrezca elementos que fortalezcan y amplíen las propuestas del mismo, de manera que el texto e ilustración no aparezcan divorciados. Son también valorados los colores utilizados, las técnicas empleadas y los estilos, éstos deben coincidir con los contenidos, las atmósferas y los giros lingüísticos.

- c) **Calidad editorial:** Debe considerarse la adecuación del soporte a la propuesta de texto e imagen. Tanto los materiales como el formato que sustentan la obra deben ser durables, resistentes y acordes con la edad y la experiencia lectora del público al que estén dirigidos los libros. En la medida de lo posible, el soporte también debe hallarse en consonancia con el tipo de obra: hay formatos tradicionalmente empleados para la poesía, la narrativa, el ensayo, etcétera, que conviene mantener como parte de la formación de una cultura lectora, no obstante pueden optarse por formatos y materiales innovadores según el tipo de lector al que va dirigido.
- d) **Temas y valores:** Aunque las obras que se seleccionan no están dirigidas específicamente a apoyar los temas del currículum de educación básica, sí se procura que se mantengan en consonancia con ellos. Con respecto a los valores, se tienen como guía los que se derivan de los derechos universalmente reconocidos para hombres, mujeres, niños y niñas. (homogeneización)
- e) **Pertinencia del material en la escuela:** En este punto se considera la organización y el tipo de escuelas de la educación básica, la realidad circundante y los intereses de lectura que han podido detectarse entre los alumnos y maestros. No obstante, la SEP no aclara la manera en que se detectarán los intereses de lectura de los estudiantes ni el procedimiento para llevarlo a cabo.

#### **2.3.4 Las colecciones**

La SEP (2002a) cuenta con una división de las colecciones de los libros que conforman el acervo para la educación básica, el cual está orientado al nivel de los lectores:

- a) Al sol solito: para los más pequeños
- b) Pasos de luna: para los que empiezan a leer
- c) Astrolabio: para los que leen con fluidez
- d) Espejo de Urania: para los lectores autónomos

### *Al sol solito*

Libros dirigidos a quienes comienzan a conocer el sistema de escritura en un espacio formal (la escuela). Los niños que están en esta etapa pueden diferenciar entre texto e ilustración, se interesan por los aspectos sonoros y gráficos de la lengua (narración oral e ilustraciones?) identifican la direccionalidad de la escritura (leer de izquierda a derecha, arriba abajo?), disfrutan que alguien lea para ellos en voz alta, se apoyan en el contexto y los recursos gráficos específicos para anticipar el contenido de un texto, establecen similitudes entre los hechos narrados y los que ellos han vivido, “leen los libros que les agradan o que alguien les ha leído.

Las historias son breves y sencillas, con situaciones de la vida cotidiana, susceptibles de ser leídas en voz alta. Los textos están escritos en prosa y en verso, atendiendo especialmente a la sonoridad de las palabras. Los soportes materiales son resistentes. En el texto predomina la acción sobre la descripción, donde se repiten estructuras o se establecen patrones sonoros.

En cuanto a los libros informativos, los textos están conformados por frases cortas que no se limitan a sustituir términos técnicos por palabras cotidianas. También hay libros con números, abecedarios, palabras sueltas, colores y formas, así como libros con historias basadas únicamente en la interpretación de imágenes y otros con partes móviles o ventanas que dan pie a las diversas posibilidades de interacción y manipulación.

### *Pasos de luna*

Serie dirigida a quienes ya se han iniciado formalmente en la apropiación de la lengua escrita, ya leen y comienzan a establecer significados a partir del texto y del vínculo con su propia experiencia de vida. Los lectores se interesan en comentar lo leído, así como por aprehender el sentido de las palabras nuevas y por realizar producciones escritas personales.

Está integrada por narraciones y poemas breves que impulsen a los niños a leer por sí mismos. Contemplan las cualidades sonoras de las palabras, así como al sentido de la lengua. Los textos están profusamente ilustrados, y éstos abordan experiencias cotidianas y fantásticas. Se busca que los lectores puedan sentirse

identificados con los personajes. Al igual que la serie anterior, en estos libros predomina la acción sobre la descripción, se repiten estructuras o se establecen patrones sonoros o juegos de sentido.

Las historias incluyen diálogos, aunque también hay historias basadas solo en la interpretación de imágenes.

### *Astrolabio*

Los lectores a quienes está dirigida esta serie cuentan con la capacidad para aproximarse por cuenta propia a textos diversos de mayor complejidad narrativa y sintáctica. Su grado de dominio en la lengua les permite reflexionar sobre la organización de los textos, y también los lleva a búsquedas más personales con respecto a los temas y los géneros, así como de autores ya conocidos. Estos lectores están en un momento propicio para releer y para consultar materiales de referencia que los apoyen en sus nuevas experiencias.

### *Espejo de Urania*

Los lectores de esta serie son autónomos, lo que implica dominar la lengua escrita de manera tal que es posible seleccionar y comprender por uno mismo lo que se lee. La autonomía como lector no es vista como un nivel final, sino como un proceso continuo a lo largo de la vida. Los lectores son capaces de desentrañar y establecer la organización lógica de los textos, las relaciones temporales, espaciales y de causa efecto que se plantean mediante la escritura, así como los distintos significados de lo leído. También puede contextualizar y relacionar textos con otros, a la vez que puede captar los distintos planos del lenguaje.

Los textos buscan fomentar la reflexión entre los preadolescentes y buscan ser un apoyo para revisar problemas y actitudes que se viven con frecuencia en esa etapa. Los asuntos de los textos están basados en la realidad, las tradiciones, la historia, la fantasía y la ciencia ficción, con mayor presencia de conflictos vitales y experiencias conflictivas. Cuentan con narraciones gráficas y las secuencias narrativas son lineales, aunque también las hay en espiral y retrospectivas.

### 2.3.5 La figura del maestro bibliotecario

La Secretaría de Educación Pública (2008: 47), a nivel general, contempla dentro de su glosario de términos asociados a su plan de acción la figura del bibliotecario, la cual define como:

*Persona que tiene a su cargo el cuidado de una biblioteca. En la época moderna, con la acelerada producción de libros y la necesidad, cada vez mayor, de organizar los servicios de una biblioteca, el bibliotecario se convierte en un técnico profesional de ella.*

En este sentido, la definición propuesta por la Secretaría de Educación hace referencia a la persona que cuida y custodia la biblioteca, la cual puede tener conocimientos “técnicos” como la clasificación y la catalogación para organizarla. No obstante, si bien reconoce que es una labor profesional, limita su formación a las técnicas documentales sin reconocer que el bibliotecario también requiere una educación humanística. Así, notamos que para la SEP, cualquier persona que pueda poseer las técnicas y cuidar la biblioteca (estar en la biblioteca vigilando, colocando libros y dando los servicios de préstamo) puede ser considerado bibliotecario<sup>29</sup>.

Por su parte, Saavedra y Martínez (2005) señalan que, para que se pongan en marcha las bibliotecas escolares y de aula, el Plan Nacional de Lectura propone la integración de un colectivo docente dentro del centro escolar. Este colectivo docente está integrado tanto por los directivos, maestros que se desempeñan frente a grupo, así como el personal de apoyo docente.

Todos ellos, teóricamente hablando, tienen la función de instalar las bibliotecas escolares y de aula, así como la manera de organizar y clasificar los acervos de acuerdo a los manuales que se les envía a cada escuela<sup>30</sup>. En este sentido, la SEP (s.f., citada por Saavedra y Martínez, 2005) señala que todos los

---

<sup>29</sup> Dentro del Catálogo de Puestos de la Secretaría de Educación en Chiapas (2010) a nivel general el puesto es denominado como Jefe de Biblioteca y Auxiliar de Biblioteca, puestos que se encuentran como plazas administrativas (p. 53). Este tabulador contiene los puestos de todos los niveles educativos, no se especifica si este puesto existe a nivel de educación primaria.

<sup>30</sup> La clasificación fue diseñada desde la Ciudad de México y está basada en una clasificación por colores. Tanto en los acervos de la biblioteca escolar como de aula se distinguen dos géneros: informativo y literario. Cada género se clasifica en categorías integrando series, a cada serie le corresponde un color. En este caso, las series son las colecciones que se describieron en apartados anteriores (Subsecretaría de Educación Básica, 2010).

integrantes del colectivo escolar se convierten a su vez en maestros bibliotecarios, y que no se refiere propiamente a la función de una persona que atiende a una biblioteca, sino que es aquél quien propicia la lectura y la escritura a través del uso de las bibliotecas escolares y de aula. Lo anterior obedece también a razones prácticas: nominalmente no existe el puesto de bibliotecario escolar dentro de la SEP, sino que la tarea de ser maestro bibliotecario se sumaría como una función más que desempeñarían además de ser maestros o directivos. Se trata, en teoría, de no “cargar” a una sola persona con esa responsabilidad. Por ello, la SEP (citada por Saavedra y Martínez, 2005: 17) define al maestro bibliotecario como:

*El docente, responsable y participante del proyecto de biblioteca escolar, que propicia que se lea y se escriba, indaga en los libros de la biblioteca, investiga, recomienda a maestros y alumnos, vincula un libro con un lector, un autor con un oyente, propone vínculos entre la lectura y la vida cotidiana de la escuela y la comunidad, se adelanta a las necesidades de los posibles lectores y escritores.*

Al revisar el Manual para Maestros Bibliotecarios editado por la Subsecretaría de Educación Básica (2010) y ver el perfil que debe tener un maestro bibliotecario, lo primero que indica es que sean personas comprometidas con las tareas en esta área. En cuanto a las funciones, se encuentran que “desempaque” los libros de sus cajas, que preste, exhiba, promueva y comparta los libros. Debe saber trabajar en equipo, que sepa interactuar con los usuarios y despertar su interés, que sepa formar lectores, apoyar al proyecto escolar y planes de estudio de la escuela, y que haga valer el reglamento de la biblioteca. Con respecto a las habilidades, el manual indica que debe poseer habilidades básicas para el procesamiento técnico y físico de los materiales, que sea un buen lector, que sepa leer en voz alta y que sepa contar cuentos u ofrecer charlas amenas. También debe poseer habilidades de búsqueda básica y ofrecer orientación bibliográfica a sus usuarios; debe poseer habilidades pedagógicas.

No obstante, al observar el plan de estudios al menos para la Licenciatura en Educación Primaria impartido en las Escuelas Normales en todo el país y vigente desde 1997 (Secretaría de Educación Pública, 2002b), en su currícula no existe ninguna materia que les brinde nociones sobre ser maestro bibliotecario. Pareciera

que toda la preparación para que algún maestro ocupe este lugar es a través de los manuales que ha editado la SEP sobre el manejo de las bibliotecas escolares y de aula, el manual para maestros bibliotecarios y las asesorías brindadas por parte del personal que implementa el Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa donde se incluye el fomento a la lectoescritura. Tampoco se pudo identificar si el puesto de bibliotecario existe nominalmente para las escuelas de educación primaria y si alguien con formación en Bibliotecología pueda ocupar dicho puesto. En este sentido, me pregunto ¿por qué la SEP no abre espacios para que los bibliotecarios profesionales (bibliotecólogos) ocupen estas áreas si existen varias universidades reconocidas por esta institución que brindan esta carrera?

#### **2.4 La puesta en práctica del PNL: Las bibliotecas escolares y de aula en Chiapas**

El panorama propuesto por la SEP para la instalación y funcionamiento de las bibliotecas escolares y de aula en las escuelas primarias en México dista mucho de las condiciones ideales propuestas en los manuales. No existen muchos estudios sobre la situación de las bibliotecas escolares y de aula en México, por lo que se retoman los datos recabados en el diagnóstico publicado en el 2010 por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El estudio incluyó una muestra de 187 escuelas de las 189,356 existentes en el país (69,743 preescolar, 87,549 primarias y 32,064 secundarias).

De acuerdo con el diagnóstico realizado por OEI (2010: 73), el 50% de los directores encuestados reportó que contaban con biblioteca de aula, al menos en alguno de los salones; mientras que la otra mitad respondió que no contaban con ninguna dentro de la escuela. De ese 50%, solo el 22% dijeron que las bibliotecas de aula funcionan en todas las aulas de la escuela. También apunta que existe un decrecimiento en su instalación señalado por los directivos a partir del 2007, y que las instaladas pertenecen principalmente a las escuelas recién creadas. La media de libros que existen en este tipo de bibliotecas es de alrededor de 50, cantidad mucho menor a la que debería tener.

En cuanto a desarrollo de las colecciones, los maestros relacionan la llegada de libros a los centros escolares básicamente a partir del Plan Nacional de Lectura, aunque también menor medida hay donaciones por parte de instituciones públicas y privadas, así como de los padres de familia.

La OEI sostiene que el desarrollo de las bibliotecas escolares y de aula es desigual en México, diferencias que dependen en gran medida de las condiciones socioeconómicas de los centros escolares, así como de la concepción de directores y maestros sobre la función de la biblioteca en la escuela. El estudio también apunta que la biblioteca escolar y de aula aún no se ha incorporado por completo al proyecto escolar.

En cuanto a los acervos, la OEI señala que es el componente más desarrollado de las bibliotecas escolares mexicanas y las colecciones contienen principalmente libros literarios e informativos. Sin embargo, la organización y conservación de los mismos es insuficiente: en la mayoría de las bibliotecas los libros no están clasificados y las colecciones se ven significativamente disminuidas, principalmente porque las acciones al respecto no están del todo claras y definidas.

Con respecto a los espacios y equipamientos, la OEI (2010) menciona en su diagnóstico que poco más de la mitad de las escuelas estudiadas cuenta con espacios exclusivos para la biblioteca escolar; sin embargo, estos son por lo general pequeños e inadecuados. También carecen de mobiliario ex profeso y en su mayoría carecen de la existencia de equipo informático y servicio de internet.

La mayoría de los responsables son maestros y directores, y sólo 11% designa específicamente a un “maestro-bibliotecario”, es decir, que más de la mitad de las bibliotecas escolares (60%) no cuentan con encargado exclusivo de la biblioteca y los responsables se tienen que dividir entre otras actividades docentes. De estos responsables de la biblioteca escolar sólo 9% es bibliotecario o documentalista de profesión. Sólo 70% de los maestros bibliotecarios dice contar con inventarios y es escasa existencia de bases de datos y demás herramientas para el control de los acervos. Los maestros y directivos expresaron en este estudio que uno de los retos principales es la formación de responsables de las bibliotecas escolares, que tengan conocimientos en biblioteconomía, fomento a la lectura,

literatura infantil y juvenil, así como el uso de tecnologías de información y comunicación. Por último, el estudio no analiza de qué manera se utilizan las bibliotecas escolares y de aula como espacios para fomentar la lectura por placer.

En Chiapas no existe un estudio sistemático sobre el funcionamiento de este tipo de bibliotecas, pero a partir de los datos estadísticos del INEGI (2010) podemos hacernos una idea al menos de la existencia de las mismas. Por ejemplo, a nivel estatal, Chiapas cuenta con 18 553 planteles educativos de educación básica y media superior bajo el sistema escolarizado (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria), de los cuales el 45% son escuelas primarias. En cuanto a bibliotecas escolares de estos planteles educativos, INEGI (2010) registró que había tan solo 258 bibliotecas escolares en el estado, sin embargo, no se desglosan las cifras por nivel educativo. Para el caso concreto de San Cristóbal de Las Casas, del total estatal de escuelas primarias, el 1.92% corresponden a esta ciudad y del total de bibliotecas escolares de educación básica y media superior solamente se concentran en este lugar el 6.2% (16 bibliotecas).

## **2.5 Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa y la lectoescritura: el caso de Chiapas**

En el estado, el Programa Nacional de Lectura está bajo la Coordinación de Programas Especiales y Compensatorios de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo, otros programas que se incluyen en esta coordinación son:

- Programa Plan Estratégico Rector para la Calidad de Educación (PERCE)
- Programa Escuela Segura “Ver bien para Aprender Mejor”
- Departamento de Servicios Culturales
- Departamento de Distribución de Libros de Texto y Materiales Educativos
- Departamento de Desarrollo Social
- Departamento de Becas y Convocatorias
- Programa Escuelas de Calidad (PEC)
- Consejero Nacional de Participación Social en Educación (Comité de Padres de Familia Estatal)

Para este apartado, la información se obtuvo a través de una entrevista realizada a una asesora técnico pedagógica que en ese entonces laboraba en la coordinación estatal del Plan Nacional de Lectura como personal operativo a cargo de los recursos financieros. En el año 2014, las acciones del Plan Nacional de Lectura en la entidad chiapaneca estaban bajo el Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica, dentro del cual había una partida presupuestal para lectura, escritura y matemáticas (situación acorde a lo evaluado en PISA), el cual contemplaba materiales educativos y dinero para capacitaciones para estas áreas del conocimiento.

En este sentido, Karina Hernández<sup>31</sup> argumentó en la entrevista que se encontraban en un proceso de transición, ya que por un lado el programa anteriormente no incluía atender las matemáticas y por otro, que con la Reforma Educativa se iban a dar cambios principalmente con los criterios de selección del personal. No obstante, Hernández proporcionó información sobre el proceso operativo del programa en el estado, que, si bien estaba planteado teóricamente para tener una cobertura estatal, no iba a ser posible llegar a todos los rincones, sino a determinadas poblaciones:

*Se tiene pretendido que estos materiales sigan siendo de apoyo para las bibliotecas escolares, pero esto lo va a mandar nivel central; el estado solo se va encargar de dar las asesorías a la población que elija. La cobertura es estatal, sin embargo no se va a poder llegar a todo el estado. Sino que va a ser a ciertas poblaciones que puedan ser asignadas. (Entrevista a Karina Hernández, 2014)*

De acuerdo con la entrevistada, el estado se encuentra dividido en regiones estratégicas que corresponden a las principales ciudades de la entidad que son denominadas sedes: Tapachula, Pichucalco, Tuxtla Gutiérrez, Comitán, San Cristóbal de Las Casas y Villaflores. Cada sede cuenta con algunas personas que

---

<sup>31</sup> Se omite el nombre real de la entrevistada.

coordinan las actividades en donde acude gente de las escuelas de los municipios cercanos a ellas.

El Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica condensó tres proyectos que ya existían en la entidad, que correspondían a Desarrollo Curricular en la Reforma a la Educación básica de preescolar, primaria y secundaria), el proyecto de la enseñanza de una segunda lengua (inglés) el cual ya había un programa para apoyar a escuelas la enseñanza del inglés por medio de tutores, y el apoyo a la lectura, escritura y matemáticas. Uno de los cambios que se dio al conjuntar estos programas es que se trata de que el docente plantee propuestas construidas a partir de su realidad escolar:

*Entonces se están conjuntando tres [programas] en uno solo. Y estos van a apoyar a la calidad, van a fortalecer, ¿mediante qué? pues eso es lo que se está trabajando, mediante asesorías ¿orientadas a qué? Orientadas a diseñar estrategias. En el caso de lectura, escritura y matemáticas, estrategias didácticas centradas en la escuela, que le permitan al docente también ir las construyendo desde lo que ellos necesiten. Porque antes era darles todo lo que se proponía a nivel nacional pero ahora es necesario ahora que el docente, a través de sus consejos técnicos escolares, también planteen propuestas que también sean acordes a su escuela, es decir, que no sólo los reciba él, sino que empiece a construir, es decir, que empiece ahí el trabajo colectivo y colegiado. Pues esa es la intención. (Entrevista a Karina Hernández, 2014).*

El personal que se encuentra a nivel central (coordinación estatal) se desplazaba a las regiones como apoyo a las sedes. Asimismo, señala que las personas a las que se les brindaba capacitación se concentraban en las sedes, ya que el monto del recurso no alcanzaba para llegar a cada escuela del estado. El apoyo que brindaba el Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica era el desarrollo curricular, el cual se pretendía implementar con los planes y programas de estudio y buscaba saber cómo se estaban llevando en la práctica los planes y programas, incluido el Plan Nacional de Lectura. También

tenían apoyos para escuelas que les interesaba implementar una segunda lengua, en este caso inglés por medio de asesores para que los niños pudieran aprender este idioma desde la educación básica.

### **2.5.1 Selección, producción y distribución de libros**

Para la producción y distribución de libros, la entrevistada señala que se elaboraba una base de datos que contenía el número de alumnos matriculados en los centros escolares. No obstante, la información iba desfasada por dos años por varias razones:

- Los datos de los alumnos se entregaban al final de cada ciclo escolar y eran concentrados en la ciudad de México.
- La elaboración de un libro tarda alrededor de un año.

Lo anterior daba como resultado que los cambios en la matrícula de las escuelas registradas, así como la formación de nuevas escuelas, no se reflejaban en el número de libros producidos. Por el contrario, lo cotejado dos años atrás no correspondía a la realidad y por tanto el programa nunca iba al día, las escuelas de nueva creación o si una escuela ampliaba su matrícula, no contarían con los materiales:

*Aunque el programa nacional de lectura a nivel nacional mandaba la base de datos que se revisaba acá para tratar de actualizar, siempre hay un desfase como de dos años en el caso de las matrículas, porque las estadísticas son aproximadas, porque se entrega la última de cierre de ciclo y el proceso de elaboración de libros es de un año, entonces va un desfase como de dos años en las matrículas. Desde México se manda la base, a qué escuelas, que ellos ya tienen registradas, mandan las cajas de libros ya... las cantidades que fueron cotejadas con la última estadística estatal, y de acuerdo a eso cada escuela que ya está en ese padrón debe recibir una colección para la biblioteca escolar y para las aulas, una colección por cada aula. Pero si en esa transición de los dos años de lo que se va regularizando, una escuela construyó un aula más, o se creó una escuela nueva, pues esa escuela nueva no tendrá porque no estaba en el padrón y esa aula nueva*

*que se agregue tampoco tendrá porque no estaba registrada como parte de la escuela. Siempre va como que un poco desfasada, que faltó una colección, que una escuela nueva llegaba y pedía al programa porque no tenía pues no no tenía porque... por esta cuestión de que era nueva y no estaba dada de alta.*

Desde la ciudad de México se convocaba a un proceso de selección a nivel nacional de las obras que conformarían las colecciones para las bibliotecas escolares y de aula. La convocatoria iba dirigida principalmente a autores, y si cumplían con los requisitos como tener un ISBN y el registro de derechos de autor y haber sido publicado por lo menos una vez por alguna editorial podría ser seleccionado.

*Se daban de alta en la convocatoria, se difundía a nivel estado, y si había algún autor chiapaneco que cumpliera con los requisitos de tener registrada la obra, de tener el ISBN, de que ya haya sido publicado por lo menos una vez en alguna editorial, ese era un libro concursable.*

Después, esa selección era enviada a cada uno de los estados en donde se trataba de pedir la opinión de los maestros; sin embargo, al final se trataba de encontrar coincidencias para producir libros que fueran distribuidos regionalmente para el caso de las bibliotecas de aula, aunque las escolares eran iguales en todo el país:

*México convocaba a un proceso de selección de esos libros, a nivel nacional se hacía una primer selección. De ahí se mandaban las muestras a cada estado y aquí en el estado se hacían selecciones en sedes estratégicas, aquí en Tuxtla, en Tapachula que es la otra región más grande, San Cristóbal que es de las más grandes o ir a Palenque, en ciertos puntos donde se podía convocar maestros u otras figuras. La opinión de los maestros se tomaba en cuenta y se iba a una tercer fase a nivel nacional donde todos los estados daban los muestreos de qué fue seleccionado en su estado y ya ahí se decidía cuáles iban a quedar comparando qué pidió el sur. Por ejemplo*

*bueno Oaxaca, Cancún, etc. coinciden en esto y bueno también coincide con lo que quiere el centro, si hay unos libros que el sur quiera y no quiera el norte, entonces al sur se mandaban ciertas bibliotecas de aula y al norte otras, pero las bibliotecas escolares eran igual para todo el país.*

### **2.5.2 Libros en lenguas indígenas**

En cuanto a los libros escritos en lenguas indígenas, la entrevistada reconoce que hay muy pocos títulos para el caso de Chiapas, el cual dependía en gran medida de la propuesta a nivel estatal que los maestros mandaban, lo cual coincide con las observaciones que se realizaron en la Escuela 31 de Marzo.<sup>32</sup>

*Hay ciertas colecciones bilingües pero son muy pocas en lenguas maternas chiapanecas. Hay unas en tsotsil (son pocas), en chol no recuerdo si hay, pero son muy pocos los libros seleccionados en contexto bilingüe, en lenguaje español y lengua materna indígena en turno que haya quedado para este año. Hay el zapoteco, mixteco, pero también dependía de las propuestas estatales, es decir, si Chiapas no mandaba propuestas bilingües era imposible que contáramos con esa selección, por lo tanto, no quedaban.*

No obstante, parte de esta ausencia de títulos en lenguas indígenas se debe principalmente a que lo poco que se ha publicado no cubre los requisitos que son solicitados para que sean incluidos en las colecciones para bibliotecas escolares y de aula:

*Pero si era un libro inédito, sin registros, sin haber sido editado por nadie ni una vez, no podía ser registrado. Había ciertas condiciones en la convocatoria y pues ciertamente pocos autores en Chiapas cubren los requisitos de ese tipo y más en lengua indígena.*

---

<sup>32</sup> En este sentido, la escritura en lenguas indígenas es un fenómeno reciente, en donde la falta de estandarización de las lenguas ha impedido por una parte la enseñanza de las mismas. Asimismo, el prestigio que gozan las lenguas indígenas es inferior al castellano, por lo que es posible que los profesores prefirieran optar por pedir títulos en esta última. Por otra parte, también es necesario mencionar que, si bien se han escrito obras en lenguas indígenas, éstas difícilmente llegan a las comunidades, por un lado la distribución de ellas es limitada y posiblemente los maestros no la conozcan, por otro, son pocos los que saben leer y escribir en lenguas indígenas en una comunidad.

Aunado a lo anterior, para el caso de Chiapas, el corpus literario para niños escrito en lenguas indígenas es mínimo. De acuerdo a los datos proporcionados por la entrevistada, las colecciones correspondientes a las bibliotecas escolares eran las mismas independientemente de que las escuelas se encontraran en el campo, la ciudad o una comunidad indígena. Si bien se enviaban libros bilingües a cada región, éstos no siempre correspondían a las lenguas habladas en estos lugares:

*Sí eran los mismos. Solo se procuraba mandar algo...mmm... como representativo pero las lenguas indígenas no eran correspondientes a la región, es decir, mandaban material bilingüe a Chiapas, pero bilingüe como español-mixteco, bilingüe español-zapoteco, pero no bilingüe tsotsil. Por lo mismo que te digo, si nadie de aquí mandaba producción en tsotsil, tseltal, o chol, pues México no podía contar con ellas.*

### **2.2.3 Las empresas editoriales y su vínculo con el Plan Nacional de Lectura**

Las empresas editoriales también juegan un papel muy importante dentro de la selección de títulos para las bibliotecas escolares y de aula. Como se explicó en apartados anteriores, parte de la convocatoria está dirigida a aquellas obras que se encuentren registradas por INDAUTOR, organismo mexicano de regular los derechos de autor en México, así como contar con un ISBN y haber sido publicadas por una editorial cuando menos una vez. No obstante, no todos los autores cuentan con estos requisitos en sus obras y es en esta veta donde las grandes empresas editoriales juegan un papel clave, de acuerdo con Karina Hernández, estas empresas han obtenido beneficios importantes al ingresar las obras que pueden explotar comercialmente, ya que son éstas quienes cubren los requisitos y su producción editorial está principalmente en castellano y no en lenguas indígenas:

*Y como a nivel nacional tampoco se da una oportunidad porque todas las grandes editoriales trabajan y publican en español, también en inglés hay muy poco. Entonces, las editoriales que más mandan sus propuestas en cuanto sale la convocatoria son las que más beneficios llevaban, son las*

*más publicadas por Secretaría. En cambio, este tipo de lenguas maternas no cuentan con el respaldo de estas grandes editoriales. Desde ahí está cómo se va distribuyendo porque rápido mandaban las que ya estaban consolidadas, incluso editoriales extranjeras. Pero muy pocas editoriales que promuevan las lenguas indígenas. Desde ahí hay una desigualdad de edición, de qué se está editando en México.*

Cuando una obra entra a concurso, la Secretaría de Educación paga los derechos para usar su obra y reproducirla para que conformen las colecciones que se distribuirán en el país. Así, se observa que muchas de las obras bajo el sello de casas editoriales importantes son las que más convenios tienen con la SEP, en donde se negocia una cantidad de dinero por el uso de las obras:

*No recuerdo bien como está, pero el caso es que tienen que pagar los derechos de autor. O sea, tienen que hacer todo un convenio con la editorial, porque a la editorial no le convendría si Secretaría no le pagara nada. O sea, sí hay un fondo de lucro ahí pero desconozco cómo era el procedimiento para pagarle a la editorial. Han publicado mucho del Fondo de Cultura Económica, han publicado de las españolas editoriales que recuerdo editorial Calandraca, Santillana es muy publicada, no me acuerdo de otras. Pero hay unas que más se repiten y ves las colecciones que llevan como que el sello. Ahorita no recuerdo más, pero ahora sí hay como una tendencia, no sé cómo pagan los derechos o a qué acuerdos llegan, si les harán un descuento por ser Secretaría de Educación porque este proceso en exclusivo lo centralizan. Sí mandan las muestras al estado, pero en especial el que decide es el centro. Es a nivel central en cuanto al programa, como programa nacional lo deciden en el D.F., las autoridades que están ahí.*

#### **2.5.4 Asesores técnicos pedagógicos**

La coordinación estatal del Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica, donde se incluye el Plan Nacional de Lectura, estaba dividida en dos áreas operativas:

- Área de acompañamiento. En ella se recibían los lineamientos a nivel nacional y se planteaba la ruta a trabajar en el estado: cómo se llevarían a cabo las asesorías, los temas que iban a trabajar los asesores en las sedes. De acuerdo con la entrevistada, la idea era tratar de proponer, de acuerdo a los lineamientos nacionales, algo que fuera funcional en el estado.
- Área académica. En esta área se diseñaban las estrategias didácticas, las situaciones de aprendizaje y la formación del grupo colegiado con los asesores. Asimismo, otra de las funciones era evaluar las actividades realizadas por los asesores en las sedes, compartir las experiencias de las asesorías y discutir si las actividades realizadas eran pertinentes o no.

En cuanto a la selección de los asesores que operan en el programa, no existía hasta ese momento un criterio establecido para su selección, aunque la mayoría tenían formación como docentes.

*Bueno, no hay criterios establecidos. Se da por medio de una comisión, pero las comisiones se obtienen de diferentes maneras. Es decir, no está regulado, por eso con la reforma sí se van a hacer exámenes para asesores técnico pedagógicos, que es la figura que ocupan estas personas que cubren los programas pero que no tienen un perfil delimitado. Somos maestros frente a grupo, y nos dan una comisión a estos programas, pero cada quien con su perfil. Por ejemplo, yo soy pedagoga, otros son maestros de primaria egresados de la normal, otros de telesecundaria y secundaria y de la normal superior, son diferentes perfiles.*

Los docentes eran comisionados, pero estas comisiones no estaban reguladas e incluso parte de las quejas era que las personas que fungían como asesores también eran maestros de grupo en comunidades indígenas. Así muchos docentes que supuestamente deberían estar en las aulas, no desempeñaban esa labor y estaban realizando otras actividades. No obstante, la reforma educativa iba a modificar esta situación:

*Quejas del anterior programa era que las personas que eran asesores, eran maestros que debían estar frente a grupo en comunidades, se inscribían de manera irregular a estos programas.*

*Sí, es que la manera para comisionarte no está regulada. Sí, son criterios diferentes por los que cada quien llega a una comisión. Pero ahora sí va a tener que regularse la figura y en el caso de los programas se está viendo en qué va a consistir. Porque la reforma va a legitimar como asesor técnico pedagógico a los que estén de apoyo en una zona, en una jefatura o en una escuela, pero no a los que estén en programas. Porque no se considera como asesor técnico. Se están diseñando perfiles a nivel estatal para que estas figuras puedan seguir dentro de la estructura. (Entrevista a Karina Hernández, 2014)*

Por otro lado, los asesores pedagógicos podían solicitar capacitación externa para su formación. Sin embargo, Karina Hernández señaló que nunca recibieron capacitación específica para aplicar el proyecto desde la ciudad de México:

*Como parte del programa se metía dentro de las actividades una asesoría para el equipo. Si era autorizada la asesoría se tenía como el permiso de gastar en una o dos y pagarle a alguien externo, para que viniera a capacitarnos. Sin embargo, nadie de nivel central venía a capacitar en orientaciones específicas del proyecto. Sí nos autorizaban un asesor externo, pero eso era empleado como para capacitar en cómo leer o cómo promover la lectura. Es decir, que la tendencia en el estado del programa fue como promotores de lectura. Así fue. No hay un perfil porque todos son maestros que salieron de un grupo, que llegaron ahí por una comisión sea cual fuera el motivo o como lo hayan conseguido, y de ahí sí había capacitaciones, pero... pues se elegía ese tipo de capacitaciones.*

### **2.5.5 Diagnóstico de las escuelas**

Para implementar el programa anterior del Plan Nacional de Lectura, de acuerdo con la entrevistada, no se llevaron a cabo estudios directos en cada una de las escuelas, sino que se obtenía información principalmente a partir del docente o

persona que era comisionada para tomar las capacitaciones. No obstante, la entrevistada señala que una de las debilidades era precisamente que se dependía de gente intermediaria que no necesariamente estaba enterada de la situación de las escuelas:

*Dentro del trayecto formativo, como se le denominaba a lo que se iba dando cada asesoría, se hacía la primer reunión diagnóstica en donde por medio de la actividad de generar preguntas a los que asistían... porque este es todo un trabajo de intermediarios. Difícilmente se llegaba a los docentes frente a grupo de manera directa. Asistía un asesor de la zona o un supervisor, o un director, fuera de técnico ya de base o un suplente, que un docente era mandado y de ahí es donde a veces la información ya no llegaba, se distorsionaba o no se llegaba a cumplir. La intención era recuperar mediante ciertos cuestionamientos cuál era el diagnóstico de su escuela, y se les hacía como un breve test: qué condiciones tenían, qué había, en cuanto a cómo estaban distribuidos ellos, con qué materiales contaban, qué uso les daban a los materiales y ya de ahí se les proponía las estrategias y ya empezar a trabajar y a conformar bibliotecas.*

En algunos casos, cuando el asesor podía ir directamente a la escuela, se realizaba un pequeño diagnóstico en donde se entrevistaba al personal del centro educativo, al cual se le hacían preguntas sobre la instalación de las bibliotecas, el uso de materiales y los servicios:

*Sí se hacía como una primer reunión de diagnóstico y cuando se hacía el acompañamiento que era directo a la escuela igual se levantaba un diagnóstico, se observaba, se pasaba a los salones, se entrevistaba a los docentes, al director, y era el formatito de seguimiento que se iba requisitando y viendo qué indicadores cubrían y qué no: Cada cuánto leían, si tenían instaladas las bibliotecas en el salón, si tenían un espacio adaptado a biblioteca de escuela, y cada cuánto le daban movilidad a los libros, qué servicios ofrecían, eso era como el sondeo de diagnóstico.*

### **2.5.6 Asesorías**

En cuanto a las asesorías, la entrevistada comentó que desde México enviaban a cada estado los manuales con las estrategias sugeridas para las asesorías. Sin embargo, el equipo de trabajo de cada entidad discutía sobre los contenidos a enseñar y su implementación. Los asesores recibían principalmente capacitaciones para promover lectura en voz alta como principal estrategia para promover la lectura:

*A nivel central mandaban los manuales que contenían las estrategias, ya el trabajo de la entidad de cómo llevarlo a la práctica, si se hacía de manera colegiada o cómo se iba a dar la información. Y en cuanto a capacitaciones, lo que yo te digo, lo que recuerdo era solo la capacitación para generar lectura en voz alta, mmm esa era la tendencia. Cuando nos venía a capacitar alguien que se gestionaba la capacitación era con ese perfil, como para ser promotores de lectura y fomentar la lectura en voz alta.*

Habitualmente, se trabajaba con el equipo para discutir la propuesta nacional y ver qué actividades fueron útiles y cuáles no funcionaban, y a partir de ello diseñar otras posibilidades. Las actividades que les sugerían a los docentes a los que brindaban las asesorías y capacitaciones eran sobre todo la lectura en voz alta, aunque las pautas a nivel nacional también hacían énfasis en la instalación física y puesta en marcha de las bibliotecas escolares y de aula. Si bien se discutía la propuesta nacional, el asesor podía estructurar su capacitación como quisiera, en este sentido la falta de continuidad en las asesorías también era común ya que como los asesores eran profesores comisionados no siempre permanecían trabajando dentro del programa, sino que se iban moviendo a otras dependencias de la SEP de acuerdo a sus intereses personales:

*De la experiencia que tuve, en mi caso cuando fui la académica revisaba la propuesta nacional, consensaba con el equipo de acuerdo al grupo que ya trabajaban, qué conocían, qué actividades les funcionaba y cuáles no, pero yo sí como que me apegaba mucho a nivel nacional a la revisión de la*

*propuesta, qué estrategias brindaban, cómo se podían aplicar o incluso a partir de eso atreverme a diseñar algunas secuencias he retomado otros libros que ya teníamos y a partir de esos libros que ya teníamos y que conocíamos pues hacer como una secuencia que pudiéramos aplicar con los grupos. Básicamente recibimos formación de lectura en voz alta, entonces teníamos como que la tendencia a que las asesorías promoviéramos la lectura en voz alta como una de las estrategias para generar la lectura por placer. Es decir, aparte de lo que pidiera el plan de estudios, de lo que marcara a nivel nacional, si eran estrategias de movilización de bibliotecas o de instalación de bibliotecas, nosotros insistíamos mucho en la lectura en voz alta para que esos libros los niños los conocieran poco a poco, que el maestro modelara con la lectura en voz alta cómo leer de manera expresiva y que al niño eso le fuera atractivo. Eso es lo que yo recuerdo que me tocó hacer, porque antes de mi no sé como diseñaban sus secuencias. Porque lo que tiene el programa es que las figuras que asesoran se mueven constantemente. Porque un comisionado, de acuerdo a sus necesidades e intereses, o lo que resulte, puede o no estar, puede estar un año, puede estar más de un año.*

A pesar de que las actividades se discutían en la coordinación estatal con el equipo de asesores pedagógicos, no había un control sobre los contenidos que eran enseñados en la práctica. Asimismo, una complicación que señala Karina Hernández es que el equipo de asesores se les asignaban otras actividades como cubrir eventos o llevar a cabo talleres, lo que impedía dar un seguimiento constante a las asesorías por el mismo asesor pedagógico. Pese a lo anterior, la entrevistada también remarcó que esta falta de constancia no solo recaía en los asesores, sino que la propia gente que la escuela enviaba a las capacitaciones tampoco era la misma todo el tiempo o enviaban a gente solo por cumplir.

*Se procuraba de que cada semana se hiciera el colegiado de evaluar lo que se hacía, pero luego les cargaban de actividades y habían semanas de que ya no se evaluaba, se saturaban de cosas... era el otro problema que los mandaban de aquí para allá: que hay un evento ve, que hay un taller ve, y se caía en hacer*

*hacer hacer pero ya se dejaba de lado este seguimiento y esta evaluación de los asesores. Aparte de que cada asesor lo interpretaba y no todos seguían la propuesta. Hay unos que hacían lo que querían. Porque sí nos llegaban quejas de que en tal sector fulanito de tal hizo esto o el otro. Incluso una vez entre las pláticas decían que no habían tomado en cuenta la situación que se había diseñado, porque se procuraba que fuera en colegiado y si estaba viendo si funcionó o no funcionó y qué otra cosa proponer o qué pedían los que asistían. Incluso otro problema era que no solo nuestros asesores no eran constantes por la misma dinámica que se movían a otras cosas, que los mandaban a otras cosas o no se daban abasto, sino que las gentes que llegaban a los talleres tampoco eran constantes, esa era la situación. Sí, o sea, los que llegaban no siempre eran los mismos y como de repente a mí me mandaban a cubrir yo no conocía el sector, yo llegaba y daba la secuencia para la segunda asesoría pero... una, yo no conocía qué era lo que habían visto en la primera asesoría y había gente que llegaba a la primera y no llegaba a la segunda, llegaba otro y no sabía a qué llegaba, solo sabía que llegaba a un taller y así. Llegaban por cumplir.*

### **2.5.7 Asesores y maestros bibliotecarios**

No obstante, si bien se trata de no cargar a un maestro con esa responsabilidad, en la práctica recaía en alguno de ellos. En el caso de la escuela donde se realizó el presente estudio, la responsabilidad de organizar los libros de la biblioteca escolar y de asistir a las asesorías del Plan Nacional de Lectura era para la auxiliar de la dirección. La directora de la escuela señaló que las tareas que desempeñaba esta auxiliar eran realizar informes, los registros de libros, asistir a cursos de actualización (asesorías), revisar los manuales y asistir a las juntas.

Para el caso de esta escuela, no se nombró una comisión de biblioteca escolar (colectivo docente). La razón por la cual no se llevó a cabo fue porque los maestros apuntaban que eran tenían carga de otras actividades dentro de la escuela y tener una más era demasiado. Cuando comencé a realizar la investigación en 2013, la escuela ya no contaba con la auxiliar de dirección, la Secretaría de Educación en Chiapas les había quitado la plaza. Al no contar con otra persona que pudiera desempeñar esta función ex profeso, la escuela decidió retirarse del Plan

Nacional de Lectura, incluso mencionó que toda la zona (026) en ese entonces había decidido no continuar.

Había quejas constantes con respecto al desempeño de los asesores por parte de las escuelas a las que llegaban a capacitar. La directora de la Escuela 31 de Marzo señalaba que no existía un seguimiento al proceso, cada vez se presentaba una persona diferente. Así, la persona que se presentaba muchas veces no tenía idea en qué iban o qué andaban haciendo las personas que asistían a la asesoría en las sedes. Eso les perjudicaba porque tener un espacio para ir a la asesoría era complicado por las cargas de trabajo. Cuando llegaban los dotaban únicamente de manuales (engargolados con fotocopias), no obstante, asesores no les explicaban, sino les leían los manuales, cosa que para ellos significaba una pérdida de tiempo.

Al explicar puntualmente las razones que sustentaron la decisión de dejar el Plan Nacional de Lectura, la directora enumeró:

- 1) Retiraron el “recurso” (personal) que trabajaba el Plan Nacional de Lectura en la escuela. La escuela tenía conocimiento que la plaza se asignó a Tuxtla por motivos políticos. Ningún maestro quería tomar esa responsabilidad porque desempeñaban otras actividades por el mismo sueldo<sup>33</sup>.
- 2) Las asesoras del proyecto eran ineficientes. Las citaban y les entregaban el manual para que lo leyeran; no obstante, las asesoras no les brindaban otras estrategias de trabajo, orientaciones, únicamente leían lo que estaba en el manual y cubrían la hora (incluso los asesores pedían trabajar menos tiempo). En definitiva, para ellos era una pérdida de tiempo.
- 3) No había seguimiento ni continuidad por parte de los asesores. La persona quien les brindaba las asesorías no era siempre la misma con la que habían trabajado.
- 4) Los asesores del Plan Nacional de Lectura son maestros que originalmente habían sido comisionados a otra comunidad rural, principalmente de la región

---

<sup>33</sup> Cada maestro tiene a su cargo una comisión o actividad dentro de la escuela, además de desempeñarse como profesor frente a grupo o un cargo directivo. Las comisiones que había en la Escuela 31 de Marzo eran las siguientes: 1) Orden y vigilancia, 2) Higiene escolar, 3) Tesorería, 4) Social, 5) Periódico mural, 6) De bienes materiales, 7) Secretaría, 8) Representante Sindical.

Selva, pero como no quieren ir a su lugar de trabajo, éstos son recomendados y comisionados para que trabajen en este programa. La directora argumentó que estas recomendaciones venían directamente del secretario de Educación a nivel estatal.

Por otra parte, tampoco había una regulación sobre las personas que se inscribirían a las asesorías ni sanciones ya que era un programa de apoyo. El programa enviaba invitaciones de manera abierta a las escuelas, pero si en un momento dado alguna escuela ya no asistía, la coordinación estatal tampoco averiguaba las razones por las cuales dejaba de asistir, aunque a veces los participantes les informaban por sus inasistencias:

*Desde ahí no hay una regulación de quién se inscribía, sino que se mandaban las invitaciones a los departamentos de cada nivel para que invitaran a sus zonas, y de las zonas mandaban a que llegaran y llegaba el que quisiera o el que podía, y desde ahí no había una instrucción formal, era una invitación que iba bajando bajando, en cadena.*

*Como no había una inscripción formal, una escuela que en un momento dado se saliera, no le daban un seguimiento del porqué ya no siguió.*

*No había un seguimiento. Si ya no participaba, no había como que el control del por qué dejaban de participar o quiénes dejaban y quiénes no. Era evidente, si toda una zona no asistía, se preguntaba el por qué pero tampoco se les podía obligar porque al fin y al cabo el programa es un apoyo no una obligación. A veces se indagaba en corto o muchas veces en las evaluaciones salía que ellos mismos decían el por qué esto, por qué lo otro, por informalidad, por lo que sea, pero sí había como una comunicación final del por qué ya no querían. Sí, muchos lo hacían llegar por escrito, otros lo manifestaban en la encuesta porque siempre había como que un levantamiento de un cuestionamiento básico de qué les había parecido o no, calidad...*

Otra queja era que, si bien el plan entregaba materiales para formar bibliotecas, las demandas eran que no contaban con un espacio físico para alojarlas. En el caso de la escuela donde se realizó el presente estudio, la biblioteca

no contaba con un espacio propio, sino que las colecciones estaban en unos estantes dentro de la Dirección:

*Precisamente hubo muchas quejas, de que, si un asesor faltó, de que si lo que dio no era, y la principal queja cuando me tocaba cubrir grupos era que cómo pedíamos instalación de bibliotecas si el espacio físico no existe. Que un punto fundamental sería partir del espacio y habilitarlo, y a partir de eso generar. Sin embargo, el programa no apoyaba para infraestructura. Nuestra función no era construir bibliotecas con estructura, nuestra función era movilizar los libros, aunque esto incluyera improvisar espacios. Generar espacios para la lectura, aunque no existiera físicamente la biblioteca. (Entrevista a Karina Hernández, 2014)*

De acuerdo con la entrevistada, el principal error en cuanto a la operación del programa dentro del estado fue tratar de capacitar varias zonas a la vez y no enfocarse a una por una. También señala que la misma libertad de participación en donde no había control ni de las personas a capacitar ni de su asistencia, hacía imposible formar grupos consolidados que avanzaran de forma homogénea y por otro, que el personal que participaba (Asesores, maestros, directores de las escuelas) están desplazándose a otras zonas por el mismo sistema de movilidad laboral de la SEP. Otro resultado negativo para el programa fue que, si bien buscaban formarlos para que luego el propio personal de las escuelas funcionara de manera autónoma, al final eran los mismos asesores quienes terminaban dando talleres y montando las bibliotecas escolares y de aula, labores que correspondían a la propia escuela.

*Creo que fue un error el no haber hecho selecciones por periodo, es decir si una zona ya había sido formada, ir avanzando como por ciertas zonas y ya cuando se consideraba que ya estaban listos dejarlos, porque la intención era que fueran autónomos. Sino que cada año una zona tenía la voluntad, llegaba el mismo [Asesor Técnico Pedagógico] ATP o la misma figura, decía eso ya lo sé, ya perdía el sentido. O sea, por qué no se proponían otras cosas, la idea era ir formándolos en las mismas cosas, pero hasta dejarlos instalados en todo. Y si*

*era alguien que llegaba constante constante pues ya no tenía chiste y si además no se comprometían y lo hacían nunca iban a avanzar.*

*La libertad de participación hacía que fuera imposible conformar un grupo que fuera avanzando por igual.*

*Sí, no pudimos lograr que el grupo se consolidara, que fuera funcionando y que pudiera seguir solo sin la necesidad que estuviéramos. Pero se generó eso de que como estábamos llegó al punto de que las escuelas ya nos conocían tan bien que nos invitaban constantemente y acabábamos haciendo el trabajo de la escuela. Es decir, que no se desarrollaban, dejarlos libres y que siguieran, porque la zona se había movido la gente. Es una cuestión de la estructura, en realidad la estructura se mueve: nos movemos los asesores, se mueven los maestros, los directores, los supervisores, pero no ha quedado como que consolidadas en las comunidades. No se ha trabajado en comunidades en donde los padres o ciertas personas que sean constantes puedan continuar.*

### **2.5.8 Fortalezas y debilidades del Programa para el Fortalecimiento de la Calidad de la Educación Básica en Chiapas**

Durante el tiempo que la entrevistada colaboró en el programa (casi 3 años), señaló que era evidente la falta de organización y sobre todo que el alcance del programa no podía extenderse a todo el estado por la falta de recursos financieros y humanos. Al hacer un balance de las fortalezas, indicó que el material que se dotaba para la conformación de las bibliotecas escolares y de aula era de buena calidad, pero una debilidad era que los maestros no le daban el mismo valor y uso:

*El programa en el estado funcionó 10 años y en el último que se le agregó lectura y escritura serían 11 en total, de los cuales yo estuve 2 años casi 3... Pude observar en esos dos años que faltó una mejor organización para focalizar, porque no se puede aplicar a todo el estado porque no hay los recursos humanos ni los recursos financieros suficientes. Pero que sí hubiera sido mejor ir focalizando para poderle dar seguimiento a esas escuelas que ya habían quedado formadas y seguir avanzando con otras. Sus fortalezas si son que el material que se dota es muy bueno pero la debilidad está en que no todos*

*los docentes lo valoran, que no todos les dan el uso adecuado. Incluso ha sido un material desperdiciado, por el que no llega y se echa a perder.*

En algunas escuelas, sostiene, sí lograron instalar las bibliotecas escolares y de aula, se implementaron los servicios de préstamo a domicilio, así como la lectura de estos materiales por parte de los propios niños. Lo anterior, se vio reflejado en la mejora de su rendimiento escolar, la implementación de otras actividades dentro y fuera de la escuela que giraban en torno a la lectura. No obstante, una de las limitantes fue el factor económico, ya que el estado no otorgaba recursos económicos para hacer llegar el programa a otras partes, así como la ausencia de un perfil profesional para laborar dentro del programa y el propio compromiso tanto de los asesores como de las personas que asistían a las asesorías:

*Había escuelas que no solo estaban con este programa sino que estaban con otros y hacían toda una vinculación de los diferentes programas, hacían exposiciones...Ya la convivencia de los padres giraba en torno a la lectura. Habían madres lectoras que se hacían lectoras por esto y les leían ya sus hijos en casa y eso era ya llevar la lectura a la casa y a la familia. Creo que esas son de las fortalezas que se lograron en algunas comunidades, que hubiera sido bueno que fueran más pero pues estas maneras también de operar y las condiciones que el estado limita, porque no apoyaba con un recurso extra, con más personas, este recurso es federal y nos quedábamos con el federal porque el estado no daba ni un peso. Lo único que el estado daba es el recurso humano y el recurso humano se formaba sobre la marcha porque esa es la realidad, no hay perfiles, somos maestros que llegamos ahí y ahí nos dan cierta formación y de ahí dependen mucho de la autoformación y no todos los maestros están acostumbrados a autoformarse. Y dependía también del compromiso de cada maestro que llegaba ahí, de conocer mejor el programa, de tratar de ser mejor asesor, de irse formándose en la práctica. Eso sería a manera general lo que podría decir. Porque no se puede impactar mucho cuando también las condiciones del estado también no eran las propicias y tampoco había un apoyo*

*en cuanto a que las autoridades intervinieran o se preocuparan más por fomentar a mayor escala el proyecto. O sea, el impacto era poco.*

## **2.6 Lectoescritura y la prueba ENLACE: experiencia con el primer grupo**

### ***En el salón de clases...***

Como parte de la investigación me interesaba indagar sobre la aplicación de la prueba ENLACE. La directora me comentó que podía llegar a observar al grupo 1 a las 9 de la mañana, el día de la aplicación fue el 4 de junio de 2013. Cuando llegué, mi sorpresa fue que el maestro que estaba vigilando la prueba de matemáticas, era el que impartía la materia de educación artística.

La dinámica era que el maestro se encontraba al frente del grupo y leía la pregunta en voz alta, mientras que los niños adivinaban la respuesta: era un examen colectivo. No era que cada niño respondiera lo que supiese en silencio y de manera individual, sino que alguien trataba de decir la respuesta y en función de eso cada alumno respondía. Observé que el maestro daba pistas que podrían ayudar a los niños a encontrar la opción correcta, los alumnos trataban de dar la solución, mientras que el maestro decía si era correcto o no puesto que contaba con la hoja de respuestas.

No todos lograban seguir la lectura de cada pregunta. Algunos se distraían jugando con el lápiz o con lo que tuvieran a la mano, otros miraban la hoja de respuestas. Eran pocos los que seguían la lectura del examen. Cuando el maestro observó que la mayor parte del grupo estaba distraído, se me acercó y me dijo que les estaba ayudando en la prueba porque están “bajitos” [con bajas calificaciones]. Mientras esto sucedía, la maestra que llegó a la escuela a supervisar la aplicación de la prueba ENLACE se encontraba en la dirección.

Dulce leyó en voz alta la pregunta 105, pero también Osmar quería leer y se terminan peleando. Al final terminó leyendo la niña:

“¿Cuál de las siguientes opciones la suma de la izquierda es igual a la suma de la derecha?

a)  $81+39= 90+40$

b)  $86+34= 90+30$

c)  $118+42= 120+20$

d)  $127+63= 130+50$

Observé a los alumnos, Laura tenía una libretita para hacer las sumas, mientras Gleydi y Juanita hablaban para corroborar sus respuestas: Gleydi se confundió al escribir la respuesta había puesto “b” en vez de “d”, mientras que Juanita no tenía hojas de papel para hacer las operaciones por aparte. Mientras tanto, Tania, una de las niñas con dificultades para escribir, sacó una libreta para intentar hacer las operaciones, pero no logró terminarlas, al final esperó al maestro para que diera el resultado. En otra parte del salón Víctor le decía a Lorenzo la letra que era la respuesta. Luego pasaron a otra pregunta y el maestro les mencionó a los alumnos cuál era la fórmula matemática que resolvía la pregunta 106. Me llamó la atención el caso de Óscar, que sin ninguna restricción sacó su celular y usó la calculadora para resolverlo.

Una vez resuelta la pregunta 106 pasaron a las preguntas de español. Al igual que en la prueba de matemáticas, se pide a uno de los niños que lea en voz alta. De nuevo, no todos seguían la lectura de la pregunta. Mientras esto sucedía, vi a unos padres de familia que se asomaban por la ventana. El maestro me dijo que ellos tenían que llegar a la escuela para que observaran cómo se aplicaba el examen. De nuevo, los alumnos se ayudaban entre sí, Óscar le preguntó a Milagros cuál era la respuesta. Otros copiaban la respuesta de sus compañeros sin siquiera preguntarles. Alondra, una de las alumnas que se sentaba hasta adelante, trató de dar respuesta a una de las preguntas, mientras que el resto de sus compañeros se burlaban de ella y trataban de evidenciar si se equivocaba o no, sobre todo de parte de los niños. Incluso uno de ellos en vez de decirle por su nombre (Alondra) le decía “Alambre”. Otros estaban más atentos a lo que pasaba afuera del salón.

Poco tiempo después, la directora llegó al salón de clases para supervisar al grupo, su presencia hizo que todos se calmaran y se concentraran en su visita. El maestro le pidió a Lorenzo que leyera y le preguntó “¿Sabes leer?”, pero antes de que el niño diera respuesta sus compañeros dijeron que él no sabía y que no querían que intentara hacerlo. Una de las niñas trató de defenderlo, pero otros lo

descalificaban. Al final, el maestro decidió que leyera Osmar y una vez dicha la pregunta el maestro dio la respuesta entre bromas: “la respuesta es b de bueno, b de burro, b de bobo”.

Cada vez que el maestro le pedía a un niño que tenía dificultades para leer, el resto del grupo repelaba. Se avanzó con otra pregunta, pero el maestro no dio respuestas. De repente, el profesor vio a uno de los alumnos (Robson) y lo regañó, le dijo que solo andaba “cazando” respuestas. El niño le argumentó “total, ese examen no vale”. El maestro le ordenó que leyera, pero el niño se rehusó: “Ya le dije que no, ¿qué no entiende? Además, el examen lo estoy haciendo al chingadazo”.

Por su parte Alejandro me dijo que si sacaba mala, la escuela también sacaba mala. Además, me señaló que la prueba debía “estar limpia” y si no la estaba el niño reprobaba. Los niños estaban aburridos y distraídos. El maestro los amenazaba con dejarlos solos, algunos se preocuparon, pero otros se mostraron indiferentes. Susana, hablante de tsotsil, dijo que la prueba estaba difícil. De nuevo otro niño leyó la pregunta que seguía, mientras Alejandro me dijo que se iba a adelantar porque ya se había aburrido, así que contestó la prueba sin seguir al maestro ni a sus compañeros.

Faltaban 15 minutos para el recreo. Ahora pasaban al apartado que evaluaba conocimientos sobre Cívica y Ética, el maestro preguntaba:

*¿Cuál es uno de los elementos que hace posible la convivencia entre culturas diferentes?*

- a) *Respeto*
- b) *Libertad*
- c) *Identidad*
- d) *Nacionalismo*

Robson dijo que la respuesta era *nacionalismo*. Pablo, uno de los niños con dificultades, no sabía qué era el nacionalismo ni la identidad. Pero el resto del grupo estaba más preocupado por salir al recreo, varios sacaban su celular para ver la hora. Al final, el maestro lo resolvió. Óscar le sugirió al maestro que Karina leyera la siguiente pregunta, mientras se burlaba de ella y decía que sabía leer muy bien. Sin embargo, esta niña también tenía dificultades, al final pasó Tania. Ella leyó

lentamente, iba sílaba por sílaba. Osmar se quejó y dijo que tardarían mucho y que además hablaba en voz baja, que no se le escuchaba lo que ella leía. Tania siguió leyendo. Después de unas palabras, su grupo comenzó a chiflarle como señal de desaprobación. Al final el profesor terminó de nuevo leyendo la pregunta y dio la respuesta. Juanita se sentía enferma y se recostó sobre su pupitre. Sonó la campana, señal de que el examen concluyó.

### **2.6.1 La aplicación de la prueba ENLACE desde la mirada de la dirección**

Después del examen, tuve una plática informal con la directora. Me preguntó sobre cómo había visto al grupo durante la prueba. Le argumenté que me parecía extraño que el maestro diera pistas y algunas respuestas a los alumnos si se suponía que era un examen. Ella respondió que dependía de cada maestro valorar si apoyaban o no a su grupo. Los docentes cambiaron de grupo para la aplicación del examen: primer grado con segundo grado, tercero con cuarto y quinto con sexto. El grupo de quinto grado no tenía maestro porque llegaban profesores interinos. Para ese entonces, el maestro de sexto, al igual el de quinto grado, había iniciado sus trámites prejubilatorios. El profesor de cuarto grado no llegó a la aplicación de la prueba porque tenía asuntos que atender en Tuxtla.

En palabras de la directora, el profesor de cuarto año, el grupo 1 con el que estuve trabajando, era apático y no estaba interesado en su tarea docente, lo único que deseaba era su jubilación la cual se cumplía en dos años más. La directora indicó que trataba de motivar a los profesores para que hicieran con gusto su trabajo pero sin mucho éxito.

Dado que el maestro del grupo con el que trabajé no asistió a la escuela, el profesor de educación artística tomó su lugar. De acuerdo con la directora, ese maestro no tenía obligación de aplicar la prueba ENLACE, pero con la ausencia de los demás profesores se tuvo que prescindir hasta del maestro de educación física.

En cuanto a si el profesor ayudaba o no a los estudiantes, la directora argumentó que los que revisan la prueba ENLACE detectan cuando las respuestas no eran dadas por el propio alumno, en caso de ser así el resultado se anulaba. No

obstante, los maestros en general no estaban interesados en la prueba por estar en desacuerdo en que se aplicara el mismo examen para todos, cuando los niveles de rendimiento de los niños son distintos. Así, los profesores de la escuela consideraban la prueba como una farsa que hay que cumplir. Como directora los exhortaba a que no faltaran el día de la aplicación de este examen, pero ellos le contestaban “Si es ENLACE, ¿qué te preocupa?”. Lo anterior lo señalaban porque en dado caso de anular los resultados de la prueba no había sanción para la escuela ni para los docentes. Pese a lo anterior, la SEP obligaba a las escuelas que la prueba debía ser realizada.

No obstante, la directora apuntaba que existían muchas irregularidades en la prueba ENLACE y la considera también una farsa. En primera, el aplicador debía observar e ir revisando grupo por grupo la manera en cómo se aplicaba. Asimismo, se suponía que designaban a un grupo de padres de familia y al comité escolar para que también verificaran. En la práctica, la aplicadora del examen del 2013 jamás salió de la dirección de la escuela; solamente preguntó a los profesores si sabían cómo se llevaba a cabo e hizo entrega de las cajas selladas que contenían los exámenes.

La mayoría de los padres de familia que habían sido comisionados como observadores no llegaron. Según la directora, a los padres no les interesa la prueba y otros que formaban parte del comité de padres de familia llegaron a firmar los formatos requeridos. Una madre de familia de otro grupo llegó un momento a observar al grupo de tercer grado, ella como parte de la verificación pudo poner una nota donde señalara que el grupo estaba cuidado por el mismo maestro que lo atendía en ese momento (algo no permitido en la aplicación de ENLACE), sin embargo, no lo hizo. En palabras de la directora, los padres de familia ni siquiera se dan cuenta de lo que firmaban ni de lo que se tenía que hacer. En parte esto se explica porque algunos padres de familia no saben leer y escribir o tienen estudios precarios.

Con respecto a los posibles resultados de esa evaluación, la directora pronosticaba que el salón de quinto grado saldría mal porque el grupo estuvo a cargo de maestros interinos, cada uno llegaba con un plan de trabajo distinto y a

veces no daban clases porque faltaban. Por su parte los grados de primero, segundo, cuarto y sexto posiblemente obtendrían resultados regulares; solamente el tercer grado tenía mejores expectativas, según la directora.

### **Resumen del capítulo**

Como se ha mostrado en este segundo capítulo, si bien el gobierno ha instaurado el Programa Nacional de Lectura derivado de los resultados de las pruebas internacionales instauradas por la OCDE, en la práctica no ha funcionado ni dado la cobertura ni el seguimiento necesario en cada una de las escuelas en las que opera, principalmente porque se desconoce la situación de cada región en la que operan estas instituciones educativas, como el caso de la Escuela Primaria 31 de Marzo y otras ubicadas en la entidad. Tampoco las pruebas estandarizadas han podido evaluar de forma integral el conocimiento adquirido por los propios estudiantes, tanto como los docentes como los propios alumnos están conscientes que la prueba ENLACE no tiene repercusión en las calificaciones y solo es un requisito a cumplir, por lo que se tiende a la emulación.

Por otra parte, la Secretaría de Educación define al maestro bibliotecario como la persona que cuida y custodia la biblioteca, la cual puede tener conocimientos “técnicos” como la clasificación y la catalogación para organizarla. No obstante, limita su formación a las técnicas documentales sin reconocer que el bibliotecario también requiere una educación humanística. Para la Secretaría de Educación Pública, cualquier persona que pueda estar en la biblioteca vigilando, colocando libros y dando los servicios de préstamo puede ser considerado bibliotecario.

El personal encargado de capacitar a los maestros carece de formación en el área de la lectoescritura y está constituido por docentes que, por circunstancias políticas, económicas y personales, optan por ser comisionados a otras áreas administrativas. En cuanto a la producción editorial a cargo de la SEP, los libros considerados para comunidades indígenas no son acordes al lugar ni a la lengua en que se habla. La selección de los textos que conforman las colecciones de las bibliotecas escolares obedece en gran medida a acuerdos económicos con grandes

casas editoriales a fin de cumplir requisitos de registro como ISBN y otros, en las que las editoriales locales y grupos de escritores indígenas difícilmente pueden competir.

Sin embargo, tampoco el personal de las escuelas primarias le ha dado el seguimiento necesario tanto a las capacitaciones como al desarrollo y aplicación del programa debido a la falta de personal para atender las bibliotecas escolares (en caso de que existan).

## Capítulo 3

### Marco contextual

Marco Polo le describe un puente, piedra por piedra a Kublai Kan, rey de Mongolia. Pero ¿cuál es la piedra que sostiene el puente?, pregunta Kublai Kan. -El puente no está sostenido por ésta o aquella piedra responde Marco, sino por la línea del arco que ellas forman. Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade: ¿Por qué me hablas de las piedras? Es sólo el arco lo que importa-. Polo le responde: sin piedras no hay arco.

El presente capítulo tiene como objetivo analizar las condiciones sociales y culturales de los niños participantes, así como la relación entre las expectativas de los padres de familia sobre el aprendizaje de la lectoescritura en sus hijos. Para ello es necesario conocer el contexto geográfico y social en donde se llevó a cabo el estudio, en un primer momento se ofrecen datos generales acerca del estado de Chiapas (economía, diversidad y educación). Posteriormente, se describe la región de los Altos y se presenta una breve etnografía sobre la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y la periferia norte, así como el uso de las lenguas indígenas en la ciudad. En el último apartado, se analizan las experiencias de vida de las madres de familia de los niños que participaron en el taller, tales como la manera en que aprendieron a leer y a escribir, los motivos por los cuales algunas de ellas migraron y las expectativas que ellas tienen sobre la educación de sus hijos y su futuro.

### 3.1 El estado de Chiapas

Chiapas se encuentra ubicado al sureste de la república mexicana, colinda al norte con Tabasco, al oeste con Oaxaca y al este con la República de Guatemala. Destaca por ser uno de los estados con mayor biodiversidad en el país y por contar con una geografía diversa que va de paisajes selváticos como la Selva Lacandona, bosques de coníferas con cadenas montañosas como la Sierra Madre de Chiapas, llanuras y costas que bordean el Océano Pacífico. Posee 7 de los 9 ecosistemas más representativos en a nivel nacional y 46 áreas naturales protegidas y es el

segundo lugar a nivel nacional en términos de biodiversidad (Sistema de Áreas Naturales Protegidas del Estado de Chiapas, 2016), no obstante, estos ecosistemas se encuentran en peligro debido a la extracción de los recursos por empresas mineras, la tala clandestina, las invasiones a las reservas ecológicas por grupos campesinos que buscan un lugar donde vivir, la ganadería extensiva, la contaminación ambiental, etc.

En cuanto a su población, INEGI reportó en el Censo Nacional de Población y Vivienda (2010) que esta entidad ocupa el lugar número 7 a nivel nacional por su número de habitantes, de los cuales casi el 60% corresponde a las mujeres. Con respecto a su condición etaria, el grueso de la población es joven, principalmente entre los 5 y 20 años. En cuanto a su distribución, el 49% del total de la población se encuentra localizada en zonas urbanas como Tuxtla Gutiérrez, Comitán, San Cristóbal de Las Casas y Tapachula, las cuales concentran la mayor parte de la población de los 122 municipios, mientras que el 51% pertenece a zonas rurales.

### **3.1.1 Economía**

Por otra parte, la principal actividad económica en el estado se centra en las actividades terciarias (65.71% del Producto Interno Bruto Estatal durante el año 2009), principalmente en el comercio, restaurantes y hoteles,<sup>34</sup> las cuales se encuentran concentradas en las principales ciudades del estado.

Si bien las actividades secundarias como la minería, construcción, electricidad y las industrias manufactureras concentraron el 25.37% (INEGI, 2010), de acuerdo con Villafuerte (2009) el desarrollo industrial en la entidad es escaso, salvo el sector energético representado por las empresas paraestatales de Petróleos Mexicanos (PEMEX) y la Comisión Federal de electricidad (CFE), así como el sector de alimentos y bebidas. Fuera de lo anterior, la presencia de las maquiladoras es prácticamente nula en la entidad. En cuanto a la actividad minera, en el estado se explota zinc, cadmio, oro, titanio, y se sabe que hay yacimientos con potencial para extraer plata, cobre, hierro y bronce. Los datos proporcionados por la Dirección General de Minas de la Secretaría de Economía señalan que del año

---

<sup>34</sup> Industria turística y hotelera con el 17.48% del PIB estatal (INEGI, 2010).

2000 al 2013 había 132 títulos de concesiones, muchas de ellas a cielo abierto, las cuales no han sido vistas con buen agrado ni por la sociedad civil ni por los grupos ambientales debido a los problemas ambientales, sociales y de salud que conlleva.

Mientras que en las ciudades la economía funciona principalmente en el sector de los servicios y el comercio, en el campo aún predominan las actividades primarias como la agricultura, ganadería, aprovechamiento forestal y pesca, lo que representa el 8.92% del PIB, siendo los principales cultivos maíz, frijol y café, así como el cultivo de la palma africana, este último resultado de los programas de reconversión productiva promovidos por el gobierno (Villafuerte, 2015). No obstante, es importante mencionar que dichas actividades se han reducido en gran medida debido a la migración del campo a las ciudades y a Estados Unidos para buscar mejores condiciones de vida, lo cual refleja en gran medida la crisis que vive el campo chiapaneco e incluso el mexicano (Villafuerte, 2015).

Sus límites territoriales dividen al país de la República de Guatemala y es uno de los pasos obligados para los migrantes centroamericanos quienes desean ir hacia Estados Unidos. La emigración interna también ha aumentado, durante el 2005 salieron del estado 105 858 personas para radicar en otra entidad, situando a Chiapas en el lugar número 8 a nivel nacional (INEGI 2010). A su vez, durante el 2010 llegaron un total de 50, 571 personas a vivir a esta entidad, procedentes de otras partes del país, principalmente del Distrito Federal y Tabasco. Por su parte, 94 de cada 100 migrantes chiapanecos migraron para buscar el sueño americano, entre ellos una importante cantidad de indígenas.

Si bien todas las actividades descritas anteriormente dejan alguna derrama económica, la distribución de los recursos generados es desigual. Chiapas ocupa a nivel nacional el primer lugar, cerca del 75%, en ser el estado con más pobres, de los cuales el 32.2% viven en pobreza extrema.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> San Juan Cancuc y Aldama son los municipios con mayor número de pobres; en cuanto a pobreza extrema, los municipios en estas condiciones son Chenalhó, Mintontic, Larráinzar, Pantelhó y Sitalá, lugares donde la mayor parte son indígenas (CONEVAL 2013, citado por Villafuerte, 2015).

### **3.1.2 Diversidad lingüística**

Con respecto a las lenguas, Viqueira (1995) sostiene que desde la época prehispánica la región que ahora comprende el estado se ha caracterizado por una enorme diversidad lingüística<sup>36</sup>. Actualmente, el 27.18% de su población de 5 años y más habla algún idioma amerindio y ocupa el tercer lugar en las entidades con mayor población indígena en el país, siendo el tsotsil, tseltal, chol y zoque las lenguas más habladas dentro del estado. Sin embargo, son pocos los que saben leerla y escribirla, debido a que la educación formal se lleva a cabo principalmente en la lengua nacional y las escuelas bilingües han funcionado principalmente como mecanismos para la castellanización de la población indígena.

Las lenguas indígenas son denominadas por los mestizos como “dialectos” para referirse a estas lenguas como incompletas ya que, según la mayoría, no pueden escribirse; no obstante, poseen las cualidades que debe cumplir un idioma.

### **3.1.3 Educación**

En el plano educativo, de acuerdo con INEGI (2010) la población de 15 años y más en el territorio chiapaneco cuenta con un promedio de escolaridad de 6.7, equivalente a poco más de la primaria concluida, índice que se encuentra por debajo del nivel nacional (8.6, equivalente al grado de educación secundaria terminada). Asimismo, de cada 100 personas de este rango de edad, el 16.5% de la población no cuentan con ningún grado de estudios, casi el 60% de los habitantes concluyeron su educación básica, mientras que el 9.8% terminaron sus estudios en educación superior. En cuanto al analfabetismo, 18 de cada 100 personas de 15 años y más no saben leer ni escribir, a nivel nacional Chiapas ocupó el primer lugar en analfabetismo con un 17.8% de su población de 15 años y más.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015), durante el 2012 ubicó a Chiapas en el último lugar con el más bajo índice de

---

<sup>36</sup> En el momento de la Conquista española, se hablaban por lo menos 12 lenguas distintas pertenecientes a cuatro más familias lingüísticas: zoque, chol, choltí, tzotzil, tzeltal, coxoh, cabil (chicomuselteco), mochó (mtozintleco), teco, mam, chiapaneca y náhuatl. Además de las lenguas habladas en esta región, se incorporaron otras lenguas nativas con la llegada de los españoles y de sus tropas auxiliares (Viqueira, 2008: 23).

desarrollo humano (IDH)<sup>37</sup> a nivel nacional (0.667), la brecha es mayor en la dimensión educativa (el D.F. es superior en esta dimensión en un 48%). A nivel estatal, los municipios con menor IDH son Chamula, Zinacantán, Mitontic y San Juan Cancuc, municipios con población indígena y que se encuentran localizados en la región de Los Altos, los cuales son colindantes a la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

### **3.2 Los Altos de Chiapas**

Debido a la diversidad geográfica, económica, social y cultural, resulta necesario utilizar enfoques regionales para el estudio de la entidad. Hasta ahora no existe un consenso en cuanto en las regiones de Chiapas, ya que estas han ido variando tanto las propuestas por el propio gobierno, como las presentadas en las investigaciones académicas (Viqueira, 1995). Para esta investigación retomamos la regionalización económica del gobierno del estado, así, la región V Altos Tsotsil Tselal<sup>38</sup> está integrada por los municipios de Amatenango del Valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, Tenejapa, Zinacantán, San Juan Cancuc, Aldama, Santiago el Pinar, en donde los principales centros urbanos y económicos de esta región son los municipios de San Cristóbal de Las Casas, Ocosingo y Teopisca.

En esta región se concentran la mayor parte de la población indígena, principalmente los hablantes de tsotsil y tselal, aunque es posible encontrar otras lenguas. Sin embargo, es importante mencionar que no se puede considerar la existencia de una cultura tsotsil o tselal que abarque todos los municipios que hablen estos idiomas, ya que cada lugar posee características que los diferencian, incluso dentro de una misma comunidad.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> El PNUD (2015) argumenta que el IDH sintetiza el avance obtenido en tres dimensiones básicas para el desarrollo de las personas: educación, salud e ingresos. Asimismo, este programa le interesa evaluar a las personas y sus capacidades, a partir de ello puede determinar el nivel de desarrollo del país.

<sup>38</sup> La mayoría de estos con presencia de población indígena, mayoritariamente hablantes de tsotsil y tselal. En este caso, la regionalización corresponde a la propuesta de regionalización económica del 2012 elaborada por gobierno del estado, la cual divide al estado en 15 regiones.

<sup>39</sup> Además de la indumentaria, Pitarch (1995: 240) señala que han aparecido nuevas formas de distinción, por tanto no se puede polarizar bajo el estereotipo de indio: hay indígenas muy pobres,

A diferencia de otras regiones del estado, en los Altos de Chiapas predomina un clima templado, con montañas que alcanzan los 2,600 metros de altura y con una vegetación de bosques y encinos que cada día se reduce. Tan solo mirar en los alrededores de la autopista a San Cristóbal, es posible ver el paisaje de los cerros que corresponden al municipio de Zinacantán, donde durante las últimas décadas se han deforestado vastos territorios para producir maíz, tierras que solo pueden ser trabajadas con este cultivo dos o tres años.

Algunas comunidades se han especializado en ofertar servicios de transporte sobre todo de sus comunidades hacia la ciudad de San Cristóbal, otros en el cultivo de flores como es el caso de varios parajes de Zinacantán, otros en la elaboración de textiles como Larráinzar y Tenejapa, así como en la alfarería como Amatenango del Valle. La escasez de tierras aptas para el cultivo, así como la explosión demográfica vivida en varias comunidades de esta región, ha orillado a los indígenas de los Altos de Chiapas a depender del trabajo asalariado que puede encontrarse en las ciudades (Viqueira, 1995). Las personas que han migrado a la ciudad han ido conformando durante estas últimas décadas colonias y asentamientos irregulares<sup>40</sup> en la periferia urbana de San Cristóbal de Las Casas.

### **3.2.1 La ciudad: San Cristóbal de Las Casas**

San Cristóbal de Las Casas, se encuentra ubicada a 2 120 metros sobre el nivel del mar en un valle en la región Altos Tsotsil Tseltal del estado de Chiapas. Por su carácter urbano y ubicación estratégica, el gobierno estatal la designó como la cabecera regional de dicha región económica. A su alrededor, colinda con los municipios de Chamula, Zinacantán, Huixtán, así como San Lucas, Totolapa y Teopisca. En cuanto a la población, INEGI (2010) registró en el Censo de Población y Vivienda un total de 185 917 habitantes de los cuales 52.13% son mujeres y 47.86% hombres, en donde casi un tercio de ella se encuentra entre los 4 y 20 años.

---

pero también los que son ricos, no todos profesan una religión (la tradicionalista o la católica), hay indígenas rurales, urbanos, semiurbanos, obreros, jardineros, informantes de antropólogos, y otros que ejercen varios trabajos al mismo tiempo.

<sup>40</sup> Colonias que se han conformado a través de invasiones a propiedad privada o áreas naturales protegidas y que no cuentan con los papeles oficiales que los acredite como dueños.

Actualmente, se encuentra conformada por barrios, colonias y fraccionamientos. De acuerdo con el Plan Urbano del Municipio (citado por Estrada, 2009) la ciudad se divide en cuatro zonas:

- 1) Zona central o histórica: principal área comercial de la ciudad. El uso del suelo es mixto (habitacional, comercial y turístico). En este espacio se encuentran localizados la mayoría de los servicios públicos: agua, luz drenaje, teléfono, hospitales y clínicas, escuelas primarias y secundarias. Se localizan la mayoría de los barrios, iglesias y conventos más antiguos de la ciudad como la Catedral, Santo Domingo, San Francisco, La Merced. Aquí se encuentran ubicados muchos hoteles, restaurantes, agencias de viajes, tiendas de artesanías (sobre todo en el Barrio de Guadalupe). También se puede localizar el mercado Castillo Tielmans en el Barrio de Mexicanos. Las actividades sociales y culturales como la Feria de la Primavera, las procesiones religiosas, ferias de libros, presentaciones musicales se realizan en estos espacios.
- 2) La segunda zona se encuentra entre el anillo periférico y la zona histórica, tanto del lado norte como del sur. Los asentamientos habitacionales son de distintos niveles y se encuentran ubicadas en esta zona las primeras colonias indígenas, así como fraccionamientos y residencias de nivel medio alto. En esta zona se encuentran además las instalaciones de la Cruz Roja, las instalaciones deportivas del CEDEM, así como preparatorias y centros de investigación como El Colegio de la Frontera Sur, el Instituto de Estudios Indígenas de la UNACH y el Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- 3) La tercera zona se ubica al lado oriente de la ciudad, posee una menor población y cantidad de servicios públicos. Algunos terrenos los destinan para la siembra, aunque varios de sus habitantes se dedican a la extracción de grava y arena. Se distinguen los cerros Tzontehuitz, Santa Cruz y Salsipuedes.
- 4) La cuarta zona se encuentra localizada en la entrada de la periferia norte de San Cristóbal, donde se localizan muchas colonias populares en su mayoría

indígenas, muchas de ellas fueron en un primer momento asentamientos irregulares.

De acuerdo con Fernández y Schumann (2010), la ciudad es un lugar multicultural y complejo donde se encuentran indígenas y personas procedentes de otros puntos del país y también del extranjero. La mayor parte de los trabajos publicados con respecto a la diversidad de la ciudad giran en torno a la presencia indígena<sup>41</sup>, sin embargo la ciudad se ha convertido en un lugar cosmopolita, basta ver los censos para conocer cómo se conforma la población.<sup>42</sup> Asimismo, San Cristóbal recibe un número importante de migrantes temporales como estudiantes e investigadores, así como otros que se han ido quedando de manera definitiva en este lugar. Toda esta variedad de personas hay contribuido de una u otra forma a su transformación durante las últimas décadas.

Antes de 1950, San Cristóbal era un lugar de difícil acceso, comunicada únicamente a través de la Carretera Panamericana. En esta época arribaron personas procedentes de comunidades indígenas que trabajaban como empleados domésticos, mientras que los primeros migrantes extranjeros venían a este lugar interesados en producir arte, escribir o estudiar las comunidades indígenas. A finales de los años 50's iniciaron en Chiapas los trabajos de investigadores extranjeros que conformaron el Proyecto Harvard, encabezados por Evon Vogt, quienes estaban interesados en analizar el proceso de cambio cultural en comunidades indígenas tsotsiles y tseltales en la entidad como resultado de la acción del programa del gobierno mexicano llevado a cabo por el Instituto Nacional Indigenista en esa época (Vogt, 1994).

---

<sup>41</sup> También se han estudiado las relaciones interétnicas centrándose principalmente en la dicotomía indio-ladino. Véase los trabajos de Paniagua Mijangos (2001, 2011), Hvostoff, Sophie (2002), Rus, 2009.

<sup>42</sup>De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda INEGI (2010) se observa que las personas que viven en San Cristóbal y que son de otras entidades federativas llegan principalmente del Distrito Federal (31.33% de la población total), 14.07% de Veracruz, 10.38% de Oaxaca y 8.24% de Tabasco. En relación con los extranjeros residentes en esta ciudad, INEGI (2010) señala que provienen en su mayoría de Estados Unidos (0.103% de la población total de la ciudad), 0.037% de Guatemala, 0.027% de España, 0.020% de Francia y 0.016% de Alemania. No obstante, el censo cuenta además con registros de residentes originarios de Cuba, Colombia, Japón, China, Corea del Sur, Marruecos, Australia, entre otros.

De acuerdo con Rus (2009), si bien la ciudad ha sido históricamente un emplazamiento *ladino* <sup>43</sup> desde la década de los 70's la migración fue en aumento y arribaron a San Cristóbal en su mayor parte indígenas de las comunidades y poblados vecinos. Las relaciones entre ambos grupos, como describe Rus, históricamente no han sido del todo pacíficas ni en condiciones de igualdad. En cuanto al sector académico, durante este periodo se abrieron muchos espacios para desarrollar investigación en comunidades aledañas.

El desplazamiento de guatemaltecos a Chiapas en los 80's a causa de la guerra civil en su país y el movimiento del EZLN, dieron como resultado que numerosas organizaciones civiles y no gubernamentales (ONG) se establecieran en la entidad, muchas de ellas abocadas a trabajar principalmente en las localidades aledañas a San Cristóbal, aunque también que atienden a sectores de la población de la ciudad.<sup>44</sup> Para el año 2007, en San Cristóbal de Las Casas había más de 100 organizaciones, asociaciones civiles, cooperativas, fundaciones, entre las que destacan el Centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de Las Casas, Melel Xojobal, Marie Stopes, El Ingenio, la Organización de Médicos Indígenas de Chiapas, entre otros.

En el año 2000 se iniciaron labores en nuevas instituciones de educación superior como la Universidad Intercultural de Chiapas, así como la apertura de otras carreras en la Universidad Autónoma de Chiapas, quienes con su oferta educativa atrajeron un mayor número de estudiantes rurales, así como de otras ciudades. El crecimiento de la población asentada en este valle implicó el aumento del número de escuelas tanto de educación básica (tanto urbanas como escuelas indígenas

---

<sup>43</sup> "Ladino" es una categoría cultural (no racial), Rus (2009) apunta que se utiliza para denominar a aquellas personas que hablan español, usan ropa "occidental" (ropa que se utiliza en la mayor parte de las ciudades del país) y que no es indígena. En algunas lenguas indígenas como el tsotsil y tseltal, su equivalente es *kaxlan*, significa "no indígena".

<sup>44</sup>Las ONG que trabajan en estos sectores atienden principalmente comunidades pequeñas con carencias, donde hacen falta servicios de infraestructura como el agua, drenaje, escuela, entre otros. Además, algunas de estas localidades viven en entornos de violencia, incluso con presencia de paramilitares. Los servicios que ofrecen están dirigidos a la atención a la salud, la defensa y promoción de los derechos humanos y de la niñez, la asesoría jurídica en materia penal, atención a los refugiados, servicios educativos, elaboración de proyectos ecológicos, entre otros (González, 2007). Estas organizaciones "incluyen asociaciones voluntarias, de interés y desarrollo, que han surgido para asumir muchas de las funciones que antes le correspondían al Estado" (Vargas, 2002: 124). Ver si se pasa a ONG lectura

bilingües), como a nivel medio superior, especialmente a partir de la migración producida por el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) ocurrida en 1994.<sup>45</sup>

Durante este periodo, la ciudad se perfiló al sector turístico y desde el 2003 forma parte del programa federal “Pueblos Mágicos”, especialmente por la atracción “exótica” de las comunidades indígenas, sobre todo Chamula y Zinacantán, convirtiéndose en un enclave importante dentro del estado de Chiapas, de ahí que numerosas empresas hayan establecido en este lugar agencias que ofrecen tours. Con ello aumentó el número de hoteles, restaurantes, hospitales y demás infraestructura, lo cual se tradujo por un lado en una mayor demanda de mano de obra para el sector de la construcción y de servicios, y por otro, el aumento de la migración tanto de personas provenientes de otros países, del interior de la república y así como de las comunidades cercanas. De este modo se establecieron una diversidad de tiendas con venta de textiles indígenas y otras artesanías, joyería de ámbar, entre otros. Así, puede observarse cada semana y en periodos vacacionales a miles de turistas, nacionales y extranjeros, que pasean por la ciudad y sus alrededores.

Además, destacan grupos de extranjeros que han ido conformando colonias, numerosos italianos, americanos, japoneses y franceses, muchos pertenecen a ONG internacionales y asociaciones de ayuda, otros han abierto negocios como restaurantes de su particular gastronomía y la venta de artesanías.

También puede observarse en las principales calles del centro a indígenas con su atuendo tradicional caminando y vendiendo rebozos, llaveros, lapiceros, muñecas y bolsitas a los turistas, a niños vendiendo algunos animalitos hechos de barro o acompañando a sus madres en las ventas. Por las mañanas puede verse a gente que camina a toda prisa rumbo al mercado con sus morraletas, a estudiantes que van camino a la escuela; a mujeres que van caminando vendiendo tamales, café y arroz con leche. En el atrio de la catedral se sientan los boleros

---

<sup>45</sup> El Censo de Población y Vivienda del INEGI (2010) registró 163 escuelas primarias en San Cristóbal mientras que para el año de 1994 solo existían 120. Asimismo, incrementó el número de escuelas indígenas bilingües en la ciudad: para el 2010 se registraron un total de 49 escuelas, mientras que en 1994 solo habían 27.

(sobre todo jóvenes), esperando clientes para lustrar zapatos y a mujeres contratadas por el gobierno municipal que se dedican a barrer y limpiar las calles.

Si bien en el centro de la ciudad se observan iglesias católicas, algunas datan de la época colonial y del siglo XIX, la diversidad de adscripciones religiosas<sup>46</sup> ha ido en aumento cuyos templos se encuentran ubicados en su mayoría en la periferia norte de la ciudad: bautista, presbiteriana, pentecostal y sus diferentes variedades, evangélica, cristiana, bíblica, budista, adventista, judaica, islámica, entre otras.

Esta convivencia entre grupos de ladinos, nacionales de otros lugares y extranjeros ha contribuido a transformar algunas formas de vida local, asimismo se han modificado los espacios de reunión, los gustos arquitectónicos y el consumo de alimentos. Se trastocaron patrones de matrimonio debido a las oportunidades de encuentros entre personas llegadas de diversos rumbos. En todos estos cambios han influido los medios masivos de comunicación, radio, televisión, internet y los celulares, que constituyen uno de los factores que fomentan el cambio sociocultural.

Asimismo, la arquitectura colonial que caracteriza al centro con sus casas de adobe, tejas de barro y herrería, muchas de ellas ahora convertidas en restaurantes, hoteles y tiendas, se va disipando conforme nos alejamos del centro, en las colonias periféricas de la zona norte se observan casas de block y tejado de concreto. Sin embargo, la dinámica en otras zonas de la ciudad es diferente, en otras colonias que no forman parte del centro histórico de la ciudad, la presencia de turistas es nula, tampoco hay restaurantes, bares ni boutiques.

### **3.2.2 Las colonias de la periferia norte**

El origen de las colonias de la periferia de la ciudad de San Cristóbal está fuertemente vinculado con la migración interna dentro del estado de Chiapas. Rus (2009) apunta que el antecedente que explica estos movimientos de población fueron, en primer término, las crisis económicas nacionales de los setentas y

---

<sup>46</sup> Por otro lado, Chiapas se caracteriza además por ser uno de los estados con el mayor número de adscripciones religiosas. Si bien, el Censo de Población y Vivienda del INEGI (2010) indica que en San Cristóbal la mayoría de su población es católica (68.8%), también da cuenta de Para conocer más sobre la diversidad religiosa en Chiapas véase Rivera Farfán, García Aguilar, Lisbona Guillén y Sánchez Franco (2011). Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas: intereses, utopías y realidades.

ochentas dieron como resultado políticas como el Tratado de Libre Comercio, reducción del gasto público y cierre o privatización de empresas públicas que tuvieron una consecuencia fuerte en el sector rural, está última afectada además por el crecimiento poblacional.

De acuerdo con Rus (2009) pueden identificarse tres olas migratorias importantes a la ciudad de San Cristóbal, las cuales tuvieron una influencia importante en su crecimiento poblacional:

- 1) Década de los 70's: en su mayoría conversos protestantes expulsados de sus comunidades procedentes de Chamula, quienes se asentaron en la zona norte y formaron en un principio cuatro colonias indígenas. Construyeron casas alrededor de la iglesia de su adscripción religiosa. No obstante conservaron en gran medida estructuras de organización social civil y religiosa similares a las de su comunidad.<sup>47</sup>
- 2) Década de los 80's: debido a la crisis económica nacional, hubo una disminución de la demanda de jornaleros en el campo. Muchos vieron como una opción para mejorar sus condiciones de vida el migrar a la ciudad, en donde el turismo era una de las actividades que de alguna manera estaba en crecimiento y por tanto demandaba empleados para hoteles y restaurantes, así como vendedores de artesanías. Además, los migrantes de la primera ola habían logrado establecerse, algunos con puestos en los mercados como comerciantes, otros dedicados a la construcción como peones y albañiles. Estas personas ya no eran expulsadas y provenían de diversas comunidades, aunque se asentaron en colonias formadas por los primeros migrantes, también conformaron otras colonias a partir de terrenos comprados que carecían de valor por ser tierras pantanosas, pastizales o laderas rocosas.
- 3) Finales de los 80's y principios de los 90's: se originó principalmente a partir de la caída del mercado internacional del café (1989), el cual se aceleró con

---

<sup>47</sup> Los integrantes de la comunidad prestan sus servicios de forma voluntaria por un año en algún cargo civil o religioso, por ejemplo, participar en el comité de educación, como tesoreros para administrar el dinero para celebrar las fiestas, etc. Este tipo de actividades les brindan mayor prestigio dentro de la comunidad.

el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional de 1994 ya que muchos salieron de sus comunidades huyendo de la violencia caracterizada por la represión, invasiones de tierras, luchas armadas, entre otros.

Calvo (1991) apunta que para 1990 varias colonias entre ellas Jetzemaní, Morelos, La Hormiga, y la Nueva Esperanza, que se habían conformado entre los 70's y 80's en esta zona, eran irregulares y no tenían servicios como la luz eléctrica, el agua potable, drenaje o escuelas. Los habitantes de estos lugares migraron de municipios y comunidades de los Altos de Chiapas como Chanal, Oxchuc, Chenalhó, Huixtán, Chamula, Zinacantán y Cancuc, otros arribaron de Teopisca, Comitán, Tuxtla, Ocosingo y Carranza e incluso personas que vivían en otros barrios de San Cristóbal se trasladaron a estas colonias. En cuanto a lo laboral, narra que muchos padres de familia eran peones o veladores, y que el resto de la familia ayudaban a la economía tratando de vender comida o verduras en los mercados. Los más pobres no tenían trabajo fijo, tampoco un terreno propio, y se pasaban la vida rentando.

Los que tenían mejores condiciones trabajaban en la albañilería, como empleados de gobierno, carpinteros. Algunos de ellos tuvieron la posibilidad de comprar un pedazo de tierra y construir casas de costera o un pequeño cuarto con loza. Eran pocos los habitantes que tenían casas hechas por completo de "material" (concreto), los cuales eran en su mayor parte maestros, vendedores en el mercado (Calvo, 1991). Algunos ladinos pobres optaron por comprar lotes de terrenos más baratos en las colonias como El Peje de Oro, que para ese entonces eran tierras ejidales.

### **3.2.3 La periferia en la actualidad**

Actualmente, la periferia norte de San Cristóbal es un espacio semiurbano que ha sido poblado principalmente por familias de migrantes, en donde aún puede observarse zonas arboladas, aunque éstas cada vez se ven más reducidas por la deforestación y la mancha urbana. Las colonias se encuentran asentadas sobre las faldas de las montañas y la mancha urbana se extiende de este a oeste. No

obstante, hay otras colonias que fueron formadas por grupos migrantes mediante invasiones a la propiedad privada ubicadas tanto en la periferia como en zonas más cercanas al centro de la ciudad, principalmente a partir del movimiento zapatista de 1994.

En estas colonias, conformadas principalmente por familias indígenas de segunda y tercera generación, aún se conservan algunas prácticas propias de la comunidad como el uso de la medicina tradicional, las formas de organización social mencionadas en el apartado anterior, el cultivo en hortalizas familiares, el uso de la leña para cocinar, entre otros.<sup>48</sup> Sin embargo, otras familias no cuentan con una vivienda propia por lo que es posible que renten cuartos o casas pequeñas que no tengan espacio suficiente para sembrar verduras o tener animales de traspatio. Se pueden localizar hablantes tseltales, tsotsiles, tojolabales, choles, aunque también hay colonias en donde viven gentes de otras partes del estado.

Principalmente, son las mujeres indígenas que siguen utilizando sus trajes tradicionales, aunque también debido a las relaciones interculturales que se viven día a día en la ciudad se observan a las muchachas utilizar ropa “ladina” o incorporan a su vestimenta el uso de zapatillas o maquillaje. Los jóvenes también han ido incorporando la moda a su vestimenta como el uso de pantalones de mezclilla ajustados, playeras, tenis y gorras, algunos se tatúan y usan percings, otros van en patinetas o en bicicletas. Por otra parte, habitantes han relatado que la problemática actual en estas colonias es la venta y consumo de drogas y alcohol en la gente joven.

En cuanto a la construcción de las viviendas, no es homogénea, pueden apreciarse casas de todo tipo, algunas son de madera con techos de lámina o cartón, otras están construidas con block y cemento. Las colonias de la periferia como La Hormiga, Getsemaní, Ojo de Agua, El Peje de Oro, Nueva Esperanza y

---

<sup>48</sup> De acuerdo con Rodríguez, Sánchez y Zaragoza (2010) señalan que las mujeres indígenas en la periferia cultivan en espacios reducidos (4 x 5 metros) milpa, verduras como el chayote y el tomate verde, frijol, calabaza, así como plantas comestibles como el nabito, el molox y la verdolaga, bledo, mostaza y hierba mora, y otras que sirven para condimento que destinan para el autoconsumo. También es común encontrar gallinas en el traspatio, en menor proporción guajolotes y conejos.

otras cuentan ahora con servicios básicos como luz y agua<sup>49</sup>, escuelas de nivel preescolar y primaria, así como de transporte colectivo. Pueden localizarse algunos cibercafés donde acuden los jóvenes, así como pequeños negocios de frutas, verduras, abarrotes y madererías localizadas sobre todo a lo largo del periférico norte. Las principales calles se pueden apreciar pavimentadas, aunque otras aún se encuentran como terracerías.

Además de las colonias indígenas, dentro de la periferia norte existen otros asentamientos y fraccionamientos con población de diferente origen, etnia y condición económica. En este espacio se establecieron iglesias adventistas, cristianas y de otras adscripciones religiosas como la mezquita de la comunidad musulmana, todas ellas construidas de concreto. Alrededor de estas iglesias se han conformado las colonias, tal y como menciona Rus (2009) parte de la vida de estos grupos gira alrededor de las actividades familiares y de la religión. Algunos hogares están integrados por familias extensas que viven en casas construidas en lotes cercanos, otras se encuentran hacinadas en cuartos alquilados, en donde viven de manera precaria.

También se localizan escuelas primarias, sobre todo las que operan bajo la modalidad bilingüe. Cuando uno camina por la calle o cuando se traslada en transporte público, se puede escuchar a las personas hablar su lengua indígena, otras acuden a vender sus productos en el mercado principal de la ciudad, así como en el mercado de artesanías de Santo Domingo. Otros trabajan como dependientes en tiendas, en oficios como la carpintería, como empleadas domésticas, entre otros.

### **3.2.4 Uso de las lenguas indígenas en la ciudad**

Fernández y Schumann (2010) indican que el uso de los idiomas depende del momento comunicativo, así, cada individuo sea bilingüe o trilingüe selecciona la lengua según las circunstancias del momento. De acuerdo con INEGI (2010) el 37% del total de la población de 5 años y más en San Cristóbal de Las Casas declaró hablar una lengua indígena, de los cuales el 72% corresponden a la lengua tsotsil y

---

<sup>49</sup> Dado que muchas de las colonias de la zona norte iniciaron como asentamientos irregulares, principalmente por invasión a propiedad privada, el gobierno municipal negó en su momento darles el servicio de agua potable.

25% tseltal, las lenguas con el mayor número de hablantes en los Altos de Chiapas. Sin embargo, también se encuentran hablantes de otras lenguas indígenas chiapanecas como el tojolabal, mame, ch'ol y zoque y de otros grupos étnicos de otras entidades como mixe (38 hablantes), náhuatl (34 hablantes), zapoteco (83 hablantes).

La mayor parte de los indígenas que viven en la ciudad son bilingües debido a que tanto la educación como los trámites burocráticos se llevan a cabo en la lengua dominante, el español, aunque también hay muchos casos de *trilingüismo*<sup>50</sup>, esto puede darse por matrimonios mixtos (hablantes de lenguas distintas) o por las circunstancias laborales. Aunado a lo anterior, también hay matrimonios en el que cada uno habla una variante dialectal distinta de una misma lengua:

*Bueno, yo de mi parte como digo yo, es bonito que... que aprendan las dos cosas, tseltal y español, porque... Ya ves pues así como están estudiando ahorita llegan a tener trabajito lo más importante pues que quieren es que hable él, que hable en el idioma pues, sí. Es lo que yo veo (Anadely, Huixtán).*

Juana (San Juan Cancuc) también coincide que entre más idiomas hablen, la posibilidad de encontrar trabajo es mucho mayor:

[¿Y sólo quieres que aprendan tus hijos español o quieres que aprendan tseltal, tsotsil?]

*Ah... yo me gustaría que aprende de todo, tseltal, de tsotsil, inglés, todo. Todo lo que se aprende. Sí, porque ya cuando saben hablar todo lo del dialecto<sup>51</sup>, así tseltal, para que ya cualquier trabajo pueda encontrar. Sí (Juana, San Juan Cancuc).*

---

<sup>50</sup> Hablar dos lenguas indígenas y castellano. Por lo general, los hablantes de lenguas indígenas diferentes al tsotsil aprenden esta última además del español.

<sup>51</sup> Forma despectiva para referirse a una lengua indígena. En términos coloquiales, el “dialecto” es una lengua incompleta porque carece de escritura. Sin embargo, las lenguas indígenas son idiomas completos, ya que poseen reglas gramaticales, sintaxis y por tanto un sistema de escritura.

Aunado a lo anterior, indígenas que han migrado y que hicieron su vida en la ciudad han optado por no enseñar su lengua debido a la discriminación o porque creen que la lengua indígena no es útil para la vida en la ciudad como el castellano. Por ello, puede observarse que hijos y nietos hablan en castellano y apenas entienden algunas palabras en la lengua materna de sus padres. Aunque también se encuentran aquéllos que sí aprendieron, pero han dejado de hablarla:

*Ahorita, yo ya los estoy empezando a hablar también en mi idioma, sí. Pero, hay palabras que sí entiende pues, entiende pero na'más que no lo sabe. Pero lo que sabe pues cuando yo le digo "yo te digo así y tú me respondes así" le digo. "Bueno", me dice. Es lo que lo estoy enseñando también. Sí, porque más que el otro, mi otro hijo me dice "ya no quiero hablar así", dice. "Ya no quiero hablar en tseltal". "¿Por qué?" le digo. "¡Ay! ¡Es que me da pena!" "Nooo", le digo, "por qué te va a dar pena" le digo, "porque lo más importante es que que aprendas" le digo. Porque imagínate si te vas a presentar examen va a venir pues ahí preguntas en tseltal, le digo, y no vas a saber a contestar, le digo pues. "Ahh bueno mami" dice. "Pss sí, tienes que aprender", le digo. "Ahh bueno, está bien", dice. Antes no quería pero ahorita sí ya (Anadely, Huixtán).*

Por otro lado, existe el temor de que al enseñarles a hablar en su lengua materna puedan entorpecer el aprendizaje del español que sus hijos están llevando a cabo en la escuela, tal y como lo relata Micaela (Chamula):

*No, nunca lo enseño. Aparte, ya vengo bien cansada. Y siento mal si le enseño, lo puedo confundir a mi hija, como está chiquita todavía, le cuesta. Tal vez más después lo puedo enseñar un poquito. Puedo echar a perder mi hija, se puede revolver su cerebro, ¡ya no va a saber qué hacer! Tsotsil o español. Lo único lo he enseñado a mi hija es la numeración de uno a diez. Pero le cuesta. De uno a diez ya sabe, pero sí lo siente muy difícil.*

En este sentido, se desconoce la frecuencia y la alternancia de las lenguas habladas, así como la relación entre el espacio en que se usa y la lengua de

preferencia (Fernández y Schumann, 2010). No obstante, algunas madres de familia comentaron sobre el uso de su lengua materna y el castellano en espacios concretos como la comunidad o el trabajo:

[¿Y tus familiares en qué hablan?]

*En puro tsotsil. Porque es el único que hablamos en nuestra comunidad. Porque todos ellos están en mi comunidad. Solo yo salí de mi comunidad. Solo yo y mi hija que hablamos un poquito español. De todas mis familias hablan en tsotsil nada más, se quedaron allá. Y la única mi hija habla español. Mi hija habla tsotsil pero no sabe escribir, no sabe leer. Como mi hija habla con mi patrón, entonces lo ha enseñado con puro español.*

[En tu trabajo ¿qué lengua hablas?]

*Con mis patrones me hablan en español y yo también les hablo porque ellos no entienden nuestra lengua. En mi trabajo sí hablamos en español, pero cuando llego en la casa hablamos en lengua tsotsil. Que mi hija tiene ocho años, entonces ya podemos platicar muy bien con mi hija (Micaela, Chamula).*

El espacio doméstico es, en su mayoría, el lugar en donde hablan su lengua materna, usada para la comunicación cotidiana, sobre todo con las personas mayores:

[¿Y ustedes cómo hablan cuando están en su casa? ¿En español o tseltal?]

*Hablamos en puro tseltal.*

[¿Y cómo lo enseñan a la niña a hablar, en español o en tseltal?]

*Ella habla muy bien en tseltal. Cuando estamos en nuestra casa siempre hablamos puro tseltal. Así ha aprendido. (Micaela, Tenejapa).*

También prevalece la idea de que es necesario aprender castellano para que puedan defenderse de los *caxlanes*<sup>52</sup> e incluso para poder comunicarse con los maestros en la escuela:

---

<sup>52</sup> Palabra usada para referirse a los “no indígenas” dentro de una comunidad.

[¿Y cómo quiere que hable su hija? ¿En lengua materna tsotsil o en español?]

*Pues yo quiero que aprenda mi hija de las dos cosas tsotsil y español. Es muy importante que sepa hablar de las dos lenguas, después se puede defender de cualquier cosa. Porque cuando era yo chica no entendía nada de español. Aunque quisiera comunicarme con mi maestro, no podía. Para mí era muy difícil comunicar con los caxlanes. Es mi ejemplo que mi hija que tenga que hablar las dos cosas. Aunque te regañan en español, no entiendes nada. Ahí estás como cualquier cosa. Te ofenden de muchas cosas y cuando entendemos las cosas nos podemos defender. Por eso quiero que aprenda muy bien mi hija (Micaela, Chamula).*

De las madres entrevistadas, algunas indicaron que su esposo era quien decidía en qué lengua se debería hablar al niño, como el caso de Anadely (Huixtán), hablante de tseltal, quien se casó con su esposo originario del mismo lugar y hablante de la misma lengua:

[Les ha enseñado a sus hijos hablar en tseltal?]

*Sí, de hecho sí lo hablo en mi idioma, lo hablo, lo hablo. Sí...nada más que ellos pues no muy les entiende porque cuando estaban así chiquitos creciendo no los hablaba yo.*

[¿Y por qué no les hablaba desde chiquitos en tseltal?]

*Porque...bueno porque a veces su papá decía "no" dice, no le hables así" dice pues su papá, pero tienen que aprender pue', digo. De hecho sí, dice. Porque yo con mis papás no hablo así en tseltal, puro español.*

[¿Por qué, le regañaban si hablaba usted en tseltal?]

*No, no, no me regañaban porque mi papá desde chiquita también me enseñó a hablar puro pues así español, casi no hablábamos tseltal.*

[Si su esposo escuchaba que los niños hablaran en tseltal, ¿se enojaba su esposo?]

*No, no se enojaba. No, no es porque se enojara no. También su familia ya de él puro español hablan, puro español. Por eso él te digo que sí sabe*

*hablar, por lo mismo también que sus amigos pues hablan tseltal y así empezó también a aprender también pues tseltal.*

Sin embargo, la necesidad de comunicarse con los abuelos hizo que Anadely aprendiera tseltal con la ayuda de su mamá:

*Pues mi mamá, habla en tseltal con nosotros, ya sea español o en tseltal. Pues así pues empezamos a aprender. Por mis abuelitos, porque ellos puro tseltal hablan. Sí, así empezamos a hablar también.*

Lo anterior también fue mencionado por otras madres de familia, cuyos padres no hablan castellano, pero también argumentaron que no quieren perder su lengua porque es parte de su costumbre:

[¿Sus hijos hablan alguna lengua indígena?]

*Entienden, pero lo que pasa es que no le gustan hablar, no le gustan hablar. Pero yo en mi caso yo hablo en tseltal, lo hablo pero me contesta en español.*

[¿Y tu esposo habla en tseltal con él?]

*Sí hablo en tseltal, puro tseltal en mi casa.*

[¿Y qué hacen tus hijos o qué dicen cuando ustedes hablan en tseltal o están comunicándose?]

*Empiezan a contestar en español. Sí entienden, namás que empiezan a contestar en español. Sí, pero ahorita ya casi ya casi está aprendiendo a hablar también en tseltal. Porque sí lo regaño, no quiere que pierdan pues el costumbre de allá. Porque mis mamás no entienden pues el español, no entienden español. Por eso me gustaría que... sabe pues el tseltal o tsotsil, sí (Juana, San Juan Cancuc).*

Por otro la lengua tsotsil es utilizada como lengua franca en las transacciones en el mercado municipal, así como en las asambleas que se llevan a cabo en las colonias indígenas de la periferia norte (uso público) por tener el mayor número de hablantes, no obstante, también es posible el uso de este idioma para la

conversación cotidiana entre gente de diferentes edades mientras se trasladan en transporte colectivo o caminan por la ciudad.

También destaca el uso de las TIC's, sobre todo de los celulares, principalmente en la población joven, aunque también lo utilizan adultos (hombres y mujeres), quienes hacen llamadas telefónicas hablando en su lengua materna. En el mercadito de artesanías de Santo Domingo también pueden verse personas escuchando música religiosa en alguna lengua indígena en pequeñas grabadoras mientras cuidan los puestos.

Dado que la ciudad es un enclave turístico en donde la imagen de “ciudad multicultural” entendiéndola como el lugar donde puede observarse la “cultura indígena” de diversos grupos étnicos, es interesante observar que los nombres de muchos negocios de gente ladina que se dedican a vender artesanías y prendas estilizadas en los andadores turísticos se encuentran escritos en lenguas indígenas, principalmente en tsotsil. No obstante, el uso de las lenguas indígenas escritas en espacios públicos dentro de la ciudad es mínimo, ya que son muy pocos los indígenas que saben leer y escribir en su propia lengua.

De acuerdo con Fernández Galán y Schumann (2010) el gobierno tiene muy poco interés en introducir el uso de las lenguas indígenas en la vida pública; si bien en algunas instituciones como los centros de salud existen algunos letrados en tsotsil o tseltal, no hay personal que apoye cuando los pacientes no hablan castellano. Hasta el 2010, en San Cristóbal había 3 iglesias católicas donde se hablaba a los feligreses en tsotsil. Asimismo, la biblia ha sido traducida a varias lenguas indígenas, tanto por católicos como por protestantes, estos últimos aprenden a leer y a escribir en su propia lengua en la escuela dominical<sup>53</sup>.

### **3.3 Literatura indígena y tradición oral**

Durante la época prehispánica, las lenguas mayances han empleado la imagen visual como recurso para transmitir la historia de sus pueblos a través de estelas y murales. El registro del tiempo y los ciclos agrícolas, así como el movimiento de los

---

<sup>53</sup> Las clases se imparten con base en las Lecciones Bíblicas, que es una Revista de cultura religiosa publicada cada semestre por el R. Sínodo General de la Iglesia Nacional Presbiteriana Conservadora de México.

astros fueron aspectos relevantes para la cosmovisión de estos pueblos, quienes desarrollaron un sistema de escritura basado en glifos, algunos de ellos plasmados en los códices e incluso en las estelas y piedras de los propios templos. No obstante, Fernández (2005) sostiene que para el caso de los Altos de Chiapas no se han localizado códices ni otros materiales escritos que den cuenta de la literatura de los pueblos precolombinos; aunque se sabe de sitios arqueológicos en San Cristóbal como Moxviquil.

Pese a lo anterior, es posible pensar la existencia de la escritura en esta región y que quizá haya sido destruido por las acciones de la conquista. Como sugiere Fernández (2005: 490) al revisar los diccionarios y vocabularios escritos en lenguas mayances durante la época colonial, se pueden localizar palabras en tsotsil vinculadas con la escritura como “jtz’ibajel, tz’ibajom: escritor, pintor”. Estos diccionarios y vocabularios, así como misales y confesionarios, fueron escritos por los frailes de órdenes religiosas con grafías del alfabeto para facilitar la evangelización en la población indígena usando la lengua de los naturales, más no como una forma de que la población aprendiera a escribir su propia lengua a través del sistema alfabético.

Así, estos pueblos no desarrollaron un sistema de escritura de su propia lengua, por mucho tiempo fueron ágrafos y aseguraron la transmisión de sus conocimientos y cosmovisión a través de la tradición oral. Gossen (1974, citado por Fernández, 2005) indica que para el caso de Chamula (pueblo hablante de tsotsil) los géneros de la literatura oral cuentan con una división interesante los cuales pueden extenderse a otros pueblos del mismo habla; algunos de estos géneros son: informal y formal, el lenguaje de las autoridades, la narrativa, los juegos, el lenguaje sagrado, la oración y el canto. Morales (2001) indica que la presencia del maíz en la literatura indígena es central, ya que además de denotar la importancia como alimento, también lo es con respecto a la cultura. Por ello, la literatura oral de los pueblos indígenas, sostiene el autor, se encuentra vinculado estrechamente a la reproducción de su propia cultura e identidad.

Por ello, la escritura de las lenguas indígenas es un fenómeno reciente. Batsi k’op, palabra que significa “lengua verdadera”, es lo que se le conoce como lengua

tsotsil. Como se mencionó en el apartado anterior sobre la población y el uso de los idiomas, es una de las lenguas con mayor número de hablantes y variantes dialectales en el estado de Chiapas. El mayor número de escritos en lenguas indígenas en Chiapas corresponde al tsotsil en sus diferentes variantes<sup>54</sup>. Esta diversidad de variantes dialectales, la falta de trabajos analíticos sobre ello y el acuerdo entre los propios hablantes, ha dificultado homogeneizar este idioma y crear un sistema estandarizado de escritura, aunque el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) publicó en 2011 la *Norma de escritura de la lengua tsotsil*, en cuya elaboración participaron maestros, escritores, funcionarios públicos y religiosos, su uso no está extendido en los diferentes espacios donde se promueve la escritura en esta lengua.

La mayor parte de los textos escritos en esta lengua indígena son ediciones bilingües, poseen la traducción al español, aunque Fernández (2005) argumenta la existencia de traducciones tsotsil-inglés e incluso al francés. No obstante, actualmente podemos encontrar textos únicamente escritos en tsotsil. De acuerdo con Morales (2001) la mayor parte del corpus narrativo en lenguas indígenas, sobre todo en la región Altos, se refieren a mitos fundacionales o de los relatos tradicionales, algunos de los cuales están emparentados con relatos de tradición europea. Así, es posible encontrar muchas versiones de un mismo relato o mito, Morales sostiene que estas variantes se deben más a la extensión, en donde el narrador puede incluir otros pasajes de su imaginación.

Tanto la poesía como la misma narrativa, en su forma escrita, refleja también características propias de la tradición oral<sup>55</sup> como “paralelismos léxicos y semánticos, adjetivaciones, pleonasmos, moralejas, etc.” y también similitudes de formato como los diálogos (Morales, 2001: 65). Asimismo, Morales (2001) señala

---

<sup>54</sup> Escalante (1988, citado por Fernández, 2005) divide las variantes dialectales en las que se ha producido literatura en tsotsil: dialecto norteño de Huitiupán, Simojovel y Chalchihuitán; en el dialecto occidental de Jitotol, Bochil, Soyaló, Larráinzar, Magdalenas, Santa Marta y Santiago; en el dialecto central de Chenalhó, Mitontic, Chamula y Zinacantán el cual cuenta con el mayor número de escritos; en el dialecto sureño de Huixtán, Zapotal, Totolapa, Venustiano Carranza; y los no clasificados de Pantelhó, El Bosque e Ixtapa. Sin embargo, pueden encontrarse hablantes de tsotsil en otras partes de México y en Estados Unidos.

<sup>55</sup> De acuerdo con Morales (2001) los relatos orales no mantienen una secuencia o temporalidad especial, sino que cada relato tiene valor y sentido solo de acuerdo al momento en que su enunciación está sirviendo para educar a un grupo o para un miembro de la familia.

que los escritores indígenas actuales tratan de dar el salto para pasar de traductores a creadores. En este sentido, este autor apunta que no existen aún novelas ni cuentos enteramente de ficción, pero que los escritores indígenas ahora se plantean problemas al escribir relacionados con el tiempo actual en el que viven y de su realidad literaria.

Además de las obras derivadas de la tradición oral y la creación literaria, también existe un interés por traducir obras mexicanas de literatura universal e incluso documentos de carácter legislativo como la propia Constitución Mexicana.

Por su parte, Fernández (2005) indica que es posible encontrar, además de relatos y mitos, otro tipo de materiales como los informativos, que incluyen cartillas y gramáticas para enseñar la lengua, así como diccionarios y vocabularios en diferentes variantes dialectales. La autora apunta que estos materiales han sido realizados por diversos grupos, cada uno con fines particulares:

- Fines religiosos: diccionarios, vocabularios, artes (gramáticas), doctrinas, escritos en la época colonial como por ejemplo *Arte de la lengua tzotlem o tzinacanteca con explicación del año solar y un tratado de las quentas de los indios*, fechada en 1688. Durante el siglo XX destaca particularmente la labor del Instituto Lingüístico de Verano con el *Diccionario tzotzil de San Andrés con variaciones dialectales* publicado por Alfa Hurley en 1978 y *El vocabulario tzotzil de San Andrés Chiapas*, compilado por Colin Delgaty en 1973, así como la traducción de la biblia para convertir al protestantismo en diversas variantes del tsotsil.
- Fines político-educativos: destaca principalmente el Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil de San Cristóbal de Las Casas, el cual dependía del Instituto Nacional Indigenista, durante la década de los 50's intentó promover la educación formal en lenguas indígenas a cargo del antropólogo Carlo Antonio Castro, quien propuso un alfabeto. También la Secretaría de Educación ha elaborado libros de texto y cartillas para enseñar la lengua en las escuelas bilingües. Actualmente, destaca la labor realizada por el Centro Estatal de La Lengua, Arte y Literatura Indígenas (CELALI) y la Universidad Intercultural de Chiapas, los cuales han elaborado una serie de manuales para la enseñanza

de las lenguas indígenas, esta última publicó en 2013 *Hablemos tsotsil / K'opojkutik ta bats'ik'op*. CELALI ha promovido la realización de concursos de cuentos para ser publicados en volúmenes; también esta institución ha publicado la obra de escritores como Alberto Gómez Pérez quien decidió traducir su obra poética al tsotsil titulada *K'un'k'un lajel / Muerte lenta* (2012) o el texto poético de Raymundo Díaz Gómez escrito únicamente en tsotsil *Snich tsantselav* (2007).

- Investigadores en ciencias sociales (fines académicos): destacan los trabajos realizados a través del proyecto Harvard en los municipios tsotsiles de Zinacantán y Chamula. Robert Laughlin publicó en (1975) *The great dictionary of San Lorenzo Zinacantán* escrito en inglés y en tsotsil, el cual contiene notas explicativas de cada palabra, historia de la lengua, uso, clasificación de raíces y reflexiones gramaticales. John Haviland, también lingüista, elaboró la primera gramática moderna de esta lengua *Skop so tz'leb*, El tsotsil de San Lorenzo, Zinacantán, editado por la UNAM en 1981. Actualmente, destaca la obra de Lourdes de León, investigadora del CIESAS, titulada *La llegada del alma: lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán* publicado en 2005, texto que analiza la manera en que se adquiere el idioma tsotsil desde la infancia.
- Sociedad civil, principalmente por académicos e intelectuales indígenas (fines académicos, culturales): Destaca el grupo Sna Tz'ibajom, fundado en 1983 por Robert Laughlin y “fue creado en respuesta a las interrogantes de los indígenas sobre la poca información que quedaba en las comunidades de las investigaciones realizadas en Chiapas y por su interés por leer y escribir en sus lenguas” (Fernández, 2005: 502). Esta institución publicó un alfabeto y vocabulario de cada variante, así como una antología de cuentos infantiles escritos por alumnos de un taller de lectoescritura que implementaron en Chamula.

Fernández (2005) señala que hasta la fecha se han producido materiales escritos con intenciones políticas, económicas, culturales, educativas, etc. en donde

no necesariamente se han tomado en cuenta a los propios hablantes como lectores potenciales. Muchos de los textos mencionados únicamente son consultados en bibliotecas y universidades y no llegan a las comunidades. Aún si llegaran, difícilmente podrían ser leídos debido a que son muy pocos los que saben leer y escribir su lengua, además de sumar la condición de las variantes dialectales en las que fueron escritos.

### **3.4 Migración y proceso de aculturación de indígenas en la ciudad: experiencias de madres de familia**

Para entender las expectativas de las madres de familia con respecto a la educación de sus hijos, fue necesario conocer un poco acerca de su vida. Se llevaron a cabo 10 entrevistas con madres de familia, de las cuales cuatro se realizaron en tselal, una en tsotsil y el resto en español. Es común que las madres sean quienes llevan a sus hijos a la escuela, pocos son los padres que hacen esta labor; no obstante, muchos niños acuden solos.

#### **3.4.1 Abuelas que se asumen como madres de sus nietos**

Si bien la mayor parte de las mujeres entrevistadas son madres de los niños que asistieron al taller, también es recurrente que los niños queden bajo custodia de las abuelas. Normalmente esto ocurre porque las madres de los pequeños son abandonadas por su pareja, tal como fue el caso de la señora Micaela (70 años, Paraje Yetsukum, Tenejapa), quien tiene a su nieta bajo su tutela:

*“La Celina no es mi hija, es de mi hija. Sí, yo lo tengo porque buscó otra mujer el hombre. Entonces yo lo recogí para que no se sufrieran. Entonces se quedó mi hija y me di cuenta que está sufriendo y le dije que yo iba a recoger la niña y que iba la tratar como mi hija. Porque la Celina muy chiquita lo recogí, todavía le di de mamar. Tiene una su hermanita, entonces ella lo cuidó a mi hija. La niña yo la tuve como mi propia hija. La hermanita de Celina ahora está estudiando allá en Yetsukum. Lo recogí cuando tenía como ocho meses. Porque ahora me reconoce mamá, no me reconoce como su abuela. Y gracias a Dios que tengo a mi niña y me obedece muy bien.”*

No obstante, también es habitual que queden bajo resguardo de las abuelas porque los padres no se hacen responsables, como fue el caso de la señora Rosa (69 años, Oxchuc):

*“Mi hija ya estaba grande, ya había terminado de la primaria, ella me lo cuidó. De allí lo puse en la secundaria porque le obedecí mi madre y regresé. Terminó la secundaria y lo metí en la prepa, allí encontró su novio mi hija, el papá de Yaquelín [su nieta]. Ahí se juntaron y solo lo embarazó, no lo llevó en su casa. Mi hija estuvo viviendo en mi cuarto y el marido, no pagaban ni la renta ni la comida. Soy la única que pagaba yo, entonces le decía a mi hija que por qué no me ayudan a pagar la renta mientras que ella está casada, él debe pagar la renta y la comida, porque yo soy una mujer y se molestaron. Entonces nació Yaquelín y se fueron y me lo dejaron la niña. Y como no tenía pecho tuve que comprar leche. Es por eso yo sufrí por ella.”*

Los casos de ambas señoras, las madres biológicas son tratadas por sus propias hijas como hermanas:

*A veces cuando hay mucho trabajo lo dejo a la niña con su mamá aquí [San Cristóbal]. Ella le da de comer, ella hace la comida y me lo cuida a mi niña, pero no le dice mamá, le dice hermana. (Micaela, 70 años, Tenejapa).*

### **3.4.2 Motivos para migrar a la ciudad**

De las madres de familia entrevistadas, dos de ellas son oriundas de San Cristóbal de Las Casas, dos son originarias de Chanal, una de Huixtán, otra de Oxchuc y otra de Tenejapa, estas últimas migraron a la ciudad diferentes circunstancias. Dos de ellas huyeron de su casa a la edad de 13 años debido a que no querían casarse por ser muy jóvenes, además de ser matrimonios arreglados, una de ellas fue Juana (38 años, San Juan Cancuc) quien se trasladó a la ciudad junto con una prima:

*Aquí en el San Cristóbal...Me escapé en mi casa porque no me gustó pues, ya no. Quiero conocer otra ciudad también. Sí por eso vine acá en San Cristóbal. [¿Solo escapaste?, solo porque te molestaban o te pidieron algunos*

*muchachos o te exigían que te casaras con uno...] Ah sí, es que hay un muchacho que me quería pero me iban a llegar a pedir en mi casa pero ya no quise, como estaba yo chiquita todavía. Y por eso me escapé en mi casa.*

*[¿Y cuántos años tenías cuando te escapaste?]*

*Como trece año, trece año.*

*[¿Y con quién veniste?]*

*Yo vine yo con mi prima, sí.*

Por su parte los padres de Ana (40 años, Chanal) no estuvieron interesados en que ella estudiara, aunque sí veían que estaba en edad de contraer matrimonio. Ana migró a San Cristóbal con el apoyo de una de sus tías para evitar casarse a muy temprana edad, ella le consiguió un empleo en un hotel como camarista<sup>56</sup>:

*Pues yo salí huyendo de la casa de mis padres, mis padres querían que yo me casara con un muchacho, no quise. Tenía yo 13 años. Solo esperaban casarme. Después llegaban los maestros a pedirme que entrara de la escuela, y contestaba mi papá “no molesten por favor, aquí dije no voy a poner en la escuela a mi hija, ya les he dicho varias veces”, eso contestaba mi padre y hay venían los maestros. Y mi mamá cuando veía que llegaba los maestros, mi mamá me metía abajo la cama. Siempre eso lo hacía.*

*Entonces cuando ya tenía 13 años, una tía me dijo “Hija si tu no quieres casarte, vamos a San Cristóbal, pero no le digas a tu papá que yo te llevo porque si no se enoja conmigo tu papá”, me dijo mi tía. Le dije que estaba bien. Vine a esperar en camino, hay me subí en el carro. Así fue que vine a San Cristóbal, quedé con mi tía.*

Algunas de ellas migraron con ayuda de familiares a San Cristóbal con la esperanza de seguir estudiando. Sin embargo, la vida en la ciudad no fue fácil para Anadely (31 años, Huixtán), ya que el estar en una casa ajena donde dependía de otros y la falta de dinero para comer, hizo que enfermara y dejara de asistir a la escuela. Asimismo, la falta de trabajo en las comunidades trajo consigo que ella

---

<sup>56</sup> Persona encargada del aseo de las habitaciones de un hotel.

decidiera quedarse a trabajar en la ciudad con ayuda de sus amigas y con el dinero que ganara ayudar a sus padres:

*Yo como le digo pues, ya cuando salía de sexto año me vine acá, una mi tía me trajo, que según ella me iba a apoyar pues en la secundaria, de la secundaria aquí iba yo a estudiar en la mañana. Que no tenía yo que trabajar, que ella me iba a apoyar y todo. Y...sí pues...un... como unos meses que sí me apoyó pues ella todo. Pero ya luego después pues no. Y pues así dejé de estudiar pues... Y ya después encontré mis amigas aquí también y me dijeron pues que mejor trabajara y todo. Y sí pues lo que hice fue buscar mi trabajito, porque yo no quería regresar otra vez allá en mi pueblo, no quería yo regresar. Porque, como te digo, allí es un pueblito pues...bueno...Mi municipio es Huixtán y la comunidad es "La Libertad" donde estoy, donde viven mis papás, "La Libertad" sí... Pero ya no quise regresar mejor buscar un trabajito porque ya ves pues que allá a veces no encontramos nada, no hay nada... Y que hay que trabajar, todo pues ahí. Pues lo que hice fue mejor trabajar aquí, ganar mi dinerito y llevar pues lo que necesitaban mi papá, mi mamá pues allá abajo. Sí sí por eso ya... Lo único pues es aquí me gustó trabajar, quedarme aquí y pues aquí sigo.*

Otras migraron simplemente para buscar trabajo y ganar dinero, así como para conocer la ciudad y aprender español, como relata Angelina (34 años, Chanal) quien migró a los 18 años de edad:

*¿Por qué decidiste venir a San Cristóbal?*

*Cuando terminé allí quisiera yo conocer cómo es la San Cristóbal. Ni sé hablar español para nada [cuando vino]. Poco a poco voy aprendiendo como hablan las señoras acá y así aprendí a hablar el español, porque no entiendo, solo del tseltal hablo pue'.*

Si bien en los casos anteriores las madres de familia jóvenes migraron con la ayuda de tías y primas cuando aún eran solteras, también hubo casos en los que estas mujeres se trasladaron a la ciudad después de tener a sus hijos. Rosa (69

años, Oxchuc), apuntaba que la perspectiva de vida para las mujeres en su comunidad, particularmente para las viudas y madres solteras, era difícil, lo que la orilló a buscar una forma de ganarse la vida en San Cristóbal y posteriormente en Tuxtla. En este caso, el único familiar con la que migró se convirtió en su apoyo para cuidar a su hija, sin embargo, el estar en la capital del estado, un lugar más lejano de Oxchuc, hizo que la madre de la entrevistada regresara a la comunidad y se hiciera cargo de su nieta:

[¿Tus padres de dónde son?]

*Son de Oxchuc. Mi mamá era viuda y como vi que sufríamos, allá no hay mucho trabajo para nosotras mujeres, y le dije a mi mamá “Mejor dejamos un poco nuestra casa para buscar trabajo”. Dijo mi mamá: “Está bien hijita”. Y dijo mi mamita: “yo no quiero quedar sola aquí. Si tú te vas a trabajar yo iré contigo, y después regreso cada poco”. Eso dijo mi madre. De allí nos venimos con mi mamá a buscar trabajo, pero ella no trabaja, solo acompañar. Entonces encontré el trabajo con una familia. Mi hija lo dejaba con mi mamá, ella lo cuidaba y le cambiaba el pañal y lo bañaba. Estuve muchos años trabajando en casa, de allí ya estaba grande mi hija.*

*De allí me encontré con una maestra, me llevó a trabajar en Tuxtla. Y mi mamá se regresó a pueblo con mi niña. Venía a ver mi mamá cada quince días en Oxchuc y así no me decía nada. Estuve trabajando varios años pero de ahí ya mucho después me empezó a decir mi mamá que yo regrese porque estamos muy lejos, “si te pasa algo no voy a escuchar, nadie me va a venir a decir, mejor regresa a San Cristóbal. En cambio en San Cristóbal te puedo ir a ver cada pocos tiempos con la niña. Así estamos muy lejos.” Eso dijo mi mamá.*

*Mi hija ya estaba grande, ya había terminado de la primaria, ella me lo cuidó. De allí lo puse en la secundaria porque le obedecí mi madre y regresé. Terminó la secundaria y lo metí en la prepa, allí encontró su novio mi hija, el papá de Yaquelín.*

Es importante señalar que la relación de obediencia madre e hija se mantenía con todo y que Rosa era independiente económicamente y adulta; la madre de Rosa era quien aconsejaba si ella debía o no inscribir a su hija a la escuela.

Por su parte, Micaela (27 años, Chamula) tuvo varias razones para salir de su comunidad, el hecho de que su marido la abandonara y se fuera con otra mujer, así como el rechazo de que su hija entrara a una escuela bilingüe en vez que aprendiera en español, así como la idea de que en la ciudad hay mejor vida que en la comunidad, hicieron que ella y su pequeña arribaran a San Cristóbal:

*Salí en el paraje porque mi hija quiero que se prepare, que estudie. Es que en mi comunidad no enseñan muy bien, están enseñando en lengua materna. Porque mi hija quiero aprenda español. Mis padres están allá. Me vine sola, de muchas cosas. Mi marido se quedó allá. Tuve problema y no quiero verle la cara. Esa razón que vine para acá. Porque tuvo otra mujer y no me gustó. Por eso vine. Vine a buscar trabajo y de allí a acomodar en una escuela a mi hija. Y aquí se aprende muchas cosas porque es mejor vida acá. También aprendo muchas cosas, porque no hablaba bien español.*

### **3.4.3 Lectoescritura y aprendizaje escolar de las madres de familia**

Algunas madres de familia recuerdan que les gustaba asistir a la escuela. Varias de ellas fueron a escuelas primarias bilingües en su comunidad otras cursaron en escuelas donde la enseñanza era en castellano. Para algunas, aprender fue fácil y mencionaron que tenían buenas calificaciones, como en caso de Anadely (Huixtán, 31 años):

[¿Era muy difícil la escuela?]

*De hecho para mí no, yo iba bien en mis calificaciones. Sí me gustaba estudiar, pues tenía yo buenas calificaciones y cuando dejé de estudiar me faltaban dos meses para terminar mi primero y ya vino a preguntar mi papá que cómo iba yo. Y sí, le dieron mi calificación, iba yo bien... Dos materias que no presenté examen porque iba yo bien. Sí... pero después ya no quise ya me desanimé y ya no quise, ya no quise estudiar después. Y ya luego pues... su hermana de mi papá me dijo pues que yo quedara, que yo siguiera yo estudiando, que ella me iba apoyar igual. Pero la verdad ya no lo creí, ya no le creí mientras me hizo pues también pues mi otra tía pues... ya no quise... ya no quise.*

*Y pues así dejé de estudiar pues... Y ya después encontré mis amigas aquí también y me dijeron pues que mejor trabajara y todo. Y sí pues lo que hice fue buscar mi trabajito, porque yo no quería regresar otra vez allá en mi pueblo, no quería yo regresar.*

Para continuar con sus estudios de secundaria, su tía, que vivía en San Cristóbal, le ofreció a Anadely su ayuda para que pudiera estudiar en la ciudad. No obstante, el hecho de estar en una casa que no es la suya, las relaciones desiguales que se entablaban entre ella, su prima y tía, así como los traspasos por no comer y la falta de dinero hicieron que ella enfermara y decidiera abandonar la escuela:

*Ya su hija le dejaba pues ya todo lo que... supongamos que ni me pasaba mi gasto y todo. Ya le empezó a dejar su hija y ella pues nunca me lo dio pues, no no me lo dio y nada. Y ya solo tenía una amiga que conocí también, que también era también de "La Independencia", municipio de Huixtán, conocí y ella era mi mejor amiga. Ella es la que a veces me invitaba y todo pues así. No te digo pues que del diario pero sí... Ahí en las mañanas pues cuando yo venía a clases no desayunaba nada. Nada... ni un vaso de café, nada, porque ella pues no tenía estufa mi tía, teníamos que cocinar con carbón. Pero pues la hija que no quería comprar y pues no tenía yo cómo hacerlo. Sí pues ahí no, nada, también ni comer... nada. Ya después... creo... porque no terminé la secundaria, mi primera secundaria ya no lo terminé. Porque por lo mismo que me enfermé. Sí, me enfermé este... me dio mucha fiebre... no sé qué enfermedad tenía pero ya no me acuerdo. Me enfermé por lo mismo de que pues como no comía yo nada, ya comía yo hasta la hora del receso pue' digamos ya de que salía yo. Y... me empecé a enfermar pues, me empecé a enfermar y ya no quería yo nada, ya no quería yo nada y nada y nada. Y ya después se dio cuenta mi tía pues y mi tío y me dijo que por qué. Y yo le dije claro pues, que no me daba pues mi gasto pues así. Y su hija pues decía que sí, que sí le daba yo, le pasaba yo, ¡es mentira!, pero no. Y ya luego después que ya otro poco sí iba yo a morir. Me iba yo a morir... Ya solo porque mi mamá y mmm... y mi difunta abuelita que ya está pues en el cielo, pues ella este... me llevó con una curandera pues para que me curaran porque me cayó el pelo acá [señala la parte superior de su cabeza], se me empezó a caer por tanto pues la*

*fiebre. Sí, así estuvo. Y ya después no quise echarle ganas también. Me desanimé pues ya de mi estudio, ya no quise.*

En cambio, para Ana (40 años, Chanal), el estudiar y trabajar a la vez, dificultaron su aprendizaje escolar:

*Cuando estaba trabajando en hotel, me dijo mi tía que estudiara todavía en la INEA para los adultos. Sí terminé mi primaria, pero como que no aprendí nada, era muy difícil, solo un rato me enseñaban y nada más eso estudié...*

[¿Usted sabe leer y escribir?]

*Sí pero muy poco, no es igual como estudiar bien. Hice el esfuerzo de aprender un poco con mi tía y algunos con mis amigas* Ana (40 años, Chanal).

Por su parte, Esther (46 años, San Cristóbal) con primaria terminada, cuando iniciaba con el aprendizaje de la escritura le fue muy difícil recordar las letras. Parte de las tareas que hacía era memorizar, copiar textos de los libros o hacer planas. También comentó cuando el maestro los castigaba dejándolos sin recreo o incluso les daba queja a sus padres para que los reprendieran. Asimismo, sus padres tampoco podían ayudarle debido a que sabían leer muy poco, por lo que únicamente se quedaban con lo mucho o poco que podían aprender del maestro:

[Cuando empezó a aprender a leer y a escribir ¿le fue muy difícil? ¿Fue muy difícil la escuela?]

*Sí, porque no se me quedaban las... las letras [risa]. Sí...*

[¿Cómo era su maestro con ustedes?]

*¡Ah! ¡Eran muy estrictos!*

[¿Qué les decía?]

*Que si no aprendíamos no íbamos a salir al recreo y nos castigaba pue' si no le echábamos ganas.*

[¿Cómo los castigaban?]

*Hay unos dejaban sin recreo, unos este... se quejaban con nuestros papás para que nos pegaran o nos regañaran. Sí...*

[¿Se acuerda cómo eran los ejercicios que le dejaban para aprender a leer y a escribir?]

*Pues solo estudiando.*

[¿Hacía usted planas?]

*Sí*

[¿Escribía?]

*Sí, copiaba yo las lecturas de los libros...Y las matemáticas de haciendo sumas, estudiando las tablas.*

[¿Sabe multiplicar?]

*Sí*

[¿Alguien le ayudaba a hacer sus tareas o usted solita las hacía?]

*Yo solita porque... mis papás no sabían también.*

[¿Sus papás no saben leer?]

*Muy poco. Y este... mis hermanos todos estaban chiquitos. El mayor tiene ahorita...pero ya estaban casados ya no me podían enseñar ni ayudar ya. Ya estaban casados. Por eso yo solo cadi quien le echábamos ganas.*

[¿Le pedía ayuda a alguien más que no fuera su familia?]

*No. Porque nadie te quería enseñar, solamente el maestro y la mamá o el papá, pero no sabían ellos.*

Tampoco le fue posible continuar con sus estudios, dejó la escuela porque sus papás ya no tenían posibilidades económicas para sostenerla:

[¿Usted terminó la primaria?]

*Yo sí lo terminé.*

[¿Y dónde estudió?]

*Allí en la... Sección, que ahora allí tiene otro nombre, la Sección que ahora está en la colonia Revolución. Ahorita ya no sé cómo se llama.*

[¿Y por qué ya no continuó?]

*Porque éramos muchos. No había este... las posibilidades.*

[¿Y sus otros hermanos sí estudiaron?]

*No. Solo uno que hasta ahorita es doctor, porque hasta ahora siguió echándole ganas. (Esther, 46 años, San Cristóbal)*

En cuanto a Micaela (27 años, Chamula), la más joven de las madres entrevistadas, acudió a una escuela bilingüe en su comunidad en donde la enseñanza era impartida principalmente en tsotsil. Sin embargo, pese a que se enseñó en su propia lengua, ella argumentó no haber aprendido a escribirla, quizás por falta de interés. En este caso, al preguntar si todos sus familiares estudiaron, la pregunta se entiende “si todos aprendieron a leer y a escribir o si cursaron la primaria completa”; Micaela comenta que solo sus padres no saben leer ni escribir, mientras que sus otros familiares, suponemos hermanos o hermanas, sí acudieron a la escuela, pero al final se dedican al campo porque no hay trabajo:

[Usted cuando estaba en la primaria, ¿cómo le enseñaban?]

*A mí me enseñaron puro tsotsil. Casi los maestros no nos hablaban en castilla. Anteriormente los textos venían en tsotsil y así nos enseñaban los maestros. Casi los maestros no hablaban bien español también.*

[Así como usted aprendió a leer en tsotsil y a escribir, ¿le enseña a su hija?]

*¡Si yo no aprendí a leer ni a escribir bien en tsotsil! Como que no le hicimos caso la lectura. Solo veíamos los dibujos.*

[De su familia, ¿estudiaron todos?]

*Sí, todos estudiaron.*

[¿Y qué hicieron los que estudiaron?]

*Se casaron, trabajando en campo. Todos salimos así. Nadie tiene trabajo. Solo mi papá y mi mamá no estudiaron. Ellos no saben ni leer ni escribir.*

[Entonces ¿usted sabe leer un poquito en tsotsil?]

*Un poquito. No puedo decir porque no aprendí bien.*

#### **3.4.4 Ocupación y empleo**

El trabajo a temprana edad es uno de los aspectos que tienen en común la mayoría de las madres de familia entrevistadas, quienes empezaron a trabajar terminando su educación primaria. Asimismo, si bien de las 8 señoras migrantes cinco de ellas ahora son amas de casa, la primera opción laboral cuando arribaron a la ciudad fue emplearse como trabajadoras domésticas, en donde las actividades a realizar son principalmente lavar ropa, barrer y trapear, tender las camas, lavar trastes, es

opcional si ofrecen el servicio de planchado. Posteriormente, fueron optando por otros empleos como ayudantes de cocina, camarista, o incluso como vendedoras ambulantes.

Juana (38 años, San Juan Cancuc) conoció a su esposo cuando trabajaba en la cocina económica, él solamente estudió algunos años de primaria en San Juan Cancuc pero trabajaba en una ferretería de la ciudad, ella relata cómo encontró su primer trabajo con ayuda de familiares:

[Y cuando llegaste aquí a San Cristóbal, ¿Con quién viviste? ¿Dónde llegaste?]

*Yo llegué a trabajar en su casa de una señora, ahí me buscó un mi trabajo mi prima, sí.*

[¿Y te pagaban? ¿O sólo te daban de comer?]

*Sí me pagaban, 250 mensual. Luego, entré a trabajar un tiempo allá en el Mercadito Dos. En una cocina económica.*

Al emplearse como trabajadoras domésticas, estas mujeres se quedaban en casa de sus patrones. A veces las condiciones laborales no eran las mejores, el lugar donde les daban alojamiento y la alimentación eran precarios, así como los malos tratos por parte de los dueños de la casa estaban presentes en sus primeras experiencias tal y como lo relata Anadely (Huixtán):

[¿Siempre la trataron bien aquí, en todas las casas donde trabajó?]

*Bueno, donde pasé la primera vez a trabajar, la primera primerita vez sí era pues... tenía carácter la señora, su mamá de la señora tenía carácter... sí... regañaba pues. Y donde me vio de dormir estaba todo feo pues donde iba yo a dormir. Sí, pero ya después no tardé de trabajar y salí Y ya me busqué otra y ya. Después gracias a dios donde llegué sí me trataron bien, me trataron bien pues, no ya no me maltrataban... Ya me daban de comer bien, porque donde pasé la primera vez no, sólo me daban tres tortillitas para comer. Pero ya después no. Y ya hasta ahorita no no... siempre me han tratado bien. La señora donde trabajé todavía estos días que estuve trabajando ella sí, me daba lo que me daba. Hay veces que me compraba pues aunque sea una*

*mudada de ropita pues. Pero la verdad sí fue buena conmigo la señora (Anadely, 31 años, Huixtán).*

Una vez que aprendieron español y conocían la ciudad, fue posible buscar otras opciones laborales. En el caso de Anadely, tres meses antes de que se realizara la entrevista, ella había dejado de trabajar como empleada doméstica por indicaciones de su marido para que ella se dedicara al cuidado de los hijos. Ella está casada con un hombre de Huixtán, quien cinco meses atrás se había ido a Estados Unidos a trabajar:

[¿Sigue trabajando de lo mismo?]

*Pues ahorita esté por el momento pues... ya tiene como 3 meses que dejé de trabajar, por lo mismo también que su papá de mi niño que me dijo que ya... que ya no ya. Que por lo mismo también por mis niños pues que a veces comen un poquito tarde y ya hay veces no lo veo pues también y todo. Él me dijo pues que ya no.*

¿Su esposo de dónde es?

*También es originario de allá también, de Huixtán también. Pues ahorita no está aquí con nosotros. Estuvo, ahorita tiene como creo que como 5 meses que no está conmigo. Se fue a trabajar fuera del lugar.*

[¿A Estados Unidos?]

*Sí, a Estados Unidos, sí se fue... Se fue a trabajar fuera de lugar también. Sí pero me dijo pues que ya no trabaje yo, que mejor que yo me encargue de mis niños. Eh... verlo pues que coman pues... pues a su horario también. Sí, es lo que me dijo pues. Por eso también ya dejé de trabajar.*

¿Pero mantiene comunicación con él?

*Sí, ahorita sí. Nos hablamos... todo. Y a ellos también los habla también.*

Sin embargo, la vida citadina también trajo consigo dificultades como lo sucedido a Ana (40 años, Chanal) donde el acoso del patrón la empujó a buscar otro empleo que la llevó a trabajar fuera del estado. No obstante, por 600 pesos más de lo que ganaba en México consideró la posibilidad de regresar años después a San Cristóbal en donde finalmente conoció a su esposo originario de Bachajón y

cuenta con estudios de secundaria. Al tener su primer hijo, su esposo le ordenó que ya no trabajara, tiempo después su marido migró a Estados Unidos para trabajar junto con un amigo:

*Después me dijo [su tía] que me iba a buscar un trabajo y le dije que estaba bien. Entonces me buscó el trabajo, lo encontró. Solo estuve 15 días con mi tía. Luego me fui con la señora, ahí me quedé de planta. Solo 6 meses estuve, lo buscó otro trabajo mi tía. Entré a trabajar en hotel como camarista, ahí trabajé como 8 años, aguanté el trabajo pero molestaba el dueño, es un viejo, por eso salí. Estuve trabajando en México. Trabajé 8 años allá. Venía a ver a mis papás cada 6 meses. Venía una semana o quince día. Mi patrona me daba mi pasaje de ida y regreso.*

*Una ocasión encontré a una señora y me preguntó dónde trabajo; le dije no trabajo aquí, trabajo en México. Solo vengo a ver a mi familia aquí, le dije. Mejor ya no te vayas, quédate a trabajar, aquí te pagan bien, me dijo la señora. Y dije no, tengo que regresar porque ellos me manda mi pasaje, eso le dije. La señora me rogó que vaya a preguntar; entonces fui a preguntar el trabajo; la señora luego me lo dio el trabajo y me ofreció 900 pesos semanal. Así tuve que quedar en esta ciudad a trabajar en la “Lucy 2”; ahí trabajé durante 8 años y conocí a mi esposo, era mesero de “Lucy 2” y nos juntamos. [¿De dónde es su esposo?]*

*Mi esposo es de Bachajón, es tzeltal, ahí nos juntamos y hasta la fecha estamos. Él es más joven, nos llevamos 12 años, yo soy mayor. De ahí tuvimos un hijo, él [su esposo] ya no me dejó de trabajar. Me quedé en la casa y después encontró amigo y planearon de ir a Estado [Estados Unidos] y pasaron. Hasta ahora está allá trabajando.*

*[¿Y le sigue mandando dinero?]*

*Sí me da dinero con mis hijos, él está allá trabajando  
(Ana, 39 años, Chanal).*

La dificultad más recurrente al llegar a la ciudad es el no hablar la lengua dominante, de ello dependió el éxito para encontrar un trabajo, incluso como

empleada doméstica. Los salarios que ofrecen son bajos y más si apenas es la primera vez que se trabaja en una casa:

*Ahora trabajo en una casa. Estuve buscando mi trabajo tocando puertas y no me entendían muy bien porque no hablaba bien en español. Ahora entiendo poquito, pero no puedo responder.*

*Cuando llegué me pagaban muy mal. Porque allí me enseñaron a hacer las cosas. De allí después tardé como dos años. Empecé a cambiar mi trabajo, ya trabajo en otra casa y me han tratado bien. Y ahora me han dado la oportunidad de venir a dejar mi hija y a recoger. Me han dado el permiso y hasta allá por el centro trabajo. Me quieren con mi hija. Mi sueldo me pagan 150 en semana, libre la comida con mi hija. (Micaela, 27 años, Chamula).*

Por su parte, Angelina (34 años, Chanal) hablante de tseltal migró a los 18 años de edad, había terminado el primer grado de secundaria. Su primer trabajo fue como empleada doméstica, tiempo después ingresó a la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como instructora comunitaria en Chanal. Posteriormente regresó a la ciudad para estudiar la preparatoria, cabe resaltar que de todas las entrevistadas ella es la que cuenta con el mayor grado de estudios:

[Entonces terminaste la secundaria, pero cómo decidiste si venías a acá a buscar trabajo o venías a continuar tus estudios, ¿qué es lo que tú querías?]  
*Entré a trabajar en CONAFE cuando estaba yo en la secundaria y me regresaron en el pueblo. Atendí también a los niños chiquitos del kínder, sí porque tseltal pue', no entienden español pue' los niños, así trabajé también. Y después volví a regresar aquí en San Cristóbal para echarle ganas así de trabajar o de estudiar, de las dos cosas, sí, sí. Pero ya después ya no logré ya mi trabajo, así quedé ama de casa ya. Ahorita estoy trabajando ya así de casa ya, sí.*

[Terminaste la prepa?]

*Sí, sí terminé.*

Rosa (69 años Oxchuc) no sabe leer ni escribir, al igual que otras mujeres trabajó como empleada doméstica en San Cristóbal y en Tuxtla, mientras su madre se hacía cargo de criar a su hija en su ausencia. En San Cristóbal mientras su hija estudiaba la preparatoria quedó embarazada, para ese entonces Rosa se había dedicado a la venta de pozol y tortillas en el mercado. Ella le insistió a su hija a que siguiera con sus estudios mientras le apoyaba con los gastos de ella y su nieta:

*Y mi hija cuando salieron [ya no vivía con su madre, sino con el papá de su hija], lo abandonó su estudio como un año. De allí volvió a entrar, ese es lo que le pedía. Y lo terminó su prepa mi hija. De allí lo convencí que continuara la universidad, yo quería que se preparara mi hija, le decía "Échale gana hijita y yo también voy a trabajar para ti". Lo que hacía yo era hacer muchas tortillas y pozol para llevar a vender en mercado. Según ella estaba estudiando en la universidad y mi Yaquelín [su nieta] ya estaba creciendo. Yo seguía vendiendo mi tortilla y mi pozol.*

Mientras se llevó a cabo el trabajo de campo de esta investigación, Rosa se dedicaba a vender chicharrines (frituras), palomitas de maíz y papás fritas en un canasto como vendedora ambulante en el parque central, su nieta le ayuda a vender usando otro canasto pero recorría el andador turístico que está una cuadra más arriba.

Por su parte, Esther (46 años) oriunda de San Cristóbal de Las Casas, estudió hasta sexto grado de primaria, aunque comenzó a trabajar desde los 20 años en una tienda de abarrotes como dependienta, dos años después se casó con su esposo quien solo cursó hasta el segundo año de primaria y se dedica a la albañilería:

[¿Y de qué trabajaba?]

*En una tienda de abarrotes. Ahí me sirvió, por eso les digo que ahí sirve las cuentas porque yo me ponían a... a desglosar IVA's, a hacer cuentas, hacer notas. Sí...*

[¿Y sí sabía hacer todo eso o le costaba?]

*Pues al principio me enseñaron porque yo no sabía. Y ya vio que en el sexto es poco lo que se aprende. Pero me enseñaron a desglosar IVA's, a hacer notas y todo... Y yo lo hacía las notas, levantaba los pedidos, sí.*

[¿A los cuántos años se casó?]

*A los 22.*

### **3.4.5 Condiciones de vivienda: la vida en una vecindad**

La colonia Revolución Mexicana, colonia popular fundada en 1975, es conocida por los habitantes de la ciudad porque en ella existen muchas vecindades donde la renta de cuartos es barata. No todos los migrantes han podido hacerse de un terreno para poder vivir en la ciudad, muchos de ellos habitualmente rentan cuartos en las vecindades, cuyos precios varían según los materiales con los que esté construido, así como los servicios como baño propio o compartido, etc. Cabe destacar que la mayoría de los niños que participaron en los talleres señalaron vivir en esta colonia, la cual colinda con la colonia 31 de Marzo y a su vez se encuentra muy cerca del mercado Castillo Tielmans, éste último lugar de comercio donde algunos padres de familia de estos niños acuden a trabajar.

Para tener una idea de las vecindades, se entrevistó a una joven que vive en uno de los cuartos. Ella vive en una vecindad que se encuentra cerca de la universidad e indicó que cerca hay dos o tres más, “las casas afuera son normales, no aparentan ser vecindades”.

En cuanto a las reglas, depende de cada dueño, pero la entrevistada indicó que al menos en donde vive lo que le interesa al dueño es que le paguen, que cierren la puerta de la calle y que no molesten a los otros vecinos, no hay horarios de entrada ni de salida. Tampoco hay restricción en cuanto al número de personas que pueden vivir en el cuarto, la entrevistada nos indicó que normalmente viven familias de 3 a 4 integrantes, aunque es posible encontrar familias numerosas (7 personas, papá, mamá y 5 hijas) o incluso personas solas o estudiantes. Asimismo, cualquier persona que llegue con los inquilinos de visita puede entrar y salir libremente. Habitualmente, las mujeres quedan cuidando a los hijos pequeños, mientras que los padres salen a trabajar. Los niños pequeños juegan en el patio compartido y mientras los inquilinos se encuentren en casa, es posible observar las

puertas abiertas pero con una pequeña cortina que cubre la entrada para tener un poco de intimidad y a su vez la habitación pueda mantenerse ventilada.

Con respecto a los espacios, la vecindad en la que vive es de una planta y para acceder uno atraviesa un pasillo de 20 metros de largo que llega a un patio donde se tiende la ropa y alrededor se encuentran 10 cuartos. Cada cuarto mide aproximadamente 4 metros de ancho por 4 de largo, cada uno tiene una puerta metálica, algunos cuentan con ventanas, otros no; todos tienen paredes de concreto y techos de lámina con un cielo de triplay o madera, excepto uno que tiene “paredes” hechas de tablas y techo de lámina.

Los inquilinos comparten 3 baños, los cuales se turnan para limpiarlos, cada uno cuenta con regadera y taza, en la parte de afuera hay un lavabo –que no sirve, así como los lavaderos para lavar ropa. Dado que no sirven los depósitos de agua de las tazas de los baños, cada inquilino debe llevar su propia cubeta con agua para usar el servicio. En el caso de esta vecindad, los vecinos pueden disponer de agua caliente, la cual es calentada con leños que colocan dentro de un boiler viejo.

Ellos pueden cocinar dentro de los cuartos, tienen camas y demás enseres, aunque solo una persona cuenta con refrigerador. Los que tienen anafres cocinan en los pasillos a fin de que el humo no se encierre dentro de las habitaciones. El agua no se paga debido a que este servicio es muy barato en San Cristóbal, aunque llega sucia, mientras el recibo de la luz se paga entre todos. La renta de cada cuarto es de 700 pesos mensuales, aunque la entrevistada sospecha que el cuarto de madera es más barato. No piden dinero para que quede a cuenta de depósito para cubrir posibles daños del inmueble, tampoco hay contratos donde se tengan que cumplir plazos forzosos de renta. Una de las madres de familia entrevistadas indicó que pagaba por la renta de un cuarto 400 pesos mensuales en la colonia 31 de Marzo (colonia colindante con la Revolución Mexicana, en donde quizá las condiciones sean mucho más precarias que las descritas anteriormente:

*Aunque estemos rentando, pero estamos contentas. Rento mi casita aquí nomás a la vuelta pago 400 pesos. Aunque no me deja mucho dinero mi trabajo, solo pago mi cuarto, mi comida casi nada. Como con mis patronos.*

*Pero estamos bien. No sufro, porque la vida así es. No puedo quejar, que están los hermanos, me ayudan ellos (Micaela, Chamula)*

La demanda de la renta de cuartos es alta por lo que es un negocio redituable en San Cristóbal ya que las rentas de casas y los terrenos son muy costosos por ser un lugar turístico; los dueños de estas propiedades tratan de expandirse en la medida de lo posible, por lo que es posible encontrar casas con dos o tres pisos en donde se rentan habitaciones.

### **3.4.6 Religión**

En cuanto a su religión, cinco de ellas indicaron que era católica, tres sostuvieron que profesaban la tradicional (catolicismo de costumbre)<sup>57</sup>, una cristiana (oriunda de San Cristóbal) y otra pentecostés (Chamula). Las dos madres de familia que tienen una adscripción protestante habían sido católicas por enseñanza de sus padres, una de ellas con la variante tradicional.

En el caso de Esther (46 años, San Cristóbal), el cambio de religión fue porque gracias a la religión cristiana su esposo dejó de beber alcohol; si bien para entretenerse a veces ve la televisión, aunque se queja porque en la programación por el contenido sexual, violencia, drogadicción, la lectura de la biblia es una de las principales actividades que realiza en casa junto con su esposo. Sus hijas también acuden a la iglesia cristiana, es importante señalar que las actividades vinculadas con la lectura de la biblia se reflejan en el desempeño del niño y sus habilidades lectoescritoras:

[Cuando acude a su templo ¿acostumbra a leer la biblia?]

---

<sup>57</sup> De acuerdo con Rivera Farfán (2011), la combinación de rituales prehispánicos y los cristianos (sincretismo religioso) conformaron desde la época colonial formas novedosas de creencia y práctica religiosa en la que dio como resultado lo que se la llamado sistema de cargos o mayordomías que es una escala de puestos con un orden jerárquico, si el puesto es alto, mayor dinero dará al ocupante. Este sistema está abierto a todos los hombres y resulta obligatorio para que la comunidad los considere como “hombres completos”. Si bien un cargo alto ofrece más prestigio frente a la comunidad, también es posible que los lleve a la ruina económica (Fábregas, 1999: 212, citado por Rivera, 2011). Los cargos pueden ser cívico o religiosos, pueden distinguirse los cargos civiles del Ayuntamiento Municipal de ordenamiento político y legal, mientras que los segundos tienen como tarea principal el cuidado de los santos y la organización de los festejos correspondientes. Cada localidad ha desarrollado el sistema de cargos de acuerdo a sus intereses y necesidades.

*Sí*

[¿En su casa también leen? ¿Cada cuánto lo hacen?]

*Pues... no diario, no, cada dos o tres veces semanales.*

[¿Es una lectura en familia o solo lo hace usted o con su esposo?]

*No, solamente yo y mi esposo. Y de repente ellas que los llamo para que escuchen.*

[¿A las niñas sí les gusta la palabra de Dios, la biblia?]

*Sí, les gusta servirle a Dios. Es que hay veces han ido a visitar otras iglesias y los mandan a... a hacer trabajos a otras iglesias y le gusta participar también.*

[¿Qué trabajos hacen las niñas en la iglesia?]

*Dibujos, o... esté les preguntan que qué entendieron de la biblia.*

[¿Cómo se entretiene usted en su tiempo libre?]

*Un rato veo la televisión pero no muy me gusta la tele porque siento que me aburre las novelas, puro sexo, puro este... drogadicto, pandillero, este no muy me gusta la tele pero... pero ya después este escucho las alabanzas, leo la biblia en mis ratos libres.*

[¿Y por qué lo lee?]

*Porque siento que ahí siento paz en mi corazón. Me llega una paz cuando siento aflicción, preocupación.*

*Cuando se siente preocupada lee la biblia entonces*

*Sí, leo la biblia o me meto a mi cuarto a orar un rato, una media hora o unos quince minutos. Sí*

[¿Qué capítulos o qué versículos lee más?]

*En la biblia? Me gusta mucho leer los de...Pedro, los de Juan*

[¿Por qué?]

*Porque es la vida de Jesucristo. Sí.*

Por su parte, Micaela (27 años, Chamula) indicó que el cambio de religión se debió a que gastaba mucho dinero para las curaciones tradicionales (pago del curandero y las cosas que solicitaba para la curación), mientras que en la religión pentecostés no afecta tanto su economía. Asimismo, es notable la manera en que ha cambiado la situación de la mujer en las comunidades, sobre todo en las mujeres

jóvenes que logran su independencia económica con un trabajo en la ciudad puedan tomar decisiones que anteriormente eran impensables:

¿Y por qué cambió su religión?

*Cambié por la enfermedad. Porque me di cuenta de las enfermedades se gasta mucho dinero con los curanderos. Entonces allí me di cuenta que es mucho gasto. Cuando ya uno está en la religión ya no se gasta, solo hacer oraciones. Por eso cambié solita.*

¿Y qué le dijeron sus papás?

*Sí se molestó, porque está acostumbrado a nuestra religión. Pues la verdad ya no le hice caso porque es mi vida. Yo trabajo para mí, ya no le pido nada. Ya no me pueden decir nada. No estoy viviendo con ellos. Ya no me pueden poner un alto. Ya soy adulta. Y uno piensa las cosas qué es lo que quiere hacer y qué es lo que quiere encontrar. Ya es nuestro propio pensamiento donde salvar la familia. Y por eso así hice, porque yo no tuve buena familia [se separó de su esposo] y gracias a Dios que fui con esa religión, allí encontré familia de religión. Y gracia a Dios estoy en esa religión, ya no se ha enfermado mucho mi hija, ya no estoy gastando mucho y estamos saliendo con mi hija. Porque antes sí se enfermaba mucho, se enfermaba mucho mi hija, cuando le daba de mamar yo estaba muy triste y ahí mamaba mi hija, mi tristeza, mi amargura. Allí con ese pensé mucho, y como solita dos con mi hija entonces no me alcanzaba el dinero.*

### **3.4.7 Lectoescritura y expectativas de trabajo para sus hijos**

Al conocer un poco acerca de la vida de las madres de familia, de los motivos por los cuales migraron a la ciudad, sus propias experiencias escolares y sobre su experiencia laboral, podemos entender algunas de las preocupaciones y expectativas por las cuales ellas inscribieron a sus hijos a la escuela.

La mayoría apuntó que no quieren que sufran lo que ellas y sus esposos tuvieron que pasar: embarazos en la adolescencia, trabajar como empleada doméstica o albañil, migrar a otro país sin la familia. A pesar de no contar con un trabajo bien remunerado, que ellas asocian directamente a la falta de estudios, tienen la convicción de tratar de apoyar a sus hijos hasta el grado que ellos quieran estudiar.

Así, la mayor parte de las madres señalan que los estudios les permitirán a sus hijos tener un empleo en la ciudad mejor pagado y para eso lo más importante que deben aprender de la escuela es a leer y a escribir; dos señoras indicaron que las matemáticas son importantes. Es notorio como las expectativas tienen relación directa con sus propias experiencias laborales y de ello desprenden lo que es indispensable aprender: una de las dos madres que señalaron que era necesario aprender matemáticas fue porque ella las aplicaba en su trabajo como dependienta en una tienda (véase apartado Ocupación y empleo). Las mujeres migrantes de comunidades indígenas también sostuvieron que los estudios (sobre todo saber leer y escribir) sirve para defenderse en la ciudad

Al indagar sobre las expectativas de trabajo para sus hijos, algunas solamente decían que ojalá encontrarán un trabajito, sin especificarlo, aunque con el auge de los hoteles y restaurantes por ser una zona turística, es común que muchos jóvenes indígenas se empleen como meseros. Quizás esta incertidumbre se deba a que no están seguras hasta qué nivel puedan estudiar, bien sea por las posibilidades económicas o también por el desempeño escolar que los niños han mostrado hasta el momento:

[¿Por qué decidió inscribir a sus hijos a la escuela?]

*Ah porque es más importante para ellos. Yo no te puedo decir que algún día mi hijo va a ser maestro o algún día va a tener un gran trabajo. El chiste mi hijo que aprenda un poco y peor nada, que no aprenda nada. Yo como mamá este... aunque yo no tuve gran estudio pero tan siquiera mis hijos que salgan preparados o que aprendan todo lo que enseñan aquí en la escuela. Por eso yo así lo pido yo, porque aunque yo no tuve gran estudio pero mis hijos sí, eso fue que pensé, sí. (Elsa, 33 años, Chilón)*

Otras señalaron que por lo menos esperan que sus hijos terminen de estudiar la preparatoria, que es el grado de escolaridad mínimo según ellas para poder trabajar en alguna tienda como Chedrahui, Soriana o Coppel:

[¿Y por qué usted mandó a su hija a la escuela?]

*Porque yo quiero que aprenda y quiero que tenga un trabajito donde se pueda apoyar ella. En mi ejemplo, yo no tuve bien estudios, no aprendí muchas cosas. Yo no puedo salir en otras partes porque en otras cosas pides un trabajo hasta te piden estudio terminado. Eso es lo que quiero que tenga mi hija, que no sufra como yo. Eso es lo que quiero que aprenda más mi hija. Qué tal si ella quiere echarle gana, si Dios permite todavía, que encuentra un trabajito como maestra. Eso es lo que le pido a Diosito. (Micaela, 27 años, Chamula)*

Solamente tres indicaron la posibilidad de que su hijo pudiera formarse como maestro, no obstante, también depende de lo que desee su hijo estudiar e incluso de las posibilidades económicas de los padres:

*¿Usted piensa que él podrá encontrar algún trabajo como maestro?*

*Tal vez... si lo echa ganas sí. Pues si no saca buen promedio no va a encontrar.*

*¿Piensa que su hijo encontrará un buen trabajo?*

*Dice su opinión mi hijo dice que quiere salir soldado. Me gusta salir soldado mamita y me gusta echarle ganas de estudiar dice. Dice que quiere ser soldado. Ya lo pregunté, dice que el soldado hay albergue por allá por Albarrada me dijeron, becario. Yo creo que allá lo voy a mandar si sigo acá. Ora si no, tiene que echarle gana allá abajo [Pueblo Nuevo Sitalá] como enfermero, solo hay allá debajo de eso, de enfermero, sí. (Angelina, 34 años, Chanal).*

## **Resumen del capítulo**

Chiapas cuenta con una geografía diversa, además de su biodiversidad y población multicultural. Las principales actividades económicas en los sectores rurales son la agricultura y la ganadería, mientras que en los centros urbanos son actividades terciarias orientadas a los servicios de turismo. Si bien dejan alguna derrama económica, la entidad se ubica en uno de los estados con el mayor índice de pobreza extrema.

La región de los Altos cuenta con la mayor concentración de hablantes de lenguas indígenas, mientras que San Cristóbal es una ciudad estratégica ubicada en esta zona que concentra varias instituciones educativas y de investigación; además de la población amerindia, habitan en ella personas de otros estados y del extranjero que conviven en este espacio intercultural. La mayoría de los indígenas que habitan en la ciudad son bilingües. Algunos han optado por no enseñar su lengua debido a la discriminación que sufren o porque tiene poca utilidad en la vida urbana. Las lenguas indígenas con el mayor número de hablantes son el tsotsil y el tseltal, aunque son pocos los que saben leerlas y escribirlas. La diversidad de variantes dialectales, la falta de trabajos analíticos sobre ello y el acuerdo entre los propios hablantes, ha dificultado homogeneizar las lenguas y crear un sistema estandarizado de escritura. Se han producido materiales escritos con intenciones políticas, económicas, culturales, educativas, etc. en donde no necesariamente se han tomado en cuenta a los propios hablantes como lectores potenciales.

La periferia norte de San Cristóbal es un espacio semiurbano que ha sido poblado principalmente por familias de migrantes indígenas de segunda y tercera generación que aún se conservan algunas prácticas propias de la comunidad. Los padres de familia, muchos de ellos migrantes y trabajadores desde pequeños, tienen expectativas sobre sus hijos e intentan brindarles a través de la escolarización un mejor futuro. Los padres comparan la forma en que ellos vivieron su infancia y cómo aprendieron a leer y a escribir, así como la ideología presente en su generación.

## Capítulo 4

### Lectoescritura y la infancia en la periferia de San Cristóbal: experiencias del taller

#### 4.1 Infancia en la periferia

##### 4.1.1 Las familias

Como se apuntaba en el capítulo anterior, la dinámica familiar de la periferia norte de San Cristóbal es particular. De acuerdo con la información obtenida a través de dibujos de los propios niños acerca de su entorno familiar, se pudo constatar que en ambos grupos están integradas en promedio por 4 o 5 integrantes. No obstante, hay presencia de familias numerosas (entre 6 y 9 integrantes). Cabe mencionar que muchas de las familias extensas incluyen a tíos, abuelos y, en un caso, primos viviendo en el mismo espacio habitacional.

Si bien la mayoría de los niños viven con sus padres, otros están a cargo únicamente de la mamá (4, 3 niñas y 1 niño para el grupo 1, mientras que para el grupo 2 se presentaron 5 alumnos (3 niñas y 2 niños). Varias de estas mujeres quedaron al frente de su familia debido a que los esposos las abandonaron para migrar a Estados Unidos, otros decidieron formar otra familia.

##### 4.1.2 Problemas familiares y violencia

Muchos de los niños que asisten a esta escuela sufren problemas familiares como el abandono del padre por irse a Estados Unidos hasta la violencia intrafamiliar, temas que también podrían ser tratados en futuras investigaciones. Esta situación es comentada por los propios niños como Óscar y José de Jesús: (niños del segundo grupo):

*Óscar: Mi papá no está aquí. Se llamaba Roberto, pero él no era mi verdadero papá, mi verdadero papá se llama Óscar, se separó de mi mamá. Y me viene a traer el sábado. Me va a venir a traer el sábado para ir a ver a mi abuelita. [¿Y dónde vive tu abuelita?] En Cuxtitali.*

*José de Jesús: Mi papá se fue a los Estados Unidos. Va ir, va a sacar su boleta. Ya se va a ir. Sí, sí con mi tío Gilberto. [¿Y qué van a ir a hacer?] A buscar trabajo.*

También es importante mencionar el caso de niños que viven con los abuelos. En ambos grupos se obtuvo que 4 niñas vivían con su abuela materna, mientras que un niño vivía con sus dos abuelos maternos. Algunos de ellos fueron dejados por la mamá bajo la custodia de los abuelos porque ellas formaron otra familia y tuvieron otros hijos. El caso particular de una niña (Mónica) es distinto, su mamá viajaba junto con sus hermanas a Puebla, quienes se trasladaban a ese lugar para comprar ropa y venderla en San Cristóbal.

Durante el periodo de trabajo de campo se pudo constatar la dificultad que tienen los niños al vivir este tipo de circunstancias. Gleydi, alumna del primer grupo y su hermanita vivían con su abuela, la madre la había dejado con esta última porque había formado otra familia. La niña asistía regularmente a la escuela, llevaba ropa limpia, sus útiles escolares y zapatos. Sin embargo, la madre era golpeada por su pareja; ella decidió abandonarlo y de paso buscar a sus hijas. La niña no quería ir con su mamá, quería quedarse con su abuela, pero al no haber un papel que avalara la custodia a esta última, terminó yéndose con su madre. Dado que la pareja de la señora la golpeaba, la directora le recomendó una organización que ayuda a mujeres que sufren violencia<sup>58</sup>. No obstante, la señora no estuvo el tiempo establecido y abandonó el lugar. Gleydi jamás regresó a la escuela, no se dio de baja, los profesores intentaron buscarla pero jamás localizaron a la mamá. La abuela, al hablar con la directora, argumentaba que la madre quería que Gleydi le cuidara a los hijos chiquitos que tuvo con su pareja, que no le interesaba que estudiara.

Yaquelín, niña del segundo grupo, vivió un caso similar. Tal y como se apuntaba en el capítulo anterior, ella vivía con su abuela originaria de Oxchuc desde

---

<sup>58</sup> En este espacio se reciben a mujeres junto con sus hijos, la condición es que por un tiempo ellas no mantengan contacto con familia ni conocidos a fin de garantizar su seguridad. Les brindan comida y refugio, no obstante los niños no pueden asistir a la escuela.

que era pequeña, a quien le decía mamá. Su verdadera progenitora era tratada como hermana y vivía con su pareja en otro lugar sin que se hiciera cargo de su hija. Yaquelín es niña trabajadora desde pequeña, durante el trabajo de campo iba a vender chicharrines y palomitas con su abuela al centro de la ciudad. Ella veía esta actividad como parte fundamental para ayudar a su abuela con la economía, incluso en las calles se ha hecho amiga de otras niñas que también venden en los andadores del centro. Asimismo, Yaquelín ha recibido junto con su abuela pláticas y apoyo de una organización llamada Melel Xojobal, la cual está interesada en brindar programas y monitoreo a los niños en situación de calle. Durante el trabajo de investigación la madre de la niña se la llevó por la fuerza de la escuela a la hora de la salida sin notificar a su abuela. Su abuela estaba desesperada porque no sabía de qué manera recuperarla. A través de esa organización, le recomendaron a la abuela a un abogado que sabía tseltal, ya que ella no hablaba bien español y no sabía leer y escribir. De acuerdo con información de la directora, la niña no estaba de acuerdo en ir con su madre. La abuela acusaba a la madre de haber secuestrado a su hija, ella tuvo argumentos para recuperarla ya que fue asentada en el acta de nacimiento bajo sus apellidos (la madre era adolescente cuando se embarazó de Yaquelín).

En la mayoría de los casos donde los niños viven con sus abuelas, ellos están conscientes de que ha sido porque su madre ha formado otra familia. Las niñas se ven mejor acopladas a vivir con sus abuelas, incluso les dicen mamá. Sin embargo, el caso de Alejandro, niño del primer grupo, era distinto. Había sido señalado por los maestros como niño “problemático”. Este niño escuchaba rap y decía que trabajaba con su abuelo en la albañilería. Durante las sesiones se observaba que se lastimaba usando el filo de los sacapuntas o se arrancaba las costras de heridas que tenía y les decía a los profesores que no le dolía. Cuando se les propuso que escribieran tarjetas para las mamás y cartas para felicitar a los padres, él dijo que no lo haría porque no tenía mamá ni papá. Al preguntar con la directora sobre su situación, explicó que vivía con su abuelita porque había sido abandonado por su madre ya que había formado otra familia.

Las circunstancias familiares como la ausencia de la madre o el padre, así como vivir en un entorno de violencia y carencias económicas, marcaron en gran medida la elección de los textos, así como el éxito de algunas actividades de escritura por parte de los niños. El conocimiento de la dinámica familiar permite comprender algunas relaciones que el niño puede establecer con los textos.

#### **4.1.3 Los niños y las actividades cotidianas**

A pesar de que muchos niños vivan en un entorno de violencia familiar, existen actividades que forman parte de su vida cotidiana. La mayor parte de las madres de familia indicaron que sus hijos les ayudaban en las faenas del hogar después de la escuela. Ellas los describieron como niños obedientes, sobre todo las niñas, mientras que los niños pueden ser un poco inquietos, sobre todo en la escuela.

En cuanto a las labores del hogar, las madres no hacen una separación de tareas por género, tanto niños como niñas aparentemente colaboran por igual. Estas actividades incluyen principalmente tender las camas, barrer la casa, lavar los trastes. Algunas de ellas resaltan la necesidad de que deben aprender, aunque sean niños:

*Ahorita pues es más mi niño Osmar que me dice “en qué te ayudo” y yo le digo tú eh... si quieres barre allá en la casa también. Y ya me dice “bueno mamita” o ya me tiende la cama. O a veces ya no es necesario que yo le diga, “mamita ya lo tendí la cama” dice, bueno hijito le digo. Y ya o si no ya me ayuda a lavar los trastes, me ayuda a lavar los trastes. Como le digo pues aunque sea niño pues deben de aprender un poco pues, van a ser pues. Es lo que ahorita me ayudan pues de lavar mis trastes, ya sea a barrer o ya sea tender la cama (Anadely, 31 años, Huixtán).*

La infancia también es vista como un periodo en el que el niño aprende a trabajar. Es importante señalar que es común que los padres de familia envíen a sus hijos durante los días de las vacaciones a la casa de tíos o abuelos para que ayuden en los trabajos cotidianos o les hagan compañía. También es una forma de ganar dinero y a su vez una manera en que sus hijos aprenden a trabajar:

[¿En qué le ayudan sus hijos?]

*El aseo, lavar los traste, ver su cama, y como solo tres ellos no hay muchas cosas que hacer. En las vacaciones como no tengo nada de qué hacer se van a Chanal con mis hermanos a trabajar en la tortillería. Ahí se van 20 día o un mes, regresan cada sábado [y] el día lunes se van a ayudar a mis hermanos, a veces a mis papás. Allí aprenden de hacer cosas, a trabajar. A veces les dan 100 pesos [o] un poco más cuando están con mi hermano (Ana, 40 años, Chanal).*

Otras madres apuntan que, además de los quehaceres domésticos, el otro deber que el niño realiza en su tiempo libre es estudiar:

*El niño me ayuda a barrer mi cuarto, lava los trastes, dobla su ropa, y estudia. Cuando llega, veo que hace su tarea. Se preocupa de su tarea el niño quiere echarle ganas y gracias a dios ya logró leer. (Angelina, 34 años, Chanal)*

En cuanto al juego, las madres expresaron que los niños lo hacen una vez que terminan los quehaceres domésticos y la tarea de la escuela, y es una actividad que se realiza por la tarde. Durante las entrevistas, solo una señora (abuela) indicó que su nieta le ayudaba a vender chicharrines y palomitas por las noches en el centro de la ciudad.

## **4.2 El taller de lectoescritura en la escuela primaria 31 de Marzo**

### **4.2.1 La escuela**

El taller se implementó en la escuela primaria 31 de Marzo, (que no pertenece al sistema bilingüe), ubicada en la colonia del mismo nombre en la periferia norte oriente de la ciudad.

La directora de la escuela señaló que ocho niños tenían dificultades para leer y escribir, lo cual representó un reto inicial. Esta escuela se ha caracterizado por recibir a niños que, por diversas circunstancias, no han sido aceptados en otras instituciones educativas. Por este motivo, se pueden encontrar alumnos que viven

en otras colonias y barrios.<sup>59</sup> El centro escolar estaba integrado por seis grupos, uno por cada grado. La planilla docente estaba conformada por nueve maestros (ninguno bilingüe), seis frente a grupo, un profesor de educación física y otro de educación artística.

#### **4.2.2 Espacios**

La escuela se encuentra situada en un terreno amplio sobre una pequeña colina. Al pasar el portón uno camina por un andador con escaleras bordeadas por algunos árboles de pino, a la derecha se encuentra la cancha de básquetbol, lugar donde se realizan los honores a la bandera cada lunes, así como el espacio para jugar fútbol a la hora del recreo.

Más arriba y del mismo lado izquierdo se pueden ver cuatro salones que corresponden del primero al cuarto grado y los baños para los niños (por cierto, un poco descuidados y sucios). La construcción es convencional, aulas de cemento rectangulares con techo a dos aguas, piso de concreto y ventanales a los lados. Siguiendo por el mismo andador hacia arriba se encuentra al lado derecho una pequeña galera hecha de madera y tejas de cartón, en ella los maestros y alumnos ponían la venta de golosinas, fruta picada y empanadas durante el recreo. Al final de la escalera, hay dos salones más, que corresponden al salón de quinto y sexto grado respectivamente y a un costado una explanada con una parte encementada y la otra con tierra. Al fondo se encuentra un espacio similar del tamaño de un salón de clases, que fue acondicionado como comedor y cocina escolar y otra aula del lado derecho el cual funcionaba como la dirección de la escuela.

Durante la investigación, la biblioteca de la Escuela Primaria 31 de Marzo se localizaba dentro del espacio de la dirección escolar ya que no había un lugar propio para albergarla. Anteriormente, había una auxiliar de dirección que estaba encargada de la biblioteca y de llevar a cabo todo lo relacionado con el plan nacional de lectura (informes, registros, actualizaciones, manuales, asistir a las juntas). Sin

---

<sup>59</sup> Esto no es común, ya que las escuelas que se ubican al centro de San Cristóbal dan preferencia a niños que viven cerca del centro escolar y que tengan hermanos inscritos en ese plantel.

embargo, la plaza fue designada por parte de la SEP a otra escuela sin dar explicación alguna.

Dentro de la dirección se encontraban alrededor de cuatro anaqueles metálicos con seis peldaños cada uno con los libros de la biblioteca escolar organizados por colecciones (Al sol solito, Astrolabio, etc.), los cuales estaban situados sobre la pared ubicada detrás de la mesa donde trabajaba la directora. También había alrededor de 4 mesas pequeñas con sillas para niños donde usualmente las maestras de USAER trabajaban las terapias con los alumnos y en un rincón se podía observar la bandera que se utilizaba cada lunes por la escolta escolar. Era poco frecuente que los niños se sentaran en este espacio a leer, normalmente el maestro de grupo les decía que prestaran un libro de la biblioteca para las actividades del salón de clases.

La persona que facilitaba los libros cuando los requerían los alumnos o maestros era la propia directora del plantel ya que, como se había mencionado, no contaban con personal para que atendiera la biblioteca. Si bien los maestros tenían la posibilidad de meter un proyecto de carrera magisterial a fin de quedar a cargo de la biblioteca y ganar puntos para su carrera docente, ninguno quiso tomar dicha responsabilidad.<sup>60</sup>

De acuerdo con la directora, durante el periodo de la investigación los maestros no nombraron una comisión que atendiera la biblioteca escolar, incluso se opusieron formarla porque tenían muchas responsabilidades. Cada maestro tenía su comisión<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Además del proyecto de ciclo escolar, los maestros tenían la posibilidad de presentar un proyecto de carrera magisterial como una actividad extraescolar, en el cual se debía cubrir entre 38 y 40 horas extra clase.

<sup>61</sup> Por ejemplo, el maestro de primero era el más responsable y estaba en varias:

- a) Comisión orden y vigilancia
- b) Higiene escolar
- c) Tesorería (maestro de primero)
- d) Comisión social (apoyo maestro de primero)
- e) Periódico mural
- f) De bienes materiales

### 4.2.3 Los grupos

Al iniciar el taller en noviembre de 2013, el grupo estaba compuesto por 26 alumnos, de los cuales 18 eran niñas, cuyos padres emigraron a la ciudad, provenientes de Tenejapa, El Romerillo (Chamula), Huixtán y Pantelhó. Desde el punto de vista lingüístico, ocho hablaban tsotsil, cinco tseltal, seis eran de origen indígena pero solo hablaban castellano y el resto eran niños hispanohablantes. Cabe añadir que las condiciones socioeconómicas de los niños eran desiguales, tres de ellos llevaban celulares a la escuela, no todos usaban el uniforme e incluso varios de ellos iban sin desayunar y sin dinero para comprar comida durante el receso. Varios niños trabajaban por las tardes o los fines de semana.

En cuanto a la dinámica de este grupo (grupo 1), el maestro me había comentado que tres niños y una niña tenían problemas de conducta y que habitualmente eran acusados por agresión tanto verbal como física hacia sus compañeros de clase. También los niños se quejaban del comportamiento de algunos de sus compañeros. En el primer encuentro se preguntó quiénes hablaban una lengua indígena, solo una niña hablante de tsotsil de Chamula alzó la mano. Conforme avanzaba el taller, los niños se animaron a decir qué lengua hablaban.

Para la segunda etapa de la investigación la cual se llevó a cabo en 2014, el grupo de cuarto año (grupo dos) estaba conformado por 23 estudiantes, 11 eran niñas y 12 niños (Véase tabla 3), de los cuales la mitad eran hijos de migrantes indígenas, principalmente hablantes de tseltal de Chanal, aunque habían de otros lugares como Yajalón, Cancuc y Tenejapa

<b>Grupo</b>	<b>niñas</b>	<b>niños</b>	<b>Total</b>
Grupo 1	17	6	23
Grupo 2	13	12	25

Fuente: Elaboración propia a partir de las notas de trabajo de campo.

---

g) Secretaría

h) Representación sindical (maestro de primero que anteriormente estaba en sexto)

A diferencia del grupo anterior, los niños no tuvieron temor ni vergüenza en externar si hablaban una lengua indígena, tampoco el resto de los compañeros los ofendieron al momento de decirlo. No obstante, el maestro señaló que había varios niños con dificultades para leer y escribir: algunos escribían palabras incompletas, otros no sabían leer. La mayoría de los niños llevaba uniforme y algunos también llevaban consigo celular. En contraste con el grupo 1, dentro del salón los niños del grupo 2 contaban con un huacal de madera pintado en donde cada uno guardaba sus libros a fin de no cargarlos todos los días.

Cabe señalar que el maestro, que fue el mismo que atendió a ambos grupos en su momento, nunca estuvo interesado y prefería salir mientras se llevaba a cabo el taller. Asimismo, cuando se llevó a cabo el taller con el grupo 2 el maestro tramitó su jubilación, por ello la escuela asignó a un maestro suplente un mes antes de finalizar el taller.

#### **4.2.4 El taller: desarrollo, actividades y experiencias**

##### *Forma de trabajo*

Cada taller tuvo una duración total de 180 horas. Fue fundamental permitir a los niños hablar espontáneamente y que comunicaran sus experiencias sobre temas significativos para ellos. Gracias a esta postura, se logró conocer sus expectativas, emociones y vivencias. La imaginación y la creatividad fueron los ejes que articularon las actividades, ya que para desarrollar el pensamiento lógico que requiere el proceso lecto-escritor no hay necesidad de sacrificarlas, al contrario, es necesario establecer condiciones para que el niño pueda hacer uso de ellas.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup>En este sentido, Rodari (1999) apunta que no hay que sorprenderse que la imaginación en las escuelas sea considerada como “un pariente pobre”, que poco puede aportar al aprendizaje de los niños, respecto a la *atención* y a la *memoria*; ya que “escuchar con paciencia y recordar con escrúpulo constituyen todavía la característica del estudiante modelo; que es el más cómodo y dócil”. Vygotski, citado por este mismo autor (1999: 199), sostiene que “se necesita que el niño pueda crecer en un ambiente rico de impulsos y estímulos en todas direcciones, para alimentar así su imaginación y aplicarla a tareas adecuadas que refuercen sus estructuras y amplíen sus horizontes”.

Para ambos grupos, las metas del taller fueron las siguientes:

- Mejorar las habilidades de lectura y escritura.
- Inspirar la creatividad de los niños para fomentar la lectura y escritura.
- Promover el uso de los idiomas indígenas (tsotsil) en un ambiente de respeto.
- Fomentar el respeto intercultural, inter-género e inter-generacional entre los participantes del taller.

Se establecieron reglas de comportamiento para trabajar dentro del taller, sobre todo con el primer grupo en donde no había un espíritu de respeto entre ellos. También se les dio la oportunidad de escoger estar o no dentro del taller, solo dos niños del grupo 1 eligieron no entrar en un par de sesiones.

También se les propuso que al terminar el taller tendríamos un tiempo para jugar, se compraron cuerdas para brincar en grupo y de forma individual, así como pelotas y se pintaba con gis el juego del avión sobre el suelo. Estas actividades, además de tener un fin recreativo, tenían la intención de unir al grupo. Sin embargo, no se previó que los niños de otros salones, al no tener estos materiales, llegaran al salón para pedirlos prestados. Los niños nunca accedieron a prestar las cuerdas ni las pelotas, argumentaban que esos materiales eran suyos y que si se los daban a otros no los cuidarían o los perderían.

En cuanto a las formas de organización, en un primer momento con el grupo 1 se formaron dos equipos, el primero con niños hablantes de lengua indígena y el segundo de niños hispanohablantes; uno trabajaría las actividades de fomento a la lectura en español mientras que el otro trabajaría para la enseñanza del tsotsil. Sin embargo, asumir esta postura fue un error si se quería lograr relaciones interculturales horizontales porque marcaba aún más las diferencias entre los niños.

Los alumnos que hablaban castellano no estaban de acuerdo en aprender tsotsil e incluso mostraban actitudes de rechazo. También los propios niños indígenas negaban su origen y no querían pertenecer a ese grupo porque les daba vergüenza o eran molestados por otros niños. Se optó que las actividades del taller fueran para todos y alternaríamos lecciones de tsotsil con las de castellano. Para el

grupo 2, no se hizo una división entre hablantes y no hablantes de una lengua indígena debido a la experiencia que se había tenido con el grupo anterior.

Otro aspecto necesario fue proveer a cada alumno de las herramientas necesarias para las actividades del taller como lápices, cuadernos, cartulinas, pinturas, plastilina, crayolas y la biblioteca de aula. Ello motivó en gran medida a los estudiantes, ya que algunos no tenían acceso a estos materiales por carencias económicas.

Se plantearon actividades tanto individuales como por equipo para ambos grupos. No obstante, hubo diferencias en la respuesta que se obtuvo de ambos, ya que el grupo 1 prefirió en todo momento el trabajo individual en donde se percibió en todo momento un ambiente de competencia para ver quién era mejor, a diferencia del grupo 2. Lo anterior quizá se debió a que el grupo 2 estaba integrado en su mayoría por niños indígenas, en donde el trabajo comunitario y familiar (en equipo) es una forma de organización habitual.

#### *Prácticas de lectura y escritura*

Se llevó a cabo la lectura de cuentos en grupo en donde a cada estudiante se le entregaba una copia del texto. Se llevaron a cabo varias modalidades de lectura en grupo:

- Lectura en voz alta por cada alumno de un fragmento del texto (en castellano): esta no resultó debido a que no todos los niños podían leer al mismo ritmo o leían en voz baja, algunos de ellos no lograban seguir la lectura de su compañero.
- Lectura en voz alta por parte de la investigadora (lecturas en castellano): esta actividad fue aceptada por los niños en gran medida porque a la hora de leer se intentaba dramatizar los diálogos. La atención de los niños se tuvo en todo momento, sin embargo, ellos no siguieron la lectura del texto en papel, únicamente escucharon.
- Lectura en voz alta por parte de Juana Ortiz (textos cortos en tsotsil): únicamente los niños hablantes de la lengua tsotsil y tseltal estuvieron

interesados, mientras que los otros se distraían o simplemente no encontraban conexión con los sonidos.

Antes de la lectura, fue importante abrir un espacio para introducir los textos. Los niños compartieron situaciones y vivencias personales relacionadas a las historias que se leyeron, con ello se lograron lecturas significativas. Como material de lectura se seleccionaron cuentos cortos con historias de la tradición oral indígena (materiales bilingües tsotsil-español). Dentro de los pocos textos que conforman la literatura indígena casi no existen escritos infantiles, lo cual representó una dificultad al elegir. Por ello se optaron por relatos centrados en valores como la amistad, la honestidad, la solidaridad y el respeto, así como mitos derivados del Popol Vuh.

También se incluyeron otros textos en castellano como “Ya no soy tu amiga”, “El cuento de la cosa cosa tan misteriosa”, “El arcoíris” (texto que fue traducido al tsotsil por Juana Ortiz), “La princesa con vestido de papel”, “La historia de Sputnik y David”, entre otros.

A fin de desarrollar habilidades de lectura, fue necesario exponer la estructura básica de los cuentos (introducción, desarrollo, conflicto y desenlace), así como tratar de identificar los personajes y las cualidades de los mismos. Asimismo, las actividades de comprensión de textos fueron alentadas a través de dibujos. También se incluyeron discusiones más abiertas después de las lecturas, con énfasis en las variedades de interpretación de los textos e incluso inventar el final por parte de los niños. Fue fructífero abrir un espacio de discusión en donde los niños expusieron lo que les gustó y no les agradó de los cuentos. Además, se trabajaron otro tipo de textos como la poesía y las adivinanzas.

Para abrir el apetito a la imaginación, se inició la escritura con la lectura de imágenes, en la que cada niño escogió una foto de revistas y con ella escribieron un viaje imaginario. Los ejercicios también se orientaron a propósitos prácticos de comunicación<sup>63</sup> y sobre todo que pudieran ser de interés para los propios niños como las cartas a sus padres y las tarjetas de navidad y felicitaciones.

---

<sup>63</sup>Cuando se enseña a leer y escribir, el sentido funcional de esta actividad no puede estar ajeno en el acto de aprender (Clemente, 2008). Por ello es importante que quienes trabajan en la enseñanza

En un principio, los cuentos que los niños redactaban eran breves; en cuanto a estructura, se pudo observar que los niños iniciaban el cuento, pero tenían dificultades para desarrollar los personajes y el conflicto a resolver. Estas dificultades se resolvieron en gran medida al presentarles la estructura del cuento y sobre todo hacer preguntas y comentarios sobre los personajes y las historias que cada niño escribía. Se enseñaron algunas frases básicas para ayudar en la redacción como “Había una vez...”, “Entonces ocurrió...”, etc.

Además, se sugirieron diferentes temas de escritura como sus sueños, reflexiones acerca de lo que los hacía felices, aspiraciones sobre el futuro y creencias sobre fenómenos naturales. Realizaron collages a partir de recortes de revistas con la idea de construir una historia para ser escrita. Se utilizaron estrategias como el modelado de figuras de plastilina, lo cual facilitó la descripción de los personajes de los cuentos de los niños y así como escuchar música, lo que permitió crear ambientes que propiciaran la escritura de géneros específicos como los cuentos de terror.

Para la escritura de poemas, se les enseñaron pautas básicas como las rimas, se les pidió que escribieran un poema de forma libre. Al revisar los escritos de los estudiantes, noté que varias niñas habían escrito el mismo poema, éste se encontraba en su libro de lecturas. Algo similar sucedió cuando se les pidió inventar adivinanzas, al principio copiaban los que estaban escritos en sus libros de texto, pero después de explicarles cómo se podían inventar los niños escribieron varios de su propia autoría, incluso algunos en tseltal.

Derivado de lo anterior, se emplearon algunas técnicas para la invención de textos por parte de los niños, las cuales fueron retomadas de la obra *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari (1999). De acuerdo con este autor, el niño-lector pasa a desempeñar un rol más activo, es el creador de sus propias historias, a diferencia del rol pasivo que tienen en la escuela en donde solo copian y repiten los textos de forma memorística en vez de producirlos. La imaginación fue uno de los ejes

---

de la lectoescritura reflexionen acerca de qué aspectos pueden ser valorados para que un niño desee aprender a leer y a escribir, no sólo como un requisito que debe cumplir para aprobar la escuela, sino pensar en un interés propio del alumno.

principales que animaron las actividades del taller, tal y como apunta Rodari (1999: 12) “es esencial que la imaginación tenga un papel protagonista en la educación, porque es necesario tener fe en la creatividad infantil y en la capacidad de liberación de la palabra”.

Persuadir a los niños de que eran capaces de escribir sus propios cuentos no fue tarea fácil, por ello fue importante mejorar su autoestima. Para lograrlo, los niños elaboraron un libro colectivo con copias de sus mejores cuentos e ilustraciones; exhibieron sus trabajos en las paredes del salón de clases y en todo momento se buscaron las maneras para felicitarlos en sus avances personales y académicos.

### *Lecciones en tsotsil*

Convencer a los niños que aprender a leer y a escribir en tsotsil era tan importante como el español no fue fácil, particularmente para los hispanohablantes. La primera reacción de los niños del primer grupo fueron gestos de rechazo. Por otro lado, los mismos niños de origen indígena no hablaban su lengua dentro de la escuela porque los otros se burlaban de ellos, incluso entre hablantes de idiomas amerindios. Cuando les planteamos que durante el taller todos aprenderían a hablar una lengua indígena, varios niños expresaron mayor interés en aprender inglés.<sup>64</sup> El salón de clases reflejaba la situación de las lenguas indígenas con respecto al español y el inglés, en donde estas últimas se sitúan en una posición superior, principalmente por la utilidad que tienen para poder moverse en la ciudad, e incluso en las comunidades son vistas como lenguas de prestigio.

Por su parte las reacciones del segundo grupo fueron distintas, que, a diferencia del primer grupo, estaba integrado en su mayoría por hablantes de una lengua indígena. La mayoría aceptó sin desagrado aprender tsotsil, aunque para mi sorpresa había más hablantes de tseltal. No obstante, un niño del grupo 2 dijo en

---

<sup>64</sup> Al preguntarles por qué les interesaba, expresaron que eso les podría servir si algún día trabajaban en un restaurante del centro o en un hotel. Cabe recordar que San Cristóbal se ha posicionado como un destino turístico a nivel internacional, por lo que mucha de la mano de obra sobre todo en hoteles y restaurantes es de origen indígena.

son de broma si iban a aprender la “lengua chamula”. En una de las sesiones del grupo 2 se preguntó si alguien sabía cómo se decía arco iris en tseltal, pero algunos dijeron que ya no sabían hablar la lengua de sus papás porque habían nacido en la ciudad:

*Jonathan: Yo nací en Yajalón de ahí soy, de Yajalón, de ahí vine acá y de ahí aquí yo crecí. No me enseñaron a hablar porque aquí yo nací, porque aquí yo vine.*

*Edgar: Mi mamá lo sabe decir pero es muy difícil cómo lo dice. Es un poco largo. Yo no nací aquí [San Cristóbal] yo nací en casa de mi abuelita. Pero yo no sé hablar. Yo nací en casa de mi abuelita, no nací en el hospital ese de las Culturas de Chedraui. Y mi abuelita me enseña tseltal. Me gusta que me enseñe.*

*Sofía: Es que no se hablar bien ya.*

Por ello, fue difícil crear un ambiente de respeto, ya que dentro del taller los niños se mofaban de sus compañeros cuando participaban en la sesiones de tsotsil e incluso hubo una agresión de un niño hacia Juana Ortiz.<sup>65</sup> En el caso de los niños hablantes, fue necesario conversar con ellos para resaltar lo importante que es hablar una lengua indígena y que tienen derecho a expresarse en su propio idioma.

Las lecciones en tsotsil se orientaron a aprender palabras cotidianas habladas y escritas, principalmente vocabulario sobre las partes del cuerpo, los colores, los elementos de la naturaleza, algunos animales, la familia, los alimentos, entre otros temas. También se enseñaron algunas frases para hacer compras en el mercado, los saludos y presentaciones. Para ello, fue imprescindible el apoyo de Juana Ruiz, hablante de tsotsil y colaboradora del taller. Como material de apoyo

---

<sup>65</sup>Al no ser atendido por Juana María Ortiz al momento que lo solicitaba, le dijo “¿no me entiendes o te tengo que hablar en tu lengua india?”. El maestro sugirió que lo mejor era expulsarlo definitivamente del taller, pero finalmente se decidió que lo mejor era hablar con el alumno sobre lo que había pasado. Finalmente, el niño se disculpó con Juana María días después y desde ese momento su actitud hacia las clases de tsotsil cambió y aceptaba realizar las prácticas, tuvo mayor respeto hacia este idioma.

se elaboraron láminas con ilustraciones y palabras escritas en tsotsil de cada temática; para enseñar los colores se entregaron a los niños un juego con 6 tarjetas de cartulina de diferentes colores. Para aprender las partes del cuerpo los niños elaboraron un cuerpo con partes móviles, el cual decoraron y utilizaron como títere para representar historias.

Se leyeron cuentos cortos para familiarizarlos con la armonía de esta lengua indígena. Fue muy interesante que los alumnos hablantes de tseltal también compartieran vocabulario en su propio idioma. Se establecieron diálogos de intercambio de saberes entre los niños, esto contribuyó a darles importancia a los conocimientos previos del grupo. Debido a que se estaban iniciando en la escritura en tsotsil, Juana Ruiz se ofreció ayudar a los niños a traducir y escribir sus cuentos, algunos niños hicieron la narración en tsotsil o en tseltal, otros escribieron el texto en español. Solamente dos niñas tsotsiles y una tseltal escribieron sus cuentos y adivinanzas en su propio idioma, así como una niña mestiza pidió que su cuento estuviera escrito en tsotsil.

#### *Biblioteca de aula y préstamo a domicilio*

Como parte de este taller, me interesó saber cuáles eran las preferencias de los alumnos con respecto a los textos. Para ello, primero les pregunté de manera informal sobre las materias de la escuela y sus libros. En ambos grupos, la materia y el libro que más les disgustaba era la asignatura de historia, principalmente en los niños:

Edgar: *Historia aburre*

Jesús: *no me gustan los libros de historia. Porque el libro es aburrido, tiene muchas letras. Tiene muchas preguntas.*

Además de los textos que se trabajaron dentro del taller, se conformó una biblioteca de aula con cada grupo (1 y 2) con libros que tenían a resguardo en la dirección de la escuela, así como otros que fueron comprados con un recurso que el propio centro educativo había conseguido a través de la Universidad Autónoma de Chiapas y el Fondo para la Educación Intercultural Bilingüe (FONDEIB).

Para el grupo 1, se conformó una biblioteca con 223 títulos<sup>66</sup>, de los cuales se incluyeron leyendas como El secreto de la selva: una leyenda de la Selva Lacandona y cuentos clásicos como La Bella Durmiente, Simbad El Marino, La casita de chocolate, Cenicienta, Aladino y la lámpara maravillosa, fábulas de Esopo como La carga de los dos asnos y El perro y el lobo. Asimismo, se incluyeron algunos textos bilingües en tsotsil como los cuentos y cantos de Chamula y El Sombrerón, así como otros libros de literatura infantil en donde se privilegiaron las historias sobre temas como la amistad, la familia y los valores, así como de suspenso y fantasía. También se incluyeron cuentos que contaban de otra manera la versión clásica como Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge), además de textos que fueron escritos por otros niños como Sueños mixtecos y Con los ojos cerrados: sueños de los niños indígenas. Además, se incorporaron a la biblioteca de aula libros de ciencias naturales y otros sobre arte.

Por su parte, la biblioteca de aula del grupo 2 fue conformada con un total de 110 ejemplares. Al igual que el grupo 1, se incluyeron cuentos clásicos como el Gato con botas, La Sirenita y El Soldadito de Plomo; fábulas como La liebre y la tortuga y Ratón de campo y ratón de ciudad; libros con adivinanzas y refranes, así como temas sobre el agua, el cuerpo humano y sobre los inventos. También se incorporaron textos con versiones distintas a los cuentos clásicos como Érase una vez pero al revés y textos bilingües tseltal-español tales como “De cómo se perdió y recuperó el maíz”, así como cuentos como “El águila y la mariposa” en tsotsil-español. Para este grupo, la dirección de la escuela proporcionó textos publicados por la SEP y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) bajo la colección Semilla de Palabras<sup>67</sup>.

Inicialmente, se buscaba clasificarlos y catalogarlos, así como habilitar el préstamo a domicilio. La idea era tener un rincón de lectura e instalarlo en el salón de clases, sin embargo, eso no fue posible debido a que el maestro no quería

---

<sup>66</sup> Para revisar la lista de títulos de cada biblioteca, consultar la sección de Anexos.

<sup>67</sup> Textos que intentan recuperar la tradición oral de distintos pueblos de México, en donde colaboraron miembros de las comunidades como madres de familia, rezanderos, danzantes, ancianos, artesanos, entre otros. Los textos recopilan refranes, versos, recetas de cocina, adivinanzas, coplas, consejos, mitos y otras formas de tradición oral.

hacerse responsable de los materiales por si se perdían. Al final, se optó por guardar los libros en cajas y solo sacarlos los días del taller y por esta misma razón se abandonó la idea de la clasificación y catalogación. Solamente se le asignó a cada uno de los libros un número consecutivo (una especie de número de adquisición) a fin de saber con cuántos materiales se contaban. Esta tarea fue hecha por mí, el maestro no quiso involucrarse en ningún momento.

Por otra parte, los niños establecieron reglas para poder llevar a cabo el préstamo de libros, entre las que destacaban algunas sobre el tiempo, número de libros (un libro por semana) y su cuidado. Para llevarlo a cabo, se había pensado en tarjetas similares a las que se utilizan en biblioteca, pero tampoco eran prácticas. Finalmente, decidí que los préstamos se registrarían en una libreta en donde se apuntara el nombre del autor, el título del libro, el nombre del niño(a) que prestaba y la fecha. Al principio estas anotaciones estaban a mi cargo, pero luego decidí que cada niño anotara sus préstamos. Los niños se formaban al final de la sesión y esperaban pacientemente para anotar el libro que se llevaban a casa; sin embargo, después de las primeras sesiones algunos se impacientaban y preferían no prestar nada. Al preguntarles la razón, algunos argumentaban que habían niños que escribían muy lento (sobre todo los que tenían dificultades para la lectoescritura) y que eso los desesperaba. Para solucionarlo, elegí a algún niño o niña al azar en cada sesión para que se encargara de llevar el control de los préstamos.

#### **4.3 El maestro y su dinámica para fortalecer la lectoescritura**

Los datos presentados en este apartado se obtuvieron de una entrevista realizada al profesor del grupo de 4to grado en marzo de 2014, por lo que la dinámica descrita corresponde únicamente a la experiencia que tuvo con el grupo 2. El proyecto que el profesor llevaba a cabo era una recomendación del Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa y la Lectoescritura elaborado por parte del gobierno, en donde se recomendaba emprender acciones principalmente en relación a la lectoescritura y las matemáticas. Además de la recomendación, el profesor podía obtener beneficios para carrera magisterial, obteniendo puntaje

adicional sobre todo si podía conseguir logros educativos con alumnos que enfrentaran barreras para el aprendizaje y la participación.<sup>68</sup> Ese puntaje adicional era perseguido por el profesor, quien sacaba cada miércoles a Edgar, Rosita, Jorge y Kevin (alumnos que tenían más dificultades) para hacer ejercicios que les ayudaran a nivelarlos, especialmente en lectoescritura.

Bajo la mirada del profesor, español y matemáticas eran asignaturas básicas, mientras que las otras eran “complementarias”: lo más importante es que los niños leyeran y analizaran los textos. Dentro de su proyecto de mejoras, se encontraba la comprensión lectora y la escritura. De acuerdo con el maestro, su dinámica incluía la lectura de cuentos, para ello utilizaba un libro que contenía 365 historias, un cuento para cada día. Iniciaba con estas actividades todas las mañanas con duración de media hora excepto los lunes (el homenaje a la bandera le quitaba tiempo para la actividad) y consistía en que ellos leyeran en voz alta, luego explicaran lo leído y por último copiaran el texto para trabajar escritura y caligrafía. Sobre esto el profesor argumentó:

*M: Es un cuento para cada día. Entonces más que nada, ellos lo leen, me explican, lo copian, porque como son cuentos pequeñitos mire... estamos trabajando con lo que es la escritura, la caligrafía, y ellos les gusta mucho porque les rallo el pizarrón, les hago bien la letra, y como son pequeñitos les gusta y no se fastidian ¿no? No como una lectura de*

---

<sup>68</sup> De acuerdo a los lineamientos generales de la SEP para Carrera Magisterial (2011) en el apartado de Aprovechamiento Escolar (conjunto de logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos en un grado o asignatura en un ciclo escolar de acuerdo a los planes y programas de estudio oficiales), el maestro puede obtener hasta 50 puntos de los 100 posibles en la evaluación global. La puntuación que se otorgue estará en función del promedio de aciertos que obtengan los alumnos en el instrumento de evaluación, convertido a escala de carrera magisterial. A los docentes que están frente a grupo de la educación básica regular y que obtengan logros educativos con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, se les otorgará un puntaje adicional de hasta 50 puntos, el cual, sumado a lo obtenido en Aprovechamiento Escolar, no deberá rebasar los 50 puntos asignados al factor. Para completar la evaluación, el maestro frente a grupo necesita obtener puntos de 4 factores:

1. Aprovechamiento escolar (hasta 50 puntos)
2. Formación continua (hasta 20 puntos)
3. Actividades cocurriculares (hasta 20 puntos)
4. Preparación profesional (hasta 5 puntos)
5. Antigüedad (hasta 5 puntos)

*4 o 5 hojas y no ya no quiero nada. En cambio esto les gusta, hasta ver los dibujos (Entrevista con el profesor de 4to grado, marzo 2014).*

A pesar de que ya había trabajado con el grupo 1 el año pasado, se percibió a lo largo de la entrevista que el profesor comparaba su trabajo con el taller que se estaba realizando. En distintos momentos de la entrevista, el profesor intentaba justificar su práctica, recalcando que el taller que yo realizaba era sobre todo “esparcimiento para los niños”, mientras que con él era “menos esparcimiento y más trabajo”. También argumentó constantemente en su discurso el estar preocupado por la formación de sus estudiantes.

*Yo veo que con ustedes [Juana Ruiz y yo] es aprendizaje, es trabajo, pero... es esparcimiento. Conmigo es...menos esparcimiento, y es más trabajo. Ellos saben que tienen que hacer sus trabajos, que tienen que copiar apuntes, que tienen que participar en algunas clases, que tienen que pasar al pizarrón ¿sí? O sea, ya es más trabajo. Es más formativo. Tenemos que cumplir con todos los contenidos que tenemos en cada bloque. Porque si no, no avanzamos. (Entrevista con el profesor de 4to grado, marzo 2014).*

También acusó que el nivel de formación que tenía el grupo y sus deficiencias en matemáticas y algunos en la lectoescritura se debía a que había sido atendido por profesores interinos. Esta apreciación también fue compartida por la propia directora de la escuela, quien además añadió que en ambos grupos habían sido atendidos por profesores interinos que no daban continuidad al trabajo que el otro realizaba antes de irse. Estos interinatos se presentaron por diversas circunstancias, bien fuera porque las profesoras se encontraban embarazadas y pedían su licencia de maternidad, otros por estar comisionados a otras áreas y algunos porque se jubilaron. Bajo la mirada del profesor, cumplían con su tiempo pero no había interés en los estudiantes:

*Este grupo ha sido de... de interinos... Ha sido un grupo de puro interinos, igual que el otro, es el mismo problema que tenemos en este grupo. Este... con todo respeto, ellos vienen a cumplir con su tiempo pero no hay interés en que los niños aprendan, si aprendieran qué bueno. Si trabajan, bien... Cuando menos los siete meses que me quedan con ellos, tienen que trabajar. (Entrevista con el profesor de 4to grado, marzo 2014).*

Asimismo, ha tratado de informar el progreso de los niños a los padres de familia. Si bien ha establecido reuniones en donde da a conocer las calificaciones, así como mostrar evidencias del trabajo de los estudiantes, el profesor indicó que no todos asistían a las juntas bimestrales por falta de tiempo, de interés. Reconoció que algunos padres de familia no saben cómo ayudar a sus hijos, pero al final si no asistían a las juntas, los padres eran irresponsables.

*Pues desafortunadamente muchos padres de familia no tienen tiempo, muchos no tienen interés, muchos no saben ni cómo ayudarlos, este... No asisten todos a las juntas bimestrales. O sea, yo considero como parte de ellos hay irresponsabilidad y yo se los digo, son irresponsables. Les agradezco a los que están aquí porque son responsables. Y bueno... afortunadamente ellos me escuchan, me escuchan, aunque solamente me escuchen porque no lo hacen. Pero este... ahí hay acercamiento. (Entrevista con el profesor de 4to grado, marzo 2014).*

Con respecto a las lenguas indígenas y que los niños pudieran aprenderlas dentro del taller, el profesor indicó que eran de mucha utilidad, respuesta quizá forzada por las circunstancias de la entrevista. Argumentó que los pueblos no deben perder sus raíces ni su lengua. Sin embargo, en su discurso se refirió a ellas como *dialectos*, cuyo significado coloquial alude a una lengua incompleta por no escribirse, y su uso las circunscribió únicamente para el pueblo, nunca se refirió a emplearlas en espacios de la ciudad ni fuera del ámbito comunitario:

*De mucha utilidad. La mayoría de los pueblos que tenemos en México son este... son pueblos y culturas muy autóctonas, que no deben de perder sus raíces, incluso no solamente su lengua por no practicarla... Como les digo a ellos no les debe dar vergüenza el dialecto. Ustedes [los niños] tienen más capacidad que los otros niños. Porque otros niños nada más hablan español. Pero ustedes hablan dos idiomas, dos lenguas. O sea, sus raíces son, pero valiosísimas. Entonces cuando vayan a su pueblo si quieren ponerse su ropa que utilizan ahí, ayudar a elaborar artesanías, a participar en las fiestas tradicionales, este... fortalecer sus costumbres... Deben estar ahí porque es una riqueza cultural. No. ¡Excelente!... No una, dos, tres, las que puedan... Y es bueno que ellos... A muchos les da vergüenza pero les da pena. (Entrevista con el profesor de 4to grado, marzo 2014).*

#### **4.4 Resultados del taller**

##### **4.4.1 Los niños y sus intereses plasmados en la escritura**

Una manera para acercarse a los diversos intereses de los niños consistió en seleccionar algunos de sus escritos de clase representativos de su manera de ver el mundo y la importancia en sus vidas de las relaciones humanas.<sup>69</sup> Asimismo, se escogieron entre los relatos espontáneos algunas manifestaciones de sus miedos, deseos y valores. Sus cuentos reflejaron influencias tanto de lo que han oído en sus casas como de algunos programas de televisión. Sin embargo, la propuesta de que escribieran un sueño fue completamente libre, algunos se inclinaron por describir una pesadilla, otros un sueño representando sus miedos o sus deseos de un mundo mejor; una niña de inclinaciones muy religiosas describió un sueño con Dios. Las situaciones familiares estuvieron presentes en buena parte por las lecciones de

---

<sup>69</sup> Ferreiro (2002) indica que en el caso del desarrollo de la lectoescritura existe la dificultad para adoptar el punto de vista del niño y ha resultado de tal magnitud que se ha descuidado completamente las manifestaciones más evidentes de los intentos infantiles por comprender el sistema de escritura: los propios escritos de los niños.

tsotsil. Hay varias narraciones sobre la naturaleza y su cuidado por las reflexiones acerca de este tema que se observaron en las imágenes de las revistas. No obstante, aun cuando se organizaron actividades en torno a cuentos sobre el circo, el héroe Sipakná del Popol Vuh, ninguno de los cuentos hizo mención de estos temas. De estos cuentos se escogieron algunos temas que me parecen interesantes para conocer las preocupaciones dominantes dentro de la diversidad de historias.

*a) Búsqueda de la felicidad*

La búsqueda de la felicidad y el sentirse contentos, fueron temáticas muy presentes en los relatos de los niños, se encontraron **41 citas** sobre ello. Unos encontraron felicidad en poseer riquezas, otros en compartir con la familia y encontrar la amistad:

“...Entonces me trajeron un traje parecido y elegante al que tenían ellas. Me invitaron a pasar a un cuarto muy bonito que tenía cuadros preciosos y allí me **quedé a vivir y fui muy feliz**” (María Laura).

*b) Amistad*

En cuanto al valor **de la amistad** se cuenta con **24 citas** dentro de los cuentos, poesías y adivinanzas. Se hace mención a quienes se consideran malos amigos, no se deben ir diciendo chismes ya que eso significa ser mal amigo:

“No importa quién soy. Desde cuando quiero decirte **que tus amigos dicen que tú** caminas mal, tu pico está feo y tu cuerpo está horrible, tú nadas mal y además haces ruido... Y desde entonces, por los chismes del tiburón, ya no se volvieron a ver los amigos y también el tiburón chismoso se quedó sin amigos” (Sandy).

Todos los niños quieren hacer nuevos amigos, es muy importante conocer a alguien niños buenos bueno:

“-¿**Quieres ser mi amiga?** La mariposa, al ver que la gatita era buena, le dijo que **aceptaba ser su amiga**. La gatita se sorprendió y **así se hicieron amigas para siempre**” (Angélica).

*c) familia*

En cuanto a la familia tomamos la figura de los padres, de la madre, del padre, y de los hermanos, solamente dos niños mencionan a las abuelitas. **La madre** es una figura muy importante, es la persona que nos cuida, que nos apoya, que sufre por

nosotros. La palabra mamá aparece **40 veces** mencionada. La madre nos enseña los primeros pasos, la madre es también como maestra:

“**Era una mamá colibrí** que acababa de tener **sus hijos** muy bonitos y después de unos días les enseñó a volar” (Alejandra).

Siempre está latente el miedo a perder a la madre, es el éxito de la historia de Bambi:

“El cazador **había matado a su mamá**. En eso, el señor pensó:-¿Cómo le harán los hijitos de la osa para buscar comida?” (Óscar).

Por su parte, se cita **24 veces** la relación con su **papá**. La figura del padre es ambigua, se le puede tener un fuerte rechazo pero a la vez el abandono del padre hace sufrir a los hijos. Por ejemplo, el miedo a un señor que dice ser tu padre pero no sabes si tiene buenas o malas intenciones:

“...-Soy yo, tu **padre**. Y ella le dijo:-No lo conozco a usted, a lo mejor usted me querrá vender. Y el señor le dijo:-**No, no, soy tu padre**, vine para que me conozcas mejor” (Susana).

Hay una gran inquietud de parte de los hijos para que sus papás les hagan caso:

“Un día sus papás tuvieron un día de descanso. La niña le dijo a sus padres que salieran a jugar y **su papá le respondió: -¿No ves que estoy muy cansado?** La niña se puso a llorar y le dijo a su papá: ¿Por qué no me hacen caso? ...” (Fabiola).

Por su parte, las referencias sobre la relación con **hermanos** cuentan con **25 citas**. Ejemplo de ello es cuando los hermanos se apoyan unos con otros:

“...Yo soñé que un día mi mamá me dijo que **yo le lavara su pie de mi hermanito** antes de que se fuera a dormir. Era de noche cuando salí al lavadero del patio a lavarle su pie de mi hermanito. A mi mamá le gusta plantar milpa, frijol, chile y rosas en el patio. Entonces salió mi **hermanita Ruti...**” (Martha).

#### d) *Amor*

Por otro lado, tanto niñas como niños están interesados en las relaciones de pareja quizás porque están pasando a la etapa de la pubertad. Estar acompañados es muy importante, encontrar alguien con quien compartir. Esto fue reflejado en sus

cuentos, donde se encontraron **21 citas** referentes a los **novios, esposos o enamorados**. Muchos escriben sobre enamorados buscando felicidad:

“Los **canguros enamorados** comían frijol y lo repartían con sus **demás amigos** que se encontraban en el camino...” (Rosario).

*e) Tristeza*

La tristeza se citó **20 veces**, sin embargo en muchos cuentos, aun cuando no se menciona la palabra, estaba presente el miedo a sentirse tristes. La pérdida de hijos, amigos siempre es causa de mucha tristeza:

“La mamá se fue **muy triste** de esa cabaña sin su hijita” (Dulce).

*f) Muerte*

Con relación a los sentimientos, los niños expresaron en los cuentos la muerte y el miedo a lo desconocido. Los muertos tuvieron una gran presencia en los cuentos:

“...Me llamo el **Muerto Viviente**, entrégame tu alma, tu alma es mía de por vida, tu corazón te lo sacaré por mi cuenta...” (Susana).

*g) Religiosidad*

Una de las alumnas constantemente preguntaba mi adscripción religiosa, la importancia que tiene esto en su vida se vio plasmada en uno de sus cuentos:

“Les voy a contar mi sueño: yo **soñé que venía Dios en los cielos y** que nos llevaba al cielo a todos. Pero no todos, se quedaron los malos, los que no creían en Dios. Dios nos dijo que iba a hacer un nuevo mundo **pero salió el diablo** para detenernos y **agarró a mi abuelita**. De pronto un **ángel de luz** la rescató del pozo de fuego. Dios elevó su mano e hizo una burbuja gigante y nos protegió de la pura maldad” (Mónica).

*h) Maestros y escuela*

Muy pocos niños manifestaron en los cuentos un interés especial por la escuela:

“De repente, **vio que a un su amigo lo comió el lobo y a tres maestros** los comieron los muertos que salieron del panteón” (Osmar).

#### **4.4.2 Los niños y sus intereses de lectura**

Si bien la oferta de textos abarcaba distintos temas como ciencias naturales, artes, inventos, etc., fueron los cuentos clásicos y las fábulas los más consultados y

prestados, sobre todo por las niñas. No obstante, algunos de los niños no estuvieron a gusto con los textos arriba mencionados, principalmente los del grupo 1. Al no ser de su interés, dejaron de hacer préstamos. Les pregunté qué les gustaría leer y me comentaron que les agradaban las historias de superhéroes como Batman y Super Man, personajes de las caricaturas que miraban en la televisión. Algunos expresaron querer leer cómics porque los cuentos como Caperucita y Blanca Nieves son para niñas o para niños más pequeños. Si bien los estudiantes contaban con una edad similar en su mayoría, (salvo el caso de dos niños, uno de 10 y otro de 12 años), varios niños y niñas presentaban una edad mental distinta, quizá por las vivencias que habían tenido cada uno de ellos. Lo anterior incidía en los temas de interés y la selección de los textos para leer (ver tabla 4 y 5). A diferencia del grupo 2, en donde no hubo comentarios sobre los títulos disponibles y si eran para una determinada edad.

Título del libro	niñas	niños	Total
El patito feo	4	1	5
El gato con botas	4	0	4
La zorra, el chivo y el pozo	3	1	4
El perro y el lobo	5	1	6
La sirenita	6	0	6
Blanca Nieves	4	0	4
Ya no soy tu amiga	4	0	4

**Tabla 4: Títulos más prestados Grupo 1**

Asimismo, fue evidente que la clasificación que traen algunos libros dirigidos al público infantil no necesariamente coincidió. Algunos estaban clasificados por la edad, otros por las habilidades lectoras. Un niño de 10 años, el cual se consideraba mayor, no podía leer textos de acuerdo a su edad porque eran largos (por ejemplo, la clasificación empleada por Alfaguara), mientras que los textos que podía leer los temas no eran de su agrado. Puedo sostener que, si bien estas clasificaciones tratan de orientar la elección de un texto, no funcionan en un contexto en donde en un mismo salón hay diferencias en las habilidades lectoras e intereses. El grupo 1

contaba con pocos niños, éstos siempre trataban de hacer distinciones en sus actividades con respecto a las niñas, su forma de peinarse y de actuar era distinta. Varios de ellos mostraron descontento porque los títulos eran para “niños pequeños”. Al preguntarles qué les gustaría leer, mencionaron los cómics de superhéroes como Batman o Super Man. Por esta razón, posteriormente se incorporaron a la biblioteca algunos títulos de estos materiales.

<b>Título del libro</b>	<b>No. De préstamos</b>
El patito feo (0069) (RAF)	5
El gato con botas (RAF)	4
El perro y el lobo RAF	5
La sirenita (RAF)	6
Blanca Nieves (RAF)	4
Ya no soy tu amiga	4

**Tabla 5: Títulos más prestados niñas Grupo 1**

Por su parte, los niños del grupo 2 fueron más abiertos al momento de seleccionar los libros para leer en casa. Los niños leyeron principalmente textos sobre magia y ciencias, mientras que las niñas del grupo 2 se decantaron principalmente por fábulas, no obstante, fue interesante que en ambos géneros gustara El libro de las adivinanzas, con un total de 10 préstamos (ver tablas 6, 7, 8).

<b>Título del libro</b>	<b>niñas</b>	<b>niños</b>	<b>total</b>
La zorra y la cigüeña	6	1	7
Un extraño pueblo musical	5	1	6
La tortuga y la liebre	4	2	6
El libro apestoso	1	4	5
Un día de limpieza	3	2	5
La bella y la bestia	2	3	5
El libro de las adivinanzas	5	0	5

**Tabla 6: Títulos más prestados Grupo 2**

<b>Título del libro</b>	<b>No. De préstamos</b>
La zorra y la cigüeña	6
El libro de las adivinanzas	5
Un extraño pueblo musical	5
La cigarra y la hormiga	4
Ratón de campo, ratón de ciudad	4

**Tabla 7: Títulos más prestados niñas Grupo 2**

<b>Título del libro</b>	<b>No. De préstamos</b>
El libro apestoso	4
Aprendiz de brujo	3
La calavera de cristal	3
El gato con botas	3

**Tabla 8: Títulos más prestados niños Grupo 2**

Además de la temática, otro elemento a destacar para llevarse un libro a casa era el tipo de ilustraciones. Me llamaba la atención que los niños eligieran los mismos títulos de cuentos clásicos en vez de experimentar con otros. Los niños prefirieron leer historias conocidas por ellos, historias que habían escuchado y visto, tal y como ellos señalan en las entrevistas, no sólo las temáticas son importantes sino también los “dibujitos”:

*Yo: ¿Y cuáles has prestado Yareli?*

*Yareli: Los frijoles mágicos, La bella y la bestia [comenta Carolina “¿La casita de chocolate?”] No, esa lo descambié, este... ¿cómo se llaman esa cosa?*

*Yo: ¿Y por qué no han leído otros que no sean los de siempre?*

*Niños: No porque [risas]... es que casi no nos gusta los otros.*

*Yo: ¿Por qué? Es lo que quiero saber*

*Niños: No sé [risas].*

*Yo: ¿Por qué no escogen otros que no sean de “La casita de chocolate”?*

*Yareli: Sí, Pulgarcito.*

*Carolina: A mí se me antojó “El Gato con botas”, la “Blanca Nieves”...*

*Oscar: “¿Qué pasa allá afuera?”*

*Yo: ¿Y ese les gustó? [el libro ¿Qué pasa allá afuera?]*

*Niños: No, no...*

*Carolina: yo no lo he leído...*

*Yo: pero ¿por qué?*

*Ellos: Porque es puro de señores grandes.*

*Yo: ¿Para ustedes qué es lo que tiene que tener un libro para que digan ¡este sí me gusta!?*

*Niños: [Risas] ¡los dibujitos!*

*Yo: ¿cómo tienen que ir los dibujitos?, es importante que nos digan para saber la próxima vez qué libros vamos a escoger...*

*Niños: De animalitos [Yareli]*

*Yo: Tienen que ser parecidos a los de las caricaturas?*

*Óscar: Como “Bob Esponja”*

*Yo: ¿así como de esos [libros con dibujos parecidos a las caricaturas]?*

*Óscar: ajá.*

Había mucha fascinación por los dibujos e incluso por copiarlos e imitarlos. Cuando se les pedía que dibujaran, algunos incluso calcaban las formas de los dibujos de sus libros, sobre todo por parte de los niños del primer grupo, quienes pensaban que esos dibujos “eran mejores” que los que podían hacer. Fue curioso el caso de Osmar, él prestó la fábula “El perro que perdió su hueso” y cuando lo regresó noté que varios dibujos del perro estaban repintados con lápiz. Le pregunté que, si había leído el libro y me dijo que sí, pero lo que más quería era “copiar los dibujos en su cuaderno” porque estaban bonitos. Varios alumnos como Ósmar no tenían interés en los textos en sí, sino en las ilustraciones.

De acuerdo con Erro (2000), la interpretación de una imagen está sujeta a convencionalismos sociales y culturales que deben ser aprendidos para poder apreciar su significado. En este sentido, muchos de los textos que fueron prestados por los niños correspondían a los cuentos clásicos en donde las ilustraciones eran muy similares a las usadas en las caricaturas de Disney, así como cuentos con personajes de animales. Estos convencionalismos son aprendidos a través de las películas que proyectan en la televisión y a la que los niños tienen acceso. Los signos (las ilustraciones de las caricaturas) también pueden observarse en distintos productos como juguetes, ropa y otros objetos que se venden en las tiendas, mercados, etc. Las historias también han sido aprendidas por medio de películas que pasan en la televisión.

#### **4.4.3 Violencia escolar**

Además de la atención psicológica brindada a los niños a través de las profesoras de USAER, la escuela ha tratado de buscar otras alternativas para aminorar la violencia escolar. De acuerdo con el profesor de 4to grado, en los diferentes grados estaba presente el *bullying*, las majaderías y las malas palabras entre los niños. En respuesta a ello, durante el periodo de la investigación la escuela organizó un taller con los padres de familia para sensibilizarlos, en donde les pasaban diapositivas acerca del tema y les presentaban historias de vida. Durante algunas sesiones los maestros acudían junto con los niños; sin embargo, el profesor indicaba que solo el 60% de los padres acudía a este taller, de los cuales algunos sí cambiaban de

actitud con respecto a la violencia, pero otros se mostraban indiferentes. Para la escuela y particularmente para el profesor, los padres de familia son los responsables de la conducta de sus hijos. No obstante, recalca que a partir de esas acciones se había controlado la situación de violencia escolar.

Lo observado por el profesor se hizo evidente en la experiencia obtenida con el grupo 1. La violencia tenía condición de género: los niños hacían distinciones sobre el origen étnico dentro del salón de clases, muchos de ellos de forma despectiva hacia sus compañeros. Los alumnos no eran solidarios entre sí ni estaban unidos, desde que inició el taller se quejaban constantemente de sus compañeros por cualquier circunstancia, incluso era un problema si alguno de ellos lanzaba una mirada de más. Aunado a lo anterior, las señalizaciones por su condición étnica o lingüística también estaban presentes en todo momento, los niños se acercaban a decirme que tal persona habla una lengua o incluso lo decían enfrente de todos, aunque el niño en cuestión no haya comentado palabra alguna sobre ello.

Por esta razón, cuando pregunté al primer grupo quiénes hablaban tsotsil o tseltal, solo una niña se atrevió a alzar la mano<sup>70</sup>, el resto negó el vínculo. Sin embargo, conforme avanzó el taller y las lecciones en tsotsil las niñas del primer grupo se abrieron a compartir palabras y a reconocerse como hablantes de una lengua indígena. Por el contrario, con el segundo grupo fue distinto, la mayoría eran hablantes de tseltal y no había señalamientos despectivos hacia sus compañeros sobre su lengua, aunque varios varones afirmaban que habían nacido en la ciudad y no se reconocían como integrantes de una comunidad indígena.

Además de hablar o no una lengua, otro factor de discriminación tenía que ver con el cuerpo. En el grupo 1 había una niña que cojeaba por un problema en la cadera. Para las actividades y juegos al aire libre que se llevaban a cabo al finalizar el taller como brincar la cuerda, jugar a la pelota por equipos o jugar al tejo (avioncito), ella era discriminada por sus compañeros, la dejaban al último o decían que no la querían porque no podía correr e iba a perder su equipo. En este mismo

---

<sup>70</sup> En otro momento tuve oportunidad de platicar con ella sobre sus padres. Ella me comentó que ellos eran maestros bilingües, quizá por la formación que tienen, los padres de Fabiola le hayan transmitido confianza para decir cuál era su lengua materna.

grupo también se encontraba Osmar, un niño muy inquieto que si bien era el más bajito del grupo tenía una voz ronca y fuerte. Osmar también era sujeto a comentarios y discriminaciones por sus compañeros durante el taller, así como en las actividades al aire libre debido a su altura, sobre todo por sus compañeros varones.

Cabe señalar que, en la escuela a través de los juegos y las formas de socialización, se refuerzan los estereotipos con respecto al género. Durante el desarrollo del taller en ambos grupos, era evidente la división del tipo de textos y la condición de género: los cuentos en donde los temas eran asociados al romance y la protagonista era una mujer, eran cuentos *para niñas* y por tanto los niños rechazaban leerlos. Beto, un niño del grupo 2, le gustaba leer cuentos de princesas y tenía mayor afinidad con las niñas tanto para trabajar en clase como para disfrutar del tiempo del recreo, casi no jugaba con los niños. Cuando prestó el libro “La Sirenita”, el resto de sus compañeros se burlaron de él por su elección, algunos le decían en tselal *ant’si vinik* término que significa “hombre mujer”. No obstante, eso no fue un impedimento para que Beto prestara otros cuentos que, de acuerdo a las formas aprendidas por sus compañeros, se clasificarían para las niñas. Para trabajar este tipo de situaciones, durante el taller se incluyó el texto de Robert Munsch titulado “La princesa vestida con una bolsa de papel” en donde se da un giro a las historias de príncipes y princesas.<sup>71</sup> Al iniciar la lectura los niños comentaban que no les gustaban esos cuentos, pero conforme avanzó la lectura y veían que el argumento era distinto a lo que pensaban terminó por gustarles.

Otro marcador de distinción y exclusión entre los niños era la habilidad para leer y escribir. Al formar equipos por libre elección, los niños elegían a sus compañeros por afinidad, pero también si podían aportar con esas habilidades. Este criterio fue utilizado sobre todo por los niños del grupo 1, quienes al hacer equipos por libre elección escogían a los que sabían leer y escribir; al final quedaban todos los niños que tenían dificultades. Cuando se conformaban equipos al azar, si no se

---

<sup>71</sup> La princesa debe salvar al príncipe, la princesa es atacada por el dragón y se tiene que vestir con papel, pero cuando se presenta ante el príncipe éste le recrimina su apariencia y en respuesta la princesa cuestiona su inteligencia. No es un cuento en donde todos vivieron felices para siempre.

apuraban a terminar o algo salía mal culpaban a sus compañeros por no saber leer o escribir.

Además de lo anterior, los estudiantes en general eran más críticos si los niños eran más grandes que el promedio del grupo, siempre señalaban a un niño de 12 años que había reprobado y no sabía leer. Tal y como se apuntaba en el capítulo 1 (Franzé: 2002), la infancia es el periodo donde idealmente se deben aprender determinadas habilidades cognitivas, entre ellas leer y escribir, pero dentro de la educación primaria es el tercer grado en donde el niño debe contar con las nociones básicas de lectoescritura.

### *Casos particulares*

Los niños que se salen de la norma son constantemente señalados, sus compañeros crean alrededor de ellos discursos en donde se cuestiona su inteligencia y capacidad cognitiva y éstos de alguna manera calan en la autoestima de estos estudiantes.

Parte de los conflictos relacionales y problemas con la lectoescritura son síntomas de una baja autoestima que se manifiesta a través de la violencia escolar, tema que puede ser abordado en futuras investigaciones. Se detectaron dos casos concretos de niños del primer grupo con el que se trabajó el taller cuyas actitudes reflejaban preocupaciones de carácter emocional y problemas de aprendizaje. A continuación, se presentan casos concretos de niños que eran considerados por su profesor como niños violentos y la manera en que éstos se desenvolvían dentro del salón de clases:

Adrián (grupo 1) es un niño que tiene 10 años, nació en Pantelhó, su familia es ladina y hace algunos años migraron a San Cristóbal. Sus compañeros lo indicaban como alguien conflictivo con los demás, a veces golpeaba e insultaba a las niñas. El profesor también lo consideraba un niño problemático, por esta razón era tratado por la psicóloga de este centro educativo. Antes de iniciar el taller, la directora comentó que en el diagnóstico de la maestra de la Unidad de Servicios de

Apoyo a la Educación Regular (USAER)<sup>72</sup> fue que este alumno presentaba una situación de lento aprendizaje.

Adrián quería ser el líder del grupo y ejercer el control sobre los niños varones. A veces llevaba uniforme y en otras iba con playeras, pans y tenis. A veces llevaba a la escuela un celular con música de hip hop en inglés. Las niñas se burlaban de él porque no sabía leer ni escribir, en respuesta, el niño les faltaba el respeto. Durante las primeras sesiones de esta intervención educativa se observó que Adrián leía despacio y no podía escribir por sí solo sus apellidos, necesitaba ver los trabajos de su hermana, quien estaba en el mismo grupo que él. También ofrecía dinero o alguna golosina a sus compañeros si le hacían las tareas, incluso ordenaba y forzaba a su hermana que le hiciera sus trabajos escolares. Tenía resistencia a las clases de tsotsil, incluso llegó a agredir verbalmente a Juana Ortiz (hablante de tsotsil que me apoyó durante el taller) quien al decirle que era necesario entregar la actividad le dijo “¡qué no ves que no te entiendo india!”. El profesor trató de llevarlo a la dirección, para reportarlo con la directora, pero el niño se aferró a su silla que nadie pudo sacarlo.

Siempre demandaba tiempo para ser atendido de manera individual y si no era escuchado en el momento que lo solicitaba, se enojaba y cerraba su cuaderno. Se resistía a las actividades de escribir ya que no podía hacerlo, se le apoyaba dictándole letra por letra. Sin embargo, Adrián demostraba mucha creatividad al narrar sus historias.

Este niño rechazaba las actividades relacionadas con el dibujo porque afirmaba que era para niños de “kínder”, y que no servía para nada. Esta actitud puede deberse a que él trataba de demostrar ser fuerte ante los demás a través de sus gustos y acciones: su peinado (tipo mohicano), la música que escuchaba (rap y rock), incluso lo que escribía. También se sentía vulnerable ante las acusaciones

---

<sup>72</sup>La escuela “31 de Marzo” tiene este servicio porque recibe como alumnos a niños con discapacidad. La directora de la escuela señalaba en una plática informal que, si no aceptaran niños con discapacidad, no tendrían maestros de educación especial ni psicólogos para atender a los alumnos que necesiten terapias. Sin embargo, hace un mes que ya no cuentan con la maestra de esta unidad y las terapias se han suspendido.

del grupo por no saber leer y escribir, se sentía diferente y esto causaba también un conflicto y para expresarlo utilizó este tema para sus escritos:

“Soy una hormiguita, como soy muy chica nadie me mira, me matan por ser tan chica, me pisotean, yo quisiera ser grande como el elefante, estoy muy triste.” (Adrián, octubre 2013)

Otro niño, tsotsil de 10 años, también manifestó resistencia a las actividades. A Marcos (grupo 1) le gustaba escuchar rap y presumía de trabajar con su abuelo en albañilería. Era considerado como un niño agresivo y recibía terapias por la psicóloga de la escuela. Al igual que el caso anterior, demandaba atención individualizada por parte de los facilitadores y si no se le brindaba en ese momento, decidía no hacer las actividades del taller o si ya había hecho parte del trabajo arrancaba las hojas de su cuaderno y las tiraba a la basura. Tampoco quería dibujar, porque decía que no sabía hacerlo. No obstante, cuando platicaba con los facilitadores, lo hacía con gusto y compartía sus experiencias previas antes de iniciar las lecturas.

Por otro lado, el caso de Francisco (grupo 2) es interesante, un niño carismático y curioso, integrante del segundo grupo que se atendió en el taller con quien tuve la oportunidad de platicar con él al final de una sesión. Mientras el resto de sus compañeros habían salido al patio a jugar a las cuerdas, él estaba sentado en su pupitre terminando la actividad que le habíamos dejado. Francisco tenía dificultades para leer y escribir.

La actividad consistió en escribir una historia a partir de un collage de recortes de revistas. Con el collage no tuvo ningún problema, tanto él como los demás escogieron imágenes de animales y personas, aunque al tratar de escribir la historia, las cosas fueron diferentes. Francisco no escribió y pidió ayuda a Juana Ruiz (la persona que me ayudó con las clases de tsotsil), para que ella escribiera en una hoja de papel lo que él le dictaba. Cuando terminó de copiar lo que la mediadora le escribió, me senté a su lado a platicar con él. Me sorprendió lo empeñado que estaba en terminar la tarea. Antes de que el grupo saliera, el maestro indicó que los niños que habían pagado la cuota de los desayunos escolares podían pasar a la

cocina a comer. Tenía la idea que los desayunos escolares eran gratuitos y que podían recibirlos todos los alumnos. Fue entonces cuando le pregunté: “¿Francisco irás a desayunar a la cocina?” Él me contestó que no, porque su mamá no había pagado. Le pregunté que por qué no había podido hacerlo y él comentó que la cuota estaba más cara que antes. Cada mes pagaban 10 pesos, pero ahora la cuota era de 15 pesos y eso era mucho.

Me preocupó que Francisco llegara a la escuela sin comer nada, le pregunté y me dijo que a veces sí comía y a veces no. A veces toma café con pan o cuando regresa a casa prepara la comida para él y sus hermanitos (Francisco es el mayor, sus hermanitos van al kínder). Habitualmente, los hermanos mayores cuidan a los chiquitos en las comunidades y colonias de la periferia. Esta situación resulta por demás relevante, ya que al final de cada sesión a ambos grupos se les entregaba una fruta o un pequeño refrigerio. Este momento era por demás esperado, muchos niños iban sin desayunar a la escuela y algunos no llevaban dinero. Sin embargo, el hecho de no llegar con algo en el estómago repercute de alguna manera en el rendimiento del niño durante las clases.

A veces, su mamá le daba dinero a Francisco y de ahí compraba huevos; él me indicó cómo los preparaba. Su mamá no siempre estaba en casa. Por ejemplo, los sábados, ella lo dejaba solo con sus hermanitos.

Me platicó que además de asistir a la escuela, trabajaba como payasito los fines de semana. Me contó que en una ocasión se disfrazó de payaso para una fiesta cerca de su casa y que un hombre lo vio y después habló con su mamá. Su mamá aceptó el trato y desde entonces, Francisco trabajaba con ese hombre como payasito, bailando en el crucero que está cerca de su casa. Me contó que usaba una máscara que le compró su mamá y debajo de su traje usaba una cámara de llanta que rodeaba su cuerpo para que simule “una panza”. A veces trabajaba en las fiestas de las 10 de la mañana a las 12 del día, y por las tardes estaba en el crucero hasta las 10 de la noche.

Le pregunté que si de lo que ganaba se lo entregaba a su mamá. Francisco dijo que, si sobraba la paga, le entregaba 30 pesos y el resto se lo quedaba. El hombre le pagaba 50 pesos mensuales por trabajar con él. En general, el trabajo

infantil no es valorado de forma negativa en estas colonias de la periferia ni por el niño ni por los padres. Los niños asumen que es una manera de aportar a la economía del hogar o les sirve para comprar las cosas que ellos necesitan.

Del dinero que le sobraba compraba comida en la escuela, aunque ese día me pidió prestado un peso porque le debía de unas galletas a la señora de la cooperativa escolar. Luego, Francisco se quedó pensativo y me comentó:

*“Mi mamá me dice que le eche muchas ganas a la escuela si quiero ser doctor. Yo quiero ser doctor de grande. Mi mamá dice que le eche muchas ganas porque si quiero ser doctor necesito tener mi acta, mi papel de la escuela. Antes, cuando estaba en primero, yo sabía leer, sabía escribir muchas cosas. Ahora ya no sé nada, pero antes leía muchas cosas [al niño le empezaron a escurrir lágrimas mientras decía esto]. Pero mi mamá dice que la culpa la tienen las maquinitas, ¡son malas! Le llevaba paga de mi mamá [a las maquinitas] y perdí mi bici por ir a jugar. ¡Ahí se fue todo lo que sabía!”* (Francisco, septiembre 2014).

Francisco estaba muy preocupado por aprender a leer y a escribir, pero no es el único. Muchos niños sienten una presión muy fuerte por parte de los padres y de los propios maestros para que aprendan estas habilidades. Asimismo, el saber leer y escribir es un marcador para distinguirse dentro de los grupos en la escuela. En el caso de ambos grupos con los que se realizó el taller, un criterio para elegir o excluir al hacer equipos para trabajar en el taller era precisamente si sabían leer o no.

Tiempo después, me encontré con Francisco en uno de los andadores turísticos del centro de la ciudad, eran aproximadamente las ocho de la noche. Había crecido desde la última vez que lo había visto en el taller, ya estaba en quinto grado. Traía consigo una mochila y una canasta llena de figuritas de barro y me platicó que ahora se dedicaba a venderlas en el centro porque su mamá lo había ordenado. Me platicó que ha estado vendiendo en el centro con su hermanito por las tardes y noches porque no había clases en la escuela por el asunto del paro magisterial.

Hace apenas unos meses volví a encontrarlo y se acercó a saludarme mientras caminaba por las calles. Me contó que ahora ya estaba en sexto y que mientras seguía el paro magisterial, su mamá lo había mandado a Pantelhó con sus abuelitos. Estuvo varias semanas en esta comunidad, pero no se había enterado ni él ni sus padres que las clases ya habían iniciado. Mientras, la escuela estuvo a punto de darlo de baja porque no se había presentado a clases. Afortunadamente, sus padres pudieron arreglar la situación. No obstante, Francisco nuevamente vendía figuras de barro por las noches en el centro de la ciudad, mientras que por las mañanas asistía a la escuela.

#### **4.5 Los préstamos y la biblioteca de aula después del taller de lectoescritura**

Una vez terminado el taller con ambos grupos, la biblioteca de aula, así como las cuerdas y pelotas quedaron a resguardo de los profesores. La idea era que los estudiantes siguieran con los préstamos de libros y utilizaran las cuerdas para jugar durante el recreo.

Los niños del grupo 1 nunca estuvieron de acuerdo en prestar sus cuerdas a otros porque decían que perderían, pero la directora y el maestro insistieron y prestaron el material con otros niños. Al final, tal y como los alumnos lo vaticinaron, las cuerdas se extraviaron y nadie dio razón de ello. Al pasar a 5to grado, los alumnos exigieron que los libros de su biblioteca de aula también se trasladaran al nuevo salón. Es importante señalar que durante el traslado hubo pérdida de material. Los libros fueron colocados en un pequeño estante de madera con puertas que la directora donó para ubicarlos. La profesora que los atendió durante los primeros meses era interina, no obstante, la directora me informó que era una persona entusiasta y estaba interesada en continuar con la labor del préstamo. Los niños siguieron prestando los libros, pero conforme avanzaba el tiempo disminuyeron los préstamos y se quejaban constantemente que eran los mismos títulos, que ya se los sabían de memoria. No hubo continuidad por parte de la escuela para contribuir con nuevos títulos.

Por su parte, cuando se terminó el taller con el grupo 2, los niños aún no concluían el 4to grado de primaria, faltaba aún la mitad del ciclo. Los niños

argumentaron durante la entrevista que peleaban con el maestro para que le prestara los libros, pero él les decía que no. Casi dos meses después de concluido el taller, el profesor trato de implementar los préstamos, pero con cambios en las reglas. En primera, los niños que prestaban tenían que explicar qué entendieron del texto, ya no era un préstamo libre y que la lectura fuera para el disfrute personal, sin vínculos con la escuela. El control de préstamos ya no lo hacían los propios niños, ellos no anotaban sus préstamos en la libreta, sino que él llevaba el registro en su lista de asistencia. Los únicos libros que permitía el profesor que llevaran a préstamo eran los libros “sencillos”, los cuales eran cuentos clásicos y de princesas, los cuales se adquirieron en papelerías con un costo de 15 pesos cada uno. Los libros que se compraron con el recurso del que la escuela había sido beneficiaria (FONDEIB-UNACH), así como los textos que la directora entregó y que formaban parte de la biblioteca de la escuela no podían prestarse.

De acuerdo con los niños, los libros “grandes” no los prestaba el maestro porque podían romperlos. En parte había razón, Óscar decidió no prestar más libros porque su hermanita de dos años los rompía, pero no era el caso de los demás niños:

*Oscar: el maestro hace una lista de todos, tiene la lista pues y...*

*Yareli: y cuando lo va pasando los nombres si vamos ir explicando que qué le entendimos del cuento y qué cuento tenemos, y vamos a intercambiar y... otra vez nos pasan lista, que cuentos nos tocó.*

*Yo: ¿Y desde cuándo están?, ¿desde que empezaron con el maestro a trabajar? Apenas tiene como dos semanas...*

*Yo: ¿Cuántos libros van prestando?*

*Carolina: yo 3*

*Óscar: yo 3*

*Yareli: yo 3*

*Carolina: Desde que se fue hasta ahorita nos están dando [los libros].*

*Yo: ¿y ustedes por que no pidieron sus libros a los maestros?*

*Óscar: Porque el maestro no nos dejó agarrar los grandes porque nos dijo que lo íbamos a romper.*

*Solo agarrábamos los chiquitos.*

*Carolina: Y si no los traíamos, ya no nos dejaba llevar otros, ya no nos tocaba otra vez.*

*Yo: Cuando los libros quedaron guardados, ¿ustedes ya no los pidieron?*

*Yareli: Sí lo peleamos, yo le decía al maestro si podíamos leer un cuento y decía que no. (Entrevista con niños del grupo 2, mayo de 2014)*

Durante el taller, todos los libros, sin excepción alguna salían a préstamo, solamente un niño repintó con lápiz las imágenes de uno de los cuentos sencillos y en otros casos, las tapas de los libros estaban un poco dobladas por la forma en que los utilizaban. Todos entregaron los libros, aunque no fuera en la sesión siguiente del taller.

Además, había otra condición, aquel que no regresara uno de los libros o que en su caso los rompiera o maltratara, el profesor mandarían a llamar a su papá o a su mamá para que comprara no uno, sino dos ejemplares del mismo cuento. Esta sanción no estaba marcada en las reglas de préstamo que establecimos con los estudiantes, sin embargo, nunca se presentó una situación como esa. Para regular los préstamos, le indiqué a los alumnos que si no traían los libros de vuelta solo podrían hacer préstamos en el salón.

*Yo: Óscar y tú nunca lo pediste?*

*Óscar: No, yo no. Ya ni uno, ya no quiero llevar.*

*Yo: ¿Por qué?*

*Óscar: porque mi hermanita los rompe.*

*Yo: ¿Cuántos años tiene tu hermanita?*

*Óscar: dos.*

*Yareli [dirigiéndose hacia Óscar]: pero vete a encerrar en tu cama con llave y ya no entra [risas]*

*Yo: ¿qué pasa si rompen los libros? ¿El maestro les regaña?*

*Todos: Que lo pagamos.*

*Carolina: que lo mandan a llamar a nuestras mamás que lo compren.*

*Así como el Beto que no ha traído dos cuentos lo van a mandar a llamar a su mamá para que lo compre dos de cada uno (Entrevista con niños del grupo 2, mayo de 2014).*

Las medidas que tomó el maestro, lejos de promover la lectura por placer condicionaban a los estudiantes a realizar lecturas instrumentales, asociadas a la escuela. Limitó el acceso a los materiales al restringir el préstamo a unos cuantos títulos que justamente eran los más conocidos por los niños, mientras dejaba fuera la posibilidad de utilizar otros. Por otra parte, los padres de familia también reprendieron a sus hijos para evitar prestar materiales, ya que al tener un costo económico en caso que se maltratara o perdiera, se podría convertir en un gasto que podría invertirse en sus necesidades inmediatas.

Pese a que son pequeños, los niños a través de sus comentarios también mostraron preocupación por cuidar los materiales e incluso de pensar en acciones para evitar que sus hermanitos los estropearan. Los niños se apropiaron de la lectura e hicieron suyos los libros, los reclamaron y utilizaron mientras el taller funcionó, pero hace falta mayor conciencia entre los maestros para que este tipo de proyectos también puedan ser coordinados por ellos a largo plazo.

## Conclusiones

México es un país donde se congregan un mosaico de culturas que conviven en el mismo espacio donde cada región, territorio, ciudad presenta condiciones diferentes y adaptaciones únicas. San Cristóbal no es la excepción, desde su nacimiento se conformó con habitantes indígenas nativos del lugar, tlaxcaltecas, mexicanos llegados con los españoles a los que se les ha venido agregando un sinnúmero de nacionalidades.

Desde las primarias se presenta un conflicto escolar ya que la intención de la educación formal es legitimar la cultura nacional y dejar fuera las culturas minoritarias. El sistema educativo mexicano es centralista, en sus programas ignora que existen grupos con historias socioculturalmente diferentes de la nacional. A lo largo de la investigación se evidenció que las políticas educativas, así como los programas dirigidos a la promoción de la lectura, excluyen los procesos propios de pensamiento y comunicación de cada cultura local; la dificultad de los maestros de llegar a comprender a cada grupo los obliga a ajustarse a un modelo educativo diseñado para hispanohablantes del centro de la república. Se han producido materiales escritos en lenguas indígenas con intenciones políticas, económicas, culturales, educativas, etc. en donde no necesariamente se han tomado en cuenta a los propios hablantes como lectores potenciales.

Como se ha mostrado en este trabajo, si bien el gobierno ha instaurado el Programa Nacional de Lectura derivado de los resultados de las pruebas internacionales instauradas por la OCDE, en la práctica no ha funcionado ni dado la cobertura ni el seguimiento necesario en cada una de las escuelas en las que opera, principalmente porque se desconoce la situación de cada región en la que operan estas instituciones educativas. Tampoco las pruebas estandarizadas han podido evaluar de forma integral el conocimiento adquirido por los propios estudiantes, tanto como los docentes como los propios alumnos están conscientes que la prueba ENLACE no tiene repercusión en las calificaciones y solo es un requisito a cumplir, por lo que se tiende a la emulación. Es necesario elaborar pruebas que permitan evaluar de acuerdo a las circunstancias locales de cada centro escolar y de acuerdo a las condiciones socioculturales.

El personal encargado de capacitar a los maestros carece de formación en el área de la lectoescritura y está constituido por docentes que, por circunstancias políticas, económicas y personales, optan por ser comisionados a otras áreas administrativas. En cuanto a la producción editorial a cargo de la SEP, los libros considerados para comunidades indígenas no son acordes al lugar ni a la lengua en que se habla. La selección de los textos que conforman las colecciones de las bibliotecas escolares obedece en gran medida a acuerdos económicos con grandes casas editoriales a fin de cumplir requisitos de registro como ISBN y otros, en las que las editoriales locales y grupos de escritores indígenas difícilmente pueden competir.

La persona designada como maestro bibliotecario, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, si bien reconoce que es una labor profesional, limita su formación a las técnicas documentales sin reconocer que el bibliotecario también requiere una educación humanística. El programa de estudio de las escuelas normales no contempla la formación como maestro bibliotecario. Toda la preparación para que algún maestro ocupe este lugar se brinda a través de los manuales que ha editado la SEP (en caso de ser leídos por los profesores) sobre el manejo de las bibliotecas escolares y de aula, el manual para maestros bibliotecarios y las asesorías brindadas por parte del personal que implementa el Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa donde se incluye el fomento a la lectoescritura. Sin embargo, tampoco el personal de las escuelas primarias le ha dado el seguimiento necesario tanto a las capacitaciones como al desarrollo y aplicación del programa debido a la falta de personal para atender las bibliotecas escolares (en caso de que existan). Antes de enviar colecciones de libros, el gobierno a través de la propia Secretaría de Educación Pública necesita cerciorarse si las escuelas cuentan con el espacio físico para alojar una biblioteca escolar y con el personal para atenderla.

Para el caso de la Escuela 31 de Marzo, la figura del maestro bibliotecario no existe. En la práctica, atender la biblioteca de la escuela, incluso la biblioteca de aula, es sumar otra actividad a la carga que ya tienen y que no es remunerada. Otros no tienen interés en estas actividades (de los seis grupos, solo uno tenía

biblioteca de aula). La escuela enviaba a algún profesor al azar a las capacitaciones, no porque tuviera interés en aprender e implementar las recomendaciones, sino para cumplir con el requisito del programa nacional de lectura. Tampoco se pudo identificar si el puesto de bibliotecario existe nominalmente para las escuelas de educación primaria y si alguien con formación en Bibliotecología pueda ocupar dicho puesto. En este sentido, me pregunto ¿por qué la SEP no abre espacios para que los bibliotecarios profesionales (bibliotecólogos) ocupen estas áreas si existen varias universidades reconocidas por esta institución que brindan esta carrera? Es una tarea pendiente para futuras investigaciones, así como las instituciones que ofertan la carrera de Bibliotecología.

Por otra parte, la bibliotecología necesita trabajar en conjunto con otras disciplinas como la antropología y sociología, las cuales permiten a través de la aplicación de conceptos, teorías y métodos, ampliar la visión sobre el área de la lectura y escritura. Es necesario que los bibliotecólogos realicen estudios aplicados, así como trabajo de campo fuera de las bibliotecas, principalmente en entornos urbanos multiculturales, en donde las formas de apropiación de la lectura y la escritura también son diversas. Conocer el entorno sociocultural de la comunidad a la que sirven los bibliotecólogos pueden brindar resultados que permitan mejorar las políticas públicas en torno a la promoción de la lectoescritura. Si bien en estos espacios escolares existe la figura del maestro bibliotecario, en la práctica ningún maestro quiere hacerse responsable. Es necesario cuestionar y revisar por qué estos espacios no han sido regulados por parte de la Secretaría de Educación Pública para ser ocupados por bibliotecólogos. Esta es aún una tarea pendiente que se tendría que atender en las políticas públicas.

En cuanto a las condiciones socioculturales, los indígenas que han migrado y que hicieron su vida en la ciudad han optado por no enseñar su lengua debido a la discriminación o porque creen que la lengua indígena no es útil para la vida en la ciudad. Los padres han optado por enseñar solo el español, bien sea para defenderse o para poder comunicarse y hacer trámites, etc. Tanto en los matrimonios mixtos como en los que hablan la misma lengua indígena, habitualmente es el papá quien decide qué lengua se les enseñará a los hijos. Los

niños desde pequeños aprenden a infravalorar su propia lengua. No obstante, las madres de familia son las que aun insisten en enseñar su propia lengua para que sus hijos puedan comunicarse con los abuelos, aunque no siempre tienen éxito. Por ello, puede observarse que hijos y nietos hablan en castellano y apenas entienden algunas palabras en la lengua materna de sus padres. Aunque también se encuentran aquéllos que sí aprendieron, pero han dejado de hablarla. El español es vista en las familias migrantes como en las originarias de la ciudad como una lengua de prestigio y esta valoración se traduce dentro de las propias escuelas, es un criterio utilizado para clasificar, incluir y excluir, no solo por parte de los maestros, sino de los propios estudiantes.

En cuanto a los niños con quienes se realizó este trabajo de investigación, pude observar que en todo momento se encuentran bajo la expectativa de los maestros, quienes los ven como sujetos en formación que no necesariamente tienen voz y voto. Los padres tienen expectativas sobre sus hijos e intentan brindarles a través de la escolarización un mejor futuro, quieren evitar que vivan lo que ellos sufrieron cuando recién llegaron a la ciudad o que no tengan que trabajar tanto por unos cuantos pesos, como ocurre con la vida de los campesinos. Los padres comparan la forma en que ellos vivieron su infancia y cómo aprendieron a leer y a escribir, la ideología presente en su generación.

A pesar de que la escuela atiende a una población con carencias económicas que obliga a algunos a trabajar desde edades tempranas, el uso de celulares está presente en los salones de clase; navegar por internet en los cibercafés y ver videos forma parte de la vida cotidiana de los niños ladinos a diferencia de los alumnos que hablan una lengua indígena. La televisión es un medio presente indistintamente en todos los hogares de los estudiantes, lo cual hace que los niños socialicen y aprendan de forma distinta. El uso de la imagen y sus formas asociadas a lo que ven en la tele es un criterio de selección al momento de decidir qué es lo que les gustaría leer.

Se comprueba la hipótesis planteada desde el inicio de la investigación, ya que, a través de las entrevistas a las madres de familia, las pláticas y la observación de las actividades de los maestros y de los propios niños para conocer no sólo lo

que viven dentro de la escuela, sino entender las relaciones sociales que se establecen fuera de ella, así como la observación de la manera en cómo operaba el Programa Nacional de Lectura en este espacio concreto, permitió comprender el proceso lectoescritor de la población estudiada. Si bien al inicio del taller desconocía algunos de los puntos anteriores, durante el desarrollo fui obteniendo datos que me permitieron hacer modificaciones en mi intervención y mejorar los resultados. Las investigaciones aplicadas, como la presentada en este trabajo, pueden motivar e iniciar un camino para hacer cambios como el que se propició con las bibliotecas de aula en la Escuela Primaria 31 de Marzo. Asimismo, trabajar en conjunto con las escuelas y maestros que estén interesados puede incidir en gran medida en la implementación y funcionamiento de las bibliotecas escolares partiendo de lo local.

Los dos grupos de niños con quienes se organizó el taller, reflejaron el encuentro de varias culturas con diferencias en el idioma ya que había niños procedentes de comunidades tseltales y tsotsiles, además el dialecto del español de niños de comunidades ladinas, ellos se enfrentan a la expresión del castellano de los libros de texto y de los maestros.

Los niños del grupo 1 no estaban motivados para estudiar mucho menos para leer, no se identificaban ni con los programas, ni con las prácticas lo que los llevaba a un rechazo sistemático de las actividades escolares y a una convivencia complicada. Además de lo anterior, los niños llevan sobre sus hombros las expectativas de sus padres, quienes a través de la educación, buscan mejorar sus condiciones de vida tanto a nivel social como económico.

La tarea de convencer a todos y a cada niño, tanto del grupo 1 como del grupo 2, de sus posibilidades intrínsecas para aprender, valorar su imaginación y respetar posturas, valores e intereses fue posible al implementar actividades diferentes a las prácticas escolares, la atención personalizada y el estimular cada esfuerzo individual. Los niños se apropiaron de la lectura e hicieron suyos los libros, los reclamaron y utilizaron mientras el taller funcionó e incluso durante meses después que culminó la intervención. En cuanto a los profesores, más que ver un espacio didáctico para compartir experiencias y ser partícipes de las actividades,

vieron el taller como unas horas de descanso, algunos cuestionaron la base del taller (el juego) como herramienta didáctica. Si bien el efecto no era cuestionar la práctica de los profesores ni evidenciarla, la comparación entre lo que hacían y lo realizado en el taller, no hizo posible que los profesores se integraran. Prefirieron hacer actividades personales y otros trámites, fueron pocas sesiones en las que el maestro se quedó a observar. Si bien la dirección de la escuela valoró los resultados e incluso recibieron comentarios por parte de los padres de familia para que se continuase con este taller (incluso para otros grupos), hace falta mayor conciencia y trabajo entre los maestros para que este tipo de proyectos también puedan ser coordinados por ellos a largo plazo.

La propuesta de aprender tsotsil, por ser la lengua indígena más hablada en la ciudad, despertó el rechazo de los niños ladinos, como en el caso del grupo 1, particularmente de los niños procedentes de comunidades en donde conviven ladinos e indígenas. Por el contrario, el grupo 2, constituido en su mayoría por niños de origen tseltal, no opusieron resistencia alguna para aprender otra lengua indígena, sino que abrieron espacios de intercambio entre una lengua y otra. Para los chiapanecos, que han interiorizado la supremacía del español y todo lo que esto conlleva, es tarea difícil llegar a convencerlos del valor de las lenguas indígenas y de su riqueza. Es necesario crear conciencia para entender que las palabras forman un sistema de pensamiento que ayudan a desarrollar el conocimiento y que el aprendizaje del tsotsil es tan importante como aprender historia o geografía.

La adquisición de la lectoescritura en tsotsil consiguió efectos positivos para la convivencia del grupo de niños de una primaria de San Cristóbal. Se logró la aceptación del aprendizaje de este idioma y se consiguió que los niños produjeran escritos con cuentos, poesías y adivinanzas, muchos de ellos en tsotsil. La diversidad de temas escogidos por los niños para escribir revela sus intereses personales y preocupaciones, los cuales pocas veces son conocidos por los propios adultos. Fue sorprendente, a pesar de que todos veían televisión, que las narraciones no están circunscritas en torno a los programas. En cuanto a la tradición, por ejemplo, muchos niños escribieron acerca de la leyenda de la Llorona, pero cada Llorona fue diferente.

Quedan muchas tareas pendientes para profundizar y llegar a conocer lo que piensan los niños en ambientes de encuentros culturales, tanto acerca de las maneras como aprenden a leer y a escribir como del respeto a las personas, a las lenguas y a las culturas diferentes. Existe la posibilidad real de lograr la equidad y el equilibrio entre culturas necesarios para la formación integral de los niños.

Se necesitarían nuevos estudios sobre la educación en ambientes urbanos pluriculturales para poder realmente incidir en la educación intercultural y mejorar en estos entornos el fomento a la lectura. Asimismo, implantar estrategias que permitan la estrecha colaboración de maestros, padres de familia, alumnos y de la sociedad sancristobalense con el fin de lograr una convivencia mejor, una verdadera educación intercultural y por otro lado fomentar la proliferación de escritos en lenguas indígenas que además de conservar la lengua le otorguen prestigio.

## Referencias bibliográficas

- Alfaro, Héctor Guillermo (2009). Los bibliotecarios y la formación de lectores. *Investigación bibliotecológica* 23 (49), pp. 179-195.
- Álvarez Zapata, Didier (2005). De la lectura y la escritura y sus relaciones con la política: algunas perspectivas de comprensión desde los lenguajes políticos. En Ramírez Leyva, Elsa (comp.), *Lectura: pasado: presente y futuro: 177-194*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Álvarez Zapata, Didier (2005). De la lectura y la escritura y sus relaciones con la política: algunas perspectivas de comprensión desde los lenguajes políticos. En Ramírez Leyva, Elsa (comp.), *Lectura: pasado: presente y futuro: 177-194*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas
- Barthes, Roland (1972, c. 2003) "Por una teoría de la lectura". En *Variaciones sobre la escritura: 83-85*. Buenos Aires: Paidós.
- Bocanegra, María Luisa (2012). *La lectura en tiempos del texto electrónico: un estado del arte sobre las prácticas de la lectura*. Tesis de maestría en Bibliotecología. México: la autora.
- Calvo, Angelino (1991). Las colonias nuevas de migrantes y expulsados en San Cristóbal de Las Casas. *Anuario del Centro de Estudios Indígenas* 3, pp. 55-64.
- Camacho, Lorena (2009). El español coloquial en el contexto académico. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*: pp. 332-346.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Clemente, María (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- Dirección General de Bibliotecas (2016). *Dirección General de Bibliotecas*. México: Gobierno Federal, Secretaría de Cultura. Disponible en: [http://dgb.conaculta.gob.mx/info\\_detalle.php?id=36](http://dgb.conaculta.gob.mx/info_detalle.php?id=36)

- Eco, Umberto (1993). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España: Lumen.
- Escalona Victoria, José Luis (2013) Panorama de la educación pública en Chiapas, México, al inicio del siglo XXI. *Revista Histedbr Online* (50), pp. 3-13. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/277557235\\_Revista\\_HISTEDBR\\_Online\\_Artigo\\_PANORAMA\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_PUBLICA\\_EN\\_CHIAPAS\\_MEXICO\\_AL\\_INICIO\\_DEL\\_SIGLO\\_XXI\\_OVERVIEW\\_OF\\_PUBLIC\\_EDUCATION\\_IN\\_CHIAPAS\\_MEXICO\\_AT\\_THE\\_BEGINNING\\_OF\\_THE\\_CENTURY](https://www.researchgate.net/publication/277557235_Revista_HISTEDBR_Online_Artigo_PANORAMA_DE_LA_EDUCACION_PUBLICA_EN_CHIAPAS_MEXICO_AL_INICIO_DEL_SIGLO_XXI_OVERVIEW_OF_PUBLIC_EDUCATION_IN_CHIAPAS_MEXICO_AT_THE_BEGINNING_OF_THE_CENTURY)
- Escobar, Arturo (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana, 2007.
- Estrada, Rosa (2009). Indígenas de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: de dónde vienen, cómo viven, cómo se ven y como son vistos. Guadalajara: GROOPE.
- Fernández Galán, María Elena (2005). De la palabra al papel: el tsotsil hablado y escrito. *Anuario de Estudios Indígenas X*, pp. 489-520.
- Fernández Galán, María Elena y Schumann, Otto (2010). Entre la fidelidad y la necesidad: una muestra del uso de las lenguas indígenas en San Cristóbal de Las Casas. *Anuario de Estudios Indígenas XIV*, pp. 43-68.
- Fernández, María Elena y Schumann, Otto (2010). Entre la fidelidad y la necesidad: Una muestra del uso de las lenguas indígenas en San Cristóbal de Las Casas. *Anuario de Estudios Indígenas 14*, pp. 43-68.
- Ferreiro, Emilia (2002). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1989, c2006) Convención sobre los Derechos del Niño [en línea]. Disponible en: [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf)
- Forte, Esther (2011). Filosofía de la lectura: el proceso interpretativo en la lectura literaria. *Duererías. Analecta Philosophiae. Revista de Filosofía* (2), pp. 1-6.
- Franzé, Adela (2002). Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración. Madrid: Consejo Económico y Social (Comunidad de Madrid).

- Freire, Paulo (1986). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gaitán Muñoz, Lourdes (2006). "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta." *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 9-26.
- Gil Anton, Manuel (2014) Las grietas de la educación en México <https://www.youtube.com/watch?v=lbd-q8NZHhg>
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/>
- González, G. (2007). Entre la ciudad y el campo: organismos civiles en San Cristóbal De Las Casas. En Camacho, D., Lomelí, A. y Hernández, P. (coords.). *La ciudad de San Cristóbal de Las Casas, a sus 476 años: una mirada desde las ciencias sociales*. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Instituto Nacional Estadística y Geografía (2010). Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 [en línea]. Disponible en: [http://www.inegi.org.mx/est/lista\\_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=1](http://www.inegi.org.mx/est/lista_cubos/consulta.aspx?p=pob&c=1)
- Iser, Wolfgang (1972). El proceso de lectura: una perspectiva fenomenológica [en línea]. Disponible en:
- James, Allison (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist* 109 (2), 261-272.
- Krotz, Esteban (2002). La otredad cultural entre utopía y ciencia: un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la antropología. México: Fondo de Cultura Económica.
- Landaburu, J. (1999). Condiciones para el desarrollo de la práctica de la escritura en las sociedades indígenas. En *Culturas, lenguas, educación*, Daniel Aguirre Lisdtcht, pp. 124-136. Memorias del Simposio de Etnoeducación, VIII Congreso de Antropología, Bogotá: Universidad del Atlántico.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Mayall, Berry (2000). "The sociology of childhood in relation to children's rights". *The International Journal of Children's Rights* 8, pp. 243-259.

- Morales, Jesús (2001). Literatura indígena: tradición y modernidad. *Arqueología Mexicana* 9 (50), pp. 62-67.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Las bibliotecas escolares en México: un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: Organización de Estados Iberoamericanos, Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, Secretaría de Educación Pública.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2013). Panorama de la Educación 2013: Indicadores de la OCDE. Madrid: Santillana. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-es>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (s.f.). *El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve*. París: OCDE, Santillana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2011). PISA 2009. *In Focus* (8), pp. 1-4.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (s.a.). El programa PISA de la OCDE: ¿qué es y para qué sirve? [en línea] Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pavez Soto, Iskra (2012). "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales". *Revista de Sociología*, (27), pp. 81-102.
- Pitarch, Pedro (1995). Un lugar difícil: estereotipos étnicos y juegos de poder en los Altos de Chiapas. En Viqueira, J. y Ruz, Mario (eds.). *Chiapas: los rumbos de otra historia: 237-250*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). Índice de Desarrollo Humano para las entidades federativas, México. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pulain, Martine (2011). Una mirada a la sociología de la lectura. *Perfiles Educativos*, 33 (132), pp. 195-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510012>
- Ramírez Leyva, Elsa (2012). La incorporación de la cultura digital en las prácticas de lectura de los estudiantes de bachillerato de la UNAM. *Investigación Bibliotecológica* 26 (56), pp. 43-69.

- Ramírez Leyva, Elsa (2015). Comentario. La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación Bibliotecológica* 29 (66), pp. 7-14.
- Ramírez Leyva, Elsa Margarita (2011). México lee: Programa Nacional de fomento para la lectura y el libro [en línea]. En: Memoria World Library and Information Congress: 77th IFLA General Conference and Assembly. Disponible en: <http://www.ifla.org/past-wlic/2011/114-ramirez-es.pdf> [Consultado el 06 de octubre de 2016].
- Ramírez Leyva, Elsa Margarita (comp.) (2005). Lectura: pasado: presente y futuro. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Rivera Farfán, Carolina, Ma. del Carmen García, Miguel Lisbona, Irene Sánchez y Salvador Meza (2005). *Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas: intereses utopías y realidades*. México: Gobierno del Estado de Chiapas, UNAM, Ciesas, Cocytch, SG.
- Rodríguez, Alejandra (2011) *La expresión oral en español: una condición para el aprendizaje en la Escuela Primaria del Estado Narciso Mendoza de la localidad de Nachig, municipio de Zinacantán, Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: La autora. 114p. Tesis de especialidad en Procesos Culturales Lecto-escritores. Facultad de Humanidades-Unach.
- Rodríguez, Guadalupe, Sánchez Guadalupe y Zaragoza, Lourdes (2010). "Indígenas establecidos en la periferia de San Cristóbal de Las Casas. Actividades agropecuarias como parte del sistema de vida." *Anuario de Estudios Indígenas* 14, pp. 99-115.
- Rus, Jan (2009). La nueva ciudad maya en el valle de Jovel: urbanización acelerada, juventud indígena y comunidad en San Cristóbal de las Casas. En *Chiapas después de la tormenta*: 169-220. México: El Colegio de México, Gobierno del Estado de Chiapas.
- Saavedra, Amílcar y Martínez, Fausto (2005). Una biblioteca escolar y de aula en movimiento: del colectivo docente al salón de clases. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección de Materiales Educativos.

- Secretaría de Cultura (2016). *Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil*. México: Gobierno de la República, Secretaría de Cultura.
- Secretaría de Educación Pública (2002a). *Bibliotecas escolares y de aula: primaria*. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación básica.
- Secretaría de Educación Pública (2002b). *Plan de estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria: Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lepri/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. México: SEP, Dirección General de Planeación y Programación. Disponible en: <http://cumplimientoepf.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Tabuladores, catálogos y analíticos de Plazas: Chiapas*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://cumplimientoepf.sep.gob.mx/2010/tabuladores.html>
- Secretaría de Educación Pública (28 de diciembre de 2014). Acuerdo número 22/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica para el ejercicio fiscal 2015. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: <http://basica.sev.gob.mx/wp-content/uploads/RO-Calidad-2015.pdf>
- Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). *México en PISA 2009 [en línea]*. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1073/1/images/V5%200-PISA-INEE-07DIC2010numA.pdf>
- Sole, Isabel (2012). *Competencia lectora y aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), pp. 43-61.
- Subsecretaría de Educación Básica (2010). *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar: Manual para el maestro bibliotecario y el Comité*

de Biblioteca Escolar. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en:  
[www.oei.es/historico/70cd/manualbibliotecario.pdf](http://www.oei.es/historico/70cd/manualbibliotecario.pdf)

- Vargas, Gabriela (2002). Globalización y artesanías: organizaciones artesanales en Chiapas. En Vargas, Gabriela (coord.). *De lo privado a lo público: organizaciones en Chiapas*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Porrúa.
- Villafuerte, Daniel (2009). Cambio y continuidad en la economía chiapaneca. En Estrada, Marco, *Chiapas después de la tormenta: estudios sobre economía, sociedad y política: 25-94*. México: El Colegio de México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Villafuerte, Daniel (2015). Crisis rural, pobreza y hambre en Chiapas. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos* 13(1), pp. 13-28.
- Viqueira, Juan Pedro (1995). Los Altos de Chiapas: una introducción general. En Viqueira, J. y Ruz, Mario (eds.). *Chiapas: los rumbos de otra historia: 219-236*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social.
- Viqueira, Juan Pedro (2008). Indios y ladinos, arraigados y migrantes en Chiapas: un esbozo de historia demográfica de larga duración. En *Migraciones en el sur de México y Centroamérica: 275-322*. Tuxtla Gutiérrez, UNICACH, Porrúa.
- Vogt, Evon (1994). *Fieldwork among the Maya: reflections on the Harvard Chiapas Project*. Albuquerque: University of New Mexico.

## ANEXOS



Fotografía 1. Ilustración en acuarela del cuento “El cántaro mágico” escrito por Fabiola (grupo 1).



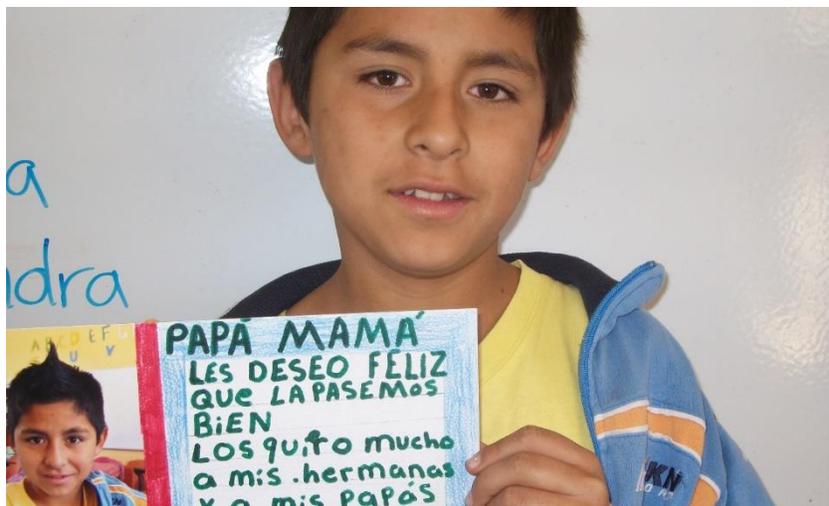
Fotografía 2: Ilustración en acuarela del cuento “La princesa vestida con una bolsa de papel” hecha por Osmar (grupo 1)



**Fotografía 3: Niños escogiendo libros para llevarse a casa (grupo 2)**



**Fotografía 4: Hojeando una fábula, Rosa (grupo 2).**



Fotografía 5: Escritura de tarjetas por parte de los niños para sus papás (grupo 1).



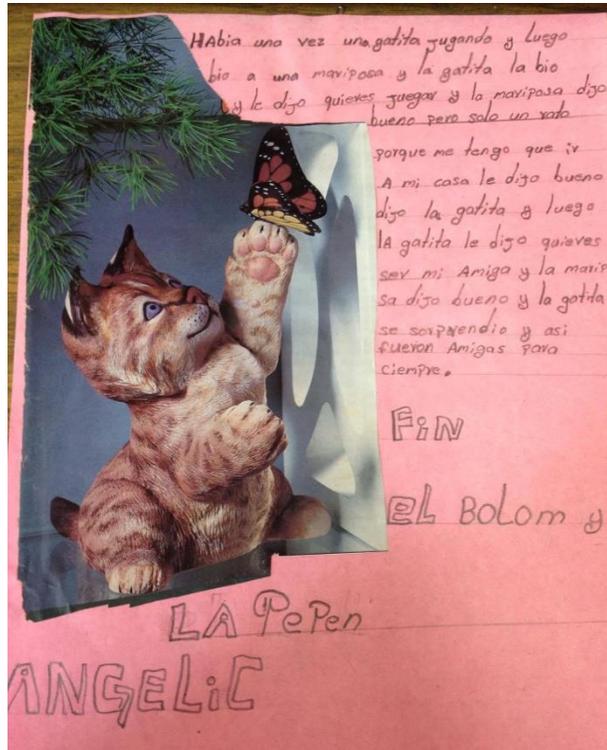
Fotografía 6: Alejandro leyendo un cuento de la biblioteca de aula (grupo 1).



**Fotografía 7: Alejandra escribiendo palabras en tsotsil (grupo 1)**



**Fotografía 8: Los alumnos del grupo 1 al finalizar la sesión del taller.**



Fotografía 9: Escritura de cuentos a partir de collages de revistas. Cuento de Angélica (grupo 1)



Fotografía 10: Contando historias a través de títeres (grupo 2).