



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA LECTURA
SEDE: XALAPA

**PROMOCIÓN DE LA LECTURA
COMO ALTERNATIVA DE APOYO
ESCOLAR EN LA COMUNIDAD
RANCHITO DE LAS ÁNIMAS**

**Protocolo que se propone para realizar el proyecto del
trabajo recepcional de la Especialización**

Estudiante: Olga Caro García

Tutor: Dr. Daniel Domínguez Cuenca

Xalapa, Veracruz diciembre de 2016.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	3
I.1. Marco conceptual	5
I.2. Marco teórico.....	11
I.3. Revisión de casos similares (o estado del arte)	14
I.4. Breve caracterización del proyecto	24
II. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO	25
II.1. Delimitación del problema	25
II.2. Justificación.....	29
II.3. Objetivos	30
II.3.1. Objetivo general	30
II.3.2. Objetivos particulares.....	30
II.4. Hipótesis de intervención.....	31
III. DISEÑO METODOLÓGICO	31
III.1. Aspectos generales.....	32
III.2. Estrategia de intervención.....	32
III.3. Metodología de evaluación	34
IV. PROGRAMACIÓN.....	34
IV.1. Descripción de actividades y productos	34
IV.2. Referencias	36
IV.3. Bibliografía.....	38
ANEXOS	39

I. INTRODUCCIÓN

La adquisición de la capacidad de leer y expresarse en forma escrita debería ser considerada como uno de los derechos humanos fundamentales. Vivimos tiempos en los que tener esta capacidad se hace indispensable, no sólo en la necesidad de enfrentarse al conocimiento contenido en los libros y textos escolares; casi toda manifestación cultural y casi toda forma de comunicación dependen de la lengua escrita. Por tanto la integración social de todo individuo depende en buena medida de la lectoescritura.

Considero que toda persona que ha gozado del privilegio (que, como decíamos debía ser un derecho humano fundamental) de una educación y adquisición de un capital cultural amplio, debería por ética y conciencia constituirse en un promotor de lectura, no necesariamente formal, sino simplemente en la medida de lo posible, compartir cuando las circunstancias lo ameriten. Esa es la motivación de este trabajo, el impulso de compartir y acompañar a los niños en su iniciación al mundo gozoso de la lectura y los libros, y sembrar las semillas que pudieran con el tiempo germinar en un proceso que los convierta en lectores autónomos, capaces de expresarse en forma escrita. Compartir la convicción de que todos poseemos el potencial de explorar y conocer la vida, para ser mejores humanos cada día, mejores ciudadanos en nuestro entorno inmediato y en el mundo; ayudarlos a descubrir que tal potencial es posible obtenerlo y desarrollarlo a través de la lectura.

Leer, como modo de interpretar lo que perciben nuestros sentidos, es una capacidad innata, y lo primero que leemos al llegar a este mundo, son quizá sensaciones y sonidos, y cuando los ojos se adaptan a la luz empezamos a interpretar los gestos de nuestra madre, la identificamos por su voz, por su olor, y entonces empezamos a conocer su rostro. Y así, poco a poco, se van conociendo e interpretando otros rostros, el del padre y demás familiares. Todo lo que los sentidos captan va adquiriendo significado conforme se interactúa con el medio; objetos, imágenes y sonidos se van archivando y convirtiendo en conceptos y al final, en modos de interpretar el mundo y adaptarse al mismo, lo que implica leerlo. Con el tiempo, con la adquisición del lenguaje y de acuerdo a la experiencia, dichos conceptos podrán ir variando y ampliándose. Dependiendo esto del medio en que nos desarrollemos; es así como se van construyendo el habitus y el capital cultural.

Leer, como forma de interpretar el lenguaje escrito, es una habilidad que, una vez adquirida, también tendría que desarrollarse, ampliarse, mejorarse y contituirse en modo de integrarse al mundo, a la sociedad, para desenvolvemos como seres críticos y reflexivos. Se leen textos escolares, documentos, señalamientos, periódicos, revistas, frases en televisión, mensajes de texto en los teléfonos móviles, se lee en redes sociales e internet; por otro lado, se escribe poco y se escribe mal. Todos estos medios de lectura pocas veces ofrecen la posibilidad de enriquecer el lenguaje y mucho menos la de enriquecer el conocimiento, y sentar bases para una mejor interpretación del mundo y de la vida; es más, es posible que incluso lo impidan y refuercen la marginación o rezago socioeconómico y cultural.

Por esto es importante leer libros, leer literatura por el placer de conocer historias, personajes, lugares, modos de vida diferentes, modos de interpretar la vida. Leer es aprender, aprender a dar sentidos nuevos a las palabras, comprender, reflexionar, analizar, ser críticos y ser curiosos. En esto consiste la literacidad, en usar la habilidad lectora para ir mas allá de la interpretación de signos, tan más allá que nos convirtamos en productores de textos, que seamos capaces de expresarnos en forma escrita, de materializar ideas, emociones y, porque no, conocimientos.

Existen otros lenguajes, otros modos de expresión e interpretación del mundo, estos son las otras formas de arte diferentes a la literatura que se funda en el uso de la palabra oral y escrita. En la promoción de la lectura y la educación en general, la práctica de las diferentes disciplinas artísticas puede usarse como una forma de enseñanza-aprendizaje. La resolución de los problemas que supone o plantea la creación de un producto artístico puede llevar a la adquisición y construcción de conocimiento. El arte no es un adorno banal, no es solamente solaz y divertimento, es una forma de vivir. Con esta idea como base es que este proyecto se propone llevar a cabo una promoción de la lectura y escritura con acompañamiento de experiencias de creatividad plástica. Se propone y desarrolla una estregia para acompañar a niños de una comunidad en el ambiente rural, que es donde más se resiente la falta de atención de los programas sociales y gubernamentales, y también donde el deficit escolar es mayor.

I.1. Marco conceptual

I.1.1 Lectura y escuela

La escuela como institución, o más propiamente la educación pública, en sus programas y propósitos ha logrado definir correctamente la lectura, y la literacidad como paso siguiente a la lectoescritura básica, así como su utilidad y ventajas para el desarrollo de la persona y la sociedad. Sin embargo, esto aún no trasciende la teoría por completo. De tal modo que, en la práctica, aún se ejerce el fomento de la lectura haciendo que el educando lea "bien" y más rápido, con la obligatoriedad de leer determinados minutos al día. Quizá este malentendido se origina en hecho de que se ha tenido a los niños como objetivo del fomento a la lectura cuando se debió empezar con los adultos. No somos un país de lectores, así que ¿quién va promover o contagiar la lectura? Para entender mejor esta circunstancia, empecemos por definir promoción y fomento.

Promover, de acuerdo a la Real Academia de la Lengua (RAE) es: "Impulsar el desarrollo o la realización de algo". Parece que el término es el más apropiado en la tarea de la lectura, pues se pretende impulsar su desarrollo a partir de una habilidad ya adquirida para decodificar, interpretar y oralizar signos. Por otro lado la RAE define fomentar como "Excitar, promover, impulsar o proteger algo". Casi parecen sinónimos, sin embargo en la práctica fomentar se usa más para referirse a un alcance menos amplio; o cuando se considera una parte de la tarea ya hecha; se habla entonces de mantenerla o impulsarla. Promover da idea de un alcance más amplio y refiriéndose al desarrollo de una tarea, un paso siguiente. Sin embargo muchas veces se usan los dos términos de manera indistinta. Así que en la escuela, la meta tiene que ser no únicamente la adquisición de la competencia básica de lectoescritura, sino su impulso y desarrollo como herramienta y no como un fin en si misma.

Competencia es la capacidad que posee un individuo para hacer algo. Según la Unesco (1999), la competencia se define como «el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una actividad o una tarea» [...] Así, es un hecho constatado y constatable que quienes poseen un amplio rango de lecturas tienen mayores recursos para desarrollar destrezas escritas. Por último, la competencia lectoescritora guarda también relación con el concepto de alfabeti-

zación, definido por Pontecorvo (1997) como el índice de uso de la lectura y de la escritura en la vida cotidiana. De manera más amplia, el Informe Pisa elaborado por la OCDE en 2009 define el alfabetismo en lectura a partir de una noción que liga indisolublemente lectura y escritura: el alfabetismo en lectura comprende la capacidad de entender y utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos y comprometerse con ellos, a fin de alcanzar metas personales, desarrollar el potencial y conocimiento propios y participar en la sociedad. (Cordón, 2013, entrada correspondiente a Competencia)

Sin embargo la promoción de la lectura debe ir más allá de tal adquisición de la competencia lectoescritora, para llegar al “hábito lector”. Un hábito es de acuerdo a la RAE: “Modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas”

El concepto *hábito lector* comprende dos grandes vertientes: la repetición frecuente del acto de leer y el conjunto de destrezas y habilidades implicadas en esta actividad, adquiridas gracias a su iteración y al progresivo dominio de sus mecanismos. En cualquiera de las dos acepciones subyace en realidad la misma dicotomía: la voluntad frente a la obligatoriedad. (Cordón, 2013, entrada correspondiente a Hábito lector)

Por supuesto que el propósito de todo buen educador debería ser el de despertar en el educando la voluntad de aprender; leer por impulso o necesidad propia es el ideal. Ahora, tener un hábito lector tampoco es suficiente, se necesita comprender lo que se lee, desarrollar la capacidad de la “comprensión lectora”:

La comprensión lectora puede definirse como el entendimiento del significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo por parte de quien lo lee. Existen diversos tipos de comprensión lectora, que varían según la maduración y edad del lector, y las diversas estrategias y recursos que pone en marcha a la hora de enfrentarse a un texto. De esta manera, se puede hablar de comprensión literal, comprensión interpretativa, comprensión evaluativa y comprensión apreciativa, siendo la primera la más elemental y la última la que correspondería a un lector adulto y experto. (Cordón, 2013, entrada de Comprensión lectora)

Así, en el hábito que conlleva necesariamente la repetición y comprensión se llega al deseo, la voluntad de aprender que es el tema que nos ocupa. Al respecto de la voluntad, se nos dice:

La voluntad consiste, ante todo, en un acto intencional, de inclinarse o dirigirse hacia algo, y en él interviene un factor importante: la decisión. La voluntad, como resolución, significa saber lo que uno quiere o hacia dónde va; y en ella hay tres ingredientes asociados que la configuran en un todo:

1. Tendencia. Anhelos, aspiración, preferencia por algo. Su origen etimológico proviene de *tendere*, inclinarse, dirigirse, poner tirante, acción de atender. Constituye una primera fase, que puede verse interrumpida por circunstancias del entorno.
2. Determinación. Aquí hay ya distinción, análisis, evaluación de la meta pretendida, aclaración y esclarecimiento de lo que uno quiere.
3. Acción. Es la más definitiva y comporta una puesta en marcha de uno mismo en busca de aquello que se quiere. La tendencia, descubre; la determinación concreta, y mediante la acción aquello se hace operativo. Por eso, la voluntad consiste en preferir; lo esencial radica en escoger una posibilidad entre varias. (Rojas, 1996: 9-10)

La comprensión crítica, el análisis de la información, de la realidad, predispondrá a la toma de decisiones espontánea y personal, la autonomía. Entonces llegamos aquí a los conceptos de “lector autónomo” y “literacidad” que se definen a continuación. Cassany (2006) se refiere así a la literacidad:

(...) El término más preciso y generalizado para referirse a la práctica de comprensión de escritos es literacidad. Proviene del sugerente vocablo inglés *literacy* y tiene un sentido muy amplio. La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura. (38)

Antes de llegar al análisis o definición del concepto “lector autónomo” veamos que es la autonomía. La RAE la define como: “Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”. Así que un lector autónomo sería aquel que no necesita que alguien le obligue a leer, sino el que lee por voluntad propia, el que ha sido contagiado, seducido, por el placer del acto de leer, y aprender. Este es precisamente el nivel de lectura que, aunque contemplado en Programa Nacional de Lectura, en la práctica, en la escuela, aún no se alcanza. Garrido (2014) define el nivel de lectura autónomo de la siguiente manera:

El de la gente que ha descubierto la lectura por placer. Por supuesto que se sirve de la lectura útil, pero además lee por el gusto, el interés, la curiosidad de leer. Toda clase de materiales y libros de diversa calidad. En papel y en pantallas. Estos lectores necesitan profundizar en la comprensión, pues si no se entiende lo que se lee no hay placer ni utilidad, ni lectura. (21)

Lectura, placer y utilidad, este es el punto axial de este trabajo. En la definición que hace Garrido líneas arriba se mencionan asimismo el gusto, el interés y la curiosidad, elemen-

tos todos que se relacionan en el aprendizaje, pues éste difícilmente se logra obtener, fijar y convertir en parte de la persona y de su vida misma si no se da y/o se promueve desde ahí.

La docencia casi siempre se ejerce enfocándose en el enseñar, se estudia cómo enseñar, se buscan métodos nuevos, estrategias nuevas y difícilmente, el docente se coloca en el otro lado para cuestionarse: ¿cómo aprenden mis alumnos? ¿Cómo se aprende?

(...) hay una pregunta que apareció hace una veintena de años en las reflexiones pedagógicas y que se podría rescatar en la actualidad: ¿Existen estilos o modos diferentes de aprender? Aun cuando se reflexione en torno al aprendizaje situado, el aprendizaje contextual y los intereses del alumno nos acercan a pensar la práctica educativa desde la alteridad, no hay un modelo educativo que, por definición, atienda algún modo de aprender.

[...] Si el docente se compromete con el aprendizaje de sus alumnos deberá cuestionarse siempre sobre esto. El trabajo por competencias, si requiere que el alumno las desarrolle, necesita poner énfasis en el modo que esto sucede, más que en las distintas estrategias para lograrlo. Si esto no se da, significa que no hemos superado la educación tradicional y que difícilmente se cumplirán los propósitos de la educación básica. (Navarro, 2010: 44)

Navarro nos dice que la pregunta surgió hace poco más de dos décadas, sin embargo, se puede decir que la respuesta la propuso la Dra. María Montessori hace cien años, esa es la base de su método, el aprendizaje autónomo guiado o acompañado por el educador. Y en las teorías de Freire encontramos también una posible respuesta cuando nos habla de la docencia y la discencia. Siguiendo adelante con los conceptos que definen este trabajo, diremos entonces que en el aprendizaje está la utilidad, en el aprendizaje también hay placer y desde algunas teorías como la junguiana y la bergsoniana podríamos inferir que sin placer no hay aprendizaje. De aquí podríamos profundizar mucho hacia la importancia del afecto, las emociones y la pasión en el aprendizaje y su relación con la creatividad, pero todo esto sería el objeto de un estudio aparte.

Las emociones y, particularmente la fruición, forman parte del proceso de conocer. “La emoción de cada momento es lo que modula decisivamente la conducta inteligente” (Maturana y Pörksen, 2004, p. 158). “Los neurocientíficos han encontrado seria evidencia de que la inteligencia, la memoria y las decisiones humanas no son nunca enteramente racionales, sino que siempre están influenciadas por emociones” (Capra, 1998, p. 86). Es más, el aprendizaje es un proceso corporal: aprendemos con todos nuestros sentidos; una atmósfera de tensión genera rigidez en el cuerpo, así como lo contrario, un ambiente pedagógico placentero, propicia relajación y situaciones favorables para el aprendizaje

Assmann (2002) afirma que toda la morfogénesis del conocimiento tiene que ver con la experiencia del placer y que el cerebro-mente está hecho para el gozo del pensar. Entonces, el placer constituye una condición esencial en una educación emergente y, asumir el placer como dinamizador del conocimiento, marca, definitivamente, rumbos ignotos. (Flores, 2010: 44-45)

Se definirá en este punto el concepto de creatividad por su relación directa con el proyecto de intervención, puesto que entrará en juego en las dinámicas de artes plásticas que apoyarán las lecturas y en las sesiones de escritura creativa. La RAE dice que creatividad es “la facultad de crear”, “capacidad de creación”. Aquí algunas definiciones desde diferentes disciplinas:

Fromm (1959) “La creatividad no es una cualidad de la que estén dotados particularmente los artistas y otros individuos, sino una actitud que puede poseer cada persona”.

Stein (1964) “La creatividad es la habilidad de relacionar y conectar ideas, el sustrato de uso creativo de la mente en cualquier disciplina”.

Piaget (1964) “La creatividad constituye la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento”.

Grinberg “Capacidad del cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original. Se relaciona con la efectiva integración de ambos hemisferios cerebrales.”

Matisse (s. f.) “Crear es expresar lo que se tiene dentro de sí” (Esquivias 2004)

Aplicando esta definición a la lectura y escritura tenemos que tras el alfabetismo funcional se llega a la lectura por placer, y así a la lectura autónoma y al aprendizaje, etcétera, pero el ciclo nunca estará completo sin la escritura, quien es capaz de leer comprender, gozar, debe ser capaz de expresarse en forma escrita, crear escritos, dar a luz ideas, expresarlas:

Escritura, pensamiento y aprendizaje son concomitantes: escribir es un modo de razonar y de volver a lo que se conoce. Se revisa lo que se ha escrito para avanzar a un nuevo pensamiento, de paso, corregir errores. Se comprende mejor lo que se pone por escrito que cuando se lee o se escucha. La escritura convierte el pensamiento en un objeto a quien escribe y esta manera de fijarlo permite revisarlo más objetivamente

Pensar bien -sin vaguedades ni contradicciones, lleva a escribir bien. Se aprende a pensar escribiendo. La palabra escrita es la herramienta básica del pensamiento. (Garrido, 2014: 26-27)

Escribir es dibujar. Hemos visto que leer se define como el acto de decodificar signos, darles sentido y contenido. Así, tenemos que un signo es un símbolo gráfico el cual, el infante que se inicia en la lectoescritura, interpreta como un dibujo y poco a poco aprende que esos

dibujitos están hechos para representar sonidos, y formar palabras. Así es de hecho, como nace la escritura, inicialmente fueron ideogramas, grafías que representaban ideas. La escritura es una representación del lenguaje, es una convencionalidad y del mismo modo existen el lenguaje de señas de las personas sordas, las señales de tránsito, etcétera. Aquí es donde entra el lenguaje artístico como punto de interés. Este es por definición el lenguaje de las emociones, el lenguaje de la libre expresión y por tanto se ha convertido en un recurso importante en la educación y en el tema que nos ocupa, la formación de lectores. Si leer y escribir son indisolubles y deben ser promovidos con igual interés, el dibujo y la pintura deben completar el ciclo, como base o punto de partida, pues son un lenguaje universal que no requiere traducción, está al servicio de las emociones y estimula el desarrollo de la creatividad.

En educación plástica, una propuesta apunta a la libertad no porque cada alumno “hace lo que quiere, sino porque no todos hacen igual... porque a partir de la propuesta del docente cada chico podrá elegir sus estrategias de trabajo y resoluciones técnicas, podrá desarrollar esa propuesta según su propio sentido estético y emotividad, según sus tiempos de trabajo elaboración; porque no habrá un modelo único de proceso ni de producto.

Establecer condiciones para un verdadero marco de libertad significa el compromiso de desarrollar en los alumnos la variedad y la calidad de conocimientos que los instrumenten para elegir, y además generar las experiencias que les permitan ir ampliando las fronteras de “lo posible”, entendiendo que aquello que los niños no conocen, lo que no saben que existe, no podrá ser considerado como opción. (Sparvkin 2002: 66)

Si lectura, escritura, pensamiento y aprendizaje son concomitantes y son acompañadas y complementadas por la expresión gráfica artística, entonces se constituyen todas en piezas elementales del “capital cultural”. Así, la relación de todos estos elementos se vuelve circular ya que todo acercamiento a la lectura y a un aprendizaje nuevo se hace partiendo de un conocimiento, una base previa, o bagaje al que se llama “capital cultural”.

I.2. Marco teórico

Las ideas que alimentan y motivan esta intervención provienen principalmente de las teorías y propuestas pedagógicas de Paulo Freire y María Montessori. Aunque abreva de algunos otros, afines a las ideas de los anteriores.

Lo pretendamos o no, al fomentar la lectura estamos llevando a cabo un acto educativo, puesto que al poner los libros y la lectura al alcance de las personas-los niños en este caso- y pretender o desear que se conviertan en lectores efectivos y/o autónomos estamos desencadenando procesos cognoscitivos y reflexivos que pueden tener variadas consecuencias. Freire afirma que, la verdadera educación es praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo y creo que la lectura por placer puede servir par tal fin. (Freire, 1997, 10)

El objetivo de este proyecto de intervención es el de servir como alternativa al apoyo escolar, es decir, que la práctica de la lectura por placer pueda contribuir a generar la construcción de un “capital cultural”, un conocimiento fijo en lo que Montessori (1998) denomina como la “mneme” (memoria subconsciente), y que eventualmente o como posible consecuencia pudiera contribuir a una mejor comprensión de los conceptos básicos del programa escolar. Si como Freire dice, enseñar no es transferir conocimiento (educación bancaria) sino crear las posibilidades para su propia construcción, al poner a los niños en interacción con los libros estamos creando tales posibilidades, y esto puede dar como resultado lectores efectivos. (Freire, 1972: 51-2). Se ha elegido a estos dos pedagogos como eje y directriz de este trabajo por su actualidad (Freire) y por solidaridad de género con una mujer adelantada a su tiempo así como afinidad intelectual con el enfoque humanista de la Dra. Montessori. La actualidad de Freire parece indiscutible, pero sobre todo dado el ámbito del trabajo, no podría haber mejor filosofía pedagógica para apoyarlo que la que nace, se inspira y desarrolla precisamente entre los desposeídos, los soslayados de la sociedad y desde la experiencia y perspectiva latinoamericana. La propuesta sociopedagógica de Freire es teoría y práctica, es decir que ha sido probada, en su país natal y en Chile principalmente así como en en el continente africano y goza de gran reconocimiento aunque no todo el que merecería, tal vez por el hecho de que está enfocada tanto al ámbito escolar como a los espacios no cubiertos por este y los alternativos:

Las experiencias que están desarrollando esa perspectiva (entre ellas están las comunidades de aprendizaje de Euskadi o las escuelas aceleradas de USA) están demostrando un gran salto cualitativo y cuantitativo en el rendimiento además de un aumento de la solidaridad familiar y social. Estas experiencias están usando elementos de Freire y de las obras más importantes de las ciencias sociales en la actualidad. (Flecha, 1999: 77)

Freire va un poco más allá de la autoeducación proponiendo la educación dialógica, considero que esta relación puede darse entre el libro y el lector, y/o entre promotor y sujeto.

(...) se ignore una conclusión de todas las investigaciones importantes sobre el tema: el rendimiento escolar depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la relación entre el aula y otros ámbitos e interacciones donde las niñas y niños desarrollan su vida social. Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesor y alumno dentro de la clase. No es ni ha sido nunca así; el diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes sino que abarca al conjunto de la comunidad de aprendizaje incluyendo padres, madres, otros familiares, voluntariado, otros profesionales, además de alumnado y profesorado. Todos influyen en el aprendizaje y todos deben planificarlo conjuntamente. (Flecha, 1999: 76)

La lectura es el pilar de la educación, según definición de UNESCO (2000), sin embargo esta función educativa no se refiere a la práctica pedagógica escolar, si no como una alternativa más allá de la escuela, y del ámbito familiar. Montessori se refiere al aprendizaje de este modo:

Durante este período (6-12 años) el niño adquiere todo cuanto tenga que ver con la cultura, tal como en la fase anterior había absorbido las impresiones provenientes del medio. La conciencia ha tenido ya un considerable desarrollo, ahora sale expulsada en una dirección determinada, la inteligencia se extrovierte y el niño muestra una predisposición a indagar la razón de las cosas como nunca lo había hecho [...] En esta etapa se siembra la semilla de todo. Pues la mente del niño es similar a un suelo fértil dispuesto a acoger lo que más adelante germinará como cultura. (Montessori, 1998: 9)

Esta etapa del desarrollo es en la que se imparte y adquiere la lectoescritura básica así que todo lo que se le haya leído antes al niño y lo que pueda leer ahora por sí mismo, serán semillas para ese suelo fértil:

Sólo una pequeña parte de la “mneme” llega a la conciencia y eso es lo que llamamos memoria. En la “mneme” quedan registradas todas las experiencias que atraviesa un individuo a lo largo de su vida y no sólo esa porción infinitesimal que ingresa a la conciencia [...] lo que hace que una mente sea poderosa no son las experiencias vividas sino los rastros que de ellas quedan registrados en la mneme, tales rastros se llaman “engramas”.El subconsciente está repletos de es-

tos “engramas” los cuales posibilitan un crecimiento intelectual mucho mayor que el que brinda la memoria consciente. (Montessori, 1998: 27-28)

La educación bancaria (Freire, 1970: 52-53) que se ocupa sólo de acumular información en la memoria consciente, no permite aumentar el número de engramas, para esto se necesita vivir experiencias continuas, variadas, obedeciendo ese poderoso impulso natural inherente a la infancia que es la voluntad de vivir. Montessori (1998:28) considera que la tarea inteligente más importante de cada individuo se desarrolla en el subconsciente donde los engramas se asocian mutuamente generando respuestas que se manifiestan después en la consciencia. Es decir, se aprende más sin pretender deliberadamente aprender, se aprende más a través de la vivencia, la experimentación, el placer.

Hablar de la individualidad del niño es hablar de un ser integrado al que no podemos perturbar. No podemos separar su porqué, intelecto, cuerpo. El niño es una unidad. Es más, el niño actúa con todo su cuerpo, porque no disocia sentir-pensar. Es que el niño en su íntimidad sensorial, es cuerpo que siente y al sentir, piensa y memoriza, descubriendo y descubriéndose, siempre a partir de su propia experiencia. De esta realidad surge la necesidad de un tercero adulto, padre, maestro que registre su experiencia desde un lugar de respeto. (Calvo, 2002: 210)

Luego entonces, la lectura ofrece mucho en ese sentido, sobre todo leer literatura como expresión artística, y como experiencia artística conjugada con otras formas de arte: dibujo, pintura, música, drama, acciones todas que le permitirán al niño, asomarse y conocer otros mundos, otros modos de ver el mundo, otras experiencias, reflejarse en ellas y vivirlas, de manera vicaria, si, pero efectiva.

En la promoción de la lectura y sus acciones, en la animación lectora, se actúa como guía, y como desencadenador de nuevas experiencias en los sujetos a quienes pretendemos enamorar, contagiar con el germen de la lectura. Todo programa educativo se podría beneficiar ampliamente si, yendo más allá de la lectoescritura simple, se ocupara de la literacidad. Al respecto Pierre Bourdieu dice:

Disminuir la extensión, la dificultad de un programa, no significa bajar su nivel. Al contrario, una tal reducción, operada con discernimiento, debe permitir una elevación del nivel en la medida en que (y en esa medida solamente) permita trabajar menos tiempo pero mejor; remplazando el aprendizaje pasivo por la lectura activa —ya se trate de libros o de soportes audiovisuales—, por la discusión o por el ejercicio práctico para volver a dar todo su lugar a la

creatividad y al espíritu de invención.[...] Es necesario privilegiar, resueltamente, las enseñanzas encargadas de asegurar la asimilación reflexiva y crítica de los modos de pensar fundamentales (como el modo de pensar deductivo, el modo de pensar experimental o el modo de pensar histórico, y también el modo de pensar reflexivo y crítico que debería estarles siempre asociado) (Bourdieu, 1989: 62-63).

En un ámbito de rezago social, la lectura por placer y las experiencias artístico-estéticas pueden ser una alternativa que ofrezca a los individuos una posibilidad de resignificar su mundo en aras de compensar dicho rezago. Esta aseveración encuentra sustento en el interaccionismo simbólico, que nos dice que:

Las personas aprenden el significado de los objetos en el proceso de interacción. Pero cada una de ellas puede dar diferentes definiciones de los objetos a los cuales se refiere. Es decir, los objetos pueden tener diversos significados para las personas.

Pero para que exista una actividad conjunta es necesario que las personas involucradas en una relación social le asignen los mismos significados a los objetos y situaciones a los cuales se dirigen. En la interacción, las personas también aprenden símbolos que se utilizan para representar cosas de manera consensual. El lenguaje es un gran sistema de símbolos. Las palabras hacen posible todos los demás símbolos. Además, los actos, los objetos y las mismas palabras tienen significado solo porque pueden ser descritos por las palabras.

En el proceso de interacción, las personas comunican símbolos y significados a aquellas con las cuales interactúan. Estas los interpretan y orientan su conducta en función de la interpretación que le dan a la situación.

Las personas están en constante definición y redefinición de la situación en la cual actúan. La internalización de símbolos y significados como también las expresiones del pensamiento a través del lenguaje aumentan el poder de flexibilidad que le permite a la persona mirarse como un objeto, darse orientaciones a sí mismo y actuar hacia los otros. (Briones, 1996: 98)

Al actuar o intervenir en un grupo, dentro de un ámbito determinado, con objetivos claros así como la intención y disponibilidad de generar un cambio por mínimo que sea, es necesario conocerlo a fondo, al grado de ser uno más de sus miembros pero también mantener la posibilidad de dar un paso al margen y mirar en perspectiva. Esta es una fortaleza del proyecto, es de esta cercanía, de las acciones previas y del conocimiento que del medio, que surgen las ideas que lo impulsan. Y de este modo es que el proyecto se alinea con la teoría del interaccionismo simbólico.

Si pretendemos interpretar la vida y las creencias de las personas -el fin último del interaccionismo simbólico-debemos tomar el rol de ellas, colocándonos en su lugar.

Así podremos obtener un conocimiento desde dentro de la vida social que estudiamos. En otras palabras, debemos tratar de ver el mundo desde su punto de vista. Para lograrlo, en la

medida de lo posible, conviene convivir con las personas que estudiamos, hacernos una de ellas, acompañarlas en las situaciones de su vida diaria, etc.

Un tema central dentro de la investigación que se realiza dentro de este paradigma es la captación de la cultura del grupo, de los significados y símbolos que se dan dentro de ella. La comprensión de estos elementos obliga a mantener una cierta lejanía de los actores para obtener el punto de vista de los otros y no el del investigador.

El espíritu de este proyecto de intervención confía en la fuerza transformadora de la palabra, oral o escrita, en la lectura como generadora de significados y resignificadora, promotora de la criticidad para combatir la ingenuidad.

Por último resulta importante mencionar la relación entre el género literario de las historias de vida y la promoción de la lectura. Phillion, J., y Ming Fang, H. (2004), proponen el uso de las historias de vida en la educación y señalan la efectividad del uso de los relatos de vida en la preparación de los maestros para enfrentar la creciente multiculturalidad en las aulas. Se busca estimular la habilidad y el deseo en el educador para trabajar con estudiantes de variadas extracciones culturales. Se necesita una teoría, una filosofía y un método para poder cultivar el “humanismo”, en los profesores para desarrollar un sentido de empatía, entendimiento mutuo, tolerancia y aceptación del otro. Y en este proceso con el uso de los relatos de vida se hace necesario también transitar de lo imaginario a la vida real, al saber cómo enfrentar las situaciones reales. Los maestros deben llegar a asumirse como agente de un cambio social y educacional. Para esto deberán hacer un trabajo personal, reflexionar con atención acerca de sus respuestas cognitivas y emocionales a las lecturas. En la experiencia de la cual da cuenta el artículo arriba citado, las conversaciones prolongadas acerca de las lecturas han jugado un rol importante. Así como el enfoque claro hacia las diferencias y semejanzas en lenguaje, cultura e identidad. El ejercicio no es infalible y no siempre se obtendrán las respuestas esperadas, y se deberá tener cuidado de no reforzar diferencias y estereotipos ya asumidos. La labor debe hacerse, el centro de ésta radica en adquirir la habilidad de relacionarse con aquellos diferentes a uno, de reconocer potencial en cada individuo sin importar las diferencias y lograr verse no sólo como miembros de un grupo social con características definidas sino también como miembros de una comunidad mucho más amplia, como ciudadanos del mundo. Si bien la experiencia en que se basa este artículo se ubica en Estados Unidos de Norteamérica, el mundo entero ya reclama este tipo de consideraciones y esta preparación en los educadores para que en una labor, utópica si se quiere, se llegue a contribuir aun cambio social y humano. Es tarea

de todos, pero los educadores pueden y tienen en sus manos convertirse, como dice el texto, en agentes del cambio, lo educadores tienen la oportunidad y el material humano disponible para ejercer este trabajo. Y la lectura es uno de esos medios o herramientas de que se puede echar mano. Formar buenos lectores, hacernos lectores efectivos puede ayudar a cultivar nuestro humanismo.

Revisión de casos similares (o estado del arte).

Promoción de la lectura en ámbitos no escolares: La formación del hábito lector, de manera ideal debería darse de modo natural en el ambiente familiar y en el social cercano. Sería maravilloso que se adquiriera este hábito como se aprende a hablar, como se aprende a caminar, como se adquieren otros hábitos en medio del proceso educativo en el hogar. Pero para llegar a esto, entonces los padres, abuelos, demás familiares y vecinos tendrían que poseer o por lo menos reconocer la importancia de dicho hábito lector. Así que, podría ser ésta la razón por la cual se delega esta responsabilidad a la escuela. Pero nos enfrentamos a que la mayoría de las veces los docentes tampoco son lectores, porque quienes los formaron como educadores tampoco lo eran, o porque simplemente la lectura autónoma no se encuentra dentro de los programas de estudio o el perfil deseado del egresado de una normal. La enseñanza de la lectoescritura y la formación de lectores capaces de escribir, no deberían estar aparte, no deberían nombrarse por separado, como tampoco debería dissociarse de las experiencias artísticas. Pero quizá finalmente esto es un proceso natural, parte de la evolución de las sociedades: llegar a darse cuenta de que saber leer y escribir no hace lectores capaces de escribir de manera automática. Quizá en un futuro medianamente cercano o lejano, recordaremos estos momentos y todos los esfuerzos en la formación de lectores, con una sonrisa de nostalgia y satisfacción.

Ante la situación, han surgido numerosas teorías, propuestas y proyectos en torno a la promoción de la lectura, con diferentes enfoques y matices pero con el propósito común de cambiar el estado de las cosas. Así entre estas iniciativas encontramos las institucionales, las independientes, las de cooperación y las de ciudadanos espontáneos, bien intencionados. Por

lo tanto las acciones han sobrepasado el ámbito escolar y se llevan a cabo en contextos muy diversos y entre personas de todas las edades.

El presente trabajo se desarrolla en un ámbito no escolar, haciendo promoción de la lectura en acompañamiento de experiencias artístico-pásticas, razón por la que se explorarán las experiencias similares que lo puedan enriquecer. Empezaremos por programas y/o proyectos macro llevados a cabo en diferentes países por instituciones oficiales o fundaciones.

La experiencia venezolana

En su artículo sobre la promoción de la lectura fuera del contexto escolar, Morales, O., Rincón, A., y Romero, J. (2006), destacan el papel importante que juegan en la promoción de la lectura la sociedad entera (familia chica, familia extendida, barrio, iglesia, etc.), el gobierno con todas sus instituciones (escuelas, universidades, hospitales, oficinas bibliotecas) y en general todo aquel alfabetizado: “nadie está exento de contribuir, en algún grado, con esta enorme responsabilidad”.

La promoción puede darse en distintos espacios: el hogar, la escuela, los espacios públicos en general, los lugares de trabajo. Foucambert (1983) sugiere que la animación o motivación en torno a los libros, revistas, periódicos debería ampliarse y descentralizarse hacia los lugares de trabajo, de vida y de esparcimiento. Lo que importa es que la gente descubra la calidad del lazo que se establezca entre ellos y el texto. Se trata de hacer vivir a los libros en lo cotidiano. (Morales et al., 2006: 286)

En cuanto a la promoción en el ámbito escolar, se han implementado diversas campañas en todos los niveles:

Rodríguez (1998) ejecutó una propuesta de promoción y acercamiento hacia la lectura, con un grupo de madres venezolanas, para desarrollar una toma de conciencia de que la lectura y la escritura son herramientas para mejorar la calidad de vida de los miembros de la familia. Maldonado (1997) y Varela (1999), por su parte, desarrollaron sendos proyectos para promover la lectura en el salón de clases de una escuela oficial, como parte de los cuales crearon bibliotecas literarias ambulantes para que los alumnos de distintos salones compartieran la lectura. Jiménez (1999) y Rangel (2000) diseñaron y ejecutaron proyectos dirigidos a promover la lectura y la escritura de periódicos en el Estado Táchira: el primero mediante un periódico vecinal y el segundo mediante periódico mural estudiantil. Maldonado (1999) realizó un proyecto dirigido a incentivar el amor por la lectura en los niños desde el preescolar del Jardín de Infancia Congreso de Angosturas, Táchira, a través de la utilización de la mochila mágica del Banco del Libro. En el nivel de educación Media diversificada, Tovar y Morales (2005) desarrollaron un proyecto con propósito promover la lectura y la escritura de textos literarios breves, especialmente cuentos y poemas. En el ámbito universitario, Camejo, Marín y Morales (2004) desarro-

llaron un taller de “cuento, ensayo y poesía” en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes. (Morales et al., 2006: 286)

Y por último se presentan las iniciativas realizadas en el cotexto no escolar que son las que más interesan a este trabajo:

Morales y Tovar (2000) realizaron una investigación basada en la práctica de la lectura de cuentos de hadas en el Instituto Nacional del Menor (INAM), Mérida, para brindarle a un grupo de niñas la posibilidad de disfrutar de la lectura de cuentos de hadas, para aprovechar el potencial terapéutico para solucionar algunos de sus conflictos emocionales.

El Círculo de Lectores Nuevos (CILEN) de Mérida desarrolla programas de alfabetización y animación de lectura y escritura en zonas urbanas desfavorecidas socio-económicamente y en comunidades rurales; además promueve el desarrollo de la lectura en comunidades ya alfabetizadas que no tienen acceso permanente a la lengua escrita.

El Banco del libro de Caracas tiene una reconocida trayectoria en la promoción de la lectura. Han desarrollado varios proyectos e promoción de la lectura en cooperación con empresas públicas y privadas.

Entre estos se menciona (Banco del Libro, 2002): Refréscale Leyendo y Leer para Vivir. El primero es un convenio con la empresa Coca-cola para promover la lectura. El otro consiste en propiciar encuentros afectivos e imaginativos por medio de lecturas de cuentos y narración oral, dirigido a niños, padres y docentes de zonas que han sido afectadas por desastres naturales. (Morals et al., 2006: 286)

El análisis de estos proyectos y programas se hizo basado en el paradigma cualitativo, considerando únicamente los realizados en contextos no escolares. Estos son algunos de los métodos utilizados: Entrevista no esturcturada, Observación participante, Análisis de documentos escritos y Entrevistas informales ocasionales. Los indicadores que sirvieron como referencia en la recolección de datos son:

- Las prácticas de promoción de lectura que se realizan espontáneamente o de manera planificada.
- Los textos que se distribuyen espontáneamente o de manera planificada.
- Actitud de los lectores y promotores frente a las prácticas de promoción de lectura.
- Discusiones en torno a la lectura.

Se da como conclusión que cualquier ámbito social es propicio para fomentar la lectura, desde el consultorio médico y la iglesia hasta el kiosko de periódicos. Y en cuánto al contexto rural se da cuenta de las carencias y necesidades en todos aspectos incluido el educativo para así llegar a la conclusión final:

¿Se pueden enseñar a leer en la escuela? Al analizar cómo se comporta el lector en contextos naturales, hay que enseñar a leer: leyéndoles, si aún no están alfabetizados, leyendo con ellos,

dejándolos leer, y proveyéndoles textos significativos. ¿Hacen falta materiales y textos especiales para leer y aprender a leer? En lo absoluto, lo único que se requiere son los textos que se leen espontáneamente fuera del contexto escolar: periódicos, revistas, folletos, libros, etc. Generalmente, estos materiales son desperdiciados y apartados, para sustituirlos por grandes textos didácticos. En este sentido, es preciso recordar las palabras de Ferreiro (Castorina et al., 1999), quien señala que la lengua escrita es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés. Hay que formar a los estudiantes para que sean exitosos fuera de la escuela. - ¿Cómo se evalúa la comprensión? Uno de los elementos más interesantes de la lectura que se lleva a cabo fuera de la escuela es que no existen controles de lectura, interrogatorios, preguntas sin sentido, que no solicitan información nueva para quien la hace. Sin embargo, hay mecanismos, para compartir la lectura: debates, discusiones, confrontaciones, preguntas, respuestas, argumentaciones, sonrisas y carcajadas. La mejor forma de saber si alguien ha entendido una historia es mirarle el rostro y descubrir la sorpresa, la alegría, la tristeza, la frustración que le ha generado. Lo demás llegará por añadidura. (Morales et al., 2006: 290)

La experiencia colombiana:

En este caso se mencionarán dos proyectos que se han realizado fuera del ámbito escolar. Una de las iniciativas más antiguas y que data de los años cincuenta es la de las cajas de compensación COMFENALCO y su red de bibliotecas

El Departamento de Bibliotecas brinda procesos de formación en fomento de la lectura para docentes, bibliotecarios y padres de familia, tiene más de 300 cajas viajeras, distribuidas en empresas e instituciones educativas; realiza eventos culturales y académicos, y publicaciones especializadas; cuenta con bibliotecas electrónicas con acceso a Internet y consulta de material audiovisual, y con servicios especiales para personas en situación de discapacidad visual y auditiva.

El trabajo realizado ha merecido el reconocimiento público de instituciones destacadas en el mundo. En 1995, la Fundación para el Fomento de la Lectura en Colombia, Fundalectura, le otorgó a COMFENALCO el premio a la mejor labor de promoción de lectura en el país y en 2001, la IFLA le otorgó el Guust van Wesemael Literacy Prize. Adicionalmente, su experiencia en selección de materiales de lectura e implementación de bibliotecas ha sido replicada en otros municipios. El Servicio de Información a la Comunidad de COMFENALCO ha ejercido una acción política de base con efectos enormes, ya que ha promovido la acción político-social y cultural de las bibliotecas, ayudando a liberarlas de su tradicional introspección institucional. También desafían a la bibliotecología a que reconsidere su objeto de estudio y sus métodos de trabajo, en función de integrar otras dimensiones del problema de las relaciones entre información y sociedad, ya que plantea a los S.I.L. como una posibilidad de acción social de las bibliotecas públicas, y refleja la escasa tendencia a ver las bibliotecas como instituciones que trascienden el préstamo de libros o la realización de espectáculos artísticos. (Ramos, 2009: 31,32)

El segundo caso es el de los Parques Bibliotecas de Medellín, que son centros culturales para el encuentro ciudadano y el desarrollo social donde se llevan a cabo actividades edu-

cativas y culturales muy variadas. La labor de este centro también permite la creación y fortalecimiento de otras organizaciones comunitarias.

Este programa impulsa el mejoramiento barrial, comunal y de ciudad. Transforma mentalidades y se convierte en un motor de cambio para las comunidades. Por su calidad, belleza y aporte al desarrollo social y urbano los Parques Biblioteca se han convertido en referentes urbanos y arquitectónicos. Los Parques Biblioteca tienen salones múltiples para talleres, así como salas mediáticas y de lectura, teatro para realizar actividades artísticas, musicales, culturales, entre otras. Además en el caso del Parque Biblioteca Belén dispone de una Escuela de Música. Algunos de sus servicios son: navegación en Internet, préstamo de libros y de salas para reuniones, exposiciones, ferias. (Ramos, 2009: 32)

La experiencia brasileña.

Movimiento Livro Livre. Se ubica en Río de Janeiro como su nombre lo indica su espíritu es libre y se caracteriza por ser simple y movilizador. Es ciudadano, colectivo e individual y consiste en la “liberación” o libre circulación de los libros en la ciudad, así como el intercambio de ideas acerca de la lectura. Pretende transformar el acto lector en un desafío personal para lograr sus objetivos:

A largo plazo el proyecto pretende que se amplíe también al mercado editorial y no es visto como un movimiento opositor a la venta de libros. El objetivo general del proyecto es movilizar a la población de la ciudad de Río de Janeiro para que libere libros en espacios públicos, promoviendo una cultura de la lectura en la ciudad. Entre sus objetivos específicos están:

- Promover la lectura y el intercambio de informaciones sobre la lectura.
- Incluir la presencia de libros en el paisaje urbano, de forma que eso contribuya a incrementar los hábitos de lectura de la población.
- Promover la circulación de libros en la ciudad.
- Promover el hábito de compartir la lectura
- Multiplicar el número de lectores de un mismo libro.
- Propiciar el intercambio de vivencias entre varios lectores o fanáticos de un mismo libro formando una red informal.
- Fomentar a los lectores que no tienen hábitos permanentes de lectura o no tienen las condiciones socio-económicas para la adquisición de libros. (Ramos, 2009: 23)

Este proyecto no menciona la literatura infantil ni acciones específicas para ese sector, solo menciona a la ciudadanía en general pero, si los adultos y jóvenes leen en todas partes y comentan esto necesariamente contagiaría los niños.

Otro proyecto en Brasil es: São Paulo: um Estado de Leitores y “Es una acción conjunta con los municipios asociados y los padrinos (personas físicas, ONG’s y empresas públicas y privadas)”. (Ramos 2009) Poblaciones y municipios son dotados de bibliotecas en las que no sólo se ofrecen libros en forma gratuita si no que promueve la interacción social, hay concursos

y premiaciones, grupos de estudio, para generar creatividad, conocimiento y conciencia de ciudadanía. Sus objetivos son:

- Promover la circulación de libros en la ciudad.
- Promover el hábito de compartir la lectura
- Multiplicar el número de lectores de un mismo libro.
- Propiciar el intercambio de vivencias entre varios lectores o fanáticos de un mismo libro formando una red informal.
- Fomentar a los lectores que no tienen hábitos permanentes de lectura o no tienen las condiciones socio-económicas para la adquisición de libros. (Ramos, 2009: 25)

La experiencia chilena

El proyecto formador de lectores más emblemático de Chile es “Bibliomóviles” y es una iniciativa de la fundación “Lafuente” cuya misión y propósito es la promoción de la lectura. Sus acciones e influencias están distribuidas por todo el país y en todos los contextos. El caso del Valle de Itata es ejemplar y atañe a este trabajo puesto que se desarrolla en zonas rurales, en este valle hay nueve comunas y en seis de ellas están presentes los bibliomóviles y el trabajo se realiza en colaboración con Arauco, Fundación Educacional. El programa

La habilitación de una biblioteca móvil se logra a través de la entrega, en comodato, de un vehículo por comuna que pueda desplazarse por las localidades rurales y convertirse en una extensión de la biblioteca comunal para el sector rural. La colección bibliográfica que se entrega es cuidadosamente seleccionada. El 70% de los libros corresponde a material infantil y juvenil y, el porcentaje restante, a textos destinados a público adulto. La colección fue definida, principalmente, en base a criterios de lectura recreativa. Así, gran parte de los textos seleccionados apuntan a temáticas de carácter lúdico, acordes a los intereses de los propios niños y niñas. Los libros son llamativos y coloridos y, en su mayoría, ilustrados. (Recart, I., Rioseco, E., Avello, J., Echaiz, P., 2009: 16)

El encargado del bibliomóvil cumple la función de mediador cuya misión es acercar a los niños de manera efectiva al mundo de los libros, por eso una parte importante del proyecto es la capacitación continua de éstos, quienes llevan cabo actividades lúdicas y recreativas como la lectura de cuentos y animación lectora.

La implementación del programa “Bibliomóvil rural escolar y comunitario” considera varias modalidades de trabajo: jornadas de capacitación a los encargados de bibliomóvil; visitas a

las escuelas; reuniones con los directores; reuniones con autoridades comunales y educacionales.

El programa está focalizado en educación y cultura. Tiene como objetivo beneficiar a los sectores de mayor vulnerabilidad social, los que principalmente son atendidos por la educación municipal. Específicamente, pretende lograr un impacto en niños y jóvenes como actores del futuro. [...] Se desarrolla por un período prolongado, que generalmente dura entre 2 y 4 años, lo que asegura la transferencia y sustentabilidad de lo aprendido. Su implementación se divide en distintas etapas: preparación, ejecución y seguimiento. (Recart et al., 2009: 16,17)

La capacitación constante de los mediadores incluye temas como: Pedagogía teatral, elaboración de títeres, movimiento de voz y musicalización, evaluación y juegos, etcétera. Los docentes de las escuelas rurales también reciben preparación. Hay un mecanismo de seguimiento y evaluación bien definido, hay reuniones constantes entre mediadores, docentes y autoridades municipales.

Para conocer la percepción de los profesores respecto a posibles efectos de la implementación del programa en los estudiantes, y en sus propias prácticas pedagógicas, en la evaluación final se les pidió que señalaran qué tan “de acuerdo” o en “desacuerdo” estaban con una serie de afirmaciones. “Los niños rurales tienen un bagaje cultural más amplio que hace un tiempo atrás... no son los mismos chicos de hace dos años...” (Jefe DAEM, 2007). “Los niños se motivan, no sé si han mejorado su comprensión lectora, no tengo modo de saberlo, pero sí tienen la motivación para pedir un libro nuevo todas las semanas” (Profesor, 2007). (Recart et al., 2009: 28)

Educación por el arte, la experiencia latinoamericana.

En un ámbito más pequeño y específico, en diferentes momentos de la historia latinoamericana ha habido iniciativas experimentales de educación integral y/o educación artística, incluyendo por supuesto la literatura (lectura y escritura). Argentina es uno de los países donde más se han integrado las artes como medio educativo.

En 1982, Mercedes Mainero abre el “Taller de la Ventana”. Palabras imágenes y objetos en las paredes, desde el techo y por el suelo. El taller de la ventana es un lugar habitado por presencias sugerentes. Obras de niños y de adultos que van al taller para jugar, para crear, para aprender. Para hallar “el bien propio- al decir de Michaux- que poseemos sin saberlo”. Para vincularse desde la solidaridad. Los libros en canastas, en bandejas y estantes; objetos con historia y reproducciones de artistas - conocidos o anónimos- que acompañan desde sus diversos países y culturas. De oriente hasta las profundidades de la América antigua. Docentes y visitantes reflejan la impronta de varias herencias culturales: la escuela uruguaya en su respeto por las diferencias y el lugar otorgado a la “expresión creadora”- palabra, plástica, música, etcétera-, gracias a la influencia de Jesualdo; la escuela francesa en el amor por la palabra, el interés por sensibilizar tempranamente a los niños, el

disfrute de los libros como “objetos bellos”, factibles de ser creados por los propios chicos (he aquí la siembra de Freinet); la escuela argentina a través de las experiencias llevadas a cabo or las hermanas Cossettini y el maestro Luis f. Iglesias; la literatura infantil argentina en cuentos, poemas y reflexiones de autores como Laura Devetach, Gustavo Roldán, Graciela Montes, Susana Itzcovich, etcétera.; el pensamiento de Hebert Read en su concepción de la Educación por el Arte; la Bauhaus a través de la Facultad de Arquitectura de Uruguay y ssu visión integradora; el pensamiento de Torres García en su valoración de la herencia prehispánica. (Calvo, 2002)

El Bibliobús del Cofre

El Bibliobús del Cofre es una de las tres acciones que ESADI A.C. (Estancia y apoyo al desarrollo infantil, Asociación Civil) lleva a cabo en la región norte y este de las faldas del Cofre de Perote teniendo sede en Xico, Veracruz. Las otras dos iniciativas son una estancia infantil con desayuno y comida para niños de 1 a 4 años y una biblioteca infantil fija, dentro de las mismas instalaciones. Esta asociación es filial de ESSADI France con sede en la Provincia de La Loire. ESADI funciona con apoyos voluntarios en especie y monetarios y ha contado con el apoyo de la Cámara de diputados y el Senado franceses (para la compra y habilitación del vehículo) del H. Ayuntamiento de Xico, la Supervisión escolar de Xico, CONACULTA (hoy Secretaría de Cultura) y Editorial de la Universidad Veracruzana.

El Bibliobús opera en algunas comunidades de los municipios de Xico, Teocelo, Ixhuacán, Ayahualulco y Coatepec. Tiene como objetivo la promoción de la lectura, la escritura, y la cultura mediante estrategias variadas como: Presentación y préstamo de libros, Lectura en voz alta, cuentacuentos, música, títeres y juegos. En una segunda etapa se propone también la formación de mediadores dentro de las comunidades. Sin embargo, esto no tiene una fecha a corto plazo ya que según lo expresado en entrevista por Michel Hoffmann, encargado del bibliobús y mediador en las sesiones de lectura, aunque el proyecto ha enfrentado pocas dificultades la más importante es la falta de recursos.

“Hace casi dos años que trabajo con mi propio dinero, subo al Cofre a trabajar con cinco escuelas, los martes y jueves cada quince días y en la semana intermedia el martes, así cubro las cinco escuelas. Eso significa que los muchachos tienen sus sesiones cada dos semanas, eso es lo que puedo hacer desde que el apoyo que recibí al inicio se terminó (Comunicación personal, 12 de diciembre de 2016)”.

El trabajo de Michel ha contado con la colaboración voluntaria de amigos para llevar a los chicos música y otras experiencias artísticas que han contribuido a enriquecer el trabajo.

Los profesores reciben bien las visitas del Bibliobús del Cofre, sin embargo no participan y muestran poco interés en leer y menos en dar continuidad a la promoción lectora los demás días, incluso hay quien se alegra de la llegada de los libros porque así se desafana de los chicos por un rato. En algunos casos se usan los libros de la biblioteca escolar, que son escasos, y es el mediador quien ha ido organizándolos un poco: “En una escuela tenían los libros abandonados, al grado que tuve que tirar más de la mitad por estar ya inservibles, y entonces el problema es que el acervo ya es insuficiente (Comunicación personal, 12 de diciembre de 2016).”

El proyecto como se menciona líneas arriba tuvo varios apoyos, entre éstos de CONACULTA, hoy Secretaría de Cultura, con el programa “Salas de Lectura”, esto es, la capacitación para el mediador y un acervo de libros que aunque se agradecen no resultaron adecuados al tipo de chicos con quienes se trabaja. También se han recibido donaciones de amigos simpatizantes con la labor, pero desafortunadamente también ha habido bajas, al prestar los libros, a veces los niños los pierden, no los devuelven y en algunos casos los devuelven mutilados. Pero le encanta, a veces los chicos más grandes disfrutan mucho los libros de nivel preescolar, pero también a todos gustan los informativos. Cada dos semanas esperan la llegada del Bibliobús del Cofre con entusiasmo. La labor es dura y es de un solo hombre, por tanto, los resultados son poco medibles, aunque por parte de los maestros hay un reconocimiento a la labor, sólo a nivel de telebachillerato se puede hablar de algunos casos en que los jóvenes han comenzado a acercarse a la lectura de manera voluntaria. A nivel de primaria es difícil ya que el problema básico en las comunidades es la ausencia de libros y el rezago social ¿cómo podría haber una continuidad en los días que no ven a Michel? Pero la fe en los libros y la palabra es más fuerte que todo esto y él sabe que esas semillas habrán de germinar y dar fruto.

I.4. Breve caracterización del proyecto

Este trabajo se propone servir como alternativa o sustituto del apoyo escolar convencional basado en la repetición o repaso de los contenidos escolares. Por ello esta intervención se propone brindar a los niños de la comunidad Ranchito de las Ánimas, la oportunidad de experi-

mentar con los libros, la lectura y la narración de manera lúdica, entusiasta y afectiva, vinculando esto a las experiencias de algunos de ellos en el taller de pintura y creatividad realizado en el año 2014, de tal modo que puedan contagiarse del gusto por leer y que este acto se convierta en una ventana placentera para conocer el mundo. Se trabajará con los niños en edades de nueve a once años principalmente, aunque se recibirá a todo aquel que desee integrarse, ya que existe el interés entre algunos jóvenes de nivel secundaria participaron en el otro proyecto. Las sesiones serán vespertinas, y se dividirán en tres etapas: narración oral, lectura en voz alta, y escritura creativa. Se invitará a dos personas que gusten de narrar historias y leyendas relacionadas con la comunidad para que participen en los encuentros con los chicos.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

II.1. Delimitación del problema

Como habitante de la zona de Actopan, Veracruz, a través de la convivencia e interacción cotidiana con la población en general, así como con la infantil en particular, en actividades lúdico-recreativas y educativas, me convertí en una observadora interesada en conocer y entender el origen y razones de los problemas de atraso escolar que presentan muchos de los pequeños de la zona.

Un primer diagnóstico, sería el rezago socioeconómico como generador de rezago educativo. Del rezago social el Instituto Nacional de Geografía y Estadística dice que el porcentaje de población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo en Veracruz (2008) es de 20.8%, en Actopan 20.7%. Y la población con carencia por rezago educativo (2014) es 27.8% en Veracruz y 32.7% en Actopan. (SMIEG, 2016. Catálogo de indicadores)

En el tema educativo nos dicen las encuestas que la tasa neta de población entre los 6 y 11 años, matriculada en educación básica es de 95% en el estado de Veracruz, y la eficiencia terminal en la educación primaria en el estado es de 98.2%. Pero la población sin escolaridad es de 9.2% y la que tiene escolaridad básica es el 55%. (SNIEG, Catálogo de indicadores) y en

las Reglas de Operación del Programa del PNL se identifica que, en particular, las zonas marginadas muestran un escaso desarrollo de las competencias de lectura, escritura y matemáticas de los alumnos, así como debilidad en la adquisición de conceptos básicos de otras disciplinas. (Reglas de Operación del Programa [ROP], 2011:5)

Reglas de Operación (ROP) 2011, se identifica que existe una insuficiente adquisición de capacidades de comunicación y lectura de los alumnos de educación básica, lo cual deriva en bajos resultados de aprovechamiento académico de estos estudiantes. Una de las causas identificada por el PNL del problema referido es la falta de condiciones materiales y aprovechamiento de las bibliotecas escolares para mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos. Con ello, el Programa identifica como condición a revertir la insuficiente promoción y fortalecimiento de la instalación y uso de las bibliotecas en las escuelas. (ROP 2011, Anexo 1, 1)

Por otro lado tendríamos el problema de la falta de hábitos de lectura tanto en los escolares como en los adultos (padres y maestros), hecho que es observable a simple vista y que se refleja en las encuestas nacionales sobre hábitos de lectura. Los pequeños cuentan con biblioteca escolar, pero no es suficiente para formarlos como lectores. El porcentaje de escuelas primarias rurales completas o multigrado que recibieron biblioteca de aula hasta 2006 es 93.6%, las que recibieron biblioteca escolar 86.5%. El porcentaje de escuelas primarias que a nivel nacional cuentan con encargado de biblioteca es 78.9%, el 84.9% tienen su biblioteca organizada (Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en las escuelas de educación básica, 2006).

Si atendemos a estas cifras, lucen tan perfectas que uno se preguntaría ¿para qué hacer promoción de lectura, si todo está resuelto? ¿Qué está pasando?

Al comparar todos los indicadores que pude investigar en diferentes fuentes además de INEGI, percibí muchas inconsistencias y datos contradictorios que ejemplificaré más adelante. Por otro lado algunos habitantes y maestros de la zona han manifestado en charlas informales y entrevistas los problemas que observan y enfrentan con frecuencia, tales como: bajo rendimiento académico, no comprensión de los temas del programa, desinterés por aprender, desinterés por la lectura, falseo o plagio de tareas (las compran a personas que se dedican a eso, a veces son los mismos maestros), problemas de conducta en el aula, desvalorización de cos-

tumbres y tradiciones, dilución de la identidad, deserción escolar y desnutrición, que se traduce en falta de concentración y apatía.

Cada año me pasa lo mismo, tengo varios niños, casi la mitad del grupo, que por más que hago, por creativo que me ponga, no logro que aprendan las tablas, y de la lectoescritura... ¡ni hablar! Algunos me llegan no mal, sino sin saber leer ni escribir. Hasta he intentado llevarles de comer porque algunos me llegan ¡con un puro café en la pancita! (R. Martínez Hernández, encargado del grupo de segundo grado en la escuela primaria de la comunidad de Cerro Gordo, municipio de Actopan, Veracruz, comunicación personal, mayo de 2009).

Considero, con base en mi experiencia y observaciones, que otra explicación a estos problemas se encuentra en el hecho de que los planes y programas educativos nacionales se encuentran desvinculados de la realidad sociocultural e idiosincrasia del medio rural. Peor aún, en algunos casos se da el hecho de que los contenidos crean en los educandos necesidades artificiales y desvalorización de su ambiente, su cultura y costumbres. Existen programas especiales para zonas indígenas y eso es muy bueno, pero existen otros grupos vulnerables como los campesinos y los suburbanos. Los planes educativos no deben ser generalizados, deben adecuarse a cada realidad en orden de obtener la máxima eficacia.

La base de toda pedagogía es la posibilidad de reconocer al otro en mí, de reconocer al otro, algo que se soslayó en educación desde que se generalizó. Si una estrategia ha de ser aplicable para todos los alumnos en todos los contextos –en busca de equidad- debería ser tan amplia que no opaque la pertinencia. (Navarro, 2010: 44)

Además la escuela se limita a enseñar a leer y escribir como un fin en sí mismo, y no como un instrumento para conocer el mundo. El niño es un recipiente vacío que debe ser llenado a como dé lugar, y la presión de cumplir con los programas y los plazos hace que se pierda el objetivo: la obtención y construcción de conocimiento, un conocimiento que convierta al educando en ciudadano del mundo, en miembro digno de la sociedad independientemente de su forma de vida y subsistencia.

En cuanto a hábitos y fomento de la lectura el Programa Nacional de Lectura para la educación básica cuenta con el proyecto “Rincones de Lectura”. Aunque se dotó de libros a las escuelas, los esfuerzos no han sido suficientes. Sobre todo en el campo ha faltado capacitación y estímulo para que los maestros de aula implementen el PNL – del 86.5% de escuelas con encargado de biblioteca sólo el 36% tiene a su encargado capacitado (Encuesta Nacional de Lectura, educación básica, 2006) he aquí una clara inconsistencia con las cifras menciona-

das anteriormente y abajo respecto al uso de bibliotecas- y los libros están ahí en triste olvido y abandono, muchas veces aún en cajas, en un rincón, (tal pareciera que en su nombre llevaron su condena) y otras vendidos como archivo muerto para reciclaje.

A una década de su implementación, operación y atención a observaciones que le plantean las evaluaciones, la propia SEP tiene evaluado el desempeño del PNL como “Medio Bajo” (Nivel 2). Es decir, que está por debajo de lo satisfactorio. Esta consideración es congruente con las evaluaciones externas que periódicamente se le han realizado. Una de ellas es la del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval)[7], en la que de los 26 aspectos que aborda su [Evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012](#), en siete de ellos el PNL fue calificado en nivel “1”, cinco en nivel “2”, cinco alcanzaron el “3” y nueve lograron el “4”.(Villarreal, 2013. Parr. 9)

Pero según las encuestas sobre uso de la biblioteca escolar y prácticas lectoras en la escuela todo funciona de mil maravillas. Estas dicen que el 83.9% de las escuelas primarias con biblioteca tienen sistema de préstamo a domicilio; 95.8% de los niños entrevistados dijo que usan su biblioteca; 75.7% lo hacen por interés y gusto; 95.9% de los maestros de 1° a 3° les leen a sus alumnos y de los de 4° a 6° sólo el 43.2%, ¿cómo puede ser estos si muchas veces no cuentan con encargado de biblioteca o no ha tenido capacitación? (ENPL de educación básica, 2006). Si estos datos se correspondieran con la realidad podríamos pensar que no hay un bajo nivel de lectura en nuestro país y este trabajo no tendría razón de ser.

En conclusión el problema que enfrenta esta intervención es que los niños de la comunidad Ranchito de las Ánimas son parte de las estadísticas mencionadas, no hay espacios, orientación, ni estímulos para la lectura. Los conozco, ya trabajé ahí en un taller de creatividad y pintura por más de un año. Por esto y por charlas con sus madres sé de sus necesidades, inquietudes y desempeño escolar. Los niños de la comunidad cuentan con mucho tiempo de ocio, con la ventaja de que aún pueden salir a jugar a la calle, aunque la tecnología y la televisión ganan terreno cada día ayudadas por la inseguridad. Además no existen actividades extraescolares que puedan enriquecer un poco esas horas “vacías” las cuales bien podrán llenarse un poco con buenas y placenteras lecturas.

II.2. Justificación

En Ranchito de las Ánimas, como en casi todas las comunidades rurales, sólo se cuenta con dos posibles formas de conocer el mundo y la cultura que existen más allá de sus límites o los del municipio o estado. Una de estas formas es la tecnología, es decir televisión, radio, internet; la otra es la escuela. Pero la escuela tiene un alcance limitado, a pesar de contar con biblioteca escolar, con los libros que podrían convertirse en una tercera y útil ventana o forma de conocer el mundo, es claro que no se está alcanzando el propósito de formar lectores efectivos. El PNL aún no ha alcanzado a capacitar a los maestros o personal que pueda encargarse de esta tarea de manera acertiva. He sido testigo de cómo los maestros pretender implantar el hábito lector mediante la obligación de leer veinte minutos, las más de las veces como tarea en casa bajo la presión de las madres, o también organizando concursos de deletreo al puro estilo estadounidense y competencias de velocidad lectora.

Las desquiciadas políticas de lectura concluyen que para leer más libros hay que leer más rápido, porque antes han concluido que hay que leer más libros para ser más sabios. Sin embargo, leer más libros no es de sabios (pensemos en Sócrates, Platón, Montaigne, Schopenhauer, etcétera), sino de fetichistas. Leer más no da sabiduría, sino más bibliografía. (Argüelles, 2010: 63)

La relevancia de promover la lectura es que puede constituirse en un apoyo escolar más efectivo que sólo repetir o repasar lo que hacen en la escuela. En el placer de la lectura se pueden activar de manera natural sus recursos intelectuales y esto incidir en su cultura general, su vida escolar y su vida cotidiana. Se pretende que en la interacción con los libros y la lectura surjan dudas y se hagan cuestionamientos, para que busquen las respuestas o para que aprendan a encontrarlas, en la escuela, en los libros, en la vida. Entonces serán mejores estudiantes y lectores eficientes.

Por experiencia propia, sé que el libro y la lectura pueden subsanar en buena medida las carencias escolares. Mi formación como educadora fue autodidacta, sino totalmente, si en un alto porcentaje, pero con toda seguridad autónoma. Gracias a los libros pude decidir qué, cómo, dónde y con quién aprender. Pero el mérito no es mío, provengo de una familia lectora, cuyos hábitos tienen su origen varias generaciones atrás y por ambas líneas. Así que por esto soy una convencida de que la escuela juega un papel importantísimo en la formación intelectual.

tual y moral de las personas pero antes que la escuela, está la familia y paralelamente a ambas la persona misma y su capacidad de autonomía. Aún con todo esto, pienso los libros como como un medio y no como un fin, un medio para hacer conciencia de cultura propia, valorarla y ampliarla al vislumbrar a través de estos el panorama del mundo. Si para mi fueron el medio de tener largas horas de feliz esparcimiento y el medio de conocer el placer y gozo de aprender eso es lo que quisiera transmitir a los niños del campo: leyendo se aprende de lugares distantes, de vidas y experiencias ajenas, de formas de ver el mundo y la vida, y por añadidura casi cualquier cosa que queramos saber siempre será posible encontrarla en algún libro.

II.3. Objetivos

II.3.1. Objetivo general

Contribuir a sentar las bases de un camino lector gozoso entre los niños de nueve a once años de la comunidad Ranchito de las Ánimas, mediante la creación de un espacio físico y temporal de contacto e interacción con los libros, la lectura, la escritura creativa, así como la creación de imágenes a partir de lo escuchado y leído, con el fin de estimular su capacidad de expresión y propiciar la generación de procesos mentales con los cuales encontrar o dar sentido al acto lector y con el tiempo favorecer un mejor desempeño escolar.

II.3.2. Objetivos particulares

- 1) Proporcionar un espacio de seguridad y confianza con lecturas placenteras y estimulantes que permitan el despertar de la curiosidad y el gozo por aprender en los niños.
- 2) Fomentar la lectura recreativa como una forma de estimular el uso de las habilidades de lectoescritura, más allá de los contenidos escolares.

- 3) Contribuir a la construcción y libre expresión de sus pensamientos e ideas mediante conversatorios.
- 4) Experimentar otras formas de expresión artística a través del dibujo, la pintura y la dramatización.
- 5) Promover el uso de la escritura como otra forma de expresión del pensamiento y la imaginación.
- 6) Promover la adquisición de valores, para contribuir al desarrollo o mejora de las habilidades sociales (aceptación del “otro”, respeto, humanización), mediante el uso de historias de vida o biografías.

II.4. Hipótesis de intervención

Quien se encuentra preparado para leer literatura, podrá leer con sentido cualquier otra clase de textos. (Garrido, 2000).

Para hacer lectores (efectivos, autónomos, letrados) considero que no es suficiente dar libros (como el PNL) sino facilitar las herramientas, brindar los recursos culturales y las condiciones para usarlos, y así dar sentido y propósito al acto lector. Mediante el círculo de lectura en voz alta, narración oral y el taller de escritura creativa con acompañamiento de actividades plástico-creativas, se pondría en los niños el germen de nuevos hábitos lectores, de expresión oral y escrita que podrían con el tiempo derivar en una inclinación autónoma por el contacto con los libros, la lectura y el conocimiento.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

III.1. Aspectos generales

El trabajo de intervención estará dirigido a los niños de edades entre nueve y once años de la comunidad Ranchito de las Ánimas, en el municipio de Actopan, Veracruz, a cinco minutos de la cabecera municipal. Esta es una comunidad 100% rural, la mayor parte de la gente se dedica al cultivo del chayote que se comercializa a nivel nacional e internacional, también se cultivan maíz, tomate, calabaza, pepino maracuyá, por supuesto mango y otros, para comercio en pequeña escala y autoconsumo. La mayoría de los niños participa en mayor o menor grado del trabajo en los chayotales. Sólo se cuenta con un plantel de educación primaria y uno de preescolar, para estudiar los siguientes niveles deben trasladarse a la cabecera municipal. Es una comunidad pequeña con la característica peculiar de que la migración a los Estados Unidos es mucho menor que en el resto de los pueblitos aledaños.

El trabajo de gestión se llevará a cabo entre los meses de octubre y noviembre de 2016, haciendo contacto con la Dirección de Educación y Cultura, las madres de familia y autoridades de la comunidad. Las sesiones con los niños tendrán entre los meses de diciembre de 2016 (1 semana), enero y febrero de 2017, y serán en horario vespertino para lo cual se solicitará el uso del salón social a la Honorable Junta de Mejoras.

El taller de lectura tendrá puerta abierta para que participe quien así lo desee como hermanos mayores o algún adulto joven o mayor cuya participación tendría otro carácter, ya sea de oyente o colaborador.

También se invitará a abuelos u otros adultos que quieran participar en las sesiones de narración oral.

III.2. Estrategia de intervención

La intervención será dividida en tres etapas: en la primera se hará la gestión con las autoridades municipales y comunitarias; la segunda el trabajo con los niños en trece sesiones; la última de evaluación y presentación de evidencias.

Primera etapa:

Me dirigiré a las autoridades municipales, Profesora Ofelia Utrera Montero, Directora de Educación y Cultura, para obtener su aval y respaldo y así solicitar a la escuela permiso para entrar invitar a los niños a participar en el taller. Me presentaré a las autoridades comunitarias (H. Junta de Mejoras) para solicitar autorización para el uso del salón social.

La segunda etapa comprenderá:

- a) Hacer una actividad con cada grupo de la escuela, 30 minutos de lectura en voz alta y conversatorio, para invitar a los estudiantes a inscribirse en el círculo de lectura que será vespertino.
- b) Tres sesiones de narración oral invitando a dos miembros de la comunidad que quieran compartir con ellos alguna leyenda o historia de la región.
- c) Seis sesiones de lectura en voz alta, con actividades de expresión plástica, dramatización, conversatorios. Dos serán usando cuentos, dos con historias de vida o biografías, dos con poesía infantil. Utilizar lo que he llamado el Libro-oráculo, un teatrino en forma de libro al que se le puedan hacer preguntas de las dudas que surjan durante la lectura: palabras, conceptos, etcétera. A partir de estas sesiones se les pedirá a los chicos que escriban lo que más hayan disfrutado de su día anterior y un deseo mágico o especial (para si mismos, para su familia, la comunidad o el mundo) que les gustaría que se cumpla. Cada escrito se irá guardando en su “cajita de sueños”, una caja de cartulina pequeña que decorarán a su gusto.
- d) Cuatro sesiones de Taller de lenguaje y escritura creativa, cuento, historieta, poesía. Usando algunos de los ejercicios del libro de Alvarez, Maria del Carmen, 2006. *Pequeños lectores, escritores y poetas. Juegos de lenguaje para niños de 2 a 6 años. (y de pronto más...)* México, Limusa.

Cuarta etapa:

- e) Presentación de evidencias, que consistirá en una exposición abierta a la comunidad en la que se presenten los trabajos de arte realizados, sus escritos y fotografías del proceso.
- f) Entrevista final a madres de familia sobre su percepción de cambios generados con la intervención.

Recursos: Cuento con un acervo de alrededor de doscientos libros infantiles; pinturas y pinceles; crayones y gises de colores; cartulinas y hojas blancas. Cámara para fotografías y videos

III.3. Metodología de evaluación

Para la evaluación de logros y alcances de la intervención tomaría tres medidas:

- 1) Entrevista no formal con las madres de familia a manera de círculo de conversación. Al inicio y final de la intervención. (anexo 2)
- 3) Al iniciar: conversación con los niños sobre su percepción y expectativas acerca de la lectura, harán un escrito. Al terminar: pedir a los niños escriban un pequeño ensayo acerca de su experiencia.
- 4) Hacer registro fotográfico audiovisual de las sesiones. Así como de las entrevistas con las madres (si lo autorizan).
- 5) Exposición de los productos de las actividades plástico-creativas y los escritos, como evento público abierto a la comunidad.
- 6) Diario de campo o bitácora, se hará un registro de cada sesión y se llevará una lista de nombres con registro de las observaciones que se hagan de cada niño.

III. PROGRAMACIÓN

IV.1. Descripción de actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto a obtener	Semanas
Protocolo	Se diseñará y desarrollará la redacción del protocolo de la intervención	Protocolo aprobado	8

Contacto con autoridades municipales	Presentación personal y del proyecto de intervención.	Apoyo y aval para presentarme a la H Junta de Mejoras.	4
Visita/lectura a cada grupo para invitarlos al Taller	Visitas de treinta minutos a cada grupo escolar haciendo una lectura corta para interesarlos en la actividad	Que los niños se inscriban al Taller que será vespertino.	1
Taller de lectura: Narración Oral, 3 sesiones	Primera sesión a cargo de mediadora. Invitar a dos personas de la comunidad para que cuenten una historia leyenda o anécdota de la región.	Grabación en video para entregarles en agradecimiento. Que niños y adultos se lleven la experiencia de valorarse mutuamente	2
Taller de Lectura: Lectura en voz alta con actividades creativas, 6 sesiones, dos cada semana.	Dos sesiones con lectura de cuento. Dos sesiones con lectura de historias de vida. Dos sesiones con lectura de poesía. Cada día al iniciar se conversará acerca de experiencias vividas el día anterior, sueños y deseos que se convertirán en pequeños escritos con dibujos que irán a su "cajita de sueños". Al final del taller decorarán su cajita.	2 dibujos, 2 pinturas 1 collage 1 titere Cajita de sueños.	3
Taller de lenguaje y escritura creativa. 4 sesiones	Juegos de manejo de lenguaje oral y escrito.	Escritos imprimidos imprimidos.	2
Exposición de productos	Se expondrán los trabajos de plástica y se compartirán algunas narraciones hechas por la-os niña-os	Dar a conocer los resultados de trabajo a las familias y la comunidad	2

Diseño del trabajo recepcional.	Reunir evidencias, investigar y redactar	Trabajo recepcional terminado	8
Preparación y realización del examen recepcional	Se realizarán las actividades de preparación y ensayos de la presentación final y defensa del reporte de intervención (el examen recepcional)	Examen exitoso	4

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDADES	SEPTIEMBRE		OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE				ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO			
	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Elaboración del borrador del Protocolo																																						
Protocolo Final																																						
Diseñar cartografía lectora.																																						
Intervención /actividades previas																																						
Intervención /talleres con niños																																						
Exposición /presentación de productos																																						
Evaluación de la Intervención																																						
Movilidad																																						
Diseño del Trabajo recepcional																																						

IV.2. Referencias

Akoschky, J., Brandt E., Calvo, M., Chapato, M., Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi,

- F., Wiskitski, J. (2002). *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós
- Alvarez, M. (2006). *Pequeños lectores, escritores y poetas. Juegos de lenguaje para niños de 2 a 6 años. (y de pronto más...)*. México: Limusa.
- Argüelles, J. (2015). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Océano exprés.
- Cordón, J. (2013). *Diccionario Digital de Nuevas Formas de Lectura y Escritura*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca y Red Internacional de Universidades Lectoras. Dirección: <http://dinle.eusal.es/index.php> (Última consulta: 11 de agosto de 2015).
- Esquivias, M. (2004, Enero 31). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. En *Revista Digital Univerrsitaria*, 5(1), 4-5
(Recuperado en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm>)
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica Educativa*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, R. (2006). Impactos del zapatismo en la escuela: análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas 1994-2004. *Liminar R. Estudios Sociales y Humanísticos*. 4(1), 92-110.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México: Paidós Ibérica
- Montessori, M. (1998). *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires: Erre par.
- Navarro, I. (2010, Enero) ¿Cómo se aprende? Una pregunta importante para la Educación. En *Alas para la equidad*, 2(19), 44.
- Morales, O; Rincón, A; Tona Romero, J. La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela *Educere*, vol. 10, núm. 33, abril-junio, 2006, pp. 283-292. (Recuperado en <http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=35603312>).
- Ramón Flecha *Ikastaria: cuadernos de educación*, ISSN 1137-4446, Nº. 10, 1999 (Ejemplar

- dedicado a: Aportaciones de Paulo Freire), págs. 75-81 (Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=5755>)
- Ramos, E. (2009). *Promoción de la lectura en América Latina, estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia*, Recuperado en <http://www.bibliotecarios.cl/descargas/2009/10/ramos.pdf>
- UNESCO. (1965). *Informe: Sobre los métodos y los medios utilizados en Cuba para eliminar el analfabetismo*. Cuba: Pedagógica
- Villarreal, H. (2013, Abril 24). Programa Nacional de Lectura: reprobado. En *Letras Libres*. (Recuperado en: <http://www.letraslibres.com/mexico-espana/programa-nacional-lectura-reprobado>)

IV.3. Bibliografía

- Flores Davis, L E; (2010). El placer de aprender. *Revista Electrónica Educare*, XIV() 41-47. (Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115343004>)
- Obiols Suari, N. (2005). *Como desarrollar los valores a partir de la literatura. Propuestas prácticas para los tres ciclos de primaria*. España: CEAC
- Llopis, C. (Coord). (2003). *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?* España: Narcea/Intered
- Kohan, S. (2004). *Las estrategias del narrador: cómo escoger la voz adecuada para que el relato fluya, tenga unidad y atrape al lector*. España: Alba
- Montessori, M. (2003). *Educar para un nuevo mundo*. Argentina: Longseller
- O'Sullivan, O., &McGonigle, S. (2010). Transforming readers: teachers and children in the Centre for Literacy in Primary Education Power of Reading project. *Literacy*, 44(2), 51-59. doi:10.1111/j.1741-4369.2010.00555.x
- Pâslaru, V., &Șchiopu, C. (2015). The methodology of the Literary-artistic Education: Definition and Structure. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 5(1), 30-38.

- Phillion, J., & Ming Fang, H. (2004). Using Life-based Literary Narratives in Multicultural Teacher Education. *Multicultural Perspectives*, 6(3), 3-9.
- Serafini, F., & Moses, L. (2014). The Roles of Children's Literature in the Primary Grades. *Reading Teacher*, 67(6), 465-468. doi:10.1002/trtr.1236
- Zinn, S., Stilwell, C., & Hoskins, R. (2016). Information Literacy Education in the South African Classroom: Reflections from Teachers' Journals in the Western Cape Province. *Libri: International Journal Of Libraries & Information Services*, 66(1), 31-44. Doi: 10.1515/libri-2015-0102

ANEXOS

Anexo 1. Descripción de las sesiones de intervención

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	RESULTADO	COMENTARIOS
1ª. Sesión, Narración Oral	Se hará la presentación del taller se escucharán sus ideas y expectativas respecto al mismo y se les explicarán los objetivos de manera general. Narración a cargo de la mediadora, adaptación del cuento: ¿No oyes ladrar los perros? de Juan Rulfo.	Dibujo del paisaje que imaginaron al escuchar la narración.	Se conversará después de la narración acerca de como imaginaron el entorno que rodeaba a los personajes y su interpretación del final.
2ª. Sesión, Narración Oral.	Narración a cargo de Don Gerónimo Barrios, (abuelo de la comunidad)	Conversación acerca de la narración y lo que interpretan acerca de lo fantástico y lo real. Dibujo del personaje que más les haya gustado.	Al presentar al narrador se les pedirá atención y respeto.
3ª. Sesión, Narración Oral.	Narrador por confirmar.	Un dibujo a partir de la conversación haciendo en este su	Conversación acerca de lo narrado, a partir de la pregunta: ¿qué pasaría

		interpretación de lo escuchado.	si....? En caso de no contar con otro narrador, se hará cargo la mediadora.
4ª. Sesión, Lectura en voz alta. Cuento	Conversación acerca de un deseo mágico imposible, lo escribirán y dibujarán en pequeño formato. Se guardará para su cajita de sueños. Lectura del Cuento: La historia de Sputnik y David, de Emilio Carballido.	Elaboración de una máscara.	Conversaremos acerca de las mascotas y cual sería la mascota más extraña que les gustará tener y harán su máscara de ésta o de Sputnik.
5ª. Sesión, Lectura en voz alta. Cuento	Conversación acerca de ¿qué cambio harías en tu pueblo para hacerlo más lindo? Dibujo con escrito en pequeño formato par su cajita de sueños. Lectura del cuento: Telésforo el teléfono desocupado, de Luis Arturo Ramos.	Dibujo del diseño de un teléfono mezcla de antiguo y moderno.	Conversaremos acerca de todos los cambios en la tecnología de la comunicación y ¿qué más se podría inventar?
6ª. Sesión, Lectura en voz alta. Historia de vida.	Lectura de un Fragmento de las memorias de “El Jarochito” señor originario de la comunidad de Santa Rosa	Pintura acerca de como imagino mi pueblo en 20 años.	Conversación acerca de esta historia y como imaginan que era antes su pueblo y si tuvieran el poder de la magia, cómo lo mejorarían.
7ª. Sesión, Lectura en voz alta. Historia de vida.	Fragmento de la vida de la escritora coatepecana Ma. Enriqueta Camarillo.	Pintura acerca de a donde me gustaría viajar o vivir.	Conversión acerca de si mismos, su biografía y su futuro. Para pensar en casa: Si pudieras tener u super poder cual te gustaría y para qué? Dibujarlo para su cajita de sueños.
8ª. Sesión Lectura en voz alta. Poesía	Elegiremos dos o tres poemas del libro, Poemas de Jugete.	Harán un caligrama con un poema corto y un collage con inpiación en el poema.	Jugaremos con un poema corto dividido en versos en tarjetitas para armarlo hallando coherencia entre ellos.
9ª. Sesión, Lectura en voz alta. Poesía	Leeremos otros dos poemas del mismo autor.	Pintura con predominancia del	Se les entregará fotocopia de un poema

	Lectura colectiva de un poema leyendo cada verso con diferente estado de ánimo.	color de una emoción.	elegido por la mediadora.
10ª. Sesión, Escritura creativa.	Leeremos una anécdota de la vida de María Enriqueta Camarillo.	Escribirán una anécdota o hecho curioso de su vida.	Su escrito o pegarán en una cartulina y lo decorarán.
11ª. Sesión, Escritura creativa.	Lectura de imágenes, a partir de un libro-cuento de imágenes sin palabras	Su versión del cuento a partir de las imágenes observadas	Observarán las imágenes y conversaremos acerca de posibles interpretaciones. Escribiraán su versión del cuento.
12ª. Sesión, Escritura creativa.	Un final diferente, leeremos un cuento de la serie Elige tu propia aventura, antes de llegar al final nos detendremos para que cada uno imagine su final.	Escribirán una historia similar al leída, su versión de la misma.	Conversaremos acerca de los diferentes finales imaginados
13ª. Sesión, Escritura Creativa	Parodia Poética. Sol de Monterrey de Alfonso Reyes y Yo en el fondo del mar de Alfonsina Storni	Elegirá uno de los dos poemas para cambiarles palabras y hacer su parodia.	Se les explicará que es una parodia para que logren una muy creativa.

Anexo 2

Puntos a tocar en la conversación con las madres:

¿Qué piensa que se enseñará en el taller?

¿Qué cambios espera ver en su hij@?

¿Por qué piensa que la lectura es importante?

¿Le gustan las hitorias, le gusta leer?

¿Su hijo lleva libros de la biblioteca escolar en préstamo?

¿Cómo considera el desempeño de su niño en la escuela?

