

EntreDiversidades. Revista de Ciencias

Sociales y Humanidades

ISSN: 2007-7602

ceditorialieei@hotmail.com

Universidad Autónoma de Chiapas

México

Casmiro Gallo, Francesca Paola

Leer y escribir en la “orillada”. Niños y niñas en asentamientos irregulares de Tuxtla
Gutiérrez

EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 3, 2014, pp. 51-
84

Universidad Autónoma de Chiapas
San Cristóbal de Las Casas, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455944910003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Leer y escribir en la “orillada”. Niños y niñas en asentamientos irregulares de Tuxtla Gutiérrez

To read and write at “the edge”. Boys and girls in irregular settlements of Tuxtla Gutiérrez

Francesca Paola Casmiro Gallo¹

Resumen: En este artículo analizo la experiencia de animación a la lectoescritura realizada con niños y niñas que viven en asentamientos irregulares de Tuxtla Gutiérrez. Precisamente, colaboré con la comunidad escolar Luis Macondo,² escuela primaria, pública y vespertina, ubicada en la colonia Las Granjas Km4. Gracias a su apoyo, pude empezar una investigación acerca de los imaginarios de lectura y motivación al hábito lector de tres grupos de actores sociales —madres de familia, docentes y alumnos—, quehacer investigativo cuya función fue encaminarme hacia la estructuración de un círculo de lectoescritura.

Palabras clave: lectoescritura, niños y niñas, comunidad escolar, marginación urbana.

¹ Especialista en Procesos Culturales Lectoescritores por la Universidad Autónoma de Chiapas. Maestrante en Ciencias Sociales y Humanísticas en el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Unicach. Maestría en Literaturas Comparadas por la Universidad La Sapienza de Roma. Correo electrónico: francesca.casmiro@hotmail.com

Fecha de recepción: 04 07 14; Fecha de aceptación: 17 10 14.

² Utilizo un nombre ficticio de la escuela para proteger la privacidad de la comunidad escolar.

Abstract: In the following article, I reflect upon my experience with stimulating literacy among children in irregular settlements on the margins of Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Mexico. I collaborated with the pupils of the afternoon classes in the Luis Macondo public primary school in the Las Granjas KM4 settlement. Thanks to their support, I was able to do research on the imaginary on literacy and the motivation for enhancing literacy skills among three groups of social actors —mothers, teachers and pupils—. This research enabled me to set up a literacy club with the pupils that went beyond the narrow parameters of institutional education and allowed us to achieve greater involvement with literary texts.

Keywords: literacy, children, school community, marginal urban settlements.

Introducción

¿Qué significado adquiere la lectoescritura en una institución escolar pública situada en un espacio suburbano en Chiapas? Esta pregunta animó el camino de investigación y acción educativa que realicé con niños y niñas de la “orillada” de Tuxtla Gutiérrez. Expresión coloquial utilizada por los habitantes de asentamientos irregulares que sobrepasan los límites del Parque Cañón del Sumidero. Así nombran su territorio y se posicionan en la urbe: “Estamos en la orillada”.

La metodología y los aportes teóricos que han sustentado mi labor científica se centraron en la educación popular de Paulo Freire y Ander-Egg.

Sin embargo, la investigación previa acerca de los imaginarios de lectura y motivación de los grupos de actores sociales —alumnos, madres de familia y maestros— fue esencial para poder estructurar una acción educativa de fomento al hábito lector. De ahí, la propia investigación me llevó a estructurar un círculo de lectoescritura que saliera de los parámetros de la educación institucional. Después de la clausura, los resultados que compartieron los participantes me permitieron reflexionar sobre ellos y los límites del proceso, estos últimos entendidos como desafíos que invitan a nuevas travesías.

Antecedentes

En la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, estudié la especialidad en Procesos Culturales Lectoescritores. Era el año 2011. Este programa de posgrado tiene como objetivo: “Fomentar especialistas que contribuyan a superar el analfabetismo y el neo-analfabetismo en Chiapas mediante el desarrollo del hábito lector en poblaciones infantiles y juveniles en los municipios con mayores rezagos educativos en el estado” (Universidad Autónoma de Chiapas).

Lucía, una compañera de la Especialidad,³ me acompañó a visitar la escuela primaria Luis Macondo, vespertina y pública. Esa tarde Doña Reina, policía solidaria,⁴ nos abrió el portón de la entrada. En la oficina de administración, un salón sencillo con una mesa de madera y tres sillas, el director Hernán

³ Lucía es tuxtleca, había trabajado anteriormente en esta institución escolar como facilitadora de la ong Save The Children. El papel que Lucía desempeñaba, organizar talleres sobre los derechos de la niñez a los alumnos, le había permitido conocer historias de vida de niños y niñas que viven en esta parte de la urbe.

⁴ Programa gubernamental “Policía ciudadana solidaria” implementado en áreas de Tuxtla Gutiérrez. En el caso específico, Doña Karla vigila la entrada y salida de los alumnos.

nos estaba esperando. Conversamos, y con amabilidad el director nos invitó a colaborar con la comunidad escolar para desarrollar los proyectos de investigación ahí, en este espacio urbano denominado por las políticas públicas y por los que no vivimos en el lugar: “periferia”, “cinturón de miseria”, “asentamientos irregulares”, “paracaidistas”.

La escuela Luis Macondo está ubicada en la colonia Las Granjas Km4. Por ocupación de tierra, en los años setenta, nació con ese nombre; el movimiento urbano que la lideraba se llamaba Unión Colonos de Las Granjas Kilómetro 4. Comenzó el proceso de regularización en el año 1987. Los alumnos y alumnas de la institución, por supuesto, habitan en la misma colonia y también en diferentes asentamientos irregulares que sobrepasan el límite del Parque Cañón del Sumidero: por ejemplo, la colonia Emiliano Zapata, que pertenece al Movimiento Campesino Revolucionario Independiente (Mocri), La Esperanza, y los nuevos asentamientos aún sin nombre.



Al principio de la investigación, el director de la escuela expresó su inquietud acerca de la educación de las madres de familia. La mayoría de ellas sólo había alcanzado el nivel básico de primaria y existía un porcentaje significativo de madres analfabetas. Sin embargo, ellas tenían como prioridad que fortaleciéramos la educación de sus hijos e hijas antes que las propias. En una junta general, las madres que participaron dijeron: “Es bueno que los niños vayan a la escuela, ¡que no se queden como nosotros que no sabemos nada!”.

Seguimos sus sugerencias. Llevé a cabo varias observaciones en diferentes salones para conocer a los alumnos/as y sus expectativas sobre posibles actividades extraescolares en relación con la lectoescritura. Durante una de éstas, los niños y niñas del tercer grado me expresaron su deseo de leer cuentos y poemas de “todo el mundo”, sentían curiosidad hacia mi lengua materna: “¿Cómo se dice tengo hambre en italiano?”. Por esa razón, empecé a planear un taller de verano donde promovería el gusto por la lectura. En esos días de trabajo de campo, muchas preguntas me animaron: ¿Qué tipo de lectura habría fomentado? Gracias a la convivencia con los diferentes grupos de actores sociales que pueblan diario esta institución escolar y la labor de investigación preliminar, me convencí que la lectura “bancaria” (Freire, 2010a: 53), impartida en la educación institucional, necesitaba dejar paso a una lectura liberadora y placentera.

Breve nota metodológica y teórica

La obra de Paulo Freire fue un aporte teórico significativo para el desarrollo de la investigación preliminar y la organización del taller. Lectura de la realidad y lectura de la palabra son prácticas humanas complementarias en el proceso de formación liberador, se enriquecen y desafían entre ellas, asimismo, no excluyen la imaginación en el mundo infantil. A este propósito, el poeta Gianni Rodari afirma en la introducción de la obra *La gramática de la fantasía*:

Espero que este pequeño libro sea igualmente útil a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra. Todos los usos de las palabras para todos me parece un buen tema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo (Rodari, 1999: 17).

La imaginación permite al niño/a sobrepasar las fronteras de su microcosmos, ir más allá de lo pensado y vivido; la imaginación que menciona Rodari se nutre de esperanza, un elemento epistemológico esencial para el cuestionamiento del orden vigente y sus parámetros de pensamiento.

Otra obra que me ha acompañado en la travesía de la investigación y acción educativa ha sido *La metodología del desarrollo de la comunidad* de Ander-Egg. El autor propone una resignificación de la animación sociocultural después de haber detectado y analizado algunas problemáticas de nuestra

sociedad. Primero, una brecha cultural entre diferentes estratos sociales; y segundo, “los impactos de las industrias culturales, que sólo se ocupan y preocupan por producir cultura masificada, frecuentemente con tendencia a la manipulación ideológica, que conduce a una creciente uniformización y empobrecimiento cultural” (Ander-Egg, 1982: 283). De ahí, el autor propone una significación propia de la animación sociocultural:

Ahora bien, frente a estos problemas socio-culturales que se confrontan en la sociedad actual, la animación socio-cultural constituye un intento metodológico organizado, cuya finalidad es la de superar la concepción y la práctica vigente de la cultura como consumo, para pasar a una concepción y una práctica de la cultura como participación (Ander-Egg, 1982: 283).

Experiencia y aportes teóricos habrían caminado juntos, y gradualmente se iba aclarando el sentido de la investigación. Leer y escribir para los niños/as que viven en asentamientos irregulares, y para mí, se habría de convertir, ante todo, en un espacio de socialización; círculo donde la oralidad y la escritura se encontraran y dialogaran con las artes iconográficas, lugar en el cual la lengua española perdiera su raíz imperial y empezara a convivir con otras lenguas.

Los imaginarios de lectura de los maestros y de las madres de familia

Antes de organizar las actividades del taller de verano, empecé una investigación acerca de los imaginarios de lectura que poseen los docentes y las madres de familia, dos instituciones sociales: la educación institucional y la familia. Llevé a cabo entrevistas de corte cualitativo cuyo objetivo era investigar la concepción de lectoescritura que los dos grupos de actores sociales traían consigo. En ambos casos, los entrevistados narraron también fragmentos de sus vidas y la percepción que tenían del contexto social en el cual está inmersa la escuela.

El punto de vista de los maestros: el diagnóstico escolar y entrevistas

En el último diagnóstico escolar, el cuerpo docente identifica como problema central la comprensión lectora, “los alumnos leen sin entender” (Diagnóstico escolar, 2011: 5), situación que se plantea en términos de deficiencia. El diagnóstico se proponía investigar las causas de esta problemática, las cuales vienen localizadas en dos áreas: los ámbitos interno y externo de la escuela. Como observamos, los maestros que redactaron el diagnóstico utilizaron una forma de pensamiento binaria. De un lado, ellos cuestionan las metodologías educativas que definen “tradicionales”, poco adaptadas al contexto específico, y evidencian también el “poco uso del material didáctico y del rincón de lectura”. Por otro lado, se menciona el ámbito externo a la escuela, el entorno socio-económico

de los alumnos/as, sus situaciones familiares que obstaculizarían el proceso de aprendizaje, dificultando el logro de resultados satisfactorios: “por encontrarnos en una zona urbana marginada”. Es interesante plantearse algunas preguntas, por ejemplo: ¿Qué entienden los maestros por comprensión lectora? Para responder a estas inquietudes, entrevisté a tres docentes, al director Hernán, y a las maestras Lucy y Adelaida.

El maestro Hernán nació en Pueblo Nuevo Solistahuacán, se trasladó a Tuxtla Gutiérrez para terminar la secundaria, luego estudió en la Normal básica y superior en el área de lengua inglesa. Trabajó en comunidades rurales, mayormente tzotziles, para cumplir interinatos. Tiene dos años y medio trabajando en esta escuela a la que se dedica con abnegación. Tímidamente, el maestro confiesa que ama escribir sobre temas cristianos y su libro favorito es la Biblia, me comparte su vocación religiosa evangélica. ¿Qué significa lectoescritura desde su punto de vista? “Es una habilidad, para mí, en este caso enfocada a los niños, los maestros pueden trasmitir este sistema de comunicación en forma oral y escrita” (Km4, 13 de mayo de 2011).

El maestro Hernán hace referencia a los problemas que los maestros encuentran en llevar a cabo el proceso de alfabetización y fortalecimiento de la lectoescritura: “Ciertamente los hay, hay bastantes niños todavía con quienes no se ha logrado, hay mucho que hacer; sí, hay ese problema —dificultad en la lectoescritura—, pero eso también se debe al medio en que se desarrolla, a las circunstancias, a la cultura del lugar” (Km4, 13 de mayo de 2011). ¿Qué entiende el director con esta última expresión?

Bueno, hay desintegración familiar, hay drogadicción, hay también problemas de pandillerismo y de violencia. Tenemos conocimiento de esta situación por una clase que me tocó dar la semana antepasada a un grupo de niños, acá, en el aula de Fundación —se refiere a la sala de computación construida gracias al apoyo de la ong Save the Children—. Tenemos conocimiento por medio de esa clase, el tema que se trató fue: violencia como espectáculo en la escuela. Pudimos observar, a través de la experiencia de los niños, la violencia que sufren en sus hogares. Niños que han visto cuando un parenta toma un chicote del caballo, o con el mismo pie, y le pega a la mamá que está embarazada. Sí, lo viven, hemos observado eso también como problemática (Km4, 13 de mayo de 2011).

Al final de la entrevista le pregunto sugerencias sobre posibles actividades extraescolares que se pudieran llevar a cabo con los alumnos:

Sí, hay que tomar en cuenta la necesidad de los niños, por la situación en la que se encuentran es necesario tratar de trabajar con material llamativo que esté de acuerdo a la edad en que se desenvuelven los niños. También es importante tomar en cuenta su necesidad económica, posiblemente solo vengan con un cuadernito, con un lápiz. Por eso, hay que estar prevenidos para situaciones que los niños no puedan tener este material básico. Habría que tener un mayor conocimiento incluso de cada niño, un estudio socioeconómico como para conocer su situación en que se encuentran cada uno de ellos, eso es lo que pienso yo, implementar talleres de lectura,

también audiovisuales dentro de la misma enseñanza, manualidades para acrecentar ese acervo, mejorar, propiciar mayor interés en el aprendizaje de los niños (Km4, 13 de mayo de 2011).

La maestra Adelaida me recibe en el salón con amabilidad. Ella tiene cincuenta y tres años, está en proceso de jubilación. La lectoescritura para ella “es el método por el cual se les enseña a leer y escribir a los niños” (Km4, 15 de mayo de 2011). Seguimos dialogando sobre las problemáticas de los alumnos en relación con la lectoescritura:

Yo digo la inasistencia. Vi mucha inasistencia, irresponsabilidad de los padres, que no apoyan, no ayudan, los niños a veces vienen sin libros, aquí, en esta escuela, a veces vienen sin libros, poco interés de los papás por los problemas externos que existen en estas colonias marginadas (Km4, 15 de mayo de 2011).

El concepto “cultura del lugar” formulado por el maestro Hernán regresa en las palabras de la maestra Adelaida con la expresión “colonias marginadas”. Enseguida, la docente expresa inconscientemente su visión subjetiva del lugar cuando comparte sugerencias acerca de posibles actividades extraescolares: “Hacer talleres, talleres, muchas pláticas con los padres, porque hay escuelas donde los papás sí responden, tú le pides un libro y te lo llevan, aquí es muy pobre la colonia, no hay apoyo de los padres de familia, hacer conciencia, concientizarlos, pues” (15 de mayo de 2011).

La maestra Lucy es la última docente que entrevistó. Sus ojos son vivos y me escucha con atención. Originaria de Venustiano Carranza, estudió en la Normal básica de Tuxtla Gutiérrez. Tiene tres años enseñando en la escuela Luis Macondo. Desde su punto de vista, la lectoescritura “es el proceso que un niño lleva para aprender a leer y escribir” (16 de mayo de 2011). Le pregunto acerca de las actividades de lectoescritura que propone a los niños:

Pues, este, la lectura, que lean cuentos, cosas que le llamen la atención, eso lo van a motivar. Hay niños que no sé lo que les pasa, no lo comprenden. Sus libros traen muchas lecturas, yo les pongo a leer, y luego les pregunto qué entendieron, hay niños que sí me responden, sí tienen esa comprensión, hay unos que definitivamente no, leen pero no entienden nada, no comprenden. ... El problema es que cuando ellos leen, no respetan los signos, la puntuación, leen de corrido, no hacen pausa. No respetan cuando hay punto o cuando hay coma, entonces, es ahí donde les afectan, por eso no comprenden (16 de mayo de 2011).

Durante la entrevista, la maestra Lucy comparte también su primera impresión de la escuela y de los alumnos:

Cuando recién vine, los niños eran muy [no encuentra la palabra], ellos no saludaban, había muchos problemas en la escuela porque se peleaban, sí. Había muchos pleitos por lo mismo, por lo que viven en su casa, sí, tienen el problema que viven sólo con su mamá porque son hijos de padres separados, sí, entonces, por esta misma razón. Había muchos problemas en cuando que peleaban, agarraban

las cosas de sus compañeros, sí, eso es el problema que yo encontré cuando yo vine acá. No saludaban, no tenían este hábito de saludar, ahorita ya hay (16 de mayo de 2011).

Es interesante ahondar más sobre las problemáticas educativas que la maestra percibe:

El problema es que no tienen el apoyo de sus padres, hay niños que no cumplen con las tareas, no trabajan aquí dentro del salón, ese es el problema de ellos, es lo mal, inasistencia, mucha inasistencia, porque las mamás trabajan, los niños se quedan con sus hermanitos. Ya hablé con muchas mamás y me dicen que ellas tienen que salir a trabajar y no hay con quien dejar sus hijos más chicos (16 de mayo de 2011).

En las tres entrevistas, notamos que los docentes entienden por lectoescritura únicamente el proceso de alfabetización, se valora la apropiación de la cultura escrita y se olvida el gusto por leer y la motivación intrínseca del lector. Los tres docentes subrayan como problemática central que afecta el aprendizaje de alumnos/as el contexto social y familiar, nombrándolo de diferentes formas: “circunstancias”, “cultura del lugar”, “colonias marginales”, “lo que viven en su casa”.

El punto de vista de las madres de familia

Decidí entrevistar a dos madres de familia, Doña María y Doña Karla, ambas tienen un papel activo en la comunidad escolar, la primera es representante de las madres de familia, la segunda es policía solidaria. La conversación se enfocó principalmente alrededor de su concepción de lectoescritura, cultura y sugerencias sobre posibles actividades extraescolares que se pudieran organizar con la comunidad escolar. Sin embargo, las entrevistadas compartieron también experiencias de vida.

Desde hace seis meses, Doña Karla trabaja como policía solidaria en la escuela. Tiene una hija que estudia en el segundo grado y también un joven que está cursando la secundaria. Es madre soltera y vive en la colonia La Esperanza, asentamiento irregular. Es originaria de Pueblo Nuevo Solistahuacán. Doña Karla llegó a la cabecera municipal con su familia cuando era niña. No habla lengua indígena. Estudió hasta la secundaria. Sus anteojos le esconden la mirada tímida. Nos sentamos en el patio, son las seis de la tarde, los alumnos han salido de la escuela. Silencio. Conversamos y me explica el porqué hay que fomentar el hábito lector: “es importante leer para desenvolverse, que lean ellos, los niños, así no van a tener las dificultades, así tienen algo de qué recordar” (18 de mayo de 2011).

Le pregunto si tiene libros en casa: “libros, libros, no tengo, no soy muy adicta a comprar pero sí que me han prestado”. ¿Qué significa la palabra “cultura” para usted? “Es, pues, lo que se vive aquí en nuestro país, lo que se vive en las regiones de cada ciudad [...] no sé si se confunde ‘cultura’ con las

zonas arqueológicas, pues cómo comenzaron ellos —los antepasados—, cómo sobrevivieron” (18 de mayo de 2011). Doña Karla me expresa sus deseos de madre de familia y subraya la importancia del estudio refiriéndose a su hija: “su deber de ella sería estudiar, echarle gana, como le digo a ella, para que salga adelante y pues tenga buenas calificaciones … que estudie, es la mejor herencia que se les da a los hijos, porque quien no estudia ahorita no es nadie en la vida, muy triste” (18 de mayo de 2011). Para terminar, Doña Karla me comparte sus sugerencias acerca de actividades que pueden ser útiles para la comunidad escolar:

Para los niños, me gustaría que les dieran una plática, muchos niños aquí, pues, creo que todos tenemos problemas, pero hay muchos niños que tienen muchos problemas intrafamiliares, mucha violencia. Hay pocos niños centrados en su estudio, que le dieran como una terapia, o también que pues estuviera alguna psicóloga, que le dieran una plática más que nada a los papás porque hay papás que casi no se interesan por los niños, no se preocupan por sus tareas, por su ropa y todo, que les dieran una plática más que nada, hay papás que no se preocupan por revisarles las tareas a los niños. Mucha libertad les dan a los hijos y ellos se van juntando con los demás de la calle, a veces uno no sabe con quién se junta. Ahorita hay mucho peligro para los chamacos, sería bueno que le dieran un plática a los papás para que vean en qué están fallando ellos, se ve muchos niños aquí que son muy

violentos, cada niño tiene diferentes problemas, mucha agresión
(18 de mayo de 2011).

Doña María es originaria de un rancho de Ocosingo. Vive desde hace veintisiete años en la colonia Las Granjas Km4, llegó joven a Tuxtla Gutiérrez, sola. Es ama de casa y vendedora de perfumes y cosméticos a domicilio. Doña María está casada, tiene tres hijas y una sobrina que vive con ella. No habla una lengua indígena pero dice que algunos de sus familiares hablan tzeltal y su esposo cuando era niño conocía el tojolabal. Es analfabeta:

Mi papá vivía en ranchos, entonces nos estábamos un tiempo en un rancho y nos llevaba a otro, no había escuela en muchos ranchos. En una ocasión que llegamos en un lugar donde sí había escuela, nos mandaron a la escuela pero dijo mi papá que ya no, no pude estudiar, para mis papás no era importante, más para las mujeres, allá, hay zonas por Ocosingo que los hombres creen que las mujeres no tienen derechos, entonces no, mi papá dijo que no: ¿Por qué? ¿Sólo para que aprendiéramos a escribir las cartas para el novio? (20 de mayo de 2011).

Me acerco al tema de la lectoescritura, le pregunto qué piensa de los libros, me contesta con una sonrisa: “sí, me gustan pero no los puedo leer; sí, yo me ha gustado que mis hijas estudien” (20 de mayo de 2011). Continuamos hacia la segunda categoría, el significado que otorga a la palabra “cultura”. En este caso, Doña María responde con seguridad, no hay ningún minuto de pausa:

“Pues yo pienso que es para aprender más, para conocer otras cosas, una cosa muy bonita, que todo sabe uno, que uno aprende otras cosas, ¿no?, es lo que yo pienso que puede ser” (Km4, 20 de mayo de 2011). Decido ayudarla para que pueda concretizar su idea: ¿libros?, y con seguridad me confirma: “sí, que está en los libros”; ¿música?, “podría ser”, responde, pero su tono de voz es incierto (Km4, 20 de mayo de 2011).

Hablamos del proceso educativo de sus hijas: “yo no sabía leer, yo no lo podía ayudarlas pues tenía que pedir favor con una vecina, con alguien para ver lo ellas no entendían, para buscar alguien que les ayudara” (Km4, 20 de mayo de 2011). En fin, conversamos con Doña María acerca de actividades que se podrían desarrollar en la escuela; la señora, refiriéndose a los alumnos, dice: “Más que nada, que le den este motivo para leer para saber más cosas”. Luego, Doña María propone actividades que pudieran llevar a cabo las madres de familia:

Fuera bonito un taller, para ir aprender algo ... Alguna cosa, bordado, alguna cosa que llame la atención, porque desgraciadamente acá en Tuxtla o en otro lugar tenemos malas costumbres que no queremos apartar un ratito de nuestro tiempo ... Sí, tenemos problemas, todos, lo que pasa es que no sabemos cómo apartar un ratito de nuestro tiempo. Si yo voy a un taller, mi manera de pensar, es que me entretengo, me olvido de mis problemas, nos reímos, hablamos con otras personas, aprendemos otras cosas, pero ésta es mi manera de pensar mía. Muchas madres de familia no tienen este pensamiento

porque yo he invitado a muchas mamás que me vengan apoyar acá en lo de la leche —Doña María se refiere al comité de padres de familia que distribuye desayunos escolares— y me dicen “No tengo tiempo”. No es que no tengamos tiempo, sí, tenemos tiempo, porque si vamos en la tarde en sus casas, todas están mirando su novela (20 de mayo de 2011).

En las entrevistas con las dos madres de familia, notamos que ambas identifican, principalmente, el concepto de “cultura” con la palabra escrita. Doña Karla responde con una definición de tipo antropológico, pero su entonación es insegura y resalta la necesidad de recibir una confirmación. Doña María no logra dar forma al concepto, encuentra dificultad en objetivarla, la cultura es “algo bonito” pero sin forma concreta, es “algo” que vive en los libros, como un espíritu mágico, un ser que se esconde entre las páginas de un volumen. Cuando intento indicarle otras actividades culturales como la música, ella asiente pero sin convicción. Ambas identifican el objeto simbólico del libro como elemento de desarrollo para los niños no sólo en el ámbito pedagógico sino también en el ámbito económico: la lectura es útil para “saber más”, y puede ser instrumento de ascenso en el estatus social.

El círculo de lectoescritura

Con esas premisas, estructuré el taller de verano que duraría tres semanas diariamente.⁵ Invité a los alumnos/as de tercer grado. En una junta con los padres de familia, les expliqué que la decisión de participar en el círculo de

⁵ La sesión diaria empezaba a las dos de la tarde y terminaba a las cinco.

lectoescritura tenían que tomarla los niños/as de forma autónoma. Formamos un grupo de diez niños —Jocabet, Wendy, Darany, Nadia, Kelly, Ángel, Toño, Nancy, Irma e Aníbal— más sus respectivos hermanos y primos menores.⁶ Durante el periodo de verano, los participantes llegaban solos al taller, ningún familiar los esperaba a la salida; con el pasar de los días, entre ellos empezaron a formar un grupo, una comunidad, y regresaban juntos a sus respectivas casas. Los niños/as que participaron en el taller viven principalmente en dos asentamientos irregulares: las colonias Emiliano Zapata y La Esperanza.

La información que presento acerca de sus vidas privadas no es resultado de entrevistas, más bien, los niños/as y las madres de familia la compartieron espontáneamente, mediante conversaciones informales: la mayoría de ellos tienen un familiar emigrado en Estados Unidos; sus padres llegan de varios municipios y estados —Escuintla, Frontera Comalapa, Ocosingo, Villaflores, Chichonal, Veracruz y Guerrero—, decidieron trasladarse a la cabecera municipal para mejorar su economía familiar; las madres se dedican al mercado informal, son mujeres de la limpieza, costureras, cocineras y vendedoras de antojitos; sus padres son albañiles, vendedores ambulantes y veladores; en la ciudad, los padres aunque hablen una lengua indígena deciden no enseñarla a sus hijos.

Siguiendo sus expectativas de lectura, decidí proponerles cuentos mexicanos y de otros países, además de poemas latinoamericanos. En general, utilicé libros publicados por la SEP que los participantes podían encontrar

⁶ Los participantes del círculo —hermanos y hermanas mayores— traían a sus hermanos y primos menores porque tenían la responsabilidad de cuidarlos. Sus familias son numerosas. Cada participante tenía mínimo dos hermanos menores.

fácilmente en la biblioteca escolar. Desde el punto de vista didáctico, la experiencia del círculo de lectoescritura giró alrededor de tres pilares: las Tic's —Tecnologías de información y comunicación— para localizar y localizarnos en el mundo, la lectura comunitaria —en voz alta— e individual para aprender a escucharnos y escuchar al otro, el uso del diccionario para investigar y despertar la curiosidad hacia lo que no conocemos.

Al principio de cada sesión, introducía el cuento o el poema con las Tic's. Disponíamos de una sola computadora portátil, por esa razón los niños tenían que acercarse. La distancia entre educadora y educandos disminuía.



Primer paso, la presentación de un mapamundi virtual para localizarnos en correspondencia con el contexto geográfico de la lectura propuesta. ¿Dónde estamos nosotros? Con el dedo, los niños buscaban Chiapas: “¡está acá, maestra!”, a veces se confundían, pero leyendo el nombre se autocorregían. Luego introducía brevemente el país del cuento y les pedía que lo buscaran en el mapamundi virtual: ¿Dónde está Ecuador? ¿Dónde está Bolivia? ¿Está muy lejos de Chiapas? Íbamos midiendo la distancia con las manos, los ojos de los

niños estaban maravillados de la riqueza cultural del mundo que observaban en el mapamundi virtual.

A continuación, les presentaba un documento en Power Point, diapositivas sobre el país del cuento o del poema que retrataban varios ámbitos culturales: la comida típica, los animales más característicos, la población —en particular, otros niños con su traje típico—, los paisajes y monumentos. Cada imagen estaba acompañada por una palabra clave que los niños/as leían en coro. Los participantes estaban fascinados de la diversidad cultural, sobre todo les emocionaba ver los trajes típicos y los platos tradicionales de cada país. Ante la imagen del plato típico de Bolivia, Kelly dijo con sus ojos vivos: “parece la sopa de mi mamá”. Fue importante utilizar las nuevas tecnologías porque introducían el ambiente concreto del texto en el salón, el mapamundi virtual y la presentación en Power Point se volvieron llaves mágicas que abrían las puertas de la imaginación.

El círculo de lectoescritura no estaba vinculado con el quehacer curricular, es decir, con los deberes escolares. La elección de participar en el círculo nacía de la relación que se iba instaurando entre nosotros: leer y convivir. Por eso, les propuse a los niños la posibilidad de practicar una lectura en voz alta comunitaria. Sentados en círculo, cada uno de los participantes se posicionaba como más les parecía cómodo y leía algunas páginas del texto sin angustia. Nadie los evaluaba, y cada participante podía leer y releer sus páginas en voz alta hasta lograr seguridad, una lectura-marea, de ida y de vuelta, de flujo y reflujo para deleitarse de la armonía de la palabra y comprender el texto. Para

terminar, proponía ejercicios dinámicos de comprensión lectora que creamos y recreamos según la circunstancia.⁷

De igual manera, decidí fomentar también una lectura personal. Diario, acompañaba a un integrante del círculo a visitar la biblioteca escolar, escuchaba sus intereses y juntos elegíamos un libro que podía llevar a su casa. En dos semanas, cada participante leyó en promedio dos libros —leyendas y poesías—. Los pequeños ya expresaban una inclinación hacia algunos temas, iban desarrollando un gusto personal hacia la lectura como placer autónomo. A este propósito, Román Haza afirma: “El gusto por leer no es algo que se puede inculcar o mucho menos imponer al estudiante, sino es algo que tiene que salir de adentro de la persona” (1992: 19).

El tercer pilar fue el juego del diccionario. Los participantes se dividían en equipos, a cada grupo les entregaba un diccionario y les invitaba a “pescar” en un vaso tres papelitos cerrados, palabras que comparecían en la lectura propuesta. El juego consistía en buscar su significado en el diccionario, escribirlo y dibujarlo en el cuaderno, y al final compartirlo en plenaria. El juego fortalecía una correspondencia entre la palabra escrita e imagen, además, compartir el trabajo con los compañeros/as promovía la socialización. De ahí, el juego del diccionario quería fomentar una curiosidad investigativa, una palabra remitía a otra y por medio del dibujo se reconoce, significa y después es compartida.

⁷Entre muchas actividades recordamos: juego de la pelota preguntona, trabajo en equipo sobre la historia leída.

En la práctica educativa, la lectura se convirtió en ejercicio de la imaginación, escucha del otro y de nosotros mismos, momento de socialización y palabra jubilosa. El taller se proponía que los pequeños lectores/as pudieran humanizar la palabra, es decir, considerar la lectura ante todo como un hábito placentero.



En el círculo de lectoescritura, desarrollé un papel de facilitadora, sin convencer o imponer; retomando las palabras de Román Haza, mi función fue “favorecer la buena tierra, la humedad y el calor, para que la ‘semilla’ que ya posee en sí misma el potencial para convertirse en árbol, llegue a serlo” (Román Haza, 1997: 58). Desde el principio, fue importante captar la motivación de los pequeños lectores/as y conocer su entorno social por medio de la investigación que llevé a cabo previamente: ellos querían leer y convivir.

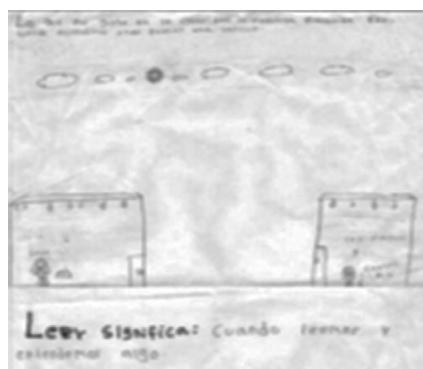
Resultados: Los imaginarios de lectura de los participantes

Después de la clausura del círculo de lectoescritura, nos reunimos una última vez para evaluar y valorar el camino recorrido. En esta ocasión, pedí a los participantes objetivar la experiencia por medio del lenguaje iconográfico o/y de la cultura escrita, para conocer sus imaginarios de lectura. ¿Qué tipo de lectura vivimos en el taller de verano? ¿Qué actividades les agradaron? ¿Por qué?

Nadia divide la hoja en dos apartados, en ambos representa el objeto simbólico de la casa. Para introducir el trabajo, la niña explica por medio de la escritura: “leer significa una casa”. Como vemos, dibuja viviendas sencillas, diferentes de los estereotipos que propone la televisión. Casas de lámina o block rodeadas por flores y árboles, parecidas a las que encontramos en el asentamiento Emiliano Zapata donde ella vive. En la parte inferior, Nadia escribe: “lo que me gustó con la maestra Francesca es que dibujé”. El dibujo es una actividad didáctica que no siempre se valora en la educación primaria institucional. Durante varias observaciones, escuché un comentario recurrente en los maestros: “No es un buen maestro, sólo los pone a dibujar”, “este maestro no trabaja en el salón, puros dibujitos”.



También Jocabet representa dos ambientes distintos, dos diferentes salones de la escuela. En el salón de la izquierda dibuja una niña y un libro abierto, a través de la escritura específica: “Leer”. En el salón de la derecha, Jocabet dibuja la misma niña que canta y explica: “Los poemas y cantar”. Jocabet representa dos diferentes formas de leer, la lectura escolar y la lectura placentera que experimentamos en el taller. Al principio de la hoja, la niña escribe “Lo que me gustó en la clase de la maestra Francesca fue cuando aprendimos unas poesías, una canción”.



La niña considera las poesías leídas como canciones, quizá por la musicalidad de los versos a través de los acentos en las palabras, y concluye con una frase escrita con énfasis “Leer significa: cuando leemos y entendemos algo”. Jocabet considera la lectura una práctica significativa que incluye en sí misma diferentes modos de leer, que se pueden considerar como: la lectura escolar institucional y la placentera.



Ángel escribe: “para mí, lectura significa tener comprensión lectora”. Divide la hoja en dos apartados en los cuales representa dos situaciones distintas. En la primera sección, presenta un diálogo con su maestra, la cual afirma: “¡Tienes comprensión lectora!”, y él responde en modo afirmativo. Tanta seguridad me despertó la curiosidad de saber dónde había escuchado estos términos técnicos que nunca utilizamos en el taller y, sobre todo, si el niño conocía el significado de lo que escribía. Ángel me explicó que su maestra le había dicho eso, y tranquilamente respondió a la segunda pregunta diciendo que comprensión lectora es “cuando leo algo y entiendo lo que leo”. En la segunda sección, dibuja el salón de la escuela y dos personas que se toman de la mano y que miran fuera de la ventana, una adulta y un niño, es el círculo de lectoescritura. Ángel explica la situación con una frase: “jugamos todos y leímos cuentos, y me gustó el cuento del día de muertos porque tiene rimas y dibujos” (Ángel).

Kelly representa dos espacios, de un lado el apartado de la escritura y del otro lo del lenguaje iconográfico. En la sección derecha, la niña escribe los primeros versos de la poesía boliviana que leímos en el taller Mi casa, “Tengo una casita de color naranja/ llena de canarios y palomas blancas”. En la sección izquierda, Kelly dibuja una casa de estructura sencilla con una pila de agua y hierba salvaje.

Toño introduce su dibujo expresando lo que más le gustó del taller, “los libros, los dibujos, los textos”, y debajo de la frase representa un volumen abierto. Durante una conversación informal, su madre me contó que Toño se sentía feliz de ir al taller de verano y le decía: “Mamá, me van a dar mis libros, mis libros”. Por la situación económica precaria de la familia, el niño no podía comprar textos y por lo tanto recibir libros de su interés se volvía un regalo anhelado. En el segundo apartado, Toño representa una casa de campo, un sol que sonríe entre nubes de color azul claro y árboles geométricos. Le pregunté qué significado tenía esa imagen; respondió que era la casa de Wangjia, el protagonista del cuento tibetano que leímos en el círculo: “él buscaba una casa y finalmente la encontró” (Km4, 14 de octubre 2011).



Wendy marca dos apartados, en el primero escribe los títulos de algunos textos que leímos en el taller, y dibuja un libro con alas, un volumen-mariposa de color azul cielo con corazones alrededor. Es una imagen reveladora, una metáfora, la lectura placentera que nos hace volar gracias a la imaginación. En el segundo apartado, la niña representa una “casa” geométrica, sencilla, con árboles y flores.

En su ejercicio, Aníbal afirma: “para mí la lectura es sentimiento”. El niño se dibuja a sí mismo en la biblioteca escolar que sonríe y tiene en manos dos libros. Aníbal dibuja la biblioteca escolar con volúmenes colorados, azules, naranjas, rojos, de colores alegres. Le pregunté el significado de la imagen: “Me gustó ir a la biblioteca, poder llevar libros a mi casa” (Km4, 14 de octubre de 2011).



En fin, en los dibujos se nota una conjunción entre la escritura y el lenguaje iconográfico. Para Ángel, la escritura se integra al dibujo en forma de historieta. Para la mayoría, la escritura es instrumental y sirve para aclarar el significado de las figuras representadas. Tres elementos se repiten y se remiten entre sí: lectura, poesía y casa. Es importante evidenciar que los niños/as a pesar de haber pasado dos meses de la clausura del taller, se acuerdan perfectamente de las lecturas, sobre todo de los poemas. Asimismo, observamos que, aunque en forma diferente, todos los niños/as hacen referencia a la comprensión lectora y conocen el significado de esta expresión.

Conclusiones

Observo las huellas que trazan el camino recorrido, acepto los límites y los desafíos de la investigación y acción educativa. ¿Qué observamos, ahora, desde esta nueva colocación? Los resultados de investigación evidencian que los docentes sobrevaloran el concepto de comprensión lectora como requisito escolar y se olvidan del placer que puede provocar el hábito lector más allá de los parámetros institucionales. En la educación formal, se fomenta una idea de lectura fragmentada: si de un lado los maestros evidencian la falta de comprensión lectora que supuestamente padecen los alumnos/as, del otro no tocan temas tan importantes como la lectura significativa y la motivación del lector/a. Desde mi posición, no existe comprensión lectora sin lectura significativa, y somos nosotros, los lectores, quienes significamos el texto cuando hay una motivación intrínseca que impulsa la abertura del sujeto hacia el libro. De ahí, surgen varias preguntas, entre ellas: en la educación formal institucional ¿cómo puede percibirse esta motivación y fortalecerla, sin imponer la propia estandarizada?

Otro punto es la concepción subjetiva que los docentes poseen del lugar, ellos/as detectan como problema que obstaculiza el aprendizaje de los alumnos/as, principalmente: las “circunstancias” (maestro Hernán) de esas “colonias marginales” (maestra Adelaida), “la cultura del lugar” (maestro Hernán). De ahí surge una inquietud: ¿Qué relación se va estableciendo entre la educación institucional y un contexto específico considerado marginal por el sentido común?

En este sentido, Román Haza plantea algunas cuestiones que sirven para problematizar el fomento al hábito lector en zonas consideradas marginales: “¿Es posible promover el gusto por leer en personas que viven con hambre, sin instrucción, sin empleo o con trabajos extenuantes? ¿Existen las condiciones mínimas para que puedan leer y lo disfruten? (Román Haza, 1997: 61). La experiencia del círculo de lectoescritura demuestra que sí, es posible; mejor dicho, es un deber hacerlo aunque las dificultades económicas parecieran dificultar este proceso.

De igual forma, conocer el punto de la vista de las madres de familia fue esencial para entender las concepciones de lectoescritura y cultura que transmiten a sus hijos/as. Notamos que ellas tienen una concepción libresca de cultura y que establecen un vínculo profundo entre el objeto simbólico del libro, la institución escolar y un posible ascenso de estatus social.



Con estas premisas, organizamos un círculo de lectoescritura donde compartimos el gusto por leer. Los participantes vivieron una experiencia de conocimiento integral: mapamundi virtual, diccionario, Tic's, lenguaje iconográfico, cuentos y poemas latinoamericanos y del mundo. Después de la

clausura, investigamos sobre los imaginarios de lectura de los participantes: ¿Cómo ven la lectura, después del taller? ¿Qué actividades les gustaron más? A través del lenguaje iconográfico y la escritura, los niños/as evaluaron y valoraron la acción educativa.

Es importante reflexionar también acerca de los límites del proyecto, a saber, desafíos que anticipan caminos futuros. Al principio del proceso, se quería proponer un proyecto integral que se enfocara hacia tres grupos de actores sociales: los alumnos, los maestros y las madres de familia. Por la situación económica precaria, las madres encontraban dificultad para participar en las reuniones y además ellas tenían como prioridad la educación de sus hijos/as. Asimismo, habría sido valioso enfocarse en una serie de encuentros con la planta docente para promover el gusto por leer entre nosotros, los educadores, y presentar también estrategias que se pudieran utilizar en el salón de clase. Sin embargo, se pudo lograr un solo encuentro con ellos, en el cual les compartí brevemente la experiencia pedagógica e investigativa realizada.

Para concluir, estos resultados se pudieron obtener gracias a un conocimiento previo de la comunidad escolar; la labor de investigación fue esencial para conocer la motivación de los lectores/as y su entorno social. Los participantes del círculo querían leer y convivir, por lo tanto la lectura se convirtió en un espacio de socialización y esperanza en un entorno semiurbano de marginación.



Bibliografía citada

- Ander-Egg, Ezequiel, 1982, *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*, El Ateneo, México.
- Escobar Rosas, Héctor, 2000, *Espacio y sociedad en Tuxtla Gutiérrez*, Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Freire, Paulo, 2008, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo, 2010a, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo, 2010b, *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo, 2014, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- Rodari, Gianni, 1999, *La gramática de la fantasía*, Panamericana Editorial, Santafé de Bogotá.
- Román Haza, María Trinidad, 1992, “Una aproximación a la conducta lectora”, en *Edición Conmemorativa del X aniversario del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas*, t. 2, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas UNAM, México, pp. 19-23.
- Román Haza, María Trinidad, 1997, “Aspectos sociológicos de la formación de lectores”, *Educación y ciencia*, enero-junio, [en línea] disponible en <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/109/pdf> [fecha de consulta: 27 de junio de 2011].