

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
CAMPUS AEROPUERTO
MAESTRÍA EN CREACIÓN EDUCATIVA

**LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD: ESPACIO DE REFLEXIÓN Y
CREACIÓN.**

Tesis Educativa

**Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestra
en Creación Educativa.**

Presenta:

SUSANA NORIS VIRGINIA ROJO PONS

Dirección de Tesis

DR. HÉCTOR MARTÍNEZ RUIZ

Co-Dirección de Tesis

DRA. JACQUELINE ZAPATA MARTÍNEZ

FECHA

MARZO DEL 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
SECRETARÍA ACADÉMICA

MAESTRÍA EN CREACIÓN EDUCATIVA
LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD: ESPACIO DE REFLEXIÓN Y CREACIÓN.

Tesis Educativa
Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestra en
Creación Educativa.

Presenta:

SUSANA NORIS VIRGINIA ROJO PONS

DR. HÉCTOR MARTÍNEZ RUIZ
Presidente


Firma

DRA. JACQUELINE ZAPATA MARTÍNEZ
Secretario


Firma

DR. JOSÉ EDMUNDO MIGUEL AGUSTÍN
GARCÍA Y OLVERA
Vocal

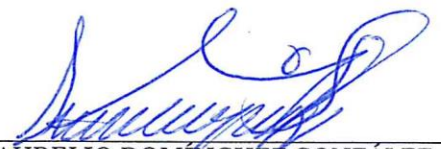

Firma

MTRA. DORIAN DÍAZ BARBERENA
Vocal


Firma

DR. MARCO ANTONIO SÁNCHEZ
Vocal


Firma


DR. AURELIO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ
Director Académico UAQ


DRA. MA. GUADALUPE FLAVIA LOARCA PIÑA
Directora de Investigación y Posgrado

RESUMEN

En esta tesis se analiza la relación entre las políticas educativas en nuestro país y la falta de interés en la lectura. Se presenta una semblanza histórica que evidencia el papel reproductor de la escuela y los cambios culturales favorables resultantes de las políticas emprendidas por el gobierno de Juárez en torno a la producción escrita y la lectura, hasta los años 40 del siglo XX, en que vuelven a decaer. Se presenta el análisis cualitativo de tres entrevistas a profundidad aplicadas a estudiantes de la Facultad de Ciencias Naturales de la UAQ, para examinar la relación entre clase de procedencia, nivel de estudio de los padres y trayectoria lectora de los estudiantes. También se presentan los registros de aula de la aplicación de una propuesta de promoción de la lectura realizada con estudiantes de esta Facultad. Se confirmó que el nivel de ingresos influye en la posibilidad de acceso a escuelas particulares, que imparten una formación bilingüe y se esfuerzan en promover la comprensión lectora. Las escuelas -la pública y las privadas- en los tres casos estudiados resultan tener influencia negativa para despertar gusto por la lectura. El interés o no por la lectura en la familia se muestra como el mayor factor de influencia para los estudiantes. La propuesta educativa evidencia que una selección de textos interesantes en una dinámica dialógica, libre y amorosa puede motivar la participación en aula y el disfrute de la lectura.

Palabras clave: lectura, educación, reproducción, políticas educativas, cambio cultural.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the link between Mexican educational policies and the lack of interest in reading. Firstly, we provide a historic overview that demonstrates the role of school in social reproduction, as well as a brief period of favorable cultural changes regarding writing and reading -derived from Juárez administration, which lasted until 1940. We then continue to present the qualitative analysis of three in-depth interviews to students of the Faculty of Natural Sciences of Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), in which we examine the relation between social class of origin, the levels of parental education and the reading trajectory of the student. Additionally, we include the implementation process of a reading proposal carried on with students of this Faculty. In this research, we have confirmed that the income level influences the possibility of attending private schools, which offer bilingual education and promote reading comprehension. Private and public schools, on the other hand, were found to have had a negative influence in awakening a taste for reading in all three cases. The interest and habit of reading within the family -or lack thereof- is showed to be the main factor affecting students. Lastly, the educational proposal suggests that a selection of interesting texts -following a dialogical, dynamic, free and lovely approach- contributes to encourage classroom participation and the enjoyment of reading.

Keywords: reading, education, reproduction, educational policies, cultural change

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I. Los problemas y las desviaciones	5
1.1. Las demandas de lectura a nivel superior	5
1.2. La complejidad de nuestro sistema de escritura	8
1.2.1 La escritura no es un código del habla	8
1.2.2 La escritura. Un sistema de representación con dos modalidades básicas	9
1.2.2 Estructuras textuales	11
1.2.3 Microestructura textual	12
1.2.3.1 Macroestructura textual	14
1.2.3.3 Superestructura	15
1.3 Resultados de la lectura en México	18
1.4 La Historia como instrumento para comprender los problemas de la lectura en México	23
1.4.1 La escuela europea como antecedente de la mexicana, desde la Colonia	28
1.5 La Colonialidad, paradigma que establece una división social del mundo	31
1.5.1 Sobre la educación náhuatl y los pobladores originarios	36
1.5.2 La enseñanza de la lectura durante la Colonia: un medio para la conversión	42
1.5.3 Nueva política de dominio frente a los pueblos originarios	51
1.5.4 Antecedentes del movimiento independentista	57
1.5.5 El México Independiente	67
1.5.6. Del periodo revolucionario a nuestros días. El Ateneo de la juventud y la primera campaña de Alfabetización	80
1.6 El factor escolar en el México contemporáneo	90
1.7 Reproducción y cambio cultural	98
1.7.1 La reproducción de la fuerza de trabajo y el papel de la ideología en Louis Althusser	99
1.7.2 El desarrollo de las fuerzas productivas	103
1.7.3 Sobre la ideología	105
Capítulo II. La lectura: Punto de encuentro en libertad creadora	112
2.1. La lectura, miradas a una opción decolonizadora	113
2.2 La lectura punto de encuentro dialógico con los otros	117

2.3 La lectura como práctica de libertad del ser.....	126
2.4 Experiencia decolonizadora en la universidad	130
Capítulo III. La lectura como espacio de reflexión y creación del ser	139
3.1 Tarea de investi-creación educativa.....	139
3.2 Propósito	139
3.3 Objetivos.....	140
3.4 Preguntas de investigación.....	141
3.5 Descripción de las tareas de investi-creación.....	141
3.5.1. Los tres casos	142
3.6. Resultados de las entrevistas.....	142
Capítulo IV. Leer en el aula: un proceso amoroso, dialógico, simétrico y creativo.....	147
4.1 El carácter amoroso del acto educativo, no instruccional.....	147
4.2 Su dimensión dialógica.....	148
4.3 La simetría entre los participantes.....	149
4.4 Promover el proceso creativo.....	150
4.5. Descripción de la tarea	150
4.6 La experiencia	152
4.7 Valoración de la dinámica y sus antecedentes	177
Capítulo V. Conclusiones.....	185
6. Referencias.....	188
7. Anexos.....	194

AGRADECIMIENTOS

A pesar de las muchas personas que han colaborado para la realización de esta tesis, sólo mencionaré a mis padres, Armando y Virginia que fomentaron el amor en la vida y por la lectura, a mis amados hermanos: Juana, Flavio, Alejandro y Gonzalo, Diana y Eric, mis sobrinas Ana Gabriela y Francine que me alentaron y apoyaron para concluir la y a mis sobrinos, así como a mis amigas Mónica, Gabriela y Claudia, todos muy queridos.

De igual manera, a la Dra. Jacqueline Zapata Martínez, por su calidez y calidad personal, al igual que por la formación humanista y crítica que representa esta Maestría en Creación Educativa; al Dr. Héctor Martínez Ruiz, quien me brindó un amable y paciente acompañamiento para la reflexión y escritura de esta tesis, así como al entrañable Dr. Miguel García Olvera, quien ha demostrado que una vida puede ser trascendente si trabajamos por amor a los otros, y a todos los maestros y compañeros de esta Maestría.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis responde a preguntas que me he ido planteando desde mis primeras experiencias como promotora de lectura en el campo educativo: ¿cuáles son los factores que pueden incidir en el gusto por la lectura entre los jóvenes que realizan algún tipo de estudios en las escuelas mexicanas?, y, ¿cuál es su relación con los deficientes resultados que presentan las estadísticas de este aprendizaje en México? Esto, con el propósito de generar una alternativa que les motive, permita desarrollar su capacidad creadora y propicie su plenitud en comunidad.

El ingreso a la Maestría en Creación Educativa me inclinó a replantearme esta cuestión, porque he tenido la oportunidad, al trabajar con niños y jóvenes en diferentes niveles educativos, de conocer propuestas que despiertan su interés y me han permitido constatar que otras formas de abordaje de la lectura pueden fomentar un gusto auténtico por ella.

Lo que esta tesis sostiene es que los problemas de la falta interés y comprensión de la lectura en nuestro país son resultado de las políticas educativas emprendidas desde la Colonia en México, y sostenidas a lo largo de la historia hasta nuestros días –salvo en los periodos posindependentista y posrevolucionario– fundamentalmente porque la escuela ha sido, desde sus orígenes, un instrumento para garantizar la *reproducción* social de las clases, y porque ambas luchas pretendían un cambio político y social, donde el primero, bajo el gobierno juarista, se propuso brindar educación universal en nuestra nación, promulgó la libertad de prensa y el derecho a la lectura; y el segundo, durante los periodos callista y cardenista, buscó generar mayor conciencia social entre la población y lograr mayor justicia social. Esta última intención fue erradicándose en nuestro país desde los años 40 del siglo pasado, con algunas variantes y programas con mejores pretensiones, pero sin revertir la tendencia reproductiva.

El desarrollo capitalista en México y la influencia del neoliberalismo han sido significativos en este proceso. Así, en la actualidad podemos observar una clara

tendencia hacia la tecnificación de la formación, al servicio de la industria transnacional y nacional, simultánea a la reducción cada vez más acentuada de los recursos destinados a la educación pública, sobre todo a nivel superior y a la actividad científica nacional, que puede traducirse en una formación de mano de obra calificada al servicio del capital, en lugar de una educación para beneficio de la población y de la nación.

Este fenómeno resulta más evidente y se produce con mayores grados de afectación en los países colonizados de Latinoamérica y África, con una clara división entre los llamados países desarrollados-colonialistas y los periféricos. Esto muestra que la reproducción no sólo impacta al interior de los estados nacionales, sino que esta estratificación se produce a nivel internacional, mediante la división socioeconómica del mundo y de la ‘educación’-formación para el trabajo, como lo demuestran diversos autores de la pedagogía crítica y del pensamiento decolonial, como Aníbal Quijano, Walter Mignolo y el propio Paulo Freire.

Las conclusiones a las que llego son resultado de las lecturas de los historiadores Héctor Martínez Ruiz, Pilar Gonzalbo, Dorothy Tanck, Pablo Escalante, José María Kobayashi, Miguel León Portilla y otros, además de los artículos de Valentina Cantón Arjona sobre la Historia de la lectura en México, que fueron los primeros hallazgos con los que se inició este sucinto análisis documental, con el objetivo de mostrar cómo las diferentes políticas educativas han marcado tendencias recesivas o favorables para este aprendizaje y sus frutos.

Con ello se pretende brindar elementos de reflexión sobre la relevancia política de la enseñanza de la lectura, por ser fuente privilegiada para adquirir un conocimiento más amplio del mundo, de su historia, así como del contexto en que vivimos para actuar con conciencia en él, abrir nuestro horizonte de comprensión sobre la condición humana y todo su potencial creador, su diversidad y nuestra interdependencia con todos los otros y con todo lo que comprende nuestro entorno.

Para ubicar esta postura -dado que este estudio refiere en particular a su impacto en el nivel de educación superior-, se mencionan las demandas que señalan como requisitos los organismos internacionales e investigaciones contemporáneas para la lectura en la universidad. Esto, teniendo en cuenta que la lectura y la escritura son aprendizajes instrumentales, de los que depende el acceso al conocimiento del mundo y dominio de otros saberes, el desempeño laboral y ciudadano en las sociedades contemporáneas, y por ser fundamental en el proceso educativo y el análisis crítico del acontecer social.

Asimismo, el papel que puede tener la lectura para la subjetivación transformadora, el disfrute estético, la reflexión moral y política, entre otros, y particularmente, como lo señala Valentina Cantón (2009), por la necesidad de formar lectores autónomos.

Se expone el concepto de reproducción e ideología propuestos por Althusser, y se brindan ejemplos de la función reproductora de escuela en Europa y en México, con una exposición más detallada de los hechos históricos que reflejan la forma en que actúa, así como los cambios culturales producidos en los periodos históricos revolucionarios en nuestro país.

Para identificar esta condición y generar una propuesta de acompañamiento diferente, se llevó a cabo una labor de sensibilización a través de entrevistas a profundidad aplicadas a estudiantes de Biología y Horticultura ambiental de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Autónoma de Querétaro, mismas que ayudaron a obtener un acercamiento cualitativo que permitió mostrar la situación que se manifiesta a través de la enseñanza de la lectura desde los primeros niveles educativos, las diferentes formas y causas de acercamiento a ella, así como el uso, valor e impacto que tiene en ellos.

Posteriormente se lleva a cabo el trazo de una lectura diferente, alterna, que subraya no tanto la importancia de la lectura, sino la búsqueda del reencuentro del ser de los jóvenes, siendo tan solo una forma de mostrarlo, justamente a través de

“redescubrir” su gusto por la lectura, como una forma variada, hasta de escapar a la “realidad” agobiante del discurso hegemónico que no les deja más que asumir su condición de “sujetos sujetos” (Althusser, 1970).

Finalmente se diseñó una propuesta encaminada a generar opciones libertarias, en las que los jóvenes se involucraron y se permitieron asumir su ser sin etiquetas, simplemente como seres humanos que redescubrieron la importancia de acompañarse en la vida y disfrutar lo que hacen a través de la lectura, situación que constituye el núcleo de esta obra testimonial y que deriva del trabajo en su conjunto.

La intención consiste en hacer un esbozo y propiciar una reflexión histórica sobre la función reproductiva de la escuela, sostenida por las políticas públicas y, en particular, sus repercusiones en la enseñanza de la lectura. En consecuencia, promover una modificación en ellas mediante el análisis crítico de esta tendencia reproductiva y utilitaria que reduce este aprendizaje a su nivel más elemental, para destacar la necesidad de generar una práctica en la que lectura que se promueva lleve a la reflexión dialógica, como propone Paulo Freire (2013:94) así como diversos autores, de tal forma que abarque a la par la dimensiones ética, política, estética, afectiva y creativa del ser humano, entre otras posibles, para despertar todas las potencialidades de los estudiantes en las aulas.

Capítulo I. Los problemas y las desviaciones

1.1. Las demandas de lectura a nivel superior

En prácticamente todos los ámbitos del sistema educativo mexicano enfrentamos diferentes manifestaciones del rezago escolar, particularmente en los aprendizajes instrumentales de la lectoescritura y las matemáticas que dificultan el tránsito hacia otros niveles de formación académica, que se van arrastrando en escala ascendente. Esto significa que no cumple con los objetivos trazados, desde la educación básica, hasta la superior.

La lectoescritura, herramienta para realizar las prácticas cotidianas del mundo contemporáneo y de la sociedad de la información, para gran parte de la población adquiere un lugar tan estratégico para la actividad cotidiana y económica, y particularmente para realizar estudios hasta el nivel superior. Tal como refiere Ariel Gutiérrez (2005: 95):

La UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han establecido claramente que la formación lectora de los individuos en el siglo XXI para una participación efectiva en la sociedad de la información les demanda de un conjunto de habilidades que les permitan leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos de los textos; para reconocer los mecanismos utilizados por los escritores para transmitir sus mensajes e influir en los lectores, y la habilidad para interpretar el significado a partir de las estructuras y rasgos de los textos.

Las habilidades que debe tener este tipo de lector, como leer entre líneas, reflexionar los propósitos del texto y reconocer los mecanismos empleados por los escritores son, evidentemente, los de un lector crítico, aprendizaje que difícilmente encontramos si no ha tenido una amplia trayectoria lectora o algún tipo de mediación que le haga pensar en ellos. Entonces, cabe preguntar ¿de qué factores depende poder contar con ellas? ¿Cuántos lectores pueden acceder a este nivel y cómo?

De manera más detallada, al hablar de la lectura en el contexto universitario, Martha Cecilia Andrade Calderón (2009:7) nos dice que: “leer es un proceso lingüístico, comunicativo y cognoscitivo determinado por el pensamiento y el lenguaje, que implica una interacción entre el sujeto pensador de saberes culturales, intereses, deseos y gustos. Además, se reconoce que el texto es un portador de un sistema cifrado, ya sea en un libro o en otro sistema de codificación, léase audiovisual, pictórico, musical, artístico, tecnológico, entre otros, pero que siempre estará concebido desde una perspectiva cultural, política, ideológica, social y estética, incluidos ambos -sujeto y texto- en un contexto comunicativo”.

En su planteamiento, la interacción comunicativa que destaca entre sujeto y texto señala que refiere a un proceso lingüístico, comunicativo y cognoscitivo por parte de un lector que tiene diferentes antecedentes culturales e ideológicos que prosigue el discurso de lo leído y adopta una postura ante el texto.

Para dar una idea precisa de ellos, a continuación se establece una jerarquización más detallada de las competencias y subcompetencias que el lector universitario debe tener (ANDRADE, 2009: 7-8):

La competencia lectora en la universidad comprende: la capacidad y habilidad que tiene el estudiante para entender, comprender, interpretar, reflexionar, analizar, criticar y re-crear textos, de modo que dicho lector requiere otras subcompetencias enmarcadas en otras dos premisas fundamentales:

La competencia lingüística –nivel intratextual, enfoque que abarca destrezas: gramaticales, semánticas, sintácticas y lexicales que corresponde a una lectura literal o, en términos de Cassani, a <<leer las líneas>>,

La competencia comunicativa, que recoge tres más:

a. *la competencia analítica* –nivel intertextual -enfoque sicolingüístico- con operaciones mentales como la interpretación, deducción, inducción,

abducción, y la *-cognitiva-* disciplina científica que proporciona una lectura inferencial;

- b. *la competencia textual*, que indica cómo es el texto, su estructura, tipo de lenguaje y enunciado [...]
- c. *y la última competencia, la pragmática* [...] *que se relaciona con qué hacer con lo leído*, que da cuenta de la creatividad del lector, la intención del autor, del lenguaje y la visión del mundo. Esta última se ubica en el nivel extratextual, fuera del texto, se refiere a lo no dicho, a los silencios que ofrece el corpus y que permite entonces hacer una lectura crítica del texto.

De modo que, si adoptamos esta explicación y le otorgamos validez a este análisis detallado, los responsables de la formación universitaria deberíamos tener noción de ello. En la práctica, a nivel universitario, los estudiantes –gran mayoría– desconocen la utilidad de tomar en cuenta la diversidad textual, revisar sus estructuras, sus elementos internos: títulos, subtítulos, esquemas, pies de página, notas, referencias..., de los que empiezan, en los mejores casos, a tomar nota en el bachillerato. Así, al llegar al nivel universitario, los estudiantes que se enfrentan por primera vez con textos teóricos y académicos, artículos científicos, resúmenes, ensayos argumentativos... carecen de los antecedentes necesarios e intentan reproducir nuevamente las prácticas previas, sin que los maestros puedan ayudarles a resolver estas dificultades por atender la exigencia de los contenidos de los programas.

De ahí que llegar a dominar este tipo de demandas de lectura y escritura en educación superior se presente como un obstáculo para ellos. Y para justificar esta necesidad es preciso hablar de todas las dificultades que implica su dominio. Por esta razón es que se expone a continuación, de manera muy esquemática, tanto el funcionamiento del sistema, como los diferentes niveles que atender en la producción de los textos.

Y así, si bien la definición de lectura elaborada por Ariel Gutiérrez (2005) señala lo que para fines de inserción a la sociedad de la información se requiere, poco

habla de los efectos de la lectura que conciernen a la dimensión subjetiva y colectiva, de la que otros anteriores autores hablan y se comentará más adelante.

1.2. La complejidad de nuestro sistema de escritura

La concepción que tenemos sobre el objeto de estudio determina la forma de su abordaje en aula; por esta razón resulta imprescindible aclarar por qué no debemos concebir la lengua escrita como un código –idea que se viene arrastrando por siglos y ocasiona que su enseñanza se conciba como una simple transcripción de los sonidos a letras- cuando es un sistema de representación interrelacionado en su totalidad.

1.2.1 La escritura no es un código del habla

En el discurso oficial, la diversidad de concepciones y niveles de análisis sobre la lectura dificultan optar por una definición con un sentido amplio. Por ello se retoma en este segmento, una definición que propone que (2015:1): “Toda lectura es interpretación si se trata [de] un **proceso de aprehensión** de determinadas clases de información contenidas en un soporte particular que son transmitidas por medio de ciertos **códigos**, como lo puede ser el **lenguaje**. Es decir, un proceso mediante el cual se traduce determinados símbolos para su entendimiento. Se puede optar por códigos de tipo **visual**, **auditivo** e incluso **táctil**, como ocurre con el **Braille**, un método que utilizan los no videntes. Cabe destacar que existen alternativas de lectura que no necesariamente se respaldan en el lenguaje, como sucede por ejemplo con los **pictogramas** o la **notación**”¹.

En ella se recupera el principal significado de la lectura, que es la de interpretación, y habla de sus múltiples modalidades y soportes, como se señaló antes; el desacuerdo estriba en que, en el caso de la lengua escrita, no se trata de un código, sino un sistema de representación del lenguaje y, por tanto, un objeto de

¹ Los subrayados son del autor del texto.

conocimiento cuyas reglas de producción/interpretación deben comprenderse, como lo indica Emilia Ferreiro (1998: 13-17). A diferencia del sistema, los códigos como el Morse parten de elementos o unidades de otro sistema, en este caso sólo recupera los sonidos de una lengua, cuyo reciframiento es previamente conocido. Susana Wolman y Adriana Casamajor (2016) retoman la explicación que ella brinda al respecto: “Si fuera una simple codificación, las unidades de análisis de lo oral deberían encontrarse en la escritura, y no es el caso. No hay correspondencia unívoca entre las letras y fonemas (en las diferentes escrituras alfabéticas hay poligrafías para un mismo fonema y polifonía para un mismo grafema). No hay correspondencia unívoca entre las segmentaciones de lo escrito – las palabras gráficas – y los morfemas. La mayúscula y el punto segmentan oraciones, una entidad que sólo tiene realidad en la escritura, según varios lingüistas contemporáneos”.

De modo que, bajo este enfoque, establecer la diferencia entre código y sistema de representación resulta de vital importancia para poder comprender la complejidad del aprendizaje de la lengua escrita.

1.2.2 La escritura. Un sistema de representación con dos modalidades básicas

Podemos decir que las escrituras emplean, predominantemente, una u otra forma de representación: a. fonográfica, cuyos signos representan las sílabas, fonemas o sonidos de su lengua, cuyas unidades (vacías) no remiten a un significado; b. logográfica, que representa con signos, lexemas (raíces de palabras Ej.: *Libr*) y morfemas, unidad que se une al lexema para modificar o precisar su significado gramatical (género, número) Ej.: *Libr-os*. Por lo tanto, remiten a un significado u particular: *Libr* y *os* masculino, plural. Pero tanto unas como otras se sirven de la otra modalidad para precisar los significados (Prieto E., Clara, 2008:6-7)

Las escrituras *Fonográficas* que se componen con signos que representan los sonidos de una lengua, se clasifican en: a) alfabéticas: un signo por cada fonema; b) silábicas: usan signos para representar las sílabas de su lengua, como el fenicio

antiguo y el japonés silábico (una de sus escrituras); y las consonánticas, los emplean para representar las consonantes de su lengua, como el árabe y el hebreo.

Las escrituras fonográficas/alfabéticas, como el español, francés, inglés, alemán, portugués... emplean los signos del alfabeto latino, adoptado en el territorio europeo dominado por el imperio romano y posteriormente en América, como resultado de la colonización. A diferencia de éstas, emplean el alfabeto cirílico: el griego (el primero que se creó a partir del silábico fenicio), y el ruso, bosnio, checheno, serbio, ucraniano... -también fonológicos/alfabéticos-. En estas lenguas los elementos que precisan el significado, la pronunciación y la ortografía son ideográficos. Las escrituras alfabéticas se consideran las más económicas porque requieren una menor cantidad de signos para representar los sonidos de una lengua.

En español, la ortografía es fundamentalmente ideográfica, emplea signos, espacios y distribución textual para precisar significados diversos: desde qué tipo de texto es, cómo debe leerse e interpretarse, la pronunciación y diferenciación de significados.

Son elementos ideográficos de nuestro sistema: mayúsculas, acentos, separación de palabras, comillas, puntos suspensivos, dos puntos, signos de exclamación, etc., porque precisan el inicio de una nueva idea o indican que refiere a un nombre propio, la forma en que debe leerse e interpretarse, que se trata de un listado, que continúa, que es una cita, acotación, un diálogo, referencia, exclamación, pregunta...

Por ser éstos los elementos constructivos de la escritura, y sus finalidades la comunicativa y de registro, actualmente es el texto/discurso lo que se considera su unidad fundamental.

a) El texto

La lingüística textual, que estudia la organización o estructura de los textos - como discursos-, es la que permite en la actualidad plantear otros principios para su interpretación.

b) Discurso es la emisión concreta de un texto oral o escrito, en un contexto específico.

- ✓ Se producen socialmente de acuerdo con necesidades,
- ✓ Son factores de cohesión social,
- ✓ Tienen un carácter dinámico porque se reestructuran recíprocamente (acción social-discursos),
- ✓ Tienen un fin/contexto específico del que depende el grado de formalidad, lenguaje y estructura.

Básicamente persiguen dos objetivos:

- ✓ Alcanzar fines: realizar obras, proyectos, adquirir/difundir conocimientos, preservar el conocimiento, la memoria social...
- ✓ Promover el entendimiento entre las personas (acuerdos o no, sobre lo dicho/escrito).

El texto organiza su contenido, de acuerdo con la lingüística textual, en el plano global, en dos tipos de estructuras: súper y macroestructuras. El tercer nivel es la microestructura, llamado superficial, porque refiere a la composición escrita del texto, más que a su nivel profundo o macroestructura, que refiere al planteamiento del tópico, lo que se quiere expresar conceptualmente.

Y, aunque normalmente las estructuras textuales se exponen del todo a las partes, para proseguir con las características de representación del sistema de escritura, se empleará el sentido inverso: de la Microestructura, a la Macro y Superestructura, después de una breve descripción de estas propuestas en principio por Teun Van Dijk (1993), para plantear las dificultades que enfrentamos desde el inicio de este aprendizaje.

1.2.2 Estructuras textuales

En términos generales, todos los textos poseen en su composición: una *superestructura*, categoría más amplia que refiere a cada uno de los tipos de texto, diferentes entre sí tanto por sus funciones comunicativas, como sociales. Así, un libro de teórico, una novela, uno de poesía, una revista, periódico o carta, todos ellos se distinguen por la forma y organización particular de sus contenidos. La *macroestructura* refiere al contenido, lo propuesto o expuesto en él, de modo que puede haber libros teóricos de diferentes campos del saber, revistas de distintos géneros, antologías de poesía y así sucesivamente. La *microestructura* refiere a la composición escrita particular de desarrollo del tema del que se trata.

1.2.3 Microestructura textual

Refiere a la composición escrita de un texto, a las oraciones a partir de las cuales se elabora el texto, que a su vez deben tener coherencia lógica (desarrollo de las ideas expuestas) y cohesión interna (sintáctica). Dichas oraciones se rigen en principio, por la ortografía, que es la serie de normas que rigen la representación escrita de la lengua, que se aborda tanto en el plano ideográfico (signos ortográficos, distribución textual), como en el fonológico/gráfico.

Las primeras dificultades que encontramos para ello es que, en el español (no exclusivamente), en el plano fonológico de representación sonido/grafía la búsqueda de diferenciación de significados en la lengua ha dado lugar a la creación de diferentes grafías para representarlo.

Por ejemplo: en español tenemos diferentes grafías para representar el mismo sonido o fonema: {b} b/v, {g} g/j/x, {s} c/s/z, {q} c/k/q... o ninguno: {h} h/u, en qu, gu, humor..., quiero. Y sus cambios para representar diferentes significados: {s} cima/sima, casa/caza...

O se usan solas y en pares, para diferentes pronunciaciones o ninguna. gu/g, ch, h, sh.

Su elección y orden cambia el significado: ah/ha/a, uso/huso, hizo/izo, o vaya/valla/baya.

De modo que, en sus elementos más simples, el uso de las grafías, su representación fonológica demanda, para escribir correctamente, un conocimiento amplio de la lengua y, por tanto, demanda un aprendizaje permanente.

Por otra parte, hay que considerar que el español es una lengua de pronunciación grave, de manera que estas palabras normalmente no se acentúan, salvo por excepción y sólo si *no* terminan en n, s o vocal. En los extremos de la pronunciación, las palabras con acento tónico en su antepenúltima sílaba, las esdrújulas, siempre se acentúan gráficamente; y las agudas, con acento tónico en la última sílaba se acentúan gráficamente bajo las reglas conocidas, si terminan en n, s o vocal. Los acentos no sólo indican la forma en que deberá pronunciarse cada palabra, sino también precisan el significado. Se llama acento diacrítico al que lo precisa para señalarlo. No es lo mismo: sé/se, ni dé/de, ni qué/que, cuál/cual, etc.

Incluso los espacios, aunque el texto se pronuncie igual, pueden modificar el significado. Esto, sólo para exponer ejemplos de algunas de las dificultades que tenemos desde el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura, a nivel microtextual.

Nocturno en que nada se oye
Xavier Villaurrutia (fragmento)

Y mi voz ya no es mía
dentro del agua que no moja
dentro del aire de vidrio
dentro del fuego lívido que corta como el grito
y en el juego angustioso de un espejo frente a otro
cae mi voz
y mi voz que madura
y mi voz quemadura

y mi bosque madura
y mi voz quema dura

En resumen, si la microestructura de un texto habla de la forma correcta de escribir y dar cohesión interna y coherencia a la lógica global de un texto en sus detalles básicos para transmitir las ideas, la *Macroestructura* habla en el plano de la argumentación, la lógica interna del mismo que conduce a su(s) tesis.

1.2.3.1 Macroestructura textual

Ésta refiere a la forma en que se desarrolla el tema o tópico, su organización lógica: “el esquema estructural argumentativo [...], el ordenamiento de los materiales conceptuales del discurso [...] las ideas que han de ser expresadas en el discurso”, de acuerdo con García Berrio y Albaladejo (1983: 133).

Cuando se trata de textos explicativo-expositivo en el discurso científico suele presentarse su macroestructura bajo uno o más de estos esquemas lógicos, órdenes de presentación que forman parte de la superestructura:

- problema – solución (respuesta);
 - causas - efectos (causal);
 - semejanzas - diferencias (comparativa)
 - rasgos, propiedades (descriptiva);
 - fases o estadios (secuencial).
- ... entre otros

Es por ello que “Vidal-Abarca, E. (1990: 138) afirma que la meta última de la comprensión es la formación de la macroestructura textual, entendiéndose por tal una descripción semántica abstracta del contenido del texto en orden a posibilitar una coherencia global del discurso”.

1.2.3.3 Superestructura

Ésta refiere al esquema global de cada estructura textual, a su tipología o esquema en que se organiza la información en el texto, secuencia-distribución de las partes que forman la superestructura. Las superestructuras de los textos son los campos formales que se establecen para cada finalidad comunicativa. Muchas veces podemos distinguir a simple vista el formato de artículo, listado, carta, manual, ficha de resumen... Para Van Dijk (1993:55) “Una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos”.

Ejemplo: Artículo de investigación: Título, autor(es), Revista/fuente, fecha, volumen, número, ISSN, título, autor(es) resumen, palabras clave, introducción, metodología - debate, conclusión -resultados, referencias.

Entre los principales géneros del discurso científico mencionamos los descritos por Martin y Rose (2008:100), por considerarlos abarcativos:

- A. Relato. Su objetivo es el entretenimiento [y promover el entendimiento por medio de actividades como] narrar anécdotas, ejemplos, observaciones.
- B. Informativo. Provee información de diversa índole: histórica, explicativa o documental, especialmente relevante en el contexto académico.
- C. Procedimentales. Orientados a proponer cómo realizar una actividad, y aquellos que describen la forma como se llevó a cabo.
- D. Evaluativos: Su función es validar las respuestas para los textos de tipo expositivo, o las opiniones, en el caso de la argumentación. Juega un papel esencial al interior del sistema educativo, tanto para los investigadores, para promocionar su trabajo, y los estudiantes que buscan demostrar su conocimiento.

En la enseñanza situada (en un campo de conocimiento o actividad particular determinada), se emplean los textos previstos para el curso, los que se emplean en

ese campo con distintas finalidades, ya sea en aspectos didácticos: fichas de síntesis, resúmenes (para su estudio o consulta posterior), artículos, reportes, ensayos, proyectos, tesis, textos científicos, como parte del aprendizaje y práctica formal.

En este sentido, pedagógicamente se recomienda explorar y caracterizar la superestructura de cada uno, la lógica del orden y las partes del conjunto, descubrir sus funciones y analizar su sentido. Ej.: ¿Por qué se requiere en los artículos de palabras claves?, ¿cuáles son las diferencias entre un artículo científico de divulgación, uno de investigación original y uno de revisión?, ¿qué es un ensayo?, ¿cuáles son los tipos de ensayo?

Todo lo anterior, que ocasionalmente saben quienes leen y escriben a nivel superior, es lo que demanda la escritura en él. Normalmente es un conocimiento adquirido con la práctica, no consciente como tal. Pero, si los maestros encargados de la asignatura del Español² en los niveles precedentes lo tuvieran en cuenta, contribuiría a formar esquemas previos entre los estudiantes y los orientaría en sus esfuerzos para enfrentar y comprender los nuevos. De ahí que las propuestas de alfabetización académica contemporáneas lo mencionen, además del requisito de la lectura crítica, que supone tanto el análisis intratextual, como intertextual.

Normalmente las prácticas lectoras en la escuela resultan muy deficientes, porque, como se mostrará más adelante, desde las primeras enseñanzas deja al margen su función comunicativa, es decir, lo que dice el texto, y sólo en ocasiones se propicia el comentar, analizar y/o disfrutar de manera conjunta del mismo para llegar o facilitar su comprensión. Ejercicio que fomenta las habilidades de diálogo, expresión, argumentación y pensamiento crítico. Por otra, tampoco se abordan sus diferentes formas que a la vez corresponden a sus funciones o usos sociales.

En resumen, se afirma en este enfoque que el conocimiento de la lingüística textual puede contribuir a que los profesores en las aulas universitarias (y desde el

² Se escribe Español con mayúsculas para señalar que se refiere a la asignatura y no al idioma.

inicio de esta formación) contemplen estos elementos no sólo para gustar de ellos y de su comprensión, sino para para ayudar a los estudiantes a identificar y comprender las características de los diferentes tipos textuales, sus diferentes formas de organización -que obedecen a los contenidos y propósitos de los textos-, así como a la lógica y complejidad que presentan sus distintos niveles de producción e interpretación.

A continuación se presenta una muestra de los resultados estadísticos sobre la lectura en México, con objeto de mostrar la forma en que este modelo de enseñanza repercute, y de lo que esta tesis señala como responsables de los mismos, a las políticas educativas sostenidas en nuestro país.

1.3 Resultados de la lectura en México

Los resultados estadísticos, de los que podemos tener distintas clases de reservas porque, por ejemplo, el INEGI toma como criterio de alfabetizado el poder leer o escribir un recado, o las dificultades que pueden tener los encuestados para recordar las temáticas o la cantidad de libros que tienen en sus casas, se considera importante presentar porque de alguna manera dan una idea de las carencias o hábitos de diferentes grupos de población, y de las muestras a nivel nacional.

Por tratarse de una tesis que refiere a la lectura en la universidad, resulta relevante incluir los resultados de investigaciones o evaluaciones aplicadas a los estudiantes de Bachillerato, a manera de ejemplo, como la realizada por el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM (2011), que exhibe el déficit en el vocabulario por parte de esta población al iniciar este decenio:

Los bajos índices de lectura en México generan gran pobreza de vocabulario, particularmente entre la población más joven, lo que a su vez provoca falta de comprensión de las lecturas y un obstáculo para acceder a nuevos conocimientos, advirtió la directora del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Aurelia Vargas Valencia. Si bien no hay estudios determinantes sobre el tema, se calcula que un estudiante promedio de nivel preparatoria tiene un vocabulario de entre 300 y 2 mil palabras, que contrastan de forma muy clara con las más de 80 mil que existen en el idioma español”. (La Jornada, México, 14/11/2011)

En cuanto a la comprensión, a nivel de la educación básica y las pruebas nacionales e internacionales muestran resultados semejantes:

A partir del año 2000 que se ha evaluado a estudiantes mexicanos de educación básica y se ha dado a conocer su nivel de comprensión lectora. Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales -PISA, PEN y EXCALE- muestran de manera reiterada que prácticamente la mitad de la

población escolarizada tiene un nivel insuficiente de lectura que no les permite continuar de manera eficaz con estudios superiores o insertarse adecuadamente en la fuerza laboral (Backhoff, Andrade, Sánchez, M., & Bouzas, 2006; OCDE, 2001; OCDE, 2004; OCDE, 2007; Santos, 2005).

La estadística de lectura a nivel nacional obtenida en 2015 por el INEGI, muestra lo siguiente:

El criterio para diferenciar analfabetas de lectores es la capacidad de poder leer un recado. De ello se tiene que el 2.1% de la muestra realizada en hogares de zonas urbanas de ciudades con 100 mil habitantes o más, es analfabeta. Pero si se incrementa con el porcentaje de no lectores de los materiales considerados por ellos, que son los libros, revistas, periódicos, historietas, foros o páginas de internet, suman el 15.8 de esta población. Lo inquietante no es sólo que responde a declaraciones, sino que puede esperarse que, precisamente en poblaciones más pequeñas el número de analfabetas seguramente incrementara los resultados.

En cuanto al tipo de lector que lee los materiales del MOLEC antes descritos, se dice: “Los jóvenes de 18 a 24 años, son quienes más leen libros, revistas, historietas, foros y páginas de Internet; mientras que los periódicos tienen la proporción más alta en el grupo de 45 a 54 años de edad. Si se clasifica por género, la preferencia más alta de los varones es por los periódicos, mientras que las mujeres optan por leer libros y revistas. [...] El motivo principal de la lectura de libros y revistas es por “entretenimiento”, mientras que quienes leen periódicos lo hacen por “cultura general”.

Aquí lo que puede apreciarse es, por una parte, que en el desglose más fino que se hace, destaca el mayor interés por parte de los jóvenes y mujeres por entretenimiento, y quizá menor por las noticias o artículos de política y cultura, si consideramos que los periódicos contienen en mayor proporción este tipo de contenidos. No obstante, en la Facultad de Ciencias Naturales de la UAQ, la mayor parte de los jóvenes dicen leer literatura, ciencia ficción, fantástica o clásica, revistas

y artículos científicos, entre otros. En este sentido se destaca la importancia de investigar qué específicamente leen los estudiantes en la universidad, tal y como las entrevistas nos dieron una idea de ello.

Otro rasgo interesante es la mayor adquisición de libros en tiendas departamentales (30.1%), que en las librerías (21.1%), donde puede encontrarse más diversidad de lecturas. Esto habla tanto de hábitos de consumo, donde los libros se adquieren sin criterios editoriales o como búsquedas más especializadas.

Para complementar, los estudios comparativos realizados por organismos como el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC, 2012) confirman el poco interés que hay en nuestro país por la lectura, y sus resultados indican lo limitado de nuestros hábitos lectores:

Un Estudio del CERLALC (2012) arrojó que Argentina y Chile registran los más altos porcentajes de lectura de libros en Latinoamérica, con el 55 y el 51 por ciento, respectivamente, de lectores.

(...) Tras Argentina y Chile, según el estudio, Brasil y Colombia se ubican en el tercer y cuarto lugar en ese orden, con el más alto porcentaje de lectura de libros en la población con un 46 y un 45 por ciento, respectivamente.

(...) Por su parte, la encuesta de hábitos de lectura en Brasil reveló que, en promedio, cada brasileño lee cuatro libros por año y de estos, solo 2.1 libros son leídos en su totalidad.

(...) el CERLALC añade que en la parte baja de las estadísticas lectoras se localizan Perú (35 por ciento) y México (20 por ciento).

Resulta importante precisar que el estudio del CERLALC no incluye a Cuba, cuyos resultados son mucho mejores que los del resto de América Latina, ni analiza otros factores económicos, culturales e históricos que pueden aportar nuevos elementos a su descripción.

De la ENCUESTA NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA 2015- 2018 de CONACULTA se ha escogido la información que muestra los datos económicos de la población consultada, que confirman la relación entre clase social y acceso a la lectura.

En primer lugar, la presencia de libros en la infancia y en hogar está directamente relacionada con los ingresos de la población. Lo que significa que, por lo menos entre los lectores asiduos, el poder adquisitivo determina esta posibilidad.

Presencia de libros (no escolares) en el hogar durante la infancia, por grupos demográficos, de acuerdo con ingreso de las familias³:

Ingresos	Casos	Sí%	No%	No sabe	%
\$1,200 a \$2,399	1,463	49.7	49.6	0.8	100.0
De \$1 a \$1,199	854	60	39.8	0.3	100.0
\$2,400 a \$6,799	1,912	60.7	38.4	0.9	100.0
\$6,800 a \$11,599	670	71.6	28.3	-	100.0
\$11,600 o más	286	82.8	16.7	0.5	

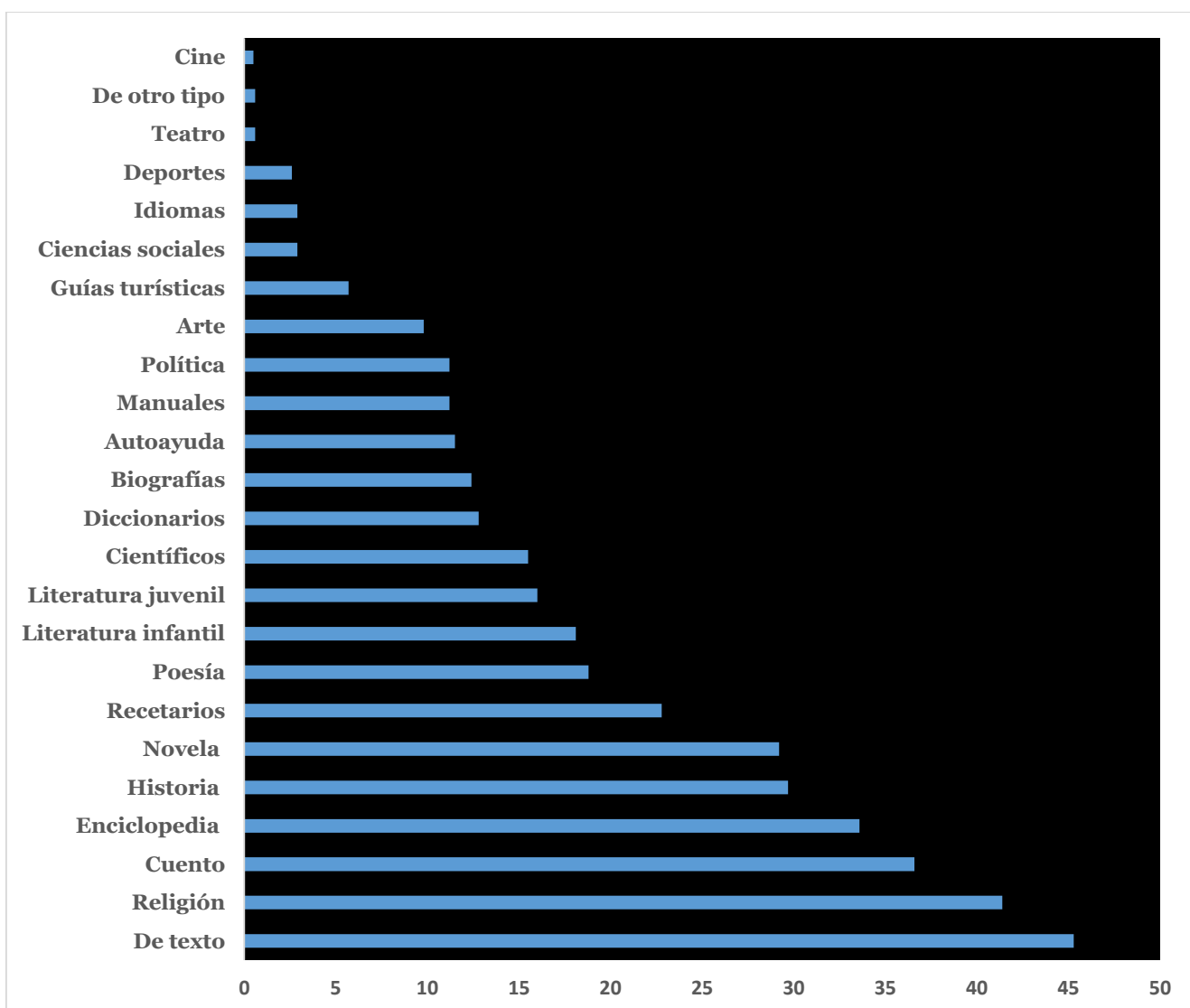
Presencia de libros impresos y digitales en el hogar por grupo demográfico:

Ingreso mensual de la familia	Casos	Libros Impresos	Casos	Libros digitales
De \$1 a \$1,199	575	19.3	69 *	0
De \$1,200 a \$2,399	1,172	29.4	140	36.0
De \$2,400 a \$6,799	1,611	29.0	293	29.2
De \$6,800 a \$11,599	603	54.5	169	50.8
\$11,600 o más	272	168.5	115	61.9

³ENCUESTA NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA 2015 -2018 CONACULTA. P. 30

Fuera ya de estos criterios, obtienen información más precisa sobre el tipo de libros que tienen, que también reflejan la influencia histórica- económica en nuestro país, como se muestra en la siguiente gráfica, donde los libros de texto ocupan el primer lugar, y los religiosos el segundo, por ejemplo. También se observa la predilección por textos breves como el cuento. Y, afortunadamente también, en 5º lugar de Historia.

Tipos de libros impresos o electrónicos que hay en los hogares, de menor a mayor %, en la ENCUESTA DE LECTURA 2015-2018 CONACULTA.



El comentario de los autores (P.7) en la introducción indica que la relación entre nivel de escolaridad e ingresos es análoga e histórica. Es decir, que existe una relación, si no directa, sí equivalente entre escolaridad/ingresos, y la lectura.

Cuando asocia las diferencias en las prácticas al nivel de escolaridad y el nivel de ingresos de los lectores está confirmando un estado anterior, un dato con historia. La distancia entre lectores según los segmentos es análoga, por una parte, entre aquellas personas con menor nivel de educación y los universitarios (14% / 40%) y, por otra, entre las de menores ingresos económicos y las de mayores ingresos (16% / 41%).

Más adelante retomaré éstos y otros resultados en función de lo que se vaya argumentando. La intención de esta primera parte es mostrar que en México hay una gran parte de la población para la que la lectura es un aprendizaje exclusivamente escolar, y que su interés y acceso a ella depende del estrato social al que pertenecen, sin que esto signifique que los de mayores ingresos lean más, por una parte, y por la otra, de la influencia de la familia, otros lectores cercanos y el acceso a los libros.

Para ello, se describe, desde una perspectiva histórica, grosso modo, la forma en que la escuela y la enseñanza de la lectura y la escritura se restringen fundamentalmente a las clases que detentan el poder.

1.4 La Historia como instrumento para comprender los problemas de la lectura en México

Una de los primeros aprendizajes durante mi estancia en la Maestría fue la de equiparar la función ideológica (tomada como falsa conciencia) de la Historia, con otras narrativas, como la literatura, cuyo ejemplo se mostrará más adelante en torno a la imagen creada sobre la cultura árabe. De ahí el nombre de este Espacio de Creación Educativa (ECE): “Los cuentos de la Historia”. Y, aunque en él se precisa que literatura e historia pareciera que tienen diferentes fines, ambas *encubren* el

pasado, lo reconstruyen y, en consecuencia, lo traen como ficción. En el caso de gran parte de la Historia oficial, su objetivo es naturalizar la asimetría social, la división social de clases y la superioridad de las de la clase dominante sobre las otras, en particular sobre la función “educativa” que viene cumpliendo la escuela.

En términos de Martínez⁴, este ECE: “(...) está previsto para que los profesores se reencuentren con la leyenda de la Historia, para que reconsideren los cuentos que la constituyen y su manejo político a través del tiempo [y que] apreciada como narración, relato –metarrelato-, leyenda- escrita desde ciertas posiciones, que obedece a situaciones sociales, culturales políticas-..., pueda encontrar su carácter de ficción, de creación [...] que permitirá reconsiderar la opción de crear nueva historia”. Asimismo, que el “Valor educativo de la historia es la ubicación de las personas frente a los problemas mundiales, nacionales y locales” (2014).

En cuanto a la revisión de las teorías históricas de la propuesta de Martínez, este programa abarcó, entre las escuelas de interpretación histórica, la de Historia Nueva o de los Annales, surgida en Francia en 1929, cuya propuesta “fomentó el trabajo interdisciplinario de historiadores, economistas y sociólogos... [para] alejar a la disciplina de las barreras que evitaban el análisis integral de los hechos históricos. En efecto, se trataba de salvar los obstáculos, de derribar las divisiones que el positivismo había impuesto a las ciencias sociales y que separaban a la historia de la economía, la antropología y principalmente, de la sociología” (). Como se pretende hacer en este trabajo, que recupera conceptos de ellas para poder dar cuenta de la función de la escuela y su papel en los magros resultados en el acceso a la lectura obtenidos en nuestro país.

Otro aporte fundamental de este ECE fue el artículo de Luis R. García J., donde asienta que Nietzsche no se opuso a la historia, sino a “una historia lineal, teleológica, fundada unilateralmente a la idea de progreso. Se opuso a la historiografía evolucionista y en especial a la hegeliana” (s/a) que, como podremos

⁴ HÉCTOR MARTÍNEZ RUIZ. Propuesta de trabajo. ECE. “Los cuentos de la Historia”. (2014) p. 1

ver, responde a una visión histórica de “progreso social” que intenta ocultar mediante la ideología, lo que actualmente resulta evidente en las nuevas formas de esclavitud, exclusión de grandes grupos de población al derecho de una vida digna, polarización de las clases sociales y los países, así como el deterioro y agotamiento de los recursos del planeta.

Por el contrario, para Nietzsche, nos dice Luis R. García J. (García J. Luis R, S/F: 1-11): “El estudio de la historia no debía ser nunca meramente un fin en sí mismo, sino que debería servir siempre como medio para algún fin o propósito vital”. Y que el ser humano necesita la historia de tres modos: Monumental, Anticuaria y Crítica.

Monumental: porque nos muestra que las grandes hazañas han existido y sirven para resaltar los valores históricos pretéritos, [y, por lo tanto] nosotros también podemos emprenderlas. Pero advierte que este tipo de historia, hecha por la clase dominante, al oscurecer el nexo histórico de causa y efecto, sirve de modelo para sostenerla. Otro riesgo es la veneración de los héroes del pasado como insuperables, cuando lo que se requiere es revivir la grandeza en el presente para crear otro futuro.

Anticuaria: Poder reconocernos procedentes de un pasado y creadores de las condiciones de un futuro para el conjunto social y de nuestro suelo. “La historia pertenece, en segundo lugar, al que conserva y venera, al que con fidelidad y amor vuelve sus miradas hacia el lugar de donde viene, donde se ha formado. Por esta piedad paga, hasta cierto modo, una deuda de reconocimiento que ha contratado para con su propia vida. Cultivando con mano delicada lo que ha existido en todo tiempo” Pero advierte que, al entregarse a la preservación de lo que ya está vivo, puede oponerse a la creación de vidas nuevas.

Crítica: “Su sentido es constituir el tribunal que enjuicie el pasado para condenarlo. Si ello es necesario, librando así la resolución presente de las

presiones procedentes del pretérito. [...] La historia del pasado servirá a los fines del presente y la historia cumple su deber para con la cultura, no como conocimiento puro, cuya finalidad sea el conocimiento mismo y su aumento, sino como herencia fiel de conservación y como discusión crítica del pasado” (García J. Luis R. (S/F:1-11).

Quizá, para destacar lo que señala como más importante para el historiador es lo que dice a continuación: “que todo lo que existe, cualquiera que sea su origen, es interpretado periódicamente por quienes están en el poder en términos de nuevas intenciones. [...] Se muestra que el proceso histórico no es en absoluto un hecho determinado, sino una serie de procesos constituidos por la sucesión de momentos, de instantes, cada uno de los cuales se relaciona con el anterior y con el siguiente por las intenciones de los actores en escena en ese momento; la idea es destruir no sólo toda teleología, sino también toda causalidad”. [...] “El pasado tiene que ser interpretado por la energía máxima del presente y por su actividad responsable: ‘Las sentencias del pasado son siempre como oráculos y sólo como arquitectos del futuro y sabedores del presente podréis entenderlas” (Ibíd).

De este modo, los aspectos Monumental y Anticuariano de la historia identificados por Nietzsche, que forman parte del imaginario colectivo y construyen lazo social, pueden tener cabida en nuevas interpretaciones porque, finalmente partimos de un pasado que, si en mayor o menor grado ha sido falseado, ha incidido en la construcción de un presente cuestionable y su revisión Crítica también puede brindar ejemplos de otras formas de acción política frente a la tarea educativa incluyendo los aportes de nuevos campos del saber e interpretaciones que muestran los mecanismos de sometimiento y exclusión a los que hemos estado sujetos por siglos.

De igual manera cabe resaltar en él, la crítica hacia Hegel acerca del carácter evolutivo de la Historia; asumo que en concordancia con todo el paradigma evolucionista europeo que permeó ideológicamente tanto a la filosofía como a la

ciencia, en el ubicar a los pueblos europeos como modelo del progreso y desarrollo, subyace la naturalización de la dominación ejercida por ellos.

Así, desvelar cómo actúa la función reproductora de la escuela y la forma en que ha actuado en la historia nacional a partir de la Colonia y que, posteriormente se ha venido repitiendo por diferentes poderes nacionales, puede contribuir a que se realice un cambio en ella, particularmente en lo que refiere al aprendizaje de la lengua escrita por ser éste uno de los pocos medios críticos a los que, por falta de acceso autónomo contribuye a perpetuar dicha sumisión.

Con ideas semejantes a la de Nietzsche expone, Carlos Pereyra (2010) dice que: “Casi desde el principio la historia fue vista también como una colección de hechos ejemplares y de situaciones paradigmáticas cuya comprensión prepara a los individuos para la vida colectiva”². Esto es, en las diversas culturas, donde estos hechos y recopilación de las diferentes cosmovisiones fungen como elementos de cohesión e identidad grupal. Lo que Althusser consideraría una función ideológica.

Pero también, como aspecto fundamental de esta tesis, continúa la explicación de Pereyra: “la historia posibilita la comprensión del presente, en tanto –como lo formulan Langlois y Seignobos- explica los orígenes del actual estado de cosas” (1972), porque ha evidenciado el modelo de dominación impuesto a través de la escuela.

Asimismo, un aporte novedoso de Braudel (1968), citado por Pereyra (2010:25), afirma:

La distinción misma pasado/presente es hasta cierto punto arbitraria: "la historia es una dialéctica de la duración; por ella, gracias a ella, es el estudio de lo social, de todo lo social, y por tanto del pasado; y también, por tanto, del presente, ambos inseparables. [Así,] son en buena medida los acontecimientos contemporáneos los que permiten profundizar en el conocimiento del pasado.

Si bien este trabajo se inició ignorando las ideas de Braudel (1968), fue el abordaje del pasado y presente como dialéctica de la duración, lo que contribuyó a ver desde otro ángulo la pregunta central objeto de esta tesis: ¿Por qué en nuestro país se dice y respalda con estadísticas que la mayor parte de la población no está interesada por la lectura o tiene un desempeño limitado en comparación con estudiantes de otros países? Y gracias a este Espacio de Creación es que se ha encontrado, en los antecedentes históricos, una respuesta más plausible a ella.

Y, aunque es imposible brindar una explicación causal por lo antes dicho sobre la historia, los hechos narrados por diferentes historiadores coinciden y con ello contribuyen a destacar cómo las políticas educativas dictadas por diferentes poderes, las prácticas pedagógicas en el aula y la imposición de las ideologías dominantes en ellas han influido en estos resultados.

1.4.1 La escuela europea como antecedente de la mexicana, desde la Colonia

Como señala el título de este capítulo, los orígenes y la función de la escuela en Europa enmarcan la manera en que operará en los territorios conquistados de América, como lo muestra con claridad la historia de la educación en México.

El trabajo de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991:36): *Arqueología de la escuela*, señala que las funciones que esta institución ha venido desempeñando desde su creación, han sido las de: “*dispositivo de control social, formación moral y para el trabajo en las sociedades estratificadas*”. Esto, desde sus orígenes más conocidos, como la escuela en la antigua Grecia, y posteriormente en la Europa renacentista hasta su expansión desde el siglo XVI (1991:16) con el inicio del desarrollo del capitalismo.

Este abordaje comprende las transformaciones que se generaron para hacer posible el concepto de escuela que conocemos actualmente. Para ello se comentan

los cambios que surgieron tanto en la institución familiar, como los contrastes con las formas de enseñanza desarrolladas en el feudalismo, que mantenían unidos a los miembros de las familias donde todos estaban integrados en los quehaceres productivos.

Para estos autores, ante el absolutismo de las grandes monarquías europeas y el cisma de la iglesia -que la divide en una lucha feroz entre católicos y protestantes- : *“los individuos de tierna edad se convierten en uno de los blancos privilegiados de asimilación a las respectivas ortodoxias: los jóvenes de hoy son los futuros católicos o protestantes del mañana, y además su propia debilidad biológica y su incipiente proceso de socialización los hacen especialmente aptos para ser objeto de inculcación y de moralización”*(1991:17).

De ahí que, una de las primeras transformaciones requeridas fue la creación del *estatuto de infancia*, como parte de los movimientos que fueron generándose en la conformación de los Estados administrativos modernos, desde el inicio del Renacimiento. Así, apoyados en *“los moralistas y los hombres de la iglesia realizan una serie de cambios para conservar su prestigio y poder”*.

La iglesia católica busca fundamentalmente ubicarse en puestos de influencia cercanos a los monarcas, buscando convertirse en sus confesores y consejeros, así como en los preceptores de los príncipes herederos. Este proceso los lleva a concebir la creación de dos tipos de instituciones “educativas”: una, colegios donde se concentrarán los hijos de los poderosos y, la otra que -mediante el Concilio de Trento- decreta que habrá también para el resto de la población. Pero para ellos la educación se implementará de diferente manera y con otros fines: *“deberá existir un canónigo en cada iglesia catedral para instruir al bajo clero y a los niños pobres en escuelas anexionadas a dichas iglesias destinadas a formar jóvenes menores de 12 años, a fin de que puedan convertirse en modélicos pastores de almas”* (1991:19).

Los diferentes objetivos “educativos” para cada clase social se retoman de los proyectos de la escuela clásica griega que desde Platón servirá para *“naturalizar una*

sociedad de clases o estamentos dirigidos a diferentes tipos de 'naturalezas' humanas, que exigen programas educativos diferenciados" (1991:18).

Los autores mencionan a los diferentes moralistas que serán los futuros teóricos de la pedagogía que, ya sean del bloque protestante como Erasmo, Lutero y Calvino, o del de los católicos como Juan Luis Vives, construirán un imaginario de la infancia que podemos identificar persiste hasta nuestros días. A los niños se los caracteriza por su: “maleabilidad, para ser moldeados a conformidad; su debilidad, que exige tutelaje; su rudeza, que precisa su ‘civilización’ y, su flaqueza de juicio, que exige desarrollar su razón...”. Esto es, la aplicación de una “ortopedia moral sobre el cuerpo y el alma de los jóvenes” (1991:19) pero de manera diferenciada, por clases.

La operación que se va realizando durante la conformación de los Estados modernos comprende, para estos autores, diferentes estrategias: la de la niñez modelada *por medio de la acción educativa en colegios e iglesias*, según el origen social de los pequeños; *la acción educativa de la familia y*, finalmente, *la acción educativa difusa*, vinculada a prácticas de recristianización.

Estrategias que se van construyendo a lo largo de los siglos XVI a XVIII, donde estas prácticas ya se han especializado estableciendo cada vez más divisiones: físicas y de contenidos por edades (infancia y adolescencia), atención individualizada, y creación de internados, donde se forman niños y jóvenes aislados (en las escuelas), supervisados de cerca por sus mentores y guías espirituales, siempre de acuerdo con la calidad de su origen, a la clase social a la que pertenecen.

En la familia, el cambio se opera recluyendo a la mujer en su casa a cambio del dominio entre sus cuatro paredes, ya lejos de las faenas y trabajos productivos por cofradías que compartían con todos los miembros de la familia durante el feudalismo. Con la progresiva separación física y de funciones entre hombres, mujeres, jóvenes y niños, *perdieron todos los miembros no sólo facultades, sino el sentido de comunidad que existía antes.*

Así, las escuelas han sido campos privilegiados para el análisis, la producción teórica y la formación y el control de los niños y jóvenes, de manera diferenciada. La *infancia rica* se forma con altos prelados o especialistas para posteriormente asumir las funciones de gobierno, mientras *la pobre*, recluida en hospitales, hospicios y otros espacios de formación o corrección moral, está destinada a ser modelada por el gobierno.

A partir de la creación de estos *espacios cerrados* como dispositivo institucional, la escuela sustituye el aprendizaje de los niños con los adultos como medio para su educación, constituyendo un profundo cambio social con el que se encierra a los niños, igual que se hizo con los pobres, los locos y las prostitutas (1991:26-28):

En virtud de la mayor o menor calidad de naturaleza de los educandos y corrigendos, determinada por su posición en la pirámide social, diferirán las disciplinas, se flexibilizarán los espacios, se dulcificarán en fin los destinos de los usuarios.

Veremos a continuación cómo la influencia de la escuela europea en España, mediante la colonización de México, llega a determinar en buena medida el uso excluyente de la lectura.

1.5 La Colonialidad, paradigma que establece una división social del mundo

La tesis central que sustenta Aníbal Quijano (2009) es que, al concretarse las conquistas en nuestro continente durante los siglos XVI y XVII, de cuya explotación de riquezas emerge la Europa Occidental capitalista, con sus pueblos dominados, también surge una división mundial de la población a la que llama *Racialidad*, en dos grupos: ‘superiores’ que serán los blancos europeos, y los ‘inferiores’: indios, negros, amarillos... los ‘otros’, a los que a partir de entonces se autorizarán dominar y colonizar en todo el orbe. De este nuevo patrón de poder dice Quijano:

Se va reproduciendo en el tiempo, va produciendo también su propio sentido (...) su propia manera de entender, de hacer entender, de explicar, de ver, de distorsionar, de ocultar, como todo horizonte de sentido, por eso es parte del patrón de poder y (...) éste es uno muy especial, muy importante, que es lo que finalmente se llama modernidad, hasta hoy (2009:7).

La centralización de este poder en Europa, aunado a la acumulación de riqueza procedente de las colonias, sobre todo plata y oro, además de productos nativos como el cacao, tabaco, maíz, papa y otros, le permitieron capitalizarse, desarrollar su industria y su ciencia. Pero no exclusivamente. Como lo indica Quijano, los próximos doscientos años generaron un nuevo producto llamado *modernidad*, concepto que con la Ilustración y la revolución francesa propugnó en su interior por un concepto de igualdad social antes negada en Europa. Pero que, al surgir aparejada a la colonialidad y a la racialidad, produjeron una desigualdad e inferioridad intrínseca a los individuos: “constitución misma de las gentes en la imagen de ellas mismas”. Esto es, un proceso subjetivante entre los dominados con el que: “enseñaron a sus víctimas a mirarse con el ojo del dominador” (2009:13-14).

Tal esquema de superioridad europea e inferioridad de los ‘otros’ no sólo toca a los individuos por su raza y color, sino por todos los rasgos de su cultura. Esto significa que los desarrollos ‘científicos’ de la antropología, la sociología y de los estudios literarios se emparentaron ideológicamente bajo esta división del mundo para justificar su dominación.

Un ejemplo de ello es el trabajo “Orientalismo” que nace como objeto de estudio de interés en Europa, para justificar la colonización de éstos y otros territorios, y que denuncia a su vez el trabajo de Edward Said, de quien recupera de Hashim Cabrera (1977) las siguientes tesis:

1. Que a causa del ‘Orientalismo’ como objeto de estudio o literario por parte de pensadores occidentales: Oriente no es un tema del que pueda tenerse

libertad de pensamiento, puesto que se nos da ya definido, acotado y dispuesto de una forma cerrada y acabada.

2. La relación entre Oriente y Occidente es una relación de poder, que define el “nosotros” de Occidente, contra todos aquellos no europeos.
3. La construcción de este ‘Oriente inferior’ -dice Said en sus estudios-, es una construcción textual, sea literaria o “científica”, basada tanto en los textos y manuscritos antiguos de toda clase y sin contextualización analizados por los orientalistas, así como lo percibido en los viajes de literatos y plasmados en las obras de grandes autores europeos como Víctor Hugo, Goethe, Nerval, Flaubert, o norteamericanos como Fitzgerald, entre otros.

El trabajo de Said desentraña la forma en que la Historia, la filología, la literatura, la política y la economía se han puesto al servicio de la visión del mundo imperialista.

Y nos recuerda el autor que, a diferencia de países como China, India y Japón, donde apenas habían encontrado resistencia, el Oriente árabe e islámico siempre ha opuesto resistencia. De ahí el permanente ataque y menosprecio hacia el Islam⁵.

Los orígenes de este Orientalismo –que puede entenderse aquí como ideología en el sentido de falsa conciencia que comparte una población- coincide con la expansión europea de los imperios británico y francés entre el siglo XIX al XX en África. Dominación que viene permeada ya de la oposición binaria: Oriente-Occidente: dos mundos, dos estilos, dos culturas. De modo semejante al de América, se destaca la superioridad de la cultura en Europa, y su conocimiento superior sobre el “otro”. Así, los occidentales se asumen como racionales, pacíficos, liberales y “morales”, mientras los Orientales Islámicos, más ‘los otros’, lo contrario.

Para realizar esta enorme tarea requirieron de “dividir los campos de estudio, establecer nuevas disciplinas, realizar índices e inventarios y hacer generalizaciones

⁵ Se determinó emplearlo con mayúsculas, por respeto.

de cada detalle observado incluyéndolo en un cuadro general hasta convertir la propia vida de los orientales en una sustancia textual, en un texto. [Donde] “el texto adquiere una autoridad mayor incluso que la que describe” (1977:7).

Por ejemplo, Silvestre de Sacy en 1769, profesor de Lenguas Orientales Vivientes y del Colegio de Francia, desarrolla la fórmula de la antología, compuesta de fragmentos, porque sostiene que “las producciones literarias árabes, en general no tienen el gusto y el espíritu crítico suficiente para ser apreciadas por los europeos”. Fragmentos que son también explicados y anotados.

Parece claro que esta selección y fragmentación de las obras de otra cultura está permeada por la visión que tiene el dominador de sí, desde sus propios valores e intereses, y que su difusión también reproduce, entre sus iguales e incluso sobre los dominados, la imagen, el imaginario que construyen en los textos, primero, y actualmente en los medios masivos los exhiben como los malos, salvajes, violentos y donde se decide qué sucesos mostrar o no, cuáles discursos, qué modelos de vida se presentan como deseables y cuáles se denigran. Es muy claro que además del mundo árabe, de acuerdo con los intereses en turno, los chinos, rusos, cubanos, los pueblos originarios, los de otros colores, todos los diferentes o que no se someten a sus designios son satanizados o menospreciados.

Walter Mignolo (2005: 155-167), otro de los teóricos del pensamiento decolonial cita a Karen Armstrong (2000:142), historiadora del Islam⁶, para señalar lo que han sido “los más destacados logros occidentales”: las bases económicas y la epistemológico/cultural del dominio occidental europeo:

En el campo de la economía, Armstrong apunta que «la nueva sociedad europea y sus colonias americanas tenían una base económica diferente» que consistía en reinvertir los beneficios con el fin de incrementar la producción. Así pues, esta primera transformación radical en el campo de

⁶ Se decide poner en mayúsculas por respeto a la religión.

la economía, que permitió a Occidente «reproducir sus recursos indefinidamente», suele asociarse con el colonialismo.

La segunda transformación, la epistemológica, suele asociarse con el Renacimiento europeo. Aquí se amplía el término epistemológico para abarcar tanto ciencia/conocimiento como arte/significado. Armstrong sitúa la transformación en el ámbito del conocimiento en el siglo xvi, cuando los europeos «llevaron a cabo la revolución científica que les dio un control sobre el entorno mayor del que había logrado nadie en el pasado».

Otros efectos ocultos y perniciosos de los que habla Walter Mignolo (2005:41) al respecto, son:

[...] hay una dimensión oculta de acontecimientos que estaban teniendo lugar al mismo tiempo, tanto en el campo de la economía como el campo del conocimiento: *la prescindibilidad de la vida humana* (por ejemplo, los esclavos africanos) *y de la vida en general* desde la Revolución Industrial hasta el siglo xxi.

Y más adelante dice: “...con ello se demuestra que la expansión colonial abarcó los territorios posibles en los otros continentes donde quedó instalada a nivel mundial la dominación europea. Esta hegemonía prefigura un patrón de poder del que no es posible escapar, porque “implica todo, su epistemología, [...] su teoría, su ética, su estética, su vida área por área de la existencia social; del sexo, trabajo, la subjetividad, su relación con eso llamado naturaleza. [...] Esta financiación estructural del sistema y esa hiperfetichización de la mercadería (...) requiere el máximo control de la subjetividad de las personas y por eso el máximo control de nuestro *estilo de vida*, y a eso está dirigida esa parte de la producción” (2005:40).

Simultáneamente se atiende la advertencia de Quijano (2009:15), sobre el cambio que se ha generado en los procesos productivos a causa de la automatización,

la flexibilización de las condiciones laborales que provocan la precariedad, inestabilidad y sustitución del trabajo físico ocasionando un desempleo estructural aparejado a nuevas formas de esclavismo en el mundo.

Por ello, tanto Quijano como Mignolo hablan también una resistencia ante esta tendencia por parte de movimientos sociales opuestos al capitalismo global que implementan formas de subsistencia no capitalistas como el trueque, la colectivización, la preservación de los territorios y sus recursos, la formación de escuelas y universidades cuyos objetivos son aquellos de la colectividad y su defensa.

Antes de cerrar su conferencia, afirma Quijano: “Hay entre el racismo en las relaciones sociales y la relación predatoria con la naturaleza [...] un parentesco epistémico, porque se explota a los de la raza y que son de naturaleza inferior, [al igual que] eso [que] es pura naturaleza”.

Situación que nos compete en diferentes sentidos porque, formando parte de los países periféricos colonizados y subordinados a los poderes políticos y reglas del mercado capitalista-financiero, a su acción depredadora y ecocida, a los modelos y estilos de vida impuestos, y a sus políticas instruccionales en la educación, tenemos la responsabilidad de plantear nuevos modelos de relación y acción educativa.

Las implicaciones del concepto de racialidad y sus consecuencias politicoeconómicas son una muestra la forma en que se fue aplicando en nuestro territorio con los pobladores originarios.

1.5.1 Sobre la educación náhuatl y los pobladores originarios

Con objeto de introducir a algunos de los principios de la educación en el México prehispánico a la llegada de los españoles, particularmente en la zona de la meseta central en que se encontraba entonces el imperio Mexica dominante en el siglo XVI, situación decisiva para su posterior expansión, se recurre a las investigaciones del Historiador Miguel-León Portilla en torno a la filosofía y la

educación. Esto, sin menoscabo de la diversidad de culturas que existían en él, como la maya, con sus grandes adelantos en astronomía y matemáticas, y de otras, cuya gran diversidad y riqueza en lenguas, tradiciones, saberes y manifestaciones culturales son parte del mosaico de las artes y conocimientos desarrollados en ellas y que perduran claramente en el presente.

Se desea señalar también que, si bien en nuestro territorio coexistía una pluralidad de grupos y naciones, también compartían una cosmovisión, rasgos y prácticas de producción semejantes.

Es el historiador Miguel León Portilla quien, en su ensayo “Los ideales de la educación”, uno de los *Siete ensayos sobre la cultura Náhuatl* (1956)⁷ nos dice que, “Rostro y corazón” es el punto de partida del concepto náhuatl de la educación, y que este ideal equivaldría a la forma en que los sabios nahuas concebían a la “persona humana”.

En los documentos y códices recuperados encontró que estos sabios, al dirigirse a sus interlocutores en pláticas o discursos siempre empleaban: ‘Vuestro rostro, vuestro corazón’: “*In ixtli, in xólotl*”. Expresión que parece resumir que tuvieran “Rostros sabios y corazones firmes”. Esto lo entiendo como responsabilidad tanto en el plano intelectual, como en el moral.

En la descripción que hace Miguel León-Portilla nos explica que: “dar firmeza a la voluntad (al corazón) se hacía desarrollando en los estudiantes el sentido de la obligación y la responsabilidad, aun en quehaceres que pudieran parecer de poca importancia (1958:198)”.

De las transcripciones hechas por Fray Andrés de Olmos a partir de las explicaciones que daban los sabios de esta cultura sobre la función de los maestros, nos dice León Portilla que: “al lado de una breve enumeración moral del carácter de

⁷ Dichos fragmentos han sido tomados de sus obras publicadas en la red: *Siete ensayos sobre cultura náhuatl* (1956), *La filosofía náhuatl, estudiada en sus fuentes* (1958) y, *En torno a la historia de Mesoamérica* (2004).

la educación náhuatl se formula lo que constituía la raíz misma de su sentido y finalidad: ‘dar sabiduría a los rostros ajenos’”. De modo que primero, se decía que (2004:352):

Comenzaban a enseñarles:

Cómo han de vivir,
Cómo han de obedecer a las personas,
Cómo han de respetarlas,
Cómo han de entregarse a lo conveniente, lo recto,
Y cómo han de evitar lo no-conveniente, lo no recto.
Huyendo con fuerza de la perversión y la avidez.

Todos allí recibían con insistencia:

La acción que da sabiduría a los rostros ajenos (la educación),
La prudencia y la cordura.

Mientras que, ‘hacer sabios los rostros’, era una educación que “constituía propiamente la enseñanza intelectual en los *Calmécac*”, donde:

Se les enseñaba cuidadosamente
los cantares,
los que llamaban cantos divinos;
se valían para esto de las pinturas de los códices.
Les enseñaban también la cuenta de los días,
El libro de los sueños,
Y el libro de los años (los anales).

De los que aclara León Portilla (2004) que:

“...la transmisión de los cantos divinos comprendía lo más elevado del pensamiento religioso y filosófico de los nahuas. El *tonalpohuali* o cuenta de los días; la

interpretación de los sueños y los mitos, así como los anales históricos, que con fechas precisas hacían la relación de los hechos pasados de mayor importancia”.

De la educación en los *telpochcalli*, se preocupaban esencialmente por el desarrollo de las habilidades de los jóvenes para la caza y la guerra:

Cuando han comido
comienzan otra vez a enseñarles:
a unos, cómo usar las armas,
a otros, cómo cazar.

Cómo hacer cautivos en la guerra,
cómo han de tirar la cerbatana,
o arrojar la piedra.

Todos aprendían a usar
el escudo, la macana,
cómo lanzar el dardo y la flecha
mediante la tiradera y el arco.

También cómo se caza con la red
y cómo se caza con los cordeles.
Otros eran enseñados en las varias artes
de los Toltecas.

Al interior del *Calmécac* también se producía una educación llamada *Tlacahuapahualiztli* o el arte de criar o educar a los hombres, como lo describe Martínez Ruiz (2013: 136-137):

(...) que concebía a los seres humanos como entes creadores, con plena conciencia de la vida y de los objetivos supremos, propios de la comunidad” (*Icniuhyotl*). Esta labor, propia de auténticos *poietai*, siguiendo a Jacqueline

Zapata (2003), acaecía al interior del *Calmécac* a ratos, cuando los *momachtique* (estudiantes) dialogaban y conversaban con los *temachtiani y tlamatinime*, maestros de la palabra, poetas y sabios, autores de discursos, “dedicados a dominar el difícil arte de expresar el pensamiento con el matiz adecuado y el camino que abre la metáfora a la comprensión” (León Portilla, 1958. p. 199).

El fruto de esa educación era aprender la sabiduría ya sabida, para con ella poder articular una palabra adecuada (*in qualli tlatolli*), que se articulaba como forma de descubrir el ser (*aletheia*), en la obra mayor del *Calmécac*: flor y canto (*in xóchitl, in cuícatl*) que, proferida de viva voz o por escrito en los códices, eran recitados o cantados en ritmo y aun en danza. A decir de León-Portilla, pese a su férrea disciplina, el *Calmécac* dejó entrever su posibilidad de ser el lugar de excelencia de comunicación de lo terrestre (*Tlaltípac*) con lo divino; sirviendo además para interpretar los sueños. Todo esto, con el fin de ayudar a perfeccionar la sabiduría de sus discípulos en sus dos aspectos fundamentales: “dando sabiduría a sus rostros y firmeza a sus corazones” (*Ixtlamachiliztli*).

En ello destaca que es un diálogo directo entre los *tlamatinime*, maestros de la palabra, los poetas y los discípulos que, a la vez que se iban formando podían descubrir su ser. Asimismo, como en otro momento comenta Martínez Ruiz, entrever la comunicación de lo terrestre con lo divino, es con lo que reafirma el concepto de estos pueblos de ser uno con el todo, del que parte su profundo sentido comunitario.

Nos dice también León-Portilla que, dado que en el mundo náhuatl existían “dos tipos de lenguaje: el *macehuallatolli*, o forma de hablar de la gente del pueblo, y el *tecpillatolli*, expresión cuidadosa de los sabios y poetas” [...], en los *calmécac* principiaba la educación de lo que hoy llamaríamos, siguiendo la terminología clásica, el estudio de la literatura, las humanidades y la retórica”.

León-Portilla aporta además información que refuta lo que se dice comúnmente sobre la diferenciación de clases en estos espacios educativos. Él nos

dice que, a diferencia de lo que ocurre hoy en México, donde hay muchos niños sin escuela: “en el mundo prehispánico y aunque parezca sorprendente este hecho, sabemos por múltiples testimonios que no había un solo niño privado de recibir esa acción que da sabiduría a los rostros ajenos”. Y narra que, al nacer un niño, los padres debían decidir si lo enviarían al Telpochcalli, al Calmécac y posteriormente a alguna otra de las escuelas existentes, como las de diferentes artes u oficios que también describe. Otras, las *incniúhyotl*, también guiadas por maestros de la palabra, formaban “fraternidades de sabios o poetas, que se reunían con frecuencia para dar a conocer las ideas, composiciones y discursos de sus miembros”. De igual manera, otros maestros de la palabra que eran los *tlapizcatzinzin* o ‘conservadores’, “tenían por oficio enseñar al pueblo en general ‘los cantares divinos’. Para ello reunían a la gente en los distintos barrios, para enseñarles los cantos y las tradiciones”.

También nos dice que, adelantándose a los europeos, en la cultura náhuatl era obligatoria la educación de los niños desde los 6 años. Esta información que León-Portilla obtiene de los textos de fray Juan de Torquemada (1723:187) indica lo siguiente: “todos los padres en general tenían la obligación de enviar a sus hijos estas escuelas o generales (por lo menos) de los 6 años hasta la de 9, y eran obligados a ello...”.

Frente a este hecho que permitía a todo niño o joven náhuatl poder recibir la formación necesaria para hacer de sí mismo ‘un rostro sabio y un corazón firme creemos que un buen comentario para concluir esta breve semblanza, lo dan las palabras que León-Portilla retoma de Jacques Soustelle en su libro: *La vida cotidiana de los aztecas* (1955:203):

Es admirable que en esa época y en ese continente un pueblo indígena de América haya practicado la educación obligatoria para todos y que no hubiera un solo niño mexicano del siglo XVI, cualquiera que fuese su origen social, que estuviera privado de escuela.

En resumen, esta educación ética y sabia, esta capacidad de aprender a pensar, crear y hacer más fecundo el mundo comunitario por parte de los pobladores originarios, se muestra en la forma en que los valoraron varios de los primeros frailes que llegaron a México, y que ameritan ser reconocidas.

Esto lo asienta Pilar Gonzalbo (2011:55), al señalar que este reconocimiento lo hizo fray Juan de Torquemada cuando dijo que: “este *fervor primitivo* [de los primeros frailes hacia nuestros pueblos] duró cosa de 30 años... y ya no ha quedado rastro”. Ello, refiriéndose al reconocimiento que hacían de la inteligencia, la bondad y las habilidades de los pobladores que los primeros frailes encontraron al llegar a estas tierras, y la razón por la que los defendieron en un principio. Con ello se quiere señalar que, aunque seguramente el trato dependió de las personas en particular que se encargaban de la enseñanza, hubo –en algunos– mejores intenciones para ellos.

También es importante destacar que el arraigo cultural de la educación de los pueblos originarios ha perdurado a lo largo de los siglos, por su valor mismo. Sus descendientes siguen manifestando la tradición amorosa y el pensamiento crítico que siempre se fomentó entre ellos, así como la resistencia a ser asimilados por las culturas dominantes a nivel mundial, como muestra el Dr. Miguel García Olvera en su libro: *Riqueza y Sabiduría del Cosmo-Ser de los Pueblos de Abya Yala* (2013) y el del Dr. Héctor Martínez Ruiz (2013), y su enseñanza sobre la Historia, que fueron guías determinantes en esta tesis.

1.5.2 La enseñanza de la lectura durante la Colonia: un medio para la conversión

El encuentro con el trabajo de Valentina Cantón: “Historia de la Lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos (2009)”, ilustra la estrechez de aspiraciones que muestran los primeros rasgos de la enseñanza de la lectura en nuestro país, y que no vienen a ser más que una extensión del programa previsto en Europa: la reproducción de las clases sociales.

La división establecida por la autora: la lectura durante la Colonia, siglos XVI y XVII, muestra su función principal: la ‘evangelización’ de las culturas originarias de nuestro país. Esta finalidad adoctrinante, por parte de los colonizadores fue fundamental para la conversión de los pobladores al catolicismo, con la que se fue sustituyendo el arraigado sentido religioso de las culturas teocráticas que existían al llegar al continente americano entre sus pobladores con sus ritos, costumbres y valores.

Es claro que las coincidencias encontradas entre las religiones de los pueblos originarios y el catolicismo, como el sacrificio, la resurrección, las autoflagelaciones y la confesión -por hablar de algunas importantes- contribuyó a la asimilación o aceptación de la nueva doctrina. Sin embargo, como algunos de los historiadores de este tema lo han expuesto, la falta de congruencia entre los principios y los actos de los dominadores fue algo cuestionado reiteradamente por los aprendices que se resistieron, como se verá más adelante.

En ese contexto, Pilar Gonzalbo (2011:55-56) señala que la evangelización de las culturas originarias de nuestro país se emprendió para lograr la legitimidad de la conquista. De manera que, a través de la imposición de un credo, pero así mismo con la espada y el arcabuz, a sangre y fuego, se logra el sometimiento de los pobladores originarios en México. Y en este adoctrinamiento, dice Gonzalbo: “Quedaba implícito que el mensaje cristiano era universal, que las normas morales les obligaban a todos por igual, pero también que, dentro del orden jerárquico, eran diferentes el compromiso de los señores y el de los vasallos”.

Esta estrategia –que resultaba apremiante para los colonizadores- se abordó de manera masiva convocando a los adultos y a sus hijos a escuchar o participar en los ritos y festejos en los atrios de las iglesias, o asistir a las obras de teatro que representaban para difundir la doctrina o la historia sagrada. Para los más pequeños: “Los frailes daban clases de catecismo a los niños y niñas indios, a quienes reunían en el atrio de cada convento por la mañana”, [y] “había muchachos en cada pueblo

que recibían una educación más esmerada: en el interior del convento y con acceso a sus libros, algunos jovencitos aprendían canto, nociones elementales de latín y a leer y escribir” (Gonzalbo, P. 2011:56).

Asimismo, indica Cantón (2009) que, durante la primera fase de alfabetización de los pobladores en México, si la enseñanza de la lectura elemental era más generalizada, la de la escritura se restringía a pocos. Y cuando se enseñaba a leer a los pobladores originarios, se hacía con mayor frecuencia a los procedentes de la realeza indígena u otros de las clases altas para que posteriormente pudieran fungir como clérigos. Pero fundamentalmente, *como la evangelización era el objetivo primordial, el aprendizaje tenía sentido sólo para que accedieran a este fin*⁸.

Explica Pilar Gonzalbo (2011:98) que se iniciaba con la lectura –con el denominado método sintético [empleado todavía]-, que consiste en aprender de memoria el abecedario, y posteriormente a leer las sílabas, palabras, frases y oraciones, es decir, progresivamente, hasta llegar a textos de más sencillos a complejos, en los casos citados, porque, por lo menos para la gran mayoría indígena, no se llegó a ellos. Después de este aprendizaje pasaban al de la escritura, en la que aprendían tanto la letra de imprenta como la manuscrita, que era la que se empleaba para elaborar documentos.

Para la mayor parte de ellos, abrieron, sobre todo, escuelas de artes y oficios: “donde los artesanos indígenas realizaban las esculturas, pinturas y ajuar eclesiástico que la liturgia requería”, indica Cantón (2009:50). Así, la creación de este tipo de escuelas, también sirvió para formarlos como artesanos, obreros o siervos que requerían los españoles, u otros oficios más elementales necesarios para el mantenimiento de las ciudades o en el campo.

⁸Como se explicará más adelante y señala Héctor Martínez Ruiz (2013), en los primeros tiempos “este proceso se realizó principalmente a través de imágenes, [como la escritura pictográfica que empleaban en los códices precolombinos algunas de las culturas originarias]. De ahí también la tarea de resaltar el muralismo en la posrevolución”.

Que la diferenciación entre lectores fue grande, lo muestra Valentina Cantón (2009:45):

“El lector novohispano laico, que era variado, pero generalmente peninsular y criollo –a pesar de las restricciones religiosas y del gobierno–, podía leer lo mismo letras que teología, jurisprudencia, poesía, novelas de caballería o picaresca.

Para los indios se hacen materiales cuya finalidad es la enseñanza de la doctrina cristiana, tanto de principios (la naturaleza de Dios, del alma, etc.), como de rituales religiosos (la oración, la misa, los sacramentos) y formas de comportamiento piadosas (como la humildad, la paciencia, la obediencia, el amor a Dios y al prójimo), contenidos en catecismos, confesionarios, libros de devoción y manuales de penitencia. Muchos de ellos elaborados al principio, en lenguas indígenas (como náhuatl y tarasco) o con la escritura pictográfica utilizada en los códices (como el catecismo pictográfico de Fray Pedro de Gante).”

Y claramente se proscribieron lecturas vinculadas al pensamiento de los pueblos originarios, como nos dice también esta autora: (...). “Se prohíbe también la impresión de los *Coloquios de los doce primeros misioneros de México*, de Fray Bernardino de Sahagún, que narra en forma de diálogo el encuentro de las razones de los sacerdotes indígenas y las de los sacerdotes católicos”.

En este caso se observa con claridad la existencia de diferencias políticas entre los órdenes de misioneros que llegaron a nuestro territorio: franciscanos, dominicos, agustinos y, por último, los jesuitas, como unificadores de los criterios autorizados a partir del Tercer Concilio Provincial (1585), como sugiere Cantón (2009:46), así como los intereses que se fueron marcando desde España.

Podemos suponer, como posible factor de resistencia a esta formación, la pobreza de lo que se ofrece como lectura y la exclusión de lo que podría resultar de

mayor interés para los pobladores originarios, tanto en contenido, como en forma, sobre todo si lo comparamos con las escuelas de las que ellos provenían.

El trabajo realizado por Pablo Escalante Gonzalbo: “La etapa indígena” (2011:50-51), expone una versión que confirma que esta enseñanza tenía como finalidad exclusiva evangelizar-adoctrinar a los pobladores originarios de nuestro país, porque la intención de formarlos como futuros sacerdotes al iniciar la colonización fue descartada muy pronto.

También ayuda a comprender el uso de esta estrategia por parte de los españoles, la lectura de la tesis de José María Kobayashi (1996:92), “La educación como conquista. La empresa Franciscana en México”, donde muestra que, esta intención de convertir a los “otros” al cristianismo proviene de la historia que les precede en España donde, después de ocho siglos de dominación árabe, lograron expulsarlos. La seguridad adquirida por los soldados peninsulares fue la resultante de esa reciente recuperación de sus territorios, ya fuera “a sangre y fuego” como lo expone la épica de *El Cid campeador*, sea por medio de la reocupación de sus tierras, o por medio de la inquisición, todos ellos medios con los que abatieron, expulsaron o *convirtieron* a árabes y judíos en su territorio. Identificados previamente estos eficaces mecanismos, se aplicaron de nuevo en nuestro continente. A ello añade Kobayashi:

La reconquista resultó ser una excelente palestra para forjar en los españoles un pueblo conquistador, colonizador, evangelizador. Las guerras de recuperación de lo injustamente usurpado adiestró al pueblo español no como un guerrero cualquiera, sino como uno específico que ambicionaba apoderarse del enemigo, y de lo suyo, el conquistador, quien antes de exterminar y destruir a aquél, le interesaba conservarlo y aprovecharlo.

Podemos decir que el sometimiento exclusivamente armado no resulta tan eficaz sin su contraparte ideológica, porque con ella se promueve además de la sumisión, la adopción de valores y costumbres del grupo dominante, que fue lo que

lograron en muchas partes del continente y que prevalecen actualmente. No obstante, en el trabajo de Tanck, Escalante y Gonzalbo (2011) se muestra con claridad la inconformidad de los pobladores originarios hacia la falta de congruencia entre lo que predica la doctrina y la actuación de los españoles, particularmente el maltrato hacia ellos.

Por su parte, Héctor Martínez Ruiz, en *Educación y cambio cultural en Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro* (2013), habla de otras estrategias de resistencia empleadas por pueblos originarios como el Nhähñú, que mostrando al exterior de sus comunidades la adopción de la nueva religión y otras formas de sometimiento, al interior de ellas preservaron y preservan no sólo su lengua, sino sus costumbres ancestrales.

Como se mencionó antes, la selección de jóvenes originarios para tener acceso a mejores conocimientos, por estar encaminada a formar un clero indígena se concretó en lo que sería el Colegio de la Santa Cruz, en Tlatelolco, y posteriormente la capilla de San José de los Naturales en la ciudad de México, abierta por fray Pedro de Gante, el más destacado de los tres primeros misioneros franciscanos llegados a México en 1523 desde Flandes, a petición de Cortés al emperador.

Descrito Gante como hombre de bien entre sus pares, intentó también cuidar de los nativos y evitar su maltrato y esclavitud. Participó desde México en las discusiones que sostenían en Europa sobre la calidad intelectual de los pobladores originarios, en las que podemos identificar claramente dos posturas opuestas entre los españoles.

Ejemplo del menosprecio que existía por parte de algunos de ellos hacia los pobladores originarios y hacia las mujeres en general, la encontramos en la tesis de Kobayashi (1996:105) en el siguiente testimonio:

En la famosa polémica en torno al título del dominio español sobre los indios de América, Ginés de Sepúlveda dice (Zavala: 1972:53): "con perfecto

derecho los españoles imperan sobre estos bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, los cuales, en prudencia, ingenio, virtud y humanidad, son tan inferiores a los españoles como los indios a los adultos y las mujeres a los varones".

En sentido inverso, la primera audiencia, compuesta por los primeros sacerdotes enviados a estas tierras, estaba conformada por quienes representaban a una élite de intelectuales de reconocida calidad moral, de quienes nos dice Kobayashi:

Nombres como Pedro de Gante, Martín de Valencia con sus once compañeros, Juan de Zumárraga, Sebastián Ramírez de Fuenleal, Vasco de Quiroga, Antonio de Mendoza, Luis de Velasco y muchos otros suenan con tono de alivio y consuelo en medio de los crudos choques bulliciosos entre vencedores y vencidos que seguían al catastrófico derrumbamiento de un mundo entero. Por sus actividades meritorias, eran, al mismo tiempo, nombres prometedores de un pronto florecimiento de la cultura occidental ahora trasplantada en una tierra nueva que con el tiempo conseguiría su propia fisonomía. Eran, dicho de otra manera, educadores, civilizadores y constructores de la sociedad novohispana (Kobayashi, 1996).

Dentro de esta polémica, Juan de Garcés, obispo dominico, quien apreciaba las buenas cualidades de los pobladores nativos basado en las experiencias de diez años de vivir entre ellos, escribió lo siguiente al Papa Paulo III (1534-1549): "tienen los ingenios sobremanera fáciles para que se les enseñe cualquier cosa. Si les mandan contar o leer o escribir, pintar, obrar en cualquiera arte mecánica o liberal, muestran luego grande claridad, presteza y facilidad de ingenios en aprender todos los principios" Kobayashi, J.M. (1996:114).

Esta misiva, cuya eficacia y sinceridad ganó el favor del Papa, se concretizó en la bula que emitió para reconocer como seres racionales y "capaces de los santos

sacramentos” a los pobladores originarios y protegerlos de la esclavitud y desposesión de sus bienes -objetivo central de la argumentación contraria.

Juan de Zumárraga, “(1468-1548), franciscano observante fue a quien Carlos I, convencido de sus méritos y virtudes presentó en 1527 para el obispado recién fundado en México, encontró en Erasmo un exponente magistral de sus propios anhelos -igual que muchos otros españoles de la época- los cuales veían en el humanista holandés, al decir de Bataillon, un ‘intérprete de aquel cristianismo más esencial e interior, que se apodera de las conciencias a manera de iluminación, al comentarista del mensaje divino’.[...] En resumidas cuentas, su deseo consistía en rescatar el espíritu del Evangelio, en practicarlo y en restaurar, por su práctica, la naturaleza humana. Un auténtico ideal humanista.

A pie de página, sin embargo, Kobayashi (1996: 116-119) señala que muchas de estas bulas papales interrumpieron su consecución, a causa del saqueo de Roma realizado en 1527 por el Emperador y el Papa Clemente VII.

En el caso de Fray Juan de Zumárraga: “su preocupación por la educación se extendía de las primeras letras hasta la enseñanza universitaria, y el objeto comprendía a niños y niñas de todos los obispos del país. Y estas palabras suyas estaban apoyadas por la firme convicción siguiente: 'Y yo no pienso tener mejor cosa que ofrecer a Dios a la hora postrimera’”.

De Vasco de Quiroga -dice también Kobayashi que- “sentía Quiroga honda y sincera misericordia por los desamparados, aborrecía intransigentemente la "codicia desenfrenada". Docto y letrado, era a la vez hombre muy aficionado a los libros, y es de suponer que se llevó consigo "unos centenares de libros" a Nueva España, ya que poco antes de morir, hizo donación de 626 volúmenes al Colegio de San Nicolás, fundado por él mismo.

Por su belleza y reconocimiento a la calidad de los pobladores originarios, se reproducen aquí algunas de sus palabras: "No en vano, sino con mucha causa y razón

este de acá se llama Nuevo Mundo, y es Nuevo Mundo, no porque se halló de nuevo, sino porque es en gentes y cuasi en todo como fue aquel de la edad primera y de oro".

Con la posterior llegada de los jesuitas en 1572, casi 50 años después de los primeros franciscanos, y a causa de la experiencia educativa reconocida por su eficacia en países orientales colonizados como Filipinas, se les encomendó esta tarea. De ella puede decirse, siguiendo el trabajo de Pilar Gonzalbo antes citado, que se dirigió a formar a los estudiantes más dotados entre la población originaria, así como a hijos de principales, criollos o españoles en las ciudades, con la experiencia adquirida y metodología tradicional en la época. En virtud de que la Real y Pontificia Universidad de México (fundada en 1553) fue, durante muchos años la única autorizada para emitir grados académicos superiores, los jesuitas se centraron en el nivel medio superior, con el que adquirieron gran prestigio y posteriormente, a mediados del siglo XVIII, antes de su expulsión, lograron abrir colegios de educación superior, en las ciudades de Mérida, Guadalajara, y a mediados del siglo XVIII, en la ciudad de México.

La inclusión de los anteriores apartados en el presente trabajo se ha hecho pensando que es justo hacer un reconocimiento a los frailes que pugnaron por mantener su fidelidad a los principios cristianos en que creían y por su actitud bondadosa con los pobladores originarios –aclarando que otros también promovieron la violencia contra ellos y destruyeron gran parte del patrimonio cultural prehispánico.

Aquí lo que se ha intentado hacer es señalar que, por lo menos por parte de algunos sacerdotes, se reconoció el talento, la educación y la cultura de nuestros pueblos, e intentaron, a contracorriente de los militares e intereses del dominio español sobre tierras y pobladores, convertirlos a la doctrina en que creían y protegerlos de la aniquilación, el esclavismo y el robo de los que fueron objeto.

Los criterios autorizados a partir del Tercer Concilio Provincial (1585), que restringió la formación de estos pobladores cambió radicalmente esta fisonomía.

1.5.3 Nueva política de dominio frente a los pueblos originarios

Posteriormente, llegó muy pronto el resultado de las grandes discusiones o debates sobre la falacia de la existencia o no del alma de los pobladores originarios y sobre el destino y trato que les darían, que se ligaba estrechamente a los intereses económicos y políticos de la corona española y de los mandos de la iglesia católica.

El cambio de política hacia los indígenas, la forma en que se implementaron con sus implicaciones para la población, que Cantón (2009:48) identifica, fueron:

- La disminución de los internados conventuales
- La clausura de escuelas
- Medidas administrativas que reducen las atribuciones de la nobleza
- Prohibición de la consagración de sacerdotes indígenas
- Sustitución de la voluntad de acercamiento al mundo indígena de los primeros misioneros
- Un afán de ortodoxia que proscribió la producción de textos en lenguas originales

Por lo que concluye esta autora: “El indígena deja de ser el sujeto de la salvación para constituirse en el ejemplo de los vicios del pagano irredento que se caracteriza por su idolatría, carnalidad, inclinación a la mentira y la embriaguez. *La enseñanza religiosa cambia su orientación de la salvación a la dominación*”.

Estas acusaciones, hechas para justificar una violenta dominación, que alude al contraste de creencias religiosas, en lo que refiere al politeísmo -y a los sacrificios humanos ante los que se escandalizaron los españoles- ciegos a lo que ellos mismos hacían, así como en lo que toca a algunas variantes en las costumbres sexuales en la que había una sana libertad para los jóvenes, como puede constatarse en el trabajo de Pablo Escalante Gonzalbo (2011: 19-49). Además de la honestidad que se les

exigía a los pobladores originarios, se tiene amplio conocimiento de las fuertes restricciones impuestas al adulterio y al consumo de alcohol entre ellos. Esto contrasta mucho con las que los españoles trajeron al continente, como la del patrimonialismo español y la corrupción.

Muchos de los principios y valores de los pobladores originarios -conservados durante la colonia- son reconocidos en el trabajo de Pilar Gonzalbo (2011:64), cuando habla de las profundas diferencias de la educación que se impartía en las ciudades y en el campo, donde residía la mayor parte de los indígenas:

Arraigados a sus tradiciones y sometidos a la disciplina de los religiosos, los habitantes de las zonas rurales se educaron en las costumbres de sus antepasados y en las prácticas religiosas del catolicismo. Para satisfacción de sus maestros, resultó que las coincidencias eran más que las diferencias y así, cuando percibían la actitud respetuosa de los niños y jóvenes hacia sus mayores, cuando escuchaban sus palabras mesuradas y corteses, cuando apreciaban la honestidad de las mujeres y la fidelidad de los matrimonios, la sencillez de sus costumbres y el orden en las comunidades, se felicitaban por el buen éxito de sus enseñanzas, cuando bien podrían haber admirado la persistencia de las formas de vida anteriores a la conquista.

No obstante, sabemos que esa aparente ceguera responde a los intereses de dominación que se empleó tanto en México, como en el resto del continente, en norte y Sudamérica por parte de los europeos de diferentes creencias. La resistencia que evidentemente se opuso a ella fue combatida, ya sea por medio del exterminio o de la segregación de muchos pueblos a lo largo del 'nuevo territorio', aunque el mestizaje y el adoctrinamiento hayan permeado en diferentes grados que se manifiesta en grandes variantes de sincretismo cultural.

En cuanto a la educación, la relevancia de la llegada de los jesuitas como educadores a nuestro país se presenta con diferentes signos. A pesar de su posterior arribo al territorio (1572), fue la orden que adquirió mayor prestigio educativo, tanto

por su calidad, como por las estrategias que emprendieron para expandirse y ocupar un lugar privilegiado en él. En el trabajo de Pilar Gonzalbo (2001:65-66) se muestra en ellos una forma de operar estratégica y organizada: por ejemplo, nos dice que, en Tepetzotlán, “gracias a una generosa donación del cacique local, erigieron un colegio internado para los niños de los lugares, ranchos y pequeñas poblaciones cercanas [donde] abrieron tres clases de catecismo: para todos; *de lectura y escritura para los que fueran más aventajados o hijos de caciques*; y la tercera, de canto e instrumentos musicales, sólo para unos pocos seleccionados por su comportamiento virtuoso, su capacidad para la música y su ambiente familiar”.

La autora también dice que “este modelo parte del principio renacentista [y clasista] de la educación [que] consideraba importante instruir a quienes algún día tendrían posiciones distinguidas en sus comunidades y, por tanto, mayor influencia sobre los demás”. Es decir, un modo de selección/exclusión de estudiantes por clase y/o aptitudes, por una parte, y por la otra, una manera de obtener los recursos necesarios para la construcción de los colegios, que llegaron a ser tan reconocidos, que era un orgullo para las ciudades o los pueblos contar con ellos.

La diferencia que establece Gonzalbo (2011:67-68) –en torno a calidad y contenido de la educación jesuítica de “las primeras letras” -en contraste con la de otras órdenes religiosas- refiere a la enseñanza metódica de la lectura y escritura, así como el énfasis en el aprendizaje de la lengua castellana. Y, aunque la formación indígena que impartieron ellos se hizo de manera marginal y doctrinal como el resto, abrieron tres colegios donde los estudiantes más brillantes pudieron pasar a cursar humanidades (nivel bachillerato), así como a nivel superior, a diferencia de otros.

Notemos en este apartado que esta formación implica globalmente una aculturación que inicia por estudiar en otra lengua, y que aborda los conocimientos y objetivos de otra cultura, con lo cual se van perdiendo los rasgos de su herencia. Asimismo, que en ella se va introduciendo otra interpretación del mundo construida al otro lado del Atlántico, resultado que, como se dijo antes, fue impulsado por la explotación de los pueblos americanos y sus recursos.

No obstante, tal como lo indica Antonio Loyola en la introducción de su libro: *Sistemas Hidráulicos en Santiago de Querétaro*:

En el siglo XVI España sufrió este proceso junto con aquellos países en los que, después de la división del mundo cristiano, se impuso un monolitismo católico que los llevó a radicalizarse en contra de los protestantes y en general contra toda idea nueva [...], de esta manera en España las interminables listas de libros prohibidos, tanto nacionales como internacionales, la Santa Inquisición, etc., fueron regulando y reprimiendo el desarrollo de las nuevas ideas, y dieron preponderancia a los teólogos y pensadores anclados en la escolástica tomista de inspiración aristotélica. Sin asomo de tolerancia, considerada como un signo de debilidad política, ni apertura al progreso, vino como consecuencia el estancamiento de las ciencias en general, y sus aplicaciones.

Ésta fue y ha sido una de las tendencias recurrentes del poder eclesiástico que, por ejemplo, el protestantismo consideró importante revertir, para poder dar lugar a la libre interpretación y al acceso universal a la Biblia, pero acompañado de otros principios religiosos que promovieron la búsqueda de la salvación individual, rompiendo todo el sentido de comunidad vigente en el feudalismo europeo.

En este sentido, el impacto del cisma religioso parece haber sido decisivo en la liberalización del acceso e interpretación a la lectura entre los protestantes, a diferencia de los católicos.

Tres siglos después, en pleno siglo XVIII, poco antes de la guerra de Independencia, el solo título de la cartilla de lectura denota lo que se ha venido argumentando sobre el papel que juega la escuela en las formas de reproducción

social: *Arte nuevo de enseñar niños y **vasallos**⁹ a leer, escribir, y contar las reglas de Gramática...* de José Balbuena y Pérez, escrito en 1791.

Asimismo, el señalamiento que hace Valentina Cantón (2009) en este contexto:

Aprenden principalmente los niños. Las clases altas (en especial los hombres) reciben más educación, haciéndose evidentes la diferencia entre los sexos y el contraste social, que también da cuenta de otra forma de segregación, que es la de género.

El ensayo de Dorothy Tanck, “La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España” (1988:549), sintetiza claramente la política de exclusión de las mujeres y los pobres:

1. “Siempre había más niños [que niñas] en el salón de leer [por] razones técnicas y sociales arraigadas en viejos atavismos culturales”.

El lugar subordinado y marginado de la mujer durante la Colonia se ratifica en las páginas de este ensayo cuando dice que a las jóvenes les es vetado por sus propios padres el asistir a la enseñanza de la lectura y la escritura para alejarlas del riesgo de ser seducidas por sus pretendientes mediante cartas.

Por último, podemos identificar desde cuándo y por qué está tan arraigado el método sintético en la enseñanza de la lectura en nuestro país (2011: 50-51), que se expuso en una cita de Pilar Gonzalbo: “Se introduce la secuencia (letras, sílabas y frases)- (Informaciones sencillas)-libro (libro traído de casa)-o carta (manuscrito). Situación que perdura hasta nuestros días, separando a la lectura y la escritura de sus usos fundamentales y lo que les da sentido, sus funciones comunicativa y funcional.

⁹ El subrayado es de la autora de la tesis.

Es decir, se les enseña fragmentariamente y sin vinculación con sus contenidos y su utilidad. Lo que puede provocar y hace con frecuencia este método, es que los niños puedan reconocer y nombrar las letras o sílabas, pero no integrarlas en un discurso con sentido, ya sea porque esta enseñanza no tiene aparentemente más propósito que éste, o porque los contenidos carecen de interés para ellos por constar de frases aisladas y absurdas, como lo ejemplifica la autora, y de lo que se mofa Emilia Ferreiro, con el irónico ejemplo de: “Susy asa sus sesos”. Efectivamente los niños no encuentran el sentido principal de esta enseñanza, porque no se les lee comúnmente algo interesante que pueda incentivarlos a aprender. Es un aprendizaje cuyo objetivo se plantea a largo plazo, y para que posteriormente puedan repetir lo que leen, no pensarlo, disfrutarlo o cuestionarlo.

Para corroborar este hecho, en 1780, nos dice Cantón (2009:49): Se publica un Silabario, el de Antonio Cortés, que sólo tiene letras y sílabas, pero sin oraciones o informaciones religiosas”. ¿Qué sentido tendría esta enseñanza para los estudiantes? Difícil saberlo, pero poco prometedor en lo que se refiere a la formación de lectores, sobre todo entre los que lo escrito y los libros no forman parte importante en su contexto, o ni siquiera tienen acceso a ellos.

El único rasgo alentador de la época es que aumenta la circulación de textos literarios, científicos y filosóficos procedentes de España. Éstos, aunque en principio eran propiedad de los españoles y criollos, seguramente pudieron circular entre otros grupos sociales que manifiestamente estuvieron al tanto de las ideas críticas de la Ilustración o los ideólogos de la Revolución Francesa, que eran prohibidos y tanto influyeron entre los liberales que posteriormente gobernaron México y sostenían una clara oposición al dominio eclesiástico, pero promotores del Estado patrimonialista que ha prevalecido con pocas variantes desde entonces.

Cuando Dorothy Tanck (1988) habla de la clasificación entre los que aprenden a leer y los que también a escribir, señala la idea que prevalece en el fondo de esta instrucción:

Se piensa que “los pobres no necesitan saber escribir por dedicarse a los oficios bajos y mecánicos”. (...) Los niños en edad competente para ganar jornal son alejados de las escuelas ‘apenas saben rezar o leer’.

Así, podemos concluir que el carácter excluyente, religioso, clasista y sexista de esta enseñanza fue el que imperó durante la Colonia bajo la monarquía española y la influencia de la iglesia católica, aunque se mostrará cómo, a finales de este periodo, la influencia de la Ilustración y los cambios de pensamiento influidos por ésta y por los avances científicos y tecnológicos en Europa permeaban en el país.

1.5.4 Antecedentes del movimiento independentista

En el trabajo de investigación realizado por Dorothy Tanck: “El siglo de las luces” (2011:99-102), la autora da cuenta de los cimientos del ambiente independentista que se generó en México en el siglo XVIII, que inicia con las festividades organizadas en torno al origen y reconocimiento de la Virgen de Guadalupe como “patrona de la ciudad de México en 1737; en 1746 de toda la Nueva España y posteriormente, con la autorización del Papa en Roma, el 12 de diciembre fue reconocida oficialmente en la Iglesia universal (1754)”.

Otro factor fue la riqueza que entonces detentaba el territorio, productor de “dos tercios de la plata del mundo y una capital con casi 100,000 moradores [que la hacía]la ciudad más grande de América” (Tanck, 2011). En conjunto, todos ellos contribuyeron a la creación de una imagen identitaria motivo de orgullo para los pobladores mexicanos, ciudadanos y adoctrinados de entonces.

A ello se sumó: “el nacionalismo intelectual impulsado por el rector de la Real y Pontificia Universidad, Doctor Juan José de Eguiara y Eguren quien, en respuesta a la crítica de europeos que calificaban a la Nueva España como país 'carente de cultura', estructuró la *Biblioteca mexicana*, en el que logró recopilar el trabajo de

400 autores mexicanos, desde la época prehispánica, hasta sus días, donde menciona la poesía de Sor Juana Inés de la Cruz, las investigaciones de Carlos Sigüenza y Góngora y la trayectoria del brillante universitario Antonio Lorenzo López Portillo, entre otros, y en el que incluyó los logros de la sociedad indígena – y su capacidad intelectual excepcional-, argumentando su derecho a ocupar los puestos civiles y eclesiásticos” (Tanck, 2011).

La resistencia que se opuso a las políticas educativas en México impuestas por España, procedía obviamente de los grupos involucrados en ella, sobre todo de parte de los jesuitas. Algunos de los antecedentes que proporciona Dorothy Tanck (2011:103-105) de este fenómeno, es el caso del “padre José Rafael Campoy [quien] fue uno de los primeros en no querer sujetarse a los mamotretos que les habían dictado sus maestros”, [así como] “la obra de Francisco Xavier Clavigero [quien] se convirtió en el más destacado abanderado de la reforma”, junto con otros frailes jesuitas, en su mayoría criollos, que mantenían una posición crítica ante la escolástica, la exclusión del pensamiento científico y filosófico de la época, y empezaban a promover una reforma en la educación e incluir en sus obras y cátedras “el método experimental en las ciencias y depurar los abusos del método escolástico en la filosofía y la teología” (*Ibíd*), además del pensamiento independentista, como reporta también la obra de Meneses.

De su libro *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911*, Ernesto Meneses Morales (1983:22-23) refiere que, a causa del dominio oficial de la escolástica, la ilustración en España enfrentó en principio una fuerte oposición por parte de la monarquía y el clero-. Con su ascenso al trono, Carlos III impulsó reformas como la intención de crear una educación pública no memorística, ni basada en argumentos de autoridad -como lo demandaba la ciencia- además de reformas sociales de redistribución de la tierra y promoción de la innovación con fines productivos y para el bienestar social en España.

Por su parte, en la Nueva España del siglo XVIII destaca el trabajo de seis jesuitas mexicanos también influenciados por la Ilustración, entre quienes se

encuentran: Francisco Javier Alegre, erudito reconocido quien: “Expone con valentía su pensamiento político y social”. Agustín Pablo Castro, conocedor de los pensadores de la Ilustración que se esforzó por renovar la enseñanza y tenía “una actitud de renovación y aceptación de las ciencias experimentales”. De Francisco Javier Clavijero, quien da mayor relieve a los métodos de la ciencia moderna y fue un “abogado de la reforma educativa en las escuelas jesuíticas de Nueva España” (Tanck, 2011).

Pero también, siguiendo a Meneses, en ellos: “Se advierte en sus obras un origen de la idea de nacionalidad(...)”; “Aman entrañablemente a su patria”; “Casi todos escriben sobre temas mexicanos para dar a conocer la verdad de la historia nacional y la capacidad americana para apropiarse de la cultura universal” – como lo hizo Juan José Eguiara y Eguren-, [y que, humanistas] “lo mismo afirman los derechos y los valores perdurables del hombre, que descienden al estudio y remedio de sus necesidades concretas (citando a Moreno, 1963, pp. 200-201)”. Por estas razones también pueden comprenderse algunas de las causas de la expulsión de los jesuitas de todo territorio del imperio español.

Si las razones generales de la expulsión de los jesuitas eran complejas en España, para el caso concreto de la frontera del virreinato mexicano cabe recordar los bulos [noticias falsas] circulantes en los tiempos inmediatamente anteriores a aquel hecho, sobre las riquezas de la península [de California] que los padres exportaban ocultamente, en tanto que en Sonora se les acusaba de ser causantes de las rebeliones de los indios (Navarro García, 1964:134)”.

Meneses (1983: 22-23) también nos habla de la herencia de la Ilustración en otras mentes de mexicanos. El primero, José Antonio Alzate, como uno de los científicos criollos más sobresalientes, investigador y divulgador de la ciencia; Juan Benito Díaz de Gamarra y Dávalos, quien no sólo “se encamina a combatir los prejuicios de la escolástica (...), sino prepara las mentes de los contemporáneos para comprender las nuevas ideas”. E Ignacio Bartolache, preocupado en reformar la educación, orientándola hacia la ciencia práctica y útil a la sociedad.

La expulsión de los jesuitas de México dictada en 1767 por el rey Carlos III, fue motivo de ruptura y enojo entre la población novohispana –señala Tanck- (2011). Y, aunque aparentemente no existe una declaración explícita de las causas que le impulsaron a tomar esta decisión, menciona que finalmente este destierro, que suscitó una revuelta en varias ciudades del país e incluso sentencias de muerte para los insurrectos, produjo “una descapitalización de la educación en la Nueva España”. Postura desde luego justificada porque, como lo indica, a raíz de su salida, no sólo por la eficacia educativa de sus colegios, sino por su amplia distribución en el territorio nacional, implicó la pérdida de centros educativos que no fueron capaces de atender otros, disminuyendo la cobertura, por una parte, y porque el capital obtenido de la venta de estas propiedades fue enviado a España.

Quizá ayuda a aclarar las razones de esta expulsión por parte del monarca español, no sólo las posturas independentistas y el poder adquirido por los jesuitas, sino el nuevo proyecto que Carlos III tenía en ciernes: “quería extender la educación básica entre los pobres, imponer el uso del castellano en las escuelas, modernizar la enseñanza en los colegios y las universidades y al mismo tiempo *reducir la participación de la Iglesia en las instituciones educativas*” [así como] “promover la razón y no la tradición como elemento primordial en la educación, desarrollando personas ‘útiles y de buen gusto’ para lograr el bienestar del reino” (Meneses, 1983).

De esta manera, si Carlos III también fue reconocido por promover el pensamiento ilustrado y la educación ‘útil y de buen gusto’, esto significaba, junto con sus políticas tributarias, lograr eficientarla, formar nueva mano de obra más acorde con sus proyectos modernizadores y mejores rendimientos productivos, sin conocer los avances científicos que en este sentido se habían hecho durante la Colonia. Todo ello, podría interpretarse como un paso más hacia el capitalismo desarrollado en Europa, y tan clasista como en ella.

Por la forma en que se implementó la conducción de los Colegios de educación superior en nuestro territorio y diferentes ramas como Botánica, Minería, Medicina,

Anatomía Práctica y Operaciones de Cirugía, así como la Real Academia de San Carlos para las artes, puede concluirse con la autora, la pretensión y la creencia de la superioridad de los europeos en las ciencias y las artes sobre los novohispanos, por lo que en consecuencia, la corona impuso directivos españoles o europeos en ellas menospreciando los conocimientos y la organización que habían desarrollado los mexicanos prehispánicos y novohispanos causando nuevamente oposición, controversia pública y lucha continua frente a ello (Tanck, 2011: 119-120).

Es importante destacar que Alejandro Humboldt, quien después de viajar a norte y Sudamérica, “al referirse al Colegio, a la Academia y al Jardín Botánico juzgó que: ‘Ninguna ciudad del nuevo continente, sin exceptuar la de los Estados Unidos, presenta establecimientos científicos tan grandes y sólidos como la capital de México’” (2011:117).

En forma semejante, el monarca, que “ordenó que en los pueblos de indios establecieran escuelas de primeras letras, [pero exigía que fueran financiadas con los fondos de las cajas de comunidad de los indígenas]. Y como aclara la autora, esto implicaba que dichos recursos no los usaran para los usos tradicionales y lo hicieran bajo las normas de los contadores de la ciudad de México [para que la mayor parte de ellos regresara a España para solventar sus guerras]. Finalmente nos dice, ratificando el pago de la educación para ellos o su exclusión, que: “Uno de los pocos gastos aprobados en los pueblos fue el salario de un maestro de escuela” [cuando contaban con suficientes fondos para esto]” (Tanck, 2011:119).

A pesar de esto, –dice Tanck- en ese entonces, en México, “de los 5 millones de habitantes, el 60% era indígena y, entre 1773 a 1808 se logró establecer escuelas de primeras letras en 1104 pueblos (26%) de la Nueva España (2011:122)”. Menciona que, para fines del siglo XVIII, la educación en los pueblos de indios fue principalmente la tarea del gobierno civil -y no era la mejor- porque da ejemplos de comunidades que se inconformaban disgustados, porque pocos alumnos habían aprendido a escribir y “perder dinero sin provecho, a nadie le gusta”.

También en estos fragmentos la autora muestra la forma en que los pobladores originarios demandaban el respeto a sus hijos y a los principios de su cultura a los que alude Tanck (2011:123), poniendo como ejemplo el caso de unos padres de familia que, siguiendo los discursos rituales valoraban a los niños como preciosas plumas de quetzal, demandaban de los maestros:

Necesitamos un sujeto que a más de estar impuesto perfectamente en los misterios de la fe que ha de enseñar tenga facilidad de traducirla del idioma castellano al mexicano. Ésta casi es la cualidad principal que se debe solicitar en el maestro que ha de cultivar a los párvulos de esta feligresía a más de poseer el amor paterno para de algún modo acariciarlos y no amedrentarlos.

Lo que deja implícita la forma en que eran formados. En la sección titulada ‘Escuelas gratuitas e innovaciones pedagógicas’, Tanck describirá algunos de los cambios que se fueron implementando en algunas escuelas, gracias a educadores que, conscientes de las necesidades de los niños, innovaron y propusieron dejar atrás la enseñanza tradicional con el uso del Catecismo del padre Ripalda que, como se mencionó, consistía en el aprendizaje progresivo del alfabeto, deletreo, silabeo y frases y contenido doctrinario exclusivamente- para la enseñanza de las primeras letras.

Para la finalidad de este trabajo, es fundamental la descripción de todos los aportes que Tanck recupera sobre los cambios que impulsaron algunos maestros en las décadas previas a la independencia, no sólo por cuestiones didácticas, sino porque vislumbran mayor comprensión y consideración hacia los pequeños, ya que, como ella indica: “propusieron métodos distintos para enseñar, que no fueran tan estrictos ni humillaran a los niños” (2011:124).

Menciona que, en 1808 en Chiapas, el dominico Matías de Córdoba observó que “es cosa de ver las angustias de un niño (...) cuando intentaba aprender por el método del deletreo”. De igual manera cuestionó el aprendizaje separado de la lectura y la escritura, para proponer adoptar el método del suizo Juan Enrique

Pestalozzi, con el que los niños siempre pronunciaban las sílabas, y no el nombre de las letras (2011:127). Éste es un avance, en el sentido de que uno de los problemas iniciales en el aprendizaje de la lengua escrita para los niños, es lograr inferir la relación entre la lengua hablada y la escrita, y, en segundo término, porque la primera relación que establecen entre lo escrito y el habla, es la sílaba, como lo demostraron Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1987).

Por su parte, indica Tanck (2011:128) que Ignacio Montero redactó un silabario que “reemplazaría ‘la cartilla tan rancia y antigua como la conquista’ y que empezaba con diez palabras cuya primera letra, en mayúscula y minúscula, era una de las vocales A-ba, a- la, E-va, ele... [con lo que] el niño aprendía a leer palabras que significaban algo para él y no un conjunto de sílabas sin sentido”.

Adicionalmente –continúa Tanck- para lograr hacer más interesante este aprendizaje para los niños, publicaron tres libros y un grabado para ellos. En 1784: *Los gobernantes indios de las parcialidades de Tlatelolco y Tenochtitlan* [...] con fondos de las cajas de comunidad y reimprimieron también la biografía de *Salvadora de los Santos, india otomí* (libro escrito por el jesuita Antonio de Paredes, originalmente publicado en 1762)”.

La claridad que tenían sobre el sentido favorable que este aprendizaje tendría -y de su impacto político-ideológico implícito- puede encontrarse en la declaración hecha por dichos maestros:

Tiene el objeto recomendable de proveer las escuelas y Migas [escuelas para niñas] donde nuestros hijos son educados, de una especie de Cartilla, en que enseñándose a leer, aprendan al mismo tiempo a imitar las virtudes cristianas, con el dulce, poderoso y natural atractivo de verlas practicadas por una persona de su misma calidad (Tanck, 2011).

La autora señala que: “por ser publicado con fondos de los indios y entregado gratuitamente, se puede considerar: '*La Vida de Salvadora de los Santos, india*

otomí', como el primer libro de texto gratuito en México. Fue distribuido durante 37 años, de 1784 hasta 1821. (...) Además fue la primera y única biografía de una persona indígena escrita por un americano y publicada en el Nuevo Mundo, desde el siglo XVI hasta bien entrado el siglo XIX” (2011:129).

Posteriormente, un sacerdote del pueblo de indios de Chamacuero (hoy Comonfort, Guanajuato), José Ignacio Basurto, a petición de algunos niños, “decidió publicar 24 fábulas dedicadas a los infantes escribiendo que ‘estas personas son para mí muy respetables’”. Con ello, Tanck nos dice que el autor anunció una actitud pedagógica novedosa en cuanto a ‘de interés’ de los escolares, en el mismo título de su libro: *Fábulas morales... para la provechosa recreación de los niños que cursan las escuelas de primeras letras*”.

La descripción que hace la autora del contenido del libro habla de su pertinencia, del valor y cercanía que tenía para los niños, cuando dice: “Los protagonistas de las fábulas eran animales y personajes conocidos por los alumnos: el petimetre [De ‘Petit maître’: persona que suele, fastidiosamente, vestir excesivamente elegante y darse aires, aspirando a que lo vean como un aristócrata], el hortelano y el rústico”.

Este género promotor de valores no era desconocido para los aprendices, ya que si bien el de Basurto podía conseguir mayor entusiasmo entre los niños por tratarse de su contexto, antes de ello habían tenido acceso – por lo menos muchos de ellos- al *Catón*, librito de consejos morales basados en las enseñanzas de Catón, así como al de *Máximas de la buena educación*, de Pedro Septién, cuya mayor parte –nos dice Tanck (2011:140) - procedía de las manos del jesuita Diego José de Abad, cuando partió hacia el exilio en 1767.

Cabe destacar que la influencia del tipo de lectura promovido durante la colonia - doctrinales y morales- imprimió su sello en estas primeras producciones, aunque innovaban en que tenían además fines recreativos y ciertos visos de inclusión de los que antes se invisibilizaban, como los pobladores originarios. Es decir, de

cierto modo reflejaban el pensamiento asimilado en los siglos precedentes, de una sociedad dividida por clases: los señores y los vasallos. Si bien esto parece obedecer a un giro para los intereses de la corona en lo que pronto dejaría de ser su territorio, muestra la inquietud por modernizar las condiciones educativas y sociales que imperaron en la colonia.

Tan arraigadas estaban estas lecturas, que se imprimió y difundió un “Catecismo civil”, ante la invasión de Napoleón a España, que “intentaba inculcar actitudes políticas entre la juventud (2011: 132-133)”, como normalmente lo habían hecho.

En el contexto en que Tanck describe las rutinas escolares de los niños indígenas, y las indicaciones que normalmente los preceptores llevaban a cabo, nos dice que, las virtudes de los niños además de las cristianas, deberían ser la docilidad, la obediencia y el respeto a sus superiores. (2011:141-142)”. Es decir, de sumisión, tan arraigada por siglos.

Finalmente, en otro orden de asuntos, el texto de Tanck también permite observar la forma en que las concesiones que hacía la corona española – como dar exclusividad para imprimir la cartilla -desde el siglo XVI, al Hospital Real de Indios- podía negociarse en la Nueva España sin ninguna repercusión o interés, ya que ésta a su vez la otorgaron, mediante remate, al impresor poblano Pedro de la Rosa. Con ello señalo la dificultad de controlar los asuntos de la Colonia por parte de España, y las posibilidades de corrupción que podía haber en ella, como *El periquillo sarniento* deja entrever.

En síntesis, la Colonia representó para los pueblos originarios la necesidad de adaptarse a nuevas condiciones de vida, de manera marginal en términos territoriales, pues fueron desplazados de sus centros originales hacia regiones colindantes o alejadas de ellos, donde pudieron conservar sus tradiciones en mayor o menor medida. Recibieron una formación adoctrinadora e ideológica y, en los últimos tiempos de carácter integrador, como se vio en la imposición del español en

las escuelas, o la inclusión de personajes de los pueblos originarios y mestizos en los textos de estudio. Sólo algunos de ellos se insertaron en la vida cotidiana de la Colonia, aparentemente mediante su acceso a la formación recibida en las ciudades o en la iglesia, y como artesanos, jornaleros u obreros.

En cuanto al resto de la población, con excepción del gobierno y de los españoles, Valentina Cantón (2011:2) resume que: “Aun cuando predominaran las lecturas religiosas, la educación literaria y científica, el gusto por la lectura y la tradición humanista que ésta recreaba estuvo dirigida principalmente a los criollos, lo que aumentó la brecha cultural entre este grupo étnico-social de la economía dominante y los indígenas y mestizos”.

Como se asentó antes, se habla de que se privilegió la formación de los niños, antes que la de las niñas, y seguramente de acuerdo con los recursos que poseían o a sus talentos. Para los hombres, con posibilidades de acceso tanto a la formación universitaria, como a mayor diversidad de libros que pudieron influir en la adhesión –o no- al movimiento de Independencia. Para el resto de la población, se observa la discriminación, exclusión o formación específica y limitada para ellos¹⁰.

A pesar de la amplia descripción que han hecho los historiadores en torno a la formación impartida durante la Colonia, los datos que aporta Ernesto Meneses Morales (1983:70) sobre sus alcances son estremecedores. Él nos dice que, de 6’029,045 habitantes en México a mediados del siglo XIX, el analfabetismo era del 99.38%, contra un 0.6 de población alfabetizada al iniciarse la independencia, fundamentalmente en las ciudades.

Esto, que evidencia con claridad la función reproductora de la escuela como Aparato Ideológico del Estado, de la que habla Althusser, forma parte de la argumentación de esta tesis.

¹⁰En este trabajo no se incluye la llegada de las poblaciones procedentes de África, producto de la trata de esclavos por parte de los europeos y norteamericanos, ni de la esclavitud a que fueron sometidos los pobladores originarios, que sabemos existían, pero que seguramente no tuvieron ni siquiera este mínimo alcance a la formación-instrucción a la que accedieron otros pobladores.

En este contexto cabe citar a Martínez al referirse al periodo feudal europeo (2013:42):

La educación cual instrucción, mantuvo la función reproductora de la cultura [impuesta], la legitimidad del sistema, la lealtad al monarca y la inmovilidad social, tal como se advierte en las escuelas monacales y episcopales, pero también en las universidades, donde se puso en práctica una forma peculiar de acercarse a los textos de la antigüedad denominada escolástica que retomó la mayor parte de los fines de la educación como instrumento de control social, planteados desde la antigüedad.

1.5.5 El México Independiente

Después de consumada la independencia de México, entre agosto de 1821 a 1867, indica Meneses: “la vida del país se caracteriza por la falta de un gobierno nacional fuerte y respetable” (1983:71). Y, para darnos una idea de la inestabilidad de este periodo, enumera los cambios políticos ocurridos: la existencia de dos imperios, el de Iturbide (1822-23) y el de Maximiliano (1864-1867); un supremo poder ejecutivo (1823-1834); tres Repúblicas Federales (1824-1835), (1846-1853) y (1857 a 1863); dos Repúblicas Centrales: (1835 a 1841), y un Régimen Constitucional Centralista (1853-1855), durante los cuales el país se rigió por cinco constituciones distintas [...]. En síntesis, dice que: “En medio de tanta confusión ideológica [...] era imposible atender a la educación”.

Este contexto de luchas entre liberales y conservadores, con sus respectivos gobiernos, adquiere mayor claridad si se explica el tipo de identidad nacional a la que aspiraba cada uno de estos grupos que, carecía cada uno por su parte, de una propuesta innovadora para las condiciones del país.

En lo que toca a los liberales -sintetiza Meneses (1983:49-50): “cimentada en los postulados de la Ilustración y la revolución francesa, se proponía como modelo

al vecino del norte, y estaba apasionadamente enamorada del don de la libertad apenas ayer conquistada”. Esta tendencia norteamericana-europeizante (Linás, 1978. P. 21; O’Gorman, 1977, pp. 25-32) [...] es con [la] cual se alcanzaría la prosperidad social y material lograda por el modelo norteamericano, pero sin rechazar los modelos básicos de la colonia.

Por su parte, los conservadores sostenían una tendencia “hispanizante [que] consistía en guardar fidelidad a las creencias y estructuras de la colonia (lengua, costumbres y creencias católicas [...] una réplica independiente de la madre patria (...) compatibles con la independencia y tender, al mismo tiempo al progreso material del país conforme al método de Norteamérica (...) corriente al principio monárquica para convertirse posteriormente en republicana centralista” (Ibíd.).

En este periodo, en el contexto educativo, de acuerdo con Meneses (1983:144): “Los tímidos intentos de reformas educativas permanecieron en la nebulosa región de las teorías sin ponerse por obra, debido al divorcio entre la teoría y la realidad nacional. De ahí que la instrucción escolar, aun después de efectuada la independencia del país, seguía siendo la misma de los postreros años de la colonia”.

Esto significa que, durante los primeros 46 años del México independiente se “había beneficiado sólo a un 11%, quedando al margen de la instrucción escolarizada el 88%” (1983:144).

Por lo anterior, en este apartado se presentará el tipo de cambios producidos con la llegada de Juárez a la presidencia, para los que retomo la segunda parte del trabajo de Valentina Cantón (2011) “La lectura en el México Independiente”, en donde se hace evidente que ésta, aunque de manera incipiente e imperfecta -como se referirá- llega a ser una fuente de aprendizaje, de reflexión, promotora del pensamiento crítico y político que potencia las posibilidades de ser y actuar en el mundo.

Esta autora nos dice que el movimiento de independencia “se gestó en las mentes y las acciones de quienes tenían acceso a los hechos de la Revolución Francesa, los pensadores de la Ilustración, el Humanismo, el pensamiento científico surgido en Europa entre los siglos xvii y xviii (2011), y las nuevas corrientes filosóficas que colocaron la razón humana por encima de las interpretaciones religiosas del mundo, que en conjunto aspiraban a los cambios sociales que demandaban el rechazo a la monarquía y a la iglesia”.

Quien da cuenta del cambio operado en la educación de México con el ascenso de Juárez, es Alfonso Reyes en su ilustre ensayo: “Pasado inmediato”, donde nos dice:

El país había quedado en ruinas, era menester rehacerlo todo. Las medidas políticas ofrecían alivios inmediatos. Sólo la cultura, sólo la escuela puede vincular alivios a larga duración. Benito Juárez procura la reorganización de la enseñanza pública, con criterio laico y liberal, y confía la ardua tarea al filósofo mexicano Gabino Barreda. Discípulo de Augusto Comte, imbuido de positivismo francés, fuerte en su concepción matemática del universo -de un universo saneado de toda niebla metafísica y de toda preocupación sobre el más allá-, -congruente y limitado, contento con los datos de los sentidos, seguro -como todos los de su sistema- de haber matado al dragón de las inquietudes espirituales, acorazado y contundente, Barreda, el maestro de la enseñanza laica, congregó a los hombres de ciencia y creó, como prototipo de su vivero para ciudadanos, la Escuela Nacional Preparatoria, alma mater de tantas generaciones, que dio una fisonomía nueva al país; puesta después de la enseñanza primaria y antes de la profesional o especial, semejante en parte al bachillerato francés, y con un programa enciclopédico que recorría, peldaño a peldaño, la escala comtiana, desde la matemática abstracta y pura hasta las complejas lucubraciones sociales.

Antes que plantear los cuestionamientos que pueden hacerse al positivismo y a la ciencia en nuestros días, considero justo abogar por quienes -como Alfonso

Reyes en su ensayo, a Juárez y Barreda en su tiempo- se sorprendieron y abogaron por lo que representaba el pensamiento liberal, en contraste con sus antecedentes históricos, que eran los de un dominio español oscurantista-feudalista durante tres siglos, y de una iglesia católica omnipresente con un poder cada vez más grande en México, con las nocivas repercusiones que tuvieron para el país.

El pensamiento crítico, que existía en ellos contra los poderes del pasado, sólo puede generarse a partir de los hechos, en el sentido de que: ¿Quién podía prever que el curso de la ciencia estaría sujeto a un poder económico ajeno a la nación, como lo está ahora? ¿Quién podía suponer que se eliminaría progresivamente la reflexión filosófica y humanista en la escuela? O sencillamente, ¿intuir que la escuela era un instrumento para la reproducción social, cuando podría representar su liberación?

Todos estos desarrollos teóricos producidos en la segunda mitad del siglo XX tienen validez por la forma en que se produjo y analizó la historia. Nosotros podemos interpretarla bajo estos nuevos enfoques, pero ello no descalifica que era, precisamente ésta, la óptica revolucionaria de entonces, y a la que seguramente muchos de nosotros nos hubiéramos adherido, porque como se verá a continuación, también sostiene que el aprendizaje de la lectura abre la posibilidad de una “revolución autodidacta” que incluso en nuestros tiempos la escuela restringe, porque el “conocimiento es poder, posibilidad de concientización y libertad” que debe llegar a todo el pueblo.

Para reafirmarlo, se introduce una cita del capítulo II del libro de Martínez Ruiz intitulado: “La educación como instrucción. ¿Factor de reproducción o cambio cultural?” En su apartado 1.2. “Leviatán y el control de la vida. La instrucción en la modernidad” (2013:42).

Con el renacimiento, iniciado a partir del siglo XVI, Europa atravesó por una serie de *profundos cambios sociales que contribuyeron a mermar el dominio de la iglesia*. Dichos acontecimientos se debieron en parte, a la introducción de la imprenta, *que hizo posible una revolución autodidacta*, pues la

abundancia de libros facilitó la difusión de muchos saberes que durante el transcurso de la Edad Media había acaparado el Clero. [...] A partir de ese momento, *ganó terreno la idea de que el acceso a la lectura y la escritura ofrecían la oportunidad de estar informados y, sólo en algunos, la toma de conciencia de los propios derechos*. Como sostenía Francis Bacon en los inicios de la revolución científica, *se consolidó la idea de que el conocimiento era poder* (Galimberti, 1995, p. 423; y Lobera, 2009, p. 223).

Todo ello, reconocido en esta tesis, es una de las causas por las cuales la restricción de acceso a la lectura y los libros se viene reproduciendo a lo largo de la historia de nuestro país –con excepción del periodo en que se liberó la imprenta y se planteó la educación pública y obligatoria a toda la población bajo el gobierno de Juárez, movimiento que se sostuvo hasta finales del siglo XIX e influyó en la Revolución y en el gobierno de Cárdenas, donde por lo menos se logró una mayor cobertura y apoyo con el reparto de tierras en el contexto rural.

Es claro que el título de este capítulo del libro del Héctor Martínez, al nombrar el Leviatán (Estado) responsable del control de la vida, y la instrucción-no educación- en la modernidad, marca un fuerte rechazo al mismo, con toda la razón. Porque si el Estado surge después de las monarquías para ‘establecer los derechos y mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos’, sólo en pocas ocasiones ha ocurrido así, y se ha convertido en otro poder absoluto en el orbe durante los últimos siglos. Asimismo, porque está actualmente bajo el dominio cuasi total del capital nacional e internacional, con sus diferentes formas de explotación y dominación ideológica.

Sin embargo, reconozco en esta tesis que Juárez promovió en esta función cambios sustanciales para el país, en términos políticos y educativos que rompieron los esquemas marcadamente doctrinarios y clasistas de la educación, abogando por una universal en México, así como la liberación de la imprenta y con ella, la producción libre de las letras, el pensamiento crítico y el arte nacional que no podían manifestarse antes.

Valentina Cantón (2011) habla de ello: “la imprenta, hizo emerger la conciencia de un nuevo derecho: el derecho de expresión. Leer y escribir aparecieron entonces como prácticas revolucionarias y como promesas de transformación. La palabra escrita tomaba su lugar como un patrimonio de la humanidad”.

De este modo, en esta tesis se sostiene que los cambios que produjo la independencia y la revolución en México, fueron no sólo cambios políticos, sino culturales, como se argumentará, los cuales no fueron sostenidos por no convenir a los intereses del Estado capitalista ya en ciernes desde la independencia, y de poderes extranjeros hasta el neoliberalismo actual.

Aquí se hace la acotación de que el Estado, tanto con Juárez, como con Díaz, liberales en su formación, ambicionaban los dictados científicos y filosóficos de esa modernidad y un desarrollo capitalista del país semejante al logrado en Europa o en los Estados Unidos, con sus respectivos matices e influencias. Y particularmente que, en el periodo de Díaz, se excluyó, explotó, esclavizó y asesinó nuevamente, a pobladores originarios, campesinos y obreros, como antaño lo hicieron los españoles.

También quisiera mencionar que, en una reciente publicación, Francisco López Bárcenas (2017), como Historia contrafactual, aclara la actuación de Juárez frente a la desamortización de las tierras indígenas:

La ley sobre desamortización de las tierras no la impulsó él, sino Miguel Lerdo de Tejada, por eso se le conoce como Ley Lerdo. Cuando sus disposiciones se incorporaron a la Constitución federal de 1857, él [Juárez] era gobernador del estado, y con ese carácter solicitó al presidente de la República autorización para que la división de las tierras comunales y adjudicación de parcelas se llevara a cabo entre los miembros de las comunidades. No se le concedió, con el argumento de que sería destruir completamente la base de la ley, quitar a los arrendatarios el derecho de adjudicación que la ley les otorgaba y, por consiguiente, sólo en caso de que

ellos lo renunciaren podría hacerse remate en favor de los vecinos de los pueblos.

Con esa experiencia, al aprobarse la nueva Constitución política del estado de Oaxaca, propuso y así se aprobó que los ayuntamientos administraran los bienes comunales, con lo cual las tierras de los pueblos se salvaban de ir a parar a manos de personas ajenas. Esta medida permitió que todavía hoy en Oaxaca la mayoría de las tierras sean comunales. Como presidente de la República flexibilizó la aplicación de la Ley Lerdo y en muchos casos actuó contra ella, dotando a los pueblos de tierras comunales, como una forma de resolver conflictos o evitarlos, pero también como una manera de no despojar a los pueblos de su único patrimonio. Fue el caso de Janos, Paso del Norte, San Carlos, Coyamé, Carrizal, Namiquipa, Guadalupe de Bravos y Repechique, en Chihuahua; Álamos, en Sonora, y Tlaltenango, Sicacalco y Tocatic, en Zacatecas

Los cambios generados durante el gobierno de Juárez –con los que se inicia un cambio cultural importante desde mi perspectiva- fue el de asumir la responsabilidad de la educación laica por parte del Estado para toda la población, la liberación de la imprenta, y ya establecidas mediante la Reforma, la división entre la iglesia y el Estado, más la desamortización de los bienes de la iglesia.¹¹

Los cambios culturales obedecen, siguiendo a Martínez (2013:268) –aunque muy esquemáticamente- a causas internas y externas y se caracterizan por:

- Nuevas interpretaciones de los valores tradicionales, por contacto con otros pueblos, o por la propia subsistencia y condiciones materiales de vida,
- Ser un proceso acumulativo, nuevas expresiones se añaden constantemente a las expresiones culturales, y cambian o sobreviven si resultan un obstáculo o no, para la subsistencia del grupo.

¹¹ Tal y como lo indica Martínez Ruiz, “el cambio cultural es un término que se usa en la antropología para designar al proceso que se presenta en las sociedades humanas que consiste en la transformación de las condiciones materiales y simbólicas *con el paso del tiempo*” (2013:19-20).

- Ocurre cuando los individuos perciben, sienten, juzgan de manera diferente de como lo hacían anteriormente.

Para hablar de este cambio, se asume de igual forma, el rechazo a las posturas que entienden la cultura como algo único y como totalidad, nos dice Martínez (2013:26), citando a Coelho (2000:268):

Que ésta sólo puede interpretarse como respuesta de los individuos y colectivos a los procesos económicos, políticos y sociales de carácter global y, sin negar su especificidad, afirmamos que las culturas no son entidades delimitables o totalidades independientes, sino que se articulan bajo la dinámica del sistema mundial conforme a los ritmos de sus intereses o necesidades. Por eso, organizan su identidad –identidades o identificaciones– con los elementos que les permiten definir patrones de diferenciación respecto a las otras comunidades humanas. Visto de esta manera, las culturas son afectadas por cualquier proceso social –como la globalización–, que acentúa su conciencia de diferencia en distintos contextos.

En ello y en la historia podemos observar que, si la transición a la apertura de ideas no es inmediata, lo es con el tiempo. En esta segunda parte del trabajo de Valentina Cantón (2011), la autora ya nos dice que las ideas de la Ilustración y positivistas durante el gobierno de Juárez alimentaron las leyes de Reforma, la separación de la iglesia y el Estado, convirtiendo a éste en un Estado laico, que, a su vez, con la proliferación de imprentas promueve el derecho de libre expresión y la enseñanza de la lectura, la escritura y de la ciencia, como instrumentos de transformación social.

Juega en ello un papel importante el que José María Luis Mora, liberal republicano declare obligatorio el derecho de leer y escribir, tarea que se asigna al Estado. Con el derecho a la libre expresión y la liberación de las imprentas surge progresivamente una clase ilustrada que con la impresión de libros, periódicos y

revistas promueve gustos y opiniones. El acceso a pensadores, políticos y escritores laicos tienen cada vez mayor peso en la opinión pública (Cantón, V., 2011).

Simultáneamente se importan libros del extranjero, sobre todo novelas de Francia y España, que empiezan a influir en las producciones literarias con las que se inicia “la fuerte tradición de revistas literarias mexicanas”, como la Revista Azul, del Partido Liberal. De toda esta proliferación de publicaciones (Cantón, 2011) escribe:

Aumenta la producción nacional, aparece la novela mexicana y la publicación de una nueva reflexión sobre la vida, la historia y la política nacional. Los críticos y políticos escriben y publican para difundir sus ideas. Con el México independiente se inicia la escritura y publicación de la historia nacional, en versiones incluso infantiles.

A contracorriente, “...inicia una activa prensa católica y conservadora de periódicos, revistas y folletines, más catecismos y libros de doctrina” Cantón (2011). No debemos olvidar que liberales y conservadores en nuestro país habían mantenido una clara confrontación política e ideológica desde la independencia y hasta tiempos recientes, porque en nuestros días los herederos de ambos grupos políticos, ahora situados en el poder, apenas mantienen ligeras diferencias entre sí, salvo en que han dejado de lado los principios que alguna vez tuvieron.

Esto muestra que sólo una voluntad política, consciente de la trascendencia que tiene la lectura para la generación de nuevas inquietudes y formas de pensar, son las que abren las posibilidades que posteriormente se pueden observar en la historia. De ello se puede dar cuenta, cuando al asentarse la dictadura de Díaz años más tarde, ya florecida la producción editorial, las nuevas generaciones de escritores a los que accede más población, y la diversidad de publicaciones, la semilla de este pensamiento crítico hacia el Estado pudo expresar -sobre todo en las ciudades, y no sólo entre las clases privilegiadas, sino en el pueblo-su inconformidad con las injusticias de la época. Ésta se manifestó también gracias a la producción editorial y

popular que hizo posible la transmisión de ideas que alimentaron el movimiento revolucionario. ¿Cómo se dio este proceso?

De las condiciones que prevalecían en la época de Díaz, nos dice Cantón (2011): “Durante el Porfiriato (1876-1910) se establece un clima de paz y prosperidad entre las clases acomodadas urbanas, cuya referencia intelectual es Francia; con ello se favorece nuevamente a las clases privilegiadas y la población alfabetizada sólo alcanza al 20% de la población, en su mayor parte en las grandes ciudades”.

No obstante, en cuanto a las escuelas, ella nos dice (2011): “Se fomenta, por ejemplo, la producción de libros de texto y materiales de lectura para niños y maestros, como la Biblioteca del Niño Mexicano, de Heriberto Frías (1899-1901). Asimismo, que se abre la Escuela Normal para los maestros, y que la educación toma el estatuto de ciencia: La ciencia de la educación. Los que enseñan y los que aprenden son:

Aprenden los pobres, los ricos, los niños y se inician en las letras las mujeres. Unos aprenden primeras letras; otros, saberes técnicos y universitarios. Durante el Porfiriato enseñan los maestros laicos egresados de las escuelas normales, así como maestros de especialidades, técnicos y profesionales. Se atiende en la escuela laica los distintos niveles: desde las primeras letras hasta las escuelas de formación técnica y universitaria”.

Con ello se muestra que los alcances en cuanto a destinatarios, cobertura y sistema educativo se incrementan y perfeccionan. Cualitativamente la adopción de las ideas de la Ilustración permea en la escuela y mejora en algunos aspectos, como que en lugar de la “repetición”, se busca promover –con el aprendizaje de la ciencia– “la observación y la comprensión razonada” (Cantón, 2011). En forma similar se cambia el sistema de pregunta-respuesta-prevista tradicional, para introducirse una mayéutica socrática más analítica. Un retroceso fue descartar el método lancasteriano de apoyo mutuo y a través de monitores.

Algo que permanece es que la enseñanza de la lectura y la escritura se dirige a la población urbana, pero el libro de texto en la primaria se hace obligatorio. La oferta de materiales de lectura se concentra principalmente en la ciudad de México, el norte del país y el centro del Bajío.

Ya antes Meneses (1983) comentaba que la orografía de nuestro país y la distribución de la población en él hacía difícil lograr establecer escuelas. La atención a los pobladores originarios y del sector campesino siempre ha sido la menos favorecida en el país, aunque actualmente existen propuestas en las que ellos deciden los fines, contenidos y el aprendizaje se hace en sus propias lenguas.

En las ciudades, la prensa y la publicación de libros se expande. Nos dice Valentina Cantón (2011) que los títulos son muchos y variados: de enseñanza técnica y oficios; literarios, históricos, científicos, médicos, filosóficos y políticos, además de que se incrementa la circulación de textos en francés difusores de las nuevas ideas revolucionarias entre un público cada vez más ávido de noticias.

Por otra parte, la censura que intenta imponerse a los materiales subversivos y revolucionarios es casi imposible de lograr, en virtud de su amplia producción y distribución. La iglesia mantiene los criterios de la Contrarreforma y, además de su Índice, prohíbe la lectura de los autores enciclopedistas como Rousseau y Voltaire, escritores críticos de la Ilustración, dice esta autora.

La represión gubernamental se ejerció también contra algunos redactores del periódico *El demócrata*, y, por iniciativa de la iglesia católica se incautaban en lo posible, tanto en librerías como entre los particulares, los libros que atentaran contra el pensamiento católico. Los textos de la masonería –procedentes del pensamiento ilustrado- se prohibieron por medio de la Encíclica de León XIII de 1884.

Además de ello, muy recientemente Javier Aranda Luna (2018), en su artículo: “La vida intelectual en México”, habla del papel de los intelectuales ante el Estado en diferentes periodos gubernamentales, aludiendo tanto a los que

normalmente se cobijan con el presupuesto de los poderes en turno, y los que no, que padecen las represalias por ello. Esta misma represión la encontramos actualmente hacia periodistas incómodos y valientes como Carmen Aristegui, y todos los que han sido asesinados en México. “De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), de 2000 a 2018 [últimos 3 sexenios] han sido asesinados en el país al menos 138 periodistas” (La Jornada, 28 de diciembre del 2018). Dichas muertes se atribuyen normalmente a los narcos, aun cuando se sabe que su realización obedece al crimen organizado con los respectivos gobiernos-, cuyos casos no han sido resueltos.

Durante el Porfiriato, Aranda Luna (2018) muestra el destino de los intelectuales que denunciaban los abusos del régimen porfirista, así como la relevancia de la producción crítica y literaria, además de la honestidad de autores que participaron en ambos movimientos revolucionarios de nuestro país, en la producción de las letras y el pensamiento:

En el siglo XIX los intelectuales liberales criticaron en la plaza pública las injusticias de Porfirio Díaz. Ireneo Paz padeció cárcel y persecución. Don Andrés Quintana Roo fue secretario de Morelos y también presidente perpetuo de la Academia de Letrán, quizá la más productiva Academia que hemos tenido y cuyos miembros (los hermanos Lacunza, Guillermo Prieto, Ignacio Manuel Altamirano e Ignacio Ramírez, entre otros), quienes no cobraron un céntimo por formar parte de ese selecto grupo.

A pesar de la censura o represión, indica Cantón (2011): “Aumenta la cantidad de ciudadanos instruidos e interesados en distintos asuntos y temáticas. La profusión de materiales y temas de interés público facilita el incremento de nuevos lectores. Aparece la necesidad individual de aprender a leer y escribir para poder participar políticamente”.

Ésta es una clara manifestación de la forma en que aumentó la publicación e importación de libros, periódicos, revistas y las famosas hojas sueltas llamadas de “a

Centavo”, en las que se mantenían diferentes posturas políticas –tendencias conservadoras o revolucionarias- frente a Díaz.

Estos antecedentes nos permiten pensar que, el cambio cultural se gesta en torno al gobierno de Juárez, las propuestas de Barreda y José María Luis Mora entre otros liberales, sobre la obligatoriedad y apertura de la Escuela Nacional Preparatoria, la libertad y proliferación de la prensa en México, el surgimiento de escritores y periodistas críticos, poetas y literatos que permitió la expansión de la lectura en el país, y con ella, la posibilidad de adquirir conciencia de sí, de la nación por construir, sobre la situación nacional y mundial que incitó a participar políticamente, desde este periodo, hasta la gestación de la Revolución y posteriormente a ella.

La lectura del artículo de Solange Alberro: “La Historia de las mentalidades: Trayectoria y perspectivas”, me sugirió la idea de que fue en principio el movimiento independentista -después de tres siglos de dominio español- del que surgió la pauta para darnos el impulso, la posibilidad y el ímpetu para dirigir el curso de nuestra nación- para la transformación de nuestro pueblo y de nuestro país, en el que existe la certeza de su potencial creador y liberador.

Y, aunque no es la cita más bella del texto, sí la que puede configurar tanto el inicio de este movimiento histórico, como de la revolución:

Los historiadores suelen estudiar las condiciones de la vida económica, social o política, por ser, según ellos, el origen del movimiento revolucionario, mientras estudian por otra parte los acontecimientos que lo marcaron y los resultados que logró. Ahora bien, entre estas causas y estos efectos se intercala la constitución de la mentalidad colectiva; ella es la que establece la verdadera relación causal y hasta se puede decir que sólo ella permite entender cabalmente sus efectos, puesto que éstos parecen a veces desproporcionados respecto a la causa tal como la define muchas veces el historiador.

Por ello, será Ricardo Flores Magón (1908), en su testimonio “Apuntes para la historia. Mi primera prisión”, quien mostrará los sentimientos que embargaban al pueblo y a los lectores mexicanos antes de la Revolución:

Era pues, extraña la agitación que se notaba en la Ciudad de México al comenzar la primavera de 1892. En las calles se repartían volantes anunciando *meetings* de estudiantes y obreros para oponerse a la reelección de Porfirio Díaz. Los tres o cuatro periódicos de oposición que habían logrado vivir, gracias a que adoptaron una actitud ambigua, animados por la excitación popular acentuaron en sus artículos un sabor marcadamente opositor. Ahogado en miedo, el rebaño humano se soñó realmente pueblo. Las personas que sabían leer se empaparon en los episodios de la Revolución Francesa...”.

1.5.6. Del periodo revolucionario a nuestros días. El Ateneo de la juventud y la primera campaña de Alfabetización

La Promoción de la Lectura y la inclusión de las humanidades en el periodo pre y posrevolucionario también fue marcado indeleblemente en sus inicios, por la mano de los miembros de El Ateneo de la Juventud y de Vasconcelos. Su trascendencia, en el trabajo de Berenice Villa (2014) reside en que’:

La creación del Ateneo de la Juventud, marcó la ruptura entre la nueva generación y la tradición literaria decimonónica; iba en contra de una educación oficial científica y positiva nacida de la Reforma y establecida en el Porfiriato, y que alejó de las aulas el cultivo de las humanidades.

El Ateneo introdujo en México nuevas prácticas para la producción y la difusión de las humanidades, principalmente de la literatura, la filosofía y la filología.

La relevancia de dicho grupo estriba, en este trabajo, en que aunque rompieron con la tradición literaria posindependentista, promovieron tanto el acceso a la lectura de los clásicos y contemporáneos europeos, a la vez que generaron nuevo impulso a nuevas rupturas e inclusión de escritores e intelectuales latinoamericanos que permitieron florecer y recuperar las artes ancestrales y las ideas revolucionarias con diferentes matices políticos, que van desde el apostolado de Vasconcelos, que después tendría un carácter laico en los periodos de Calles y Cárdenas, y que generó un auge en la producción del arte y pensamiento nacional que, con diferentes tendencias políticas perdura hasta nuestros días.

Berenice Villa Figueroa(2014)¹²retoma como fuente principal el libro *Nosotros. La juventud del Ateneo* (2008), de la investigadora Susana Quintanilla, quien, por más de 25 años investigó las actividades de este grupo, además de otras publicaciones sobre la vida y obra de Vasconcelos. En su síntesis encontramos muchas de las figuras que trascendieron e influyeron en nuestra historia artística e intelectual, del Porfiriato hasta tiempos posrevolucionarios:

Fueron Alfonso Reyes, Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Rafael López y Jesús T. Acevedo quienes convocaron a la formación de El Ateneo de la Juventud, el 28 de octubre de 1909, al que se adhirieron, entre otros 31 intelectuales y artistas invitados: Ignacio Bravo Betancourt, Carlos González Peña, Luis Castillo Ledón, Isidro Fabela, Manuel de la Parra, Juan Palacios, José Vasconcelos, Genaro Fernández Macgregor, Eduardo Pallares, Emilio Valenzuela, Alfonso Cravioto y Guillermo Novoa, Enrique González Martínez, Julio Torri, Martín Luis Guzmán, Isidro Fabela, Julián Carrillo, Manuel M. Ponce y Diego Rivera (Villa Figueroa, 2014).

¹²Como se mencionó, Villa plasma en su Blog la información del libro de Susana Quintanilla, por lo cual pueden remitirse al mismo, ya que no aparece en él las páginas consultadas.

El nombre del grupo, Ateneo, marca ya su regreso a los clásicos y a los autores y filósofos contemporáneos de su época, además del pensamiento positivista, y con intelectuales porfiristas, como lo muestran las siguientes citas (B. Villa, 2014).

Según el testimonio de José Vasconcelos, en los planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria, fundada por Gabino Barreda, se suprimió el latín y el griego, las letras y la historia pasaron a segundo término; sin embargo, dichas asignaturas fueron abordadas de manera informal en los pasillos de la propia escuela, en donde a espaldas de los profesores (aunque con la simpatía de algunos) se discutía a Schopenhauer y Kant, Nietzsche y Bergson, Taine y Ruskin, Wilde y Croce, entre otros.

Por su parte, Henríquez Ureña escribió que: “a la par de Porfirio Díaz envejecían los ‘Científicos’, sus justificadores intelectuales, y por ello tampoco fue muy arduo hacerlos a un lado. Éramos muy jóvenes cuando comenzamos a sentir la necesidad del cambio. Sentíamos la opresión intelectual, junto con la opresión política y económica de que ya se daba cuenta gran parte del país”.

Y, Alfonso Reyes menciona: “El Porfiriato daba síntomas de caducidad y la paz proclamada por el régimen también envejecía”.

Vasconcelos, desde su cargo en la Universidad Nacional primero, y posteriormente como Ministro de la Secretaría de Educación Pública fundada por Justo Sierra, fue también quien impulsó la primera campaña de alfabetización en el país con el fin de erradicar el analfabetismo. Para ello hizo llegar hasta las escuelas de las poblaciones más remotas libros de grandes autores de la filosofía clásica griega y la literatura universal. En palabras de Meneses (1988:660) fue el responsable de:

(...) la época de oro de la educación mexicana. Introdujo también a los maestros ambulantes, embajadores de la ilustración ante los indígenas; las misiones culturales, ingeniosa ampliación de la obra de aquéllos; el muralismo, inspirado en el arte autóctono, que desplegaba en lienzos de

arcilla, el espléndido paisaje y la rica fauna del país; el cultivo de la música regional; el deporte y, en medio de este conjunto de actividades educativas, Vasconcelos inició la búsqueda de las raíces de la identidad nacional, su aportación más valiosa al futuro de la nación.

Para Luz Elena Galván Lafarga (S/F), Vasconcelos “trató de hacer de la labor educativa una tarea de responsabilidad que competía a todos los mexicanos, no sólo a unos cuantos maestros. Cada ciudadano sentía el problema de la educación como algo propio, de ahí que estuviera dispuesto a colaborar en la medida de sus posibilidades, tal como lo muestran los documentos encontrados en el Archivo Histórico de la SEP”.

A él también debemos la autorización de la elaboración de los murales promovidos por el padre del muralismo, que fue el Dr. Atl, Gerardo Murillo, y realizados por Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro, Ramón Alva de la Canal y otros, que mostraban en sus obras una historia de México donde se exaltaba la creatividad y dignidad de los pobladores originarios del país, tanto como la participación y condiciones de explotación del pueblo, que suscitaban las luchas de Independencia y Revolución en México, así como a sus principales caudillos y representantes. Estos murales tenían el propósito de presentar a las multitudes, una síntesis visual de la historia del país, y de sus respectivas luchas, con un enfoque nacionalista y con una intención pedagógica.

Con el ascenso de Calles al gobierno (1926-1930) -dice Meneses- (1986:660-661), la herencia vasconcelista de la educación rural perduró dos años más en las que se crearon Escuelas Centrales agrícolas y la Casa del Estudiante Indígena, las Cajas de Ahorro Escolares y el Departamento Psicopedagógico. Sin embargo, con Calles, al “desatar la jauría de la persecución religiosa, la educación tuvo un grave quebranto”. Éste representó no sólo la disminución de estudiantes y profesores, y una crisis en la producción agrícola, sino la oposición de los padres a la enseñanza “irreligiosa”, o al intento de implantar en las escuelas la educación sexual, inaceptable para ellos”. En general, el rechazo se refiere a los intentos de Calles por instaurar una educación

laica sin ningún elemento religioso, incluso en las escuelas particulares. La guerra cristera es un claro ejemplo del arraigo religioso en el país y de la acción política permanente por parte de la iglesia, a pesar de su ilegalidad.

En todo ello también se percibe la influencia del pensamiento socialista difundido desde el siglo XIX y, en especial, el triunfo de la revolución rusa en 1917. Tan es así que se logra, en el mandato de Cárdenas, asentar en la Constitución la impartición de una educación socialista.

Esta decisión es parte de una serie de cambios propuestos por un sector del PNR (Partido Nacional Revolucionario) fundado por Calles –actualmente PRI-, que planteaba entre otras cosas, señala Susana Quintanilla (Siglo XX/s/f):

(...) favorecieron que en el Plan sexenal se establecieran compromisos con el reparto agrario, la reforma educativa, la soberanía sobre los recursos naturales y los derechos sindicales. Este documento reflejaba en muchos sentidos los principios nacionalistas y populares de las diversas fuerzas revolucionarias, reforzados por las corrientes en favor de la intervención estatal como elemento de equilibrio entre las clases sociales y motor de las transformaciones que se creía necesario impulsar.

Esto, en medio de fuertes confrontaciones tanto al interior del PNR, como al exterior, en particular los grupos religiosos y sus partidarios conservadores. No obstante, aclara Quintanilla Siglo XX/s/f que:

Más que de la educación socialista en el sentido ortodoxo del concepto, este documento hacía referencia a una “escuela socializada que no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas. Lejos de marcar un solo camino, daba cabida a diversas propuestas pedagógicas, siempre y cuando privilegiaran a la comunidad, la propiedad colectiva, al trabajo y al

conocimiento útil, y se opusieran al individualismo, la religión y la injusticia social.

Ante las constantes presiones y expulsado Calles del país en 1935, Cárdenas tuvo que ceder y favorecer a las fuerzas contrarias a la educación socialista, aplicó la ley ‘a discreción’ para poder fortalecer el poder del gobierno y el de las filiales partidarias sobre los poderes locales, base de los pactos que permitieron el nacimiento y el desarrollo de la SEP¹³” como aparato del Estado, por lo que fue acusado de crear un monopolio de la educación. Del que surgiría otro que es el Sindicato que se originó en ella.

Esto se tradujo, efectivamente, en la unificación de la educación bajo un único mando y programas, pero también –y esto fue decisivo en su progresiva aceptación– de la absorción de los costos de administración que normalmente eran motivo de conflictos en los municipios. En principio, la federación se hizo cargo de las escuelas rurales y técnicas, además de abrir nuevos planteles en este contexto, mientras los Estados se encargaron del control de los colegios de las ciudades.

Como era de esperarse, las reformas políticas de repartición de tierras, laicidad y disputa entre el gobierno federal centralista y los estados o municipios, generaban conflictos diversos cuya solución se encontró en la ampliación de actividades de los agentes escolares para cubrir otras funciones con las que tendían a dirimirlos, tanto como a reforzar políticamente al partido, como describe Quintanilla (Siglo XX/s/f):

Son muchos los casos descritos por los historiadores de agentes federales que realizaron intensa tarea de convencimiento, organización partidaria y lucha social. La SEP acostumbraba trasladarlos de un lugar a otro con instrucciones precisas de actuar de tal o cual manera. En algunas circunstancias, ellos eran los encargados de mediar conflictos o generar situaciones favorables para el

¹³*Ibidem.*

logro de ciertos propósitos: combatir la oposición, regular labores de reparto agrario, crear filiales del PNR, organizar actos cívicos, participar en las elecciones y promover campañas nacionales de vacunación, de antialcoholismo, de fomento al deporte y de apoyo a los actos del gobierno.

Más adelante Quintanilla (Siglo XX/s/f) dirá que, el esfuerzo educativo de los gobiernos posrevolucionarios se centró fundamentalmente en el sector rural. Una población altamente descuidada que podría contribuir con mucho a consolidar los objetivos de su gobierno en cuanto a hacerse de un importante grupo de población adoptara una nueva ideología, en mi opinión, mejor que la precedente controlada por la iglesia, los latifundistas y la burguesía nacional y extranjera. También dice la autora que el reparto de tierras fue parte complementaria de la formación recibida en las escuelas y a través de los valores promovidos en los libros de texto. Asimismo, el uso de los medios de comunicación como el cine, periodo en que se creó la Filmoteca Nacional y se convocó a realizar gran cantidad de películas. Habla de igual forma de la proliferación de canciones, poemas y novelas dedicados a la vida rural que se convirtieron en *Best-sellers*.

Todo ello en una muestra clara del uso que hace el Estado representante de los grupos de poder, de los AIE (Aparatos Ideológicos del Estado) para difundir sus ideologías, tal como lo hace actualmente –en sentido opuesto– la televisión, los periódicos y sus noticieros oficiales, Hollywood y cierto cine nacional e internacional, en oposición a los independientes.

Como parte de la resistencia de los grupos afectados, la siguiente cita de Quintanilla (1996) responde a la prolongación de lo que fue la guerra cristera de Calles, en los tiempos de Cárdenas:

La actividad de estos centros [Las Regionales campesinas] fue minúscula frente a la magna tarea realizada por las escuelas primarias rurales en aquellos años terribles. Y si recorro a esta palabra no es para usar un adjetivo más, sino con el fin de advertir al lector sobre una de las facetas que

tuvo en México la lucha por secularizar la vida en el campo, incorporar a los campesinos a la dinámica nacional y hacer de la escuela una agencia portadora de los ideales revolucionarios. Durante el periodo cardenista más de doscientos maestros rurales fueron asesinados; muchos otros fueron heridos por gavillas armadas, poblaciones enardecidas, guardias blancas solapadas por caciques y hacendados o autoridades del gobierno opuestas a los dictados de la federación.

En cuanto a la educación indígena, la autora menciona en el caso de Oaxaca, la intención de Cárdenas de redimir del alcoholismo a algunos de estos pobladores por medio de 29 Escuelas de trabajo o internados en los que pudieran aprender para que al regresar a sus casas “lucharan con mayor provecho”. En palabras de Quintanilla: “Lo hecho en aquellos años se deslindó de la antigua fórmula que intentaba “desindianizar”, es decir “desarraigar los dialectos regionales, las tradiciones, las costumbres, y hasta los sentimientos profundos del hombre apegado a su tierra”. Asimismo, indica que, si bien no se han realizado estudios que recuperen los resultados obtenidos -que pueden haber dependido del tipo de formación o antecedentes históricos de estos grupos frente al gobierno federal-, también, que su aceptación o rechazo no sólo pudo proceder de los pobladores, sino de los intereses de los propietarios, el clero o los caciques de esas regiones.

Con base en estos antecedentes y en lo que dice en su artículo Quintanilla (1996), el ideal de ‘redimir’ al pueblo por parte de Cárdenas fue uno de los criterios que sostuvo en su gestión educativa: “Para las zonas urbanas, aún minoritarias, pero en proceso de expansión y cambio, se forjó un prototipo distinto: el trabajador industrial, capacitado técnicamente, solidario para con sus semejantes, combativo en la defensa de su clase, abstemio, sano y robusto. En aras de este modelo, el gobierno prohibió la venta de licores en las cercanías de los centros de trabajo”. Fundó el Instituto Politécnico Nacional y también la Escuela Nacional de Educación Física.

Sus ideales centrados en la educación socialista y la formación de un proletariado fuerte y consciente políticamente de la lucha de clases, se manifestaba en las diferentes propuestas, con la desventaja de tener en la UNAM y su autonomía, un oponente a la función de control de la educación por parte del Estado. Así, cuando en principio decidió quitarle los recursos a esta institución, finalmente “en desacuerdo con lo dicho tiempo atrás en sus discursos, Lázaro Cárdenas ordenó que el gobierno volviera a otorgar recursos financieros a la UNAM”.

Finalmente, Quintanilla (Siglo XX/s/f) concluye:

El mayor aporte del cardenismo a la cultura superior se produjo dentro los linderos de la ciencia y la investigación. En 1938 fueron inaugurados los Institutos de Física y Matemáticas y la Facultad de Ciencias de la UNAM, que alterarían el perfil humanista de esta institución y sentaron bases para el desarrollo posterior de campos de conocimiento descuidados en nuestro país. Fuera de la UNAM se apoyó la realización de estudios especializados en la fauna y la flora mexicanas, así como el desarrollo de centros e investigaciones dedicados al estudio de problemas como las enfermedades tropicales, la nutrición, los parásitos y la salud en México. También las ciencias sociales fueron beneficiadas con la creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, del Archivo Histórico de Hacienda y del Consejo de Lenguas Indígenas. El broche de oro de esta cruzada sería la fundación, en 1940, de El Colegio de México, al que vendrían a investigar y enseñar los refugiados españoles de la disuelta Casa de España.

Se considera finalmente que, entre otros de los presidentes que ha tenido nuestro país, Cárdenas -en mucho heredero de los proyectos de Calles- intentó, con buena voluntad e inteligencia mejorar las condiciones educativas y económicas del pueblo de México, sobre todo en el sector rural y los más pobres, con la finalidad de promover una formación y un cambio ideológico que no sólo les hiciera conscientes de su clase, para estar en condiciones de poder enfrentar estas luchas, sino de un

sentido de comunidad y cooperación social. Sin embargo, esta tendencia dejó ver los vértices autoritarios de algunas de estas medidas, como ocurrió en otros países y latitudes. Incluso si sus retracciones en varias de estas medidas pudieron obedecer a la necesidad de evitar conflictos políticos de mayor trascendencia, en general la voluntad de crear mejores condiciones de vida para la población y tener una mejor nación se manifestó en muchas de sus decisiones finales y su ética.

Los gobiernos posteriores a Cárdenas, que significaron una reacción al intento de establecer una educación socialista, no serán abordados en lo particular, sino sólo de manera global, por responder precisamente a un giro de 180 grados hacia la formación “para la industrialización y para crear una conciencia nacional”, en términos de Federico Lazarín (1996):

Para el año de 1940, la política educativa dio un giro completo, el Estado mexicano se olvidó del bienestar del campesino y se hizo a un lado el proyecto agrícola que no había logrado desarrollar al país, por lo que la educación de la comunidad rural dejó de ser prioritaria. Ahora se imponía el "ideal industrial", la salvación de México, a partir de esta década, se haría descansar en la industria, no importaba que ésta fuese nacional o extranjera, de tal manera que la educación rural se convirtió en asunto secundario para la política estatal y la educación urbana ocupó la palestra en las prioridades del gobierno federal.

De este modo se pretende ilustrar la estrecha relación entre los proyectos político-económicos de los gobiernos en turno y la escuela, como agente de reproducción de los medios de producción y de las relaciones de producción, con sus respectivas ideologías y luchas.

De la estadística brindada por Meneses, entre el gobierno de Cárdenas y López Mateos, nos muestra los siguientes datos:

Presidente	Periodo	Incremento de estudiantes de Primaria	Población Inicial	Población final
Lázaro Cárdenas Cuatrienio	1935-1940	451,369	16'552,722	19'653,552
Ávila Camacho Primer Sexenio	1941-1946	700,277	Año de censo s/d	Población censo
Miguel Alemán	1947-1952	483,577 * Retroceso	Censo 1950	25,791,017
Ruiz Cortines	1953-1958	1'099,034		S/D
López Mateos	1959-1964	1'990,571	Censo 1960	34'923,129

De ella, si tomamos como factor el incremento anual de estudiantes de primaria que obtuvo Cárdenas: de 112,842. = 100%, y lo comparamos con los sucesores, sólo Ávila Camacho lo supera. Destaca que sea Miguel Alemán el único que retrocede prácticamente a la cifra total lograda por Cárdenas 12 años antes. De ahí en adelante, hay un incremento formal, pero no equivalente, como puede demostrarse.

Lázaro Cárdenas + 451,369 en 4 años. Más 25,358 Estudiantes de Media Superior

Ávila Camacho: + 23,225 S/D

Miguel Alemán: - 96,886 Más 42,599 EMS

Ruiz Cortines: 932,122 Más 61,254 EMS

López Mateos: - 717, 637 Más 165,571 EMS

1.6 El factor escolar en el México contemporáneo

En general, la función de reproducción de clases que tiene la escuela se manifiesta, como otras formas de reproducción, en forma muy sutil o encubierta,

porque aparentemente la escuela cumple una función educativa, y cuenta con una organización encaminada a este fin. Sin embargo, como se ha mostrado en el trayecto de la historia de su enseñanza, veremos que opera al excluir y seleccionar a quiénes forma, con qué contenidos, cómo lo hace y con qué fines, según los grupos a quienes está dirigida.

En el trabajo realizado sobre las políticas educativas de 1940 a 1982, Federico Lazarín (1996:7) cita los resultados de dos investigadores que han analizado tanto las condiciones de permanencia escolar del estudiantado, como del impacto de la escolarización en la población:

Soledad Loaeza (1988) ha concluido que en el México actual la educación ha servido a los sectores medios de la población, para los cuales ha sido un factor que les amplía las opciones de mantener un ingreso económico seguro y estable, así como cierto prestigio social. Es decir, que el éxito que un individuo tenga en el sistema escolar no depende sólo de su actuación dentro de la escuela, sino que en él influyen, también, elementos externos a la institución escolar, como son las condiciones del ambiente social, económico y cultural que le rodean, así como las condiciones de vivienda, salud, ingresos y armonía familiar.

Por su parte, Gilberto Guevara Niebla (1992) lo precisa:

Mientras mayor sea la educación de los padres, mayor será la probabilidad de que contribuyan a que los hijos desarrollen actitudes favorables al sistema educativo” y, del mismo modo, un mayor “estatus social de la familia” permite “exigir (y recibir) educación en la cantidad y calidad adecuadas”.

A lo que añade Lazarín (1996:8):

Premisas que parecen haber desconocido los gobernantes mexicanos o que, si eran de su conocimiento, no tomaron en cuenta en el momento de realizar los proyectos educativos, *por lo que se puede pensar que la educación se convirtió en un discurso político, bandera de campañas electorales que fue usada como elemento de mediatización social.*

En esta última cita puede encontrarse, por una parte, la desvinculación entre los resultados de la investigación educativa y los gobiernos, además de que estos discursos: “como elemento de mediatización social”, son útiles para sus fines político-ideológicos.

Finalmente, los resultados obtenidos son muy limitados en el alcance real del trabajo realizado durante dichos gobiernos, como dice Lazarín (1996:8):

Los datos proporcionados por la Secretaría de Educación permiten realizar dicha suposición, puesto que en 1972 sólo el 25% de la población del país estaba escolarizada y se aseguraba que en el Distrito Federal se atendió al 93% de los solicitantes de ingreso al nivel secundario, mientras que en las “áreas rurales el sistema no pudo absorber a una gran cantidad de egresados de primaria. Lo mismo ocurre en las preparatorias y en las escuelas de educación media superior, al igual que en las universidades e institutos superiores”.³⁰ En 1978, el problema de la educación de la población persistía en México, se decía que el país era de tercer año, puesto que la mayoría de la población sólo alcanzaba a llegar hasta ese nivel de educación primaria, había seis millones de adultos analfabetas y 1.2 millones de personas de distintos grupos étnicos no hablaban español; existían, asimismo, trece millones de adultos alfabetas que no habían concluido su educación primaria y, aproximadamente, siete millones que no habían podido realizar estudios secundarios, esto significa que dos de cada tres adultos no tenían la instrucción suficiente.

Esta inercia persiste, porque la instrucción pública, única a la que pueden recurrir las clases más pobres y que puede verse queda truncada con mucha

facilidad, impide que las generaciones anteriores tengan el capital cultural y económico necesario para apoyar o promover las bases que requieren los niños para su mejor inserción a la escuela.

Tal como lo señalaron Loaeza y Guevara Niebla (1992, 1996) en forma general, para el aprendizaje de la lengua escrita, las oportunidades de los niños para adquirir este conocimiento dependen, en cierta medida, de su contacto previo con ella; esto es, que los padres lean, que les lean, que cuenten con libros en casa y que en la familia conozcan el uso cotidiano que se hace de ella. Y, como también pudo constatarse en la estadística 2015-2018, estas posibilidades son casi directamente proporcionales al ingreso y al nivel educativo que tengan.

También porque su “gratuidad” no es en absoluto real. Normalmente les piden cuotas, uniformes, materiales y otros insumos para el mantenimiento de las escuelas. En fecha reciente la Editorial del periódico La Jornada, lo muestra:

De acuerdo con cifras dadas a conocer por la Procuraduría Federal del Consumidor (Profeco) por medio del programa Quién es Quién en los Precios, las familias de los alumnos de nivel primaria deberán erogar entre 901 y 2 mil 659 pesos para uniformes y útiles escolares por cada menor que envíen a la escuela. Salta a la vista que tales cifras resultan difícilmente alcanzables para los sectores de menores ingresos¹⁴.

El discurso ‘educativo’ con que a lo largo de los últimos sexenios nos hemos familiarizado, refiere a una serie interminable de “Reformas”, para solucionar los problemas de diferente índole, que van desde la falta de infraestructura, a las propuestas pedagógicas que derivaron en su mayor parte en la adopción de las modas pedagógicas internacionales que implicaban la capacitación a todos los maestros, muchas veces renuentes a adoptarlas por sus sucesivos cambios, y cuya única constante ha sido desecharse sin haber evaluado los resultados alcanzados o

14 LA JORNADA. Editorial. “Educación. Los costos reales”. Martes 31 de julio de 2018.

no, en cada una de ellas. Esto equivale a algo así como 'reformular para no cambiar'. Y este no cambiar significa, no educar, sino sólo instruir y de manera muy básica, en el aprendizaje de la lectura, la escritura, las matemáticas y las ciencias, para reducirse a un mero adiestramiento a las bases, y mejor, a los pocos que pueden alcanzar los niveles medio y superior.

Lorenzo Meyer (2017) resume este cambio político en el país y sitúa esta tendencia al término del gobierno de Cárdenas:

Al concluir el ciclo de la Revolución Mexicana -1910-1940- con el cardenismo, México entró en una etapa de estabilidad política relativa. Ello fue posible porque ya habían fraguado los cimientos de un contrato social más o menos efectivo que legitimó al presidencialismo autoritario. Al menos eso reflejaron la cohesión de la élite y las encuestas sobre la cultura cívica de la época (Gabriel Almond y Sidney Verba, *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations* [Princeton, 1963]). Siempre se tuvo conciencia de vivir en un entorno no democrático, pero también en un régimen que prometía "justicia social" a campesinos y trabajadores, que abría oportunidades a las clases medias y que a los grandes empresarios les ofrecía un mercado interno protegido. Y la democratización política era tema era pospuesto, pero no cerrado.

Ese contrato social postrevolucionario dejó de operar en los 1980. Hoy, la gran desigualdad social del neoliberalismo más la atmósfera de violencia e inseguridad, la mediocridad del crecimiento económico y una corrupción e impunidad rampantes, nos han dejado sin contrato alguno. Lo que queda de pegamento social sólo se ve en una orilla de la sociedad civil -la solidaridad a raíz de los sismos, por ejemplo- pero no en la opuesta, donde operan gobierno y poderes fácticos.

Asimismo, el control político por parte del partido del Estado sobre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación fomentó prácticas corruptas que

deterioraron la dinámica al interior de las escuelas, dio lugar al uso de privilegios o abusos -como la existencia de aviadores, maestros o funcionarios que cobraban sin trabajar, ausentismo o maltrato en las aulas y otros que repercutían negativamente en los procesos de formación.

Simultáneamente, las investigaciones realizadas en torno al aprendizaje y de muchos de los problemas al interior de la escuela fueron identificando causas de reprobación, deserción, uso del tiempo escolar para otros fines, prácticas pedagógicas a la vez infructuosas y arraigadas frente a las que sólo en ocasiones se lograba influir en la toma de decisiones políticas para proponer cambios, pero que igualmente eran desechadas sin evaluarse, entre otros posibles.

Éste fue el caso de las propuestas de enseñanza para el Español en los años 80's y 90's desarrolladas por Emilia Ferreiro y otros, que estando bien fundamentadas no lograron arraigo por falta de seguimiento, y que es la que explica la complejidad del sistema de escritura desde su aprendizaje inicial, hasta el académico que requiere la educación superior.

Estas políticas de simulación –porque en realidad no hay la intención de “formar lectores” ni de promover su acceso a los libros- se continúa produciendo en la escuela pública porque además, como indica Martínez Ruiz (2013:75): “Quienes consideran que la instrucción, es privilegio de unos cuantos, es evidente que la convierten en un negocio, ya que únicamente la defienden porque les interesa beneficiarse de los “premios y recompensas” que obtienen del sistema [...] lo que hace más graves las desigualdades sociales, mismas que acentúan la violencia simbólica del Estado, que entregado a la voracidad de los intereses capitalistas, abre instituciones “educativas” orientadas a la capacitación de las personas para que se inserten al sector productivo en el menor tiempo posible”.

A continuación, menciona la creación de las universidades tecnológicas por parte de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) para cumplir las recomendaciones del Banco Mundial de impulsar la enseñanza tecnológica (Martínez Ruiz, 2013) [...]

“prototipo de la educación instructiva del siglo XXI, no sólo porque está entregada de manera plena a las necesidades económicas de los grupos en el poder, sino porque dichas universidades, aunque técnica, formal y financieramente son públicas, operan como privadas en cuanto a su conducción, orientación de sus estudios, los criterios y hasta los instrumentos de acceso y egreso de sus estudiantes” (Ibíd.).

De este modo, el Estado mexicano acepta la subordinación impuesta por los organismos internacionales –representantes del gran capital mundial y países desarrollados- que, a través del Banco Mundial recomiendan a México “la expansión selectiva del sistema educativo en los siguientes términos: aplicar medidas de ajuste y revitalización concentradas en unas cuantas áreas: educación primaria universal, educación a distancia para incrementar las inscripciones después de la primaria; y adiestramiento para los trabajadores adultos. [...] uno de los objetivos centrales de la reforma educativa propuesta era el alivio presupuestal parcial de la carga del financiamiento de la educación superior, permitiendo la creación de instituciones privadas” (Martínez, 2013).

Con ello, por supuesto, reducir la posibilidad de ingreso a nivel superior al resto de la población, dado el alto costo que tienen las universidades privadas, y a la vez, con la progresiva reducción de los recursos a las universidades públicas, no sólo limitar su matrícula, sino impedir el desarrollo de nuevos conocimientos e investigación en ellas, e instruir a la mayor parte de los jóvenes sólo para atender las necesidades de los puestos menos calificados de la industria nacional e internacional.

Los resultados de estas políticas después de 30 años en México dan cuenta de la crisis en que viven actualmente sus pocas universidades públicas. Cabe destacar que en algunas de ellas (UNAM) se ha producido no sólo la mejor investigación del país, sino una que no necesariamente responde a los intereses extranjeros, sino ciencia básica y tecnología que puede competir con otras y que, por lo mismo, pueden resultar incómodas para los productores y exportadores de países desarrollados que en México tienen grandes consumidores y a quienes no interesa este tipo de

desarrollo independiente. De modo que la función reproductiva de la ‘escuela’ se muestra nuevamente con la división y exclusión ‘educativa’ entre los países colonizados y colonizadores, aunque estos últimos no queden del todo exentas de ello en su interior.

Recientemente, Javier Flores publicó en el periódico La Jornada: “Causas del atraso científico en América Latina”:

Llaman mucho la atención las similitudes que tienen las naciones de América Latina en su desarrollo científico y tecnológico. En 2016, el gasto en investigación y desarrollo (GIDE) estimado para la Región representó en promedio apenas 0.48 por ciento del producto interno bruto (PIB), mientras entre los países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) el porcentaje promedio fue de 2.38 por ciento en 2014. Algo semejante se observa cuando se examinan indicadores como el número de investigadores, las patentes, etcétera. Si bien no puede hablarse de uniformidad pues cada nación tiene su historia y particularidades, resulta inevitable preguntarse por qué se ha producido y permanece abierta esta enorme brecha. [...]

Es evidente que en pleno siglo XXI existe una distorsión en el desarrollo económico de la región. Es difícil pensar que nuestros países hayan decidido emprender una ruta de atraso científico-técnico de manera voluntaria y más o menos uniforme. La semejanza en los indicadores citados, obliga a pensar que hay una causa común.

Una explicación posible es que se ha impuesto un modelo de desarrollo económico para América Latina. La imposición proviene históricamente de las grandes potencias y en particular de la nación dominante en todo el continente: Estados Unidos de América. [...]

Hemos sido diseñados por los grandes centros industriales primero como productores de materias primas (países bananeros) y luego como maquiladores. Para eso no se necesita mucha ciencia. Además, mantener este

modelo nos convierte en mercado cautivo de los productos de alta tecnología y servicios de conocimiento intensivo... Un negocio redondo.

Lo anterior debe conducirnos a no olvidar que la tarea primordial para todos los países de América Latina debe ser la unidad para acabar con un modelo de desarrollo impuesto que perpetúa la dependencia, e impulsar la cooperación científica y tecnológica para enfrentar y resolver nuestros problemas más apremiantes y contribuir desde nuestra propia mirada al avance del conocimiento universal (Flores, J. 2018).

En el mismo sentido dice Martínez Ruiz (2015:81) “(...) el caso de México, según una encuesta de la UNESCO realizada en el 2008, de cada 100 estudiantes que ingresaban al Sistema Educativo Nacional, en promedio únicamente, 1.5 obtenían el título de licenciatura. ¿Cómo se puede interpretar este dato? ¿Es una muestra del fracaso de la “educación” en México? o ¿Ésa es su intención desocultada?”

Más adelante dirá que “esto respondería a una cuidadosa planificación para impedir que las clases populares –[formadas para contar con un] ejército [laboral] de reserva- adquieran las armas intelectuales para tomar conciencia de lo que ocurre”, como intentamos mostrar.

1.7 Reproducción y cambio cultural

Como se ha intentado demostrar hasta ahora, reproducción y cambio cultural son los conceptos fundamentales para comprender cómo en la historia de la enseñanza de la lectura, la escuela viene cumpliendo, más que una función educativa, -en términos de Martínez Ruiz (2013:74), una de: “simple instrucción. Además, es un instrumento idóneo para la transmisión y reproducción cultural que emplean los grupos de poder para propagar el discurso que legitima su dominio”.

ALTHUSSER, L. (1974) IDEOLOGÍA Y ESTADO. Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. En: Escritos, Barcelona: LAIA.

La importancia de recuperar a Althusser en este trabajo, es mostrar cómo desde la base de la organización económica se construyen e instrumentan los mecanismos de formación y reproducción de las fuerzas productivas en el momento actual del capitalismo, pero que han sido semejantes en forma, bajo otros modos de producción. Exactamente como pudo observarse en el estudio realizado por Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991) sobre la escuela europea, durante el esclavismo griego y el inicio del capitalismo, la escuela sirve a este propósito. También cómo, las luchas de clase y por el poder las fueron modulando al final de la Colonia, que dieron lugar a la Independencia y la Revolución, resultado de las cuales podemos observar cambios culturales que produjeron a causa de la liberación de la imprenta, el interés por alfabetizar a toda la población, y la promoción de la lectura, desde Juárez, y más tarde, los revolucionarios, hasta 1940.

1.7.1 La reproducción de la fuerza de trabajo y el papel de la ideología en Louis Althusser

El concepto de Reproducción, nos dice el autor, fue empleado originalmente por Karl Marx en *La Ideología alemana* (1846) para señalar que ésta es la condición, el requisito fundamental para sostener las condiciones de producción, que son la base de la subsistencia material de cualquier cultura (1974:105). Debido a que Marx postuló los diferentes modos de producción que han existido en la historia develando las formas en que éstas producen la acumulación de la riqueza en un estrato social (clases dominantes) y los trabajadores de la que la extraen en otro (esclavos, siervos, obreros y empleados como clases explotadas) postula la lucha de clases en cada uno de esos modos de producción dominante, que identifica sucesivamente en la historia como: Esclavismo, Feudalismo y Capitalismo.

En todos ellos, nos dice Althusser (1974:113) que Marx distingue que, el todo social, su estructura, está dividida en dos niveles: La *infraestructura* o base económica, que comprende: “la unidad de las fuerzas productivas y las relaciones de producción” donde, la primera se refiere a la base material (insumos, herramientas

o maquinaria) y por otra, las relaciones de producción, que comprende el sustento imprescindible de toda cultura para su reproducción o subsistencia, por una parte, y por otra: La *superestructura*, “compuesta a su vez, de dos <<niveles>> o <<instancias>>: lo jurídico-político (el derecho y el Estado) y la ideología (las diferentes ideologías: religiosa, moral, jurídica, política, etc.). La reproducción, en este nivel se realiza por medio de a) los Aparatos de Estado: Represivos (AR) y b) los Aparatos Ideológicos del Estado (AEI). Respecto a ello Althusser (1974:114) señala que siendo ésta una metáfora de la organización social, al ubicar la infraestructura como base del edificio, subraya también su carácter determinante en cada modo de producción, bajo dos condiciones: 1) Que existe una <<autonomía relativa>> de la superestructura en relación con la base, 2) Que existe una <<acción de reflujo>> de la superestructura sobre la base.

Althusser retoma esta metáfora descriptiva, y retoma el concepto de *reproducción* para caracterizar lo esencial de la existencia y la naturaleza de la superestructura, para darles una respuesta conceptual, analizando el Derecho, el Estado y la Ideología desde este punto de vista (1974:115-116).

Louis Althusser (1974: 118-119) –siguiendo a Marx- dice que el Estado, como Estado de clase, o Aparato de Estado (AE) comprende: el gobierno, la administración, la policía, los Tribunales, las cárceles, etc., donde, el Aparato Represivo de Estado (AR) está para: “asegurar por la fuerza física o de otra especie, las relaciones políticas de la reproducción de las fuerzas de producción (que en último término son las relaciones de explotación)”.

Aquí podemos mencionar con relación a esta tesis, desde el exterminio, esclavización y servidumbre a la que sometieron a los pobladores originarios, la monarquía española durante la Colonia, y posteriormente, bajo el dominio de Díaz, la renovación del esclavismo en las grandes haciendas, la censura a los periódicos y manifiestos (ideológica), y la represión a los movimientos obreros, entre otros muchos posibles en estos periodos históricos y su continuidad hasta nuestros días. Y aclara que, “el Estado (y su existencia en su propio aparato) únicamente tiene sentido

en función del *poder de Estado*. Toda lucha de clases política gira en torno del Estado”. Y aclara que refiere a la detentación del poder por una clase determinada, o una alianza de clases, como lo fueron en su momento, los movimientos de Independencia y la Revolución en México.

“Designamos Aparatos Ideológicos de Estado (AIE): “cierto número de realidades que se presentan de forma inmediata al observador en forma de instituciones diferenciadas y especializadas” (Althusser, 1974: 122-123), que sirven para sostener “la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido, es decir, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante”, de las que identifica: religiosas, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de información y cultural. Que podemos identificar claramente durante la Colonia, con su misión adoctrinadora, la lucha entre conservadores y liberales posterior a la independencia y hasta nuestros días, o la creación de sindicatos al servicio del Estado, o independientes, entre otros muchos.

De los que dice que, si bien conforman una pluralidad, su unidad no es inmediatamente visible. Y que, aunque el aparato de Estado pertenece al dominio público, los ideológicos en su mayoría a privados (aclarando que esta división es inherente al Derecho burgués y existe donde éste ejerce su dominio).

La última distinción que precisa entre AR y AIE, es que el primero funciona mediante la violencia, y los segundos mediante la ideología, aunque aclara que ambos utilizan tanto la represión, como la ideología.

Para ejemplificar la Infraestructura, donde se desarrolla la *reproducción* de los medios y las relaciones de producción, Althusser presenta el caso de una cadena productiva en el modo de producción capitalista, donde un productor de telas de lana depende, además del pago de la fuerza de trabajo (salario) de los trabajadores que la elaboran, del productor de la lana (reproducción de ovejas y pago de salarios de los trabajadores), y éste del productor de las máquinas-herramientas... todos ellos capitalistas, que dependen a su vez de otra serie: la “producción de los medios de

consumo” (servicios del mercado local y/o mundial), hasta su comercialización, donde se obtiene la plusvalía (ganancia obtenida por el capitalista, del trabajo no retribuido en todas las fases del proceso) Althusser, 1974:107).

Así, la infraestructura económica depende, tanto del contexto físico, los recursos materiales y herramientas desarrolladas con que en principio cuenta un grupo social para la producción, más las relaciones de producción – y su respectiva división y *formación* social del trabajo-, cuyos diferentes salarios generan la diferenciación de clases o estamentos sociales que conforman una organización social concreta. Jerarquización que está sostenida a su vez por un Estado que garantiza su control mediante las fuerzas represivas, y un *conjunto de leyes* que justifican tanto la división del trabajo y la diferenciación del salario correspondiente.

Así, de la “reproducción de la fuerza de trabajo”, que se obtiene mediante un salario establecido por los dueños de los medios de producción para los trabajadores, les deja a los capitalistas o dueños de estos medios, diferentes ganancias en el proceso de producción (plusvalía). Salario que no sólo está calculado en función de las necesidades biológicas de los asalariados, como casa, alimento, vestido y número de hijos, sino de otros consumos tradicionales locales como cerveza, vino u otros semejantes que varían culturalmente. A ello suma las “necesidades históricas”, que refieren a logros obtenidos de las luchas ganadas por los trabajadores, a partir de lo cual postula una lucha de clases en doble sentido: una, que se opone en principio, “al aumento de la jornada de trabajo, y otra, a la disminución de los salarios”. No obstante, dicho cálculo de necesidades se elabora para cubrir exclusivamente los gastos de su subsistencia, que contrasta fuertemente con las ganancias que obtiene el dueño de las fábricas y la inversión en los medios de producción (Althusser, 1974:109).

Mientras que, a nivel de Superestructura, se vale del *conjunto de creencias* que las hacen válidas para los diferentes grupos o clases sociales, por medio de los AIE: familia, escuela, moral, religiones, medios de comunicación, etc.

1.7.2 El desarrollo de las fuerzas productivas

A su vez - he aquí la función de la formación escolar- la fuerza de trabajo requiere ser, por una parte, “competente” para emplearse en el proceso de producción y que implica la formación de esta fuerza de trabajo, función que tiene la escuela. Se pregunta y responde Althusser (1974: 110-111) “¿Qué se aprende en la escuela? Se llega más o menos lejos en los estudios, pero de todos modos se aprende a leer, a escribir, a contar. Así pues, algunas cosas técnicas y bastantes cosas más todavía, incluidos algunos elementos (que pueden ser rudimentarios o, por el contrario, profundos) de <<cultura científica>> o <<literaria>> directamente utilizables en los diferentes puestos de la producción (una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, una tercera para los ingenieros, una última para los cuadros superiores, etc.). Se aprenden, por tanto, ciertas habilidades”.

La descripción que hace Althusser de los aprendizajes que promueve la escuela al servicio de la reproducción de las fuerzas productivas, también resulta pertinente mencionar, en el sentido de que no sólo aborda lo antes mencionado, sino lo que llama las reglas del ‘buen comportamiento’ que refiere a la actitud que debe tomar de acuerdo con trabajo que va a ocupar.

En resumen, Althusser (1974:111) nos dice que:

(...) hablando en un lenguaje más científico diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su cualificación sino, también y simultáneamente, una reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los obreros y una capacidad de manejar convenientemente la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también, <<mediante la palabra>>, el dominio de la clase dominante.

Además de la escuela, otras instituciones que forman parte de Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) enseñan otras habilidades, pero con el mismo fin. Precisa que, si bien los AIE tienen una función ideológica, también cuenta con formas de represión o *violencia simbólica* que resultan más sutiles: la exclusión, las sanciones, expulsiones (como en las iglesias y la escuela), y en el caso de la cultura, la censura.

Otro rasgo de los AIE es que, aunque son de carácter público -o privados en su mayor parte-, diversos y/o contradictorios, actúan de manera unificada porque responden a la ideología de la clase dominante. En forma más contundente, Althusser dice que: “en lenguaje tópico (estructura y superestructura) están aseguradas en gran parte por la estructura jurídico-política e ideológica” (2005).

El Estado, que responde a los intereses de la clase dominante en turno, tampoco puede ejercer su hegemonía sin el control de los AIE. Y, por lo tanto, en ellos tiene lugar la lucha de clases, porque las diferentes clases pueden encontrar en ellos un lugar para expresarse.

Esto lo observaremos claramente en las luchas por la Independencia, entre conservadores y liberales durante el periodo posindependentista, la Reforma y durante el Porfiriato que concluye con la Revolución Mexicana, así como la promoción del socialismo durante el Callismo y el Cardenismo y, posteriormente, el ascenso de los conservadores desde Ávila Camacho hasta nuestros días, con la clara división entre los representantes del gran capital nacional y extranjero, y un movimiento no radical, capitalista y nacionalista.

Más adelante Althusser afirmará que, en el capitalismo, el principal AIE es la escuela –junto con la familia–, por el tiempo en que niños y jóvenes se insertan en ella y porque ésta se ocupa, en sí misma, de reproducir las clases sociales, desde los mecanismos de acceso a ella (exclusión), hasta los que consisten en las posibilidades de permanencia, criterios de aprobación, evaluación, acreditación y disciplina, por hablar de algunos. Determinados a su vez por la pertenencia a una clase.

1.7.3 Sobre la ideología

El sentido *ahistórico* de la Ideología que Althusser (1974:141) retoma de Marx en *La ideología alemana*, refiere a que al hablar en singular de la ideología y precisar que en general, significa que, en esta teoría, la Ideología es un concepto ahistórico, es porque se no alude a un periodo particular, sino a algo intrínseco en la historia de las formaciones sociales, por lo tanto, de los modos de producción combinados en ésta y de las luchas de clases que en ellas se desarrollan.

En principio él recupera el concepto de ideología tal como lo define Marx: “una combinación imaginaria, un puro sueño, vacío e inútil, re-constituido con los “residuos diurnos” de la única realidad plena y positiva, la de la historia concreta de individuos concretos, materiales, que producen materialmente su existencia” (Ibíd.).

Y formula retomando de Marx su primera tesis sobre la ideología, al decir que: “la ideología representa la relación imaginaria de los *individuos* con sus condiciones reales de existencia”. Para Marx, en *La cuestión judía* y otros textos, el que los hombres tengan una representación alienada, imaginaria de sus condiciones de existencia es, porque estas condiciones están dominadas por la esencia de la sociedad alienada: <<el trabajo alienado>> (Althusser, 1974:146-147). Y añade: que es, ante todo, su relación con estas condiciones lo que está representado [...] la relación imaginaria de los individuos con las relaciones de producción y con las relaciones que de ella se derivan”.

Para demostrarlo desarrolla su segunda tesis que dice: “La ideología tiene una existencia material (1974:148). Que se promueve mediante un aparato [ideológico] y su práctica o sus prácticas. De modo que “existe siempre una ideología. [Y] Esa existencia es material”.

La forma en que operan los aparatos ideológicos–indica-, se basa en un dispositivo conceptual imaginario o falso, en el que el sujeto consciente reconoce o

elige las ideas en que cree y *actúa* en consecuencia bajo dichos términos, bajo las pautas o rituales que ellas mismas establecen. A las que Althusser denomina ‘*prácticas*’, que muestran “la existencia material de un aparato ideológico”. Por lo tanto, añada (1974:153):

- 1) Toda práctica existe por y bajo una ideología;
- 2) Toda ideología existe por el sujeto y para unos sujetos.

Para plantear finalmente su tesis central: “Toda ideología interpela a los individuos concretos en tanto que sujetos concretos, mediante la categoría de sujeto”. Más una última proposición:

La ideología sólo existe por el sujeto y para los sujetos. O sea: sólo existe ideología para los sujetos concretos y esta destinación de la ideología es posible solamente por el sujeto: es decir por la categoría de sujeto y su funcionamiento.

Para Althusser la ideología se concreta en el sujeto a través de su conciencia, creencias, actos o prácticas y rituales que están prescritos por los AIE. De modo que la ideología toda tiene por función la “constitución” de individuos concretos en sujetos. El sujeto “sujeto” a la ideología. Al funcionamiento social prescrito y preescrito históricamente.

La forma en que la ideología “actúa” o “funciona” –dice Althusser (1974:157)- es porque:

“recluta” sujetos entre los individuos (y los recluta a todos), o que “transforma” a los individuos en sujetos (y los transforma a todos), mediante esa operación enormemente precisa que hemos llamado interpelación, y que puede representarse con el modelo de la más banal interpelación policiaca (o no) de cada día: ¡Eh, usted, oiga!

Tanto para Althusser como para Marx la ideología representa una falsa conciencia de la realidad y, como existe diversidad de ideologías, los que sostienen unas u otras se descalifican recíprocamente, trátense de religiones, tendencias políticas, valores, clases sociales, género... que se agrupan por afinidades, sin cuestionar aquello que sostienen. Por esta causa, Althusser menciona al filósofo Spinoza como modelo de “toda la teoría crítica y autocrítica” a seguir, a la vez que señala lo que para él sería la interpretación correcta de la realidad.

La afirmación de Althusser de que: “los individuos son siempre-ya sujetos” (1970:160), incluso antes de nacer, lo explica claramente hablando del caso de cualquier futuro individuo, desde el momento en que es reconocido por el embarazo, una determinación ideológica le preexiste por la familia, la clase, la religión, el potencial sexo y todas las expectativas que se tengan de él, que será marcado ya por un nombre y apellidos, un linaje e ideología familiar particular que se concreta, se muestra, en las prácticas y rituales que seguirá como verdaderos. Si a ello añadimos el conjunto de AIE, además de la familia, la escuela, el sistema jurídico-moral, político, los medios de comunicación... en los que reconoce en mayor o menor medida diversas “verdades” o instancias Superiores [Althusser habla de grandes Sujetos, mientras que Lacan de(l) gran (des) Otro(s)] que lo interpelan, que cree que lo protegen o representan, y de igual manera le pueden demandar explicaciones o deberes, admitiendo-se cómo un sujeto pequeño, sujeto a otros grandes Sujetos. Supongamos la creencia en Dios, Cristo, Mahoma, Jehová, líderes como Hitler, Kennedy... en el Estado mismo, la familia, las leyes, la ciencia, los filósofos, etc., para dar cuenta de ello.

Para explicar la eficacia de este funcionamiento ideológico, Althusser dice que los individuos-sujetos se ven reflejados especularmente en uno varios de o esos grados Sujetos, sometiéndose a ellos. Son los ideales a seguir, un Sujeto absoluto que “ocupa el lugar único del Centro e interpela a su alrededor a la infinidad de los individuos como sujetos en una doble relación especular tal que somete a los sujetos al Sujeto, al mismo tiempo que les da en el Sujeto, en que todo sujeto puede

contemplar su propia imagen (presente y futura), la garantía de que se trata precisamente de ellos y de Él [en este caso Dios], para ser salvados” (2005).

Dado que la inclusión de la teoría de Althusser sobre la ideología me parece fundamental para desvelar los mecanismos de sujeción social, además de la síntesis anterior, cito a continuación el cierre que él hace:

La estructura especular redoblada de la ideología asegura a la vez:

- 1) la interpelación de los “individuos” en tanto que sujetos,
- 2) su sometimiento (sujeción) al Sujeto,
- 3) el reconocimiento mutuo entre los sujetos y el Sujeto, y de los sujetos entre sí, y finalmente, el reconocimiento del sujeto por él mismo.
- 4) la garantía absoluta de que todo está bien como está y de que, a condición que los sujetos reconozcan lo que soy y actúen en consecuencia, todo irá bien.

Resultado: tomados en este cuádruple sistema de interpelación como sujetos, de sujeción al Sujeto, de reconocimiento universal y de garantía absoluta, los sujetos “marchan”, “marchan solos” en la inmensa mayoría de los casos, con excepción de los “malos sujetos” que provocan la intervención ocasional de tal o cual destacamento del aparato (represivo) del Estado. [...] Pero la inmensa mayoría de los (buenos) sujetos marchan bien “solos”, es decir con la ideología”.

Para concluir, creo necesario retomar el doble significado con que define al sujeto, porque el primero, refiere a las posibilidades de sujeto consciente que, en la acepción corriente del término, sujeto significa efectivamente 1) una subjetividad libre: un centro de iniciativas, autor y responsable de sus actos; 2) un ser sometido (sujeto) a una autoridad superior y, por lo tanto, desprovisto de toda libertad, salvo la de aceptar libremente su sumisión. Esta segunda notación nos proporciona el sentido de esa ambigüedad, que únicamente refleja el efecto que la produce: el individuo es interpelado como sujeto (libre) para que se someta libremente a las

órdenes del Sujeto, para que acepte, por tanto (libremente) su sometimiento (sujeción), y para que realice, por sí mismo, los gestos y actos de su sometimiento (sujeción). Los sujetos existen solamente por y para su sometimiento (sujeción). Por eso “funcionan por sí mismos” [en otra traducción dice: marchan solos] (Althusser, 1974:166).

Un ejemplo claro de ruptura y cambio cultural por medio de la lucha de clases mencionados por Althusser refiere a los movimientos revolucionarios gestados por la Ilustración, que cuestionó los fundamentos y abusos de la Aristocracia y de la Iglesia que dieron origen a la Revolución francesa, y que también alentaron en México el movimiento independentista, como lo haría posteriormente el pensamiento marxista para otras revoluciones, incluida la de México en el siglo XX y posteriores. Althusser menciona desde éstos hasta los más recientes en su tiempo:

En efecto, la lucha de clases en los AIE es ciertamente un aspecto de la lucha de clases, a veces importante y sintomático: por ejemplo, la lucha antirreligiosa del siglo XVIII, y actualmente, la “crisis” del AIE escolar en todos los países capitalistas [en 1968].

Las ideologías no “nacieron” en los AIE, sino que son el producto de las clases sociales tomadas en la lucha de clases: de sus condiciones de existencia, de sus prácticas, de su experiencia de lucha, etcétera (1974).

Lo que se intenta mostrar aquí es que, durante la Colonia y el Porfiriato podemos encontrar todos los mecanismos (represivos e ideológicos) para garantizar la reproducción social de clases y el mantenimiento del poder de las clases dominantes, con sus respectivas luchas internas que florecieron con la Independencia y la Revolución. Estos movimientos de ruptura con el Estado español primero -dominio que se ejerció durante tres siglos- y, con el Estado Porfirista en el segundo, que se impuso por treinta y tres años, han sido periodos muy importantes en la historia de la enseñanza en nuestro país, porque su influencia se encuentra

hasta nuestros días y la forma en que el sistema escolar mantiene esta reproducción de clases.

No obstante, dichas luchas, que destituyeron en diferentes medidas a las clases en el poder, se propusieron beneficiar tanto en aspectos económicos como políticos (escolares) a la población rural y al proletariado antes ignorados, durante los gobiernos de Juárez y Cárdenas (Meneses, 1986). Es decir, que a la vez que fueron cambios sociales, produjeron también cambios culturales gestados por la expansión de la escuela, la libertad de imprenta, con la que se promovió el acceso libre a la lectura, la distribución de libros a las escuelas, la apertura de bibliotecas y campañas de alfabetización.

Una medida importante fue el establecimiento de la laicidad en la educación pública, y que al término de la Revolución se hizo un reconocimiento público de las culturas y los aportes de los pueblos originarios. Otras fueron la distribución de tierra entre los campesinos, más el respeto de territorios ‘indígenas’, a los que se ha intentado despojar siempre.

No obstante, la brevedad de dichos periodos emergentes en un contexto capitalista, explica la resistencia y lucha de intereses que los capitalistas nacionales y extranjeros opusieron. El ascenso de nuevos gobiernos patrimonialistas y corruptos -con los que han recuperado muchos de sus antiguos y nuevos privilegios con los que incluso despojan de sus beneficios a los destinatarios originales y a la nación de 1940 a la fecha, cada vez de manera más voraz y evidente con el ascenso de las políticas neoliberales, por medio de sucesivas reformas constitucionales, en lo que toca al sistema educativo -como se muestra en la última reforma ‘educativa’, laboral, energética y en la privatización de casi todas las actividades económicas antes controladas por el Estado, que pasan a manos de particulares.

En lo que toca al periodo Colonial, la dominación se logró por medio de los aparatos represivos de Estado (AR), en principio con el exterminio de muchos de los pobladores originarios, además de los muchos diezmados por la viruela. Pero es

fundamentalmente la acción política desde la escuela, como medio de control y sumisión a una nueva ideología –religiosa y moral- lo que se ha señalado aquí. De igual forma en que se reprimió, por medio del Estado Porfirista, las luchas y movimientos obreros o sindicales, así como se permitió la esclavitud en las grandes haciendas, como lo muestra el libro de Kenneth Turner en *México Bárbaro*.

La exclusión, despojo y marginación de los pueblos originarios, bajo los diferentes proyectos de nación, ha sido una constante, al igual que su resistencia y supervivencia hasta el momento actual, como puede mostrarse en los últimos tiempos con el movimiento Zapatista en Chiapas y en otras partes del país.

En cuanto al *cambio cultural*, se afirma que se genera con la liberación de la imprenta, la libertad de prensa y las publicaciones que promovieron la concientización de una parte de la población, además de toda clase de manifestaciones culturales y políticas independientes que continúan hasta nuestros días en diferentes contextos, incluido en el sistema escolar, las universidades y los centros de investigación.

Capítulo II. La lectura: Punto de encuentro en libertad creadora

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la relación de relaciones entre el texto y el contexto.

Paulo Freire

La lectura es interpretación, búsqueda de sentido, de significado, nos dice Paulo Freire (2013). Y, al decir que inicia con la lectura de la realidad que vive el sujeto, y continúa con la escrita, destaca que la palabra escrita brinda la posibilidad de hacer una nueva lectura de esa realidad, cuya aspiración es interpretarla críticamente para actuar de otra forma en ella. Plantea una transformación dialéctica entre el que lee, lo leído y la interpretación de la realidad, en continuo movimiento.

La interpretación es un acto de aprehensión-reflexión sobre lo vivido, percibido, sentido, estimado sobre los hechos. Un movimiento que, por ir en camino de ida y vuelta nunca regresa al mismo lugar. Somos una totalidad con lo otro y los otros, nos con-formamos en la cultura, en sus lenguajes, objetos y dinámicas. Es nuestro horizonte y nuestra trama. Hay apenas distinción posible en ellas. Permeados desde siempre por el lenguaje, nacemos entre los hilos de las expectativas que se tienen de nuestro nacimiento, de nuestra corporeidad, de nuestro sexo, de nuestro nombre y linaje. Nos tejemos en el camino con lo(s) otro(s), en el lenguaje oral y escrito históricamente.

Cada cultura y grupo cifra con ello un lugar – destino particular esperado. Pero es nuestro trayecto en él lo que nos va conformando como sujetos particulares, únicos, inmersos en este movimiento, donde nuestros actos van conformando potencialidades que se van manifestando, estimulando o coartando.

El lenguaje, que es lo que nombra como espejo humeante esta realidad particular y a nosotros mismos, siempre es representación incompleta; por tanto, no es la cosa. No existe tal división entre sujeto y realidad, entre sujeto(s) y objeto(s), nos transformamos uno(s) y otro(s). Somos materia permeable y mutante en el lenguaje. Hay un continuo desplazamiento de sus significados a lo largo de nuestra vida, múltiples resignificaciones, acomodados y reacomodos.

La palabra escrita, representación que representa el lenguaje, nos permite ir más allá de lo inmediato, recuperar la historia, nuestra propia historia, prospectar posibles futuros, crear consigo misma al figurarse, fragmentarse, reinventarse, reflexionar sobre lo dado, es materia, nuevo horizonte de vida, canto y fantasía que se produce con sus propios recursos y juega entre sus sonidos y sus significados.

La lectura se plantea como una acción que posibilita y conduce a la reflexión entre el lector, la realidad, el mundo del discurso escrito y la del propio ser en ella.

2.1. La lectura, miradas a una opción decolonizadora

El profundo sentido del diálogo que propone Paulo Freire (2013) entre la lectura de la realidad y la lectura de la palabra es quizá uno de sus aportes centrales. Por una parte, este planteamiento impide otorgar superioridad a la lengua escrita sobre la oral y, por tanto, discriminar a quien no puede acceder a ella. Por otro, plantea la lectura de la palabra como un movimiento constante que transforma al sujeto, que le muestra, retroalimenta, permite reinterpretar lo conocido y con ello, reinterpretarlo, ser o proponer algo nuevo. Pero no siempre; esto depende del tipo de lectura que se haga.

En torno a ello hace explícito el valor que tiene la alfabetización para la toma de conciencia que puede conducir al proceso de liberación, ya que su propuesta alfabetizadora es un proceso que posibilita realizar un análisis minucioso de esa realidad en que están inmersos los educandos, que les permite un distanciamiento de lo inmediato para comprenderla, conceptualizarla, reflexionarla, cuestionarla e

imaginar nuevas posibilidades de acción y transformación sobre ella, de manera conjunta.

Cuando dice: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél”, nos habla de un diálogo entre lectura y lector que lleva a un proceso de subjetivación – transformación en el sujeto-, que da una nueva lectura a la realidad, y la lectura misma, que le brinda nuevas herramientas para leerla, comprenderla. Así es como cada persona tiene su propia línea personal de interpretación, acción y acto lector en cualquier ámbito en que se desarrolle, más allá de sí mismo y los que le rodean, pues le brinda acceso a otros pensamientos, a otras culturas, a otros tiempos, a la creación verbal y a la imaginación con que otros construyen también otros mundos.

Por esto mismo, quienes asumimos la docencia como magisterio del corazón –en los términos de Jacqueline Zapata (2003) -, podemos sugerir lecturas y guiar a otros a partir de nuestra propia experiencia, pero difícilmente establecer un camino único o “bueno”, porque cada quien tendrá la opción o necesidad al momento de continuar el diálogo que nos ofrece la ramificación de lecturas posibles.

Por ello, señala también Freire (1993): “La insistencia en la cantidad de lecturas *sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos*, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar”.

Aquí nos habla de la reflexión que exige la lectura, que se contrapone cada vez más a las demandas y a sistemas de evaluación escolar que orillan precisamente a la búsqueda de la velocidad, la cantidad y la reproducción memorística de los textos, a modo de una habilidad de uso y no de transformación o comprensión. Así, la magia de la que habla, es la de las calificaciones obtenidas mediante la repetición de lo dicho, que es el objetivo final de estos aprendizajes, hasta el momento en que los niños o jóvenes se enfrentan de nuevo con la necesidad de haberlo comprendido, o,

de su sentido para sus vidas, cuando lo han comprendido, como puede observarse en las entrevistas realizadas a los estudiantes de licenciatura. Y es precisamente, mediante el diálogo y el análisis profundo de los textos y de su sentido o finalidad, que esta visión puede superarse.

A Freire le queda claro que su propósito es educar: reflexionar sobre el ser y su acción en el mundo. A partir de ello crea un método de enseñanza inverso al tradicional: parte de los intereses fundamentales de los aprendices, de lo que les concierne y les toca en su ser y en su realidad, para empezar a enseñar la palabra escrita, que denomina palabra generadora. Lo es porque, a partir de ella, mediante el diálogo surgen otras que promueven la reflexión de sus condiciones de vida, sus conocimientos, sus tradiciones y las posibilidades de acción y transformación de su realidad y de sí mismos. Este propósito, que para él tuvo la alfabetización entre la población pobre y campesina brasileña y posteriormente difundido en otras partes del mundo, ha sido de los más eficaces en la historia de la pedagogía.

En su libro: *La educación como práctica de la libertad (1965)*, Freire expone la metodología desarrollada mediante investigaciones previas con su equipo de trabajo. Destaca que realizan en principio encuestas para conocer el vocabulario –y temática –de interés para las poblaciones, las palabras generadoras a partir de las cuales se inicia la alfabetización. Ésta se produce en principio mediante un diálogo con los campesinos, en los que reflexionan sobre sus condiciones de existencia y los problemas que enfrentan. En función de ello, van presentando poco a poco las palabras generadoras relevantes para el grupo, como la *favela* –casa o barrio habitacional- que se empleará como modelo escrito, para posteriormente dividirlo en sílabas, con sus distintas terminaciones vocales: fa, fe, fi, fo fu, va, ve, vi..., a partir de las cuales puedan formar nuevas palabras, y dominado esto, al análisis más fino de los fonemas simples (sonidos de las letras) y más adelante, de sílabas complejas: tra, bla, etc. En síntesis, la alfabetización que se produce nace de su propio contexto, de un proceso comunicativo-dialógico, donde se aborda un tema de interés para ellos, y también para una finalidad comunicativa y funcional, porque aprenden a la vez a analizar en principio su realidad en forma crítica, y después comunicar,

registrar por escrito lo que necesitan decir a otros, para mejorar su realidad o contexto. Por ejemplo, organizarse para realizar mejoras o solicitar servicios; actuar políticamente.

Un ejemplo sobresaliente fue el de una persona que, después de 5 días de diálogo, reflexión y alfabetización con Magdalena Freire (su hija), uno de los educandos escribió: <<*O povo-vai resolver os problemas do Brasil votando conciente*>>: “El pueblo va a resolver los problemas de Brasil votando conciente” (Freire: 1965:119).

Consideramos que éste es un excelente ejemplo de paradigma para la enseñanza de la lengua escrita en sus modalidades de lectura y escritura, y del que la escuela tradicional se aleja totalmente, al desvincular los intereses de los aprendices de ellas, al no mostrarles su finalidad comunicativa, sus diferentes formas de uso y funciones, a disfrutar, reflexionar y dialogar sobre los textos leídos.

Para Freire – es evidente- la alfabetización es una acción política. Por esta causa, desde sus orígenes se ha restringido este aprendizaje a las mayorías: para impedir el acceso a otras formas de interpretar el mundo, de otras realidades, pensamientos y experiencias que posibilitan nuevos cuestionamientos sobre la realidad, otras formas de pensarse a sí mismos y reconocerse en otros y sus circunstancias, de aprender y pensar en forma autónoma, sin otra limitante que el alcance a la lectura y la posibilidad de reescribir y crear nueva realidad desde la propia experiencia.

Por esta razón, la función de la lectura, quizá a la que él da mayor importancia, es la de –*concienciación, le llama- o concientización*, cuya fuente original –dice Freire- tiene su origen en el concepto de “hominización” de Teilhard de Chardin, “a partir de los cuales los seres humanos se vuelven capaces de desvelar la realidad sobre la cual actúan, de conocerla y saber que la conocen” (2013). Este des-velar, quitar el velo, la máscara impuesta a la realidad –ideología dominante- por los diferentes poderes, para actuar de otra forma en ella.

2.2 La lectura punto de encuentro dialógico con los otros

Así como Freire nos habla implícitamente de la función de *subjetivación*, la socióloga francesa Michèle Petit (2000) da cuenta de ella en términos de construcción de la propia identidad: “la lectura ayuda a las personas a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aun cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos”.

Al diálogo entre lector y texto nos acerca Petit, cuando habla de los muchachos con quienes trabaja e investiga el impacto de la lectura:

[Ellos] Nos recuerdan que siempre es por medio de la intersubjetividad cómo se constituyen los seres humanos. Y que el lector no es una página en blanco donde se imprime el texto: introduce su fantasía entre líneas, la entrelaza con la del autor. Las palabras del autor hacen surgir sus propias palabras, su propio texto (Petit, 1999).

Otro aspecto fundamental lo señala Jacqueline Zapata Martínez en su libro: *Saber científico y arte lector En escenarios educativos* (2003), “sobre el acaecer del ser en la lectura de un texto: “al tejer textos leídos en el lenguaje, siguiendo su textura a través de sus figuras, aquella originaria obra tiene también su ser. De esa obra deriva el fulgor poético de sus figuras, relucen las metáforas y las alegorías que tejen y entretejen sus textos. Las figuras del lenguaje conllevan ese carácter, rasgo de libertad y vida, lo cual es notable en su poder de articulación. Por eso crean, abren mundos enteros aun cuando se mueven en la incertidumbre.”

Este acaecer que se produce en el ser, refiere a la forma precisa en que el lenguaje y lo que dice trasciende en nosotros no sólo por su decir, sino por la forma en que con-figura aquello que dice, la multiplicidad de imágenes e ideas posibles que surgen, dan textura y musicalidad a lo dicho, una composición de dimensiones estéticas inseparables del texto que lo compone, como lo muestra la autora, al

hablarnos de la poesía en la creación científica, y a su crítica de quererla reducir a la simple mención en calidad de objeto.

Así, las dimensiones que abre la lectura: sensibles, estéticas, críticas, cognitivas...nos hablan y despiertan las potencialidades del ser, la transformación del individuo y su entorno.

Respecto a ello, Jorge Larrosa (2003:25) dice: “Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es”.

Esta potencialidad de la lectura sobre nuestra propia trans-formación sustenta su relevancia. Pero no toda la lectura la implica, sino aquélla que nos plantea, incluso imaginariamente, una realidad que nos toca. En términos de Larrosa es necesario: “que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad (2003:28)” algo que nos pase, nos traspase, que tenga que ver con nuestros sentimientos, deseos y temores. Y esto puede ocurrir con las historias de gigantes que nos amenazan siendo niños, o finalmente nos invitan a jugar en su jardín, la bondad de las hadas justas y salvadoras, las proezas que realizan esos héroes que combaten con inteligencia a los invasores, Gregorio Samsa y sus padres..., la historia de la ignominia..., que nos llegan como modelos morales e intelectuales para pensarnos, como esfuerzos creativos a emprender y comprender, se trate del poeta emperador Nezahualcóyotl que entre sus baños y jardines piensa en la brevedad de la existencia, en un héroe que muere en resistencia como Cuauhtémoc, de quien puede ser tomado como un Príncipe idiota, o que nos incite a tener Una habitación propia. Para que la lectura sea formativa, dice Larrosa: “implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar eso que tienen que decirnos”.

Él también habla de dos posturas potenciales frente a la lectura: la que pretende apropiarse de información, a modo de saberes que confirmen su ser, “de lo que sabe, de lo que quiere, de lo que necesita” y la que está dispuesta a escuchar lo

que no quiere, lo que le cuestiona [...] que está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida” (Larrosa, 2003).

Quizá al final de esta cita Larrosa refiere a lo que Petit denomina encuentro con la “otredad”, otros mundos, costumbres, ideas.

Para Petit (1999:208-209): “precisamente en la lectura, quien se hace presente inmediatamente, es el otro, la otra, la otredad y que con 'eso' es con lo que necesitamos ‘enfrentarnos’”.

La necesidad de apertura a lo otro, aquello que puede llevarnos a poner en duda nuestras creencias y valores, por ser lejanos u opuestos a los nuestros. La posibilidad de autocrítica sin la cual tendemos a excluir a los otros, a discriminar, a vivir de prejuicios sin fundamento. Esta oportunidad de conocer otros rasgos, miradas diferentes, sus propias fuentes.

Otra forma de exclusión de la lectura y de la educación ha sido producto de la tendencia tecnocientífica impulsada por estos mismos grupos dominantes, que ha puesto en crisis la formación humanista, relevante señalamiento que hace Larrosa (2003:33):

Actualmente el "conocimiento" es esencialmente la ciencia y la tecnología, algo esencialmente infinito, que sólo puede crecer; algo universal y objetivo, de alguna forma impersonal; algo que está ahí, fuera de nosotros, como algo de lo que podemos apropiarnos y que podemos utilizar; y algo que tiene que ver fundamentalmente con lo útil en su sentido más estrechamente pragmático, con la fabricación de instrumentos. Por otra parte, la "vida" se reduce a su dimensión biológica, a la satisfacción de las necesidades (siempre incrementadas por la lógica del consumo), a la supervivencia de los individuos y de las sociedades. [...] Cuando decimos que la educación debe preparar "para la vida" queremos decir que debe preparar para "ganarse la vida" y para "sobrevivir" de la mejor forma posible en un "entorno vital"

(entendido como una especie de nicho ecológico) cada vez más complejo. En estas condiciones, es claro que la mediación entre el conocimiento y la vida no es otra que la apropiación utilitaria.

Distante de esta lectura, Larrosa nos hablará del saber de la experiencia: “*Experientia* significa salir hacia afuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es *Erfahrung* que tiene la misma raíz que *Fahren* que se traduce normalmente por viajar” (2003:34). De aquel viaje en el tiempo al que llamamos vida y la experiencia de vida.

Este saber, que durante siglos se transmitió entre generaciones, y del cual todavía muchos gozamos en las narrativas diversas, contribuye a mostrarnos una amplia gama de mundos y vidas, las causas de sus acciones y situaciones que nos permiten reflejarnos en ellas y crear mayor empatía hacia los demás. Vidas o episodios que en su pasaje a lo escrito nos ayudan a comprender-nos y a los otros, a reflejarse en ello y encontrar ideales a seguir en cualquier parte del mundo en que se encuentren.

Para el autor: “El saber de experiencia enseña a “vivir humanamente” y a conseguir la “excelencia” en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etcétera” (Larrosa, 2003:36).

Este saber no es como el conocimiento científico –dice Larrosa- que está fuera de nosotros; sólo tiene sentido porque muestra la forma en que se forja “un carácter, una sensibilidad, una ética, una estética” particular, su testimonio. Por esto supera la reducción de la dimensión humana contemporánea que busca la satisfacción exclusiva de sus necesidades materiales, adquiridas y promovidas por el mercado.

Pero esto lo argumenta Larrosa (2003: 36-37) porque indica que, lo que hemos perdido con ese enfoque tecnocientífico con que la pedagogía administra ahora toda la educación, se excluye el valor que la formación humanista lectora tiene para la vida y que María Zambrano trató de rescatar –también- como: “del saber que

tiene efectos en la subjetividad”, y que encuentra plasmado en los textos surgidos en el renacimiento y posteriormente olvidados por el pensamiento sistemático de la filosofía y de la ciencia, que eran los de: *Las meditaciones, los Diálogos, las Epístolas, las Guías Espirituales, los Ensayos, las Confesiones...* de los que dice:

[...] de ese tipo de textos es que, a pesar de ser humildes en su pretensión cognoscitiva, a pesar de no pretender universalidad en sus enunciados, a pesar de ser voluntariamente fragmentarios, no pierden de vista la situación vital de sus destinatarios, no se alejan de las ansias de transformación de las vidas concretas de la gente.

También nos habla del curso hacia la introspección que tienen estos textos literarios y testimoniales cuando dice: “[...] sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones que ella misma u otros nos hacen. Es como si la identidad de una persona, la forma de una vida humana concreta, el sentido de quién es y de lo que le pasa, sólo se hiciera tangible en su historia. [...] Si esto es así, la relación entre la narrativa y la comprensión y la autocomprensión es evidente”.

De este modo, lo que se busca argumentar aquí, es la necesidad de repensar y tal vez volver a recuperar esa dimensión de lo humano y la apertura para reflejarnos y forjarnos humanos en las narrativas literarias, poéticas, históricas, científicas, filosóficas... pensarnos a nosotros mismos, re-conocernos en y con los otros.

Reflexión muy pertinente porque podemos observar en nuestra práctica en la universidad, la dificultad que tienen los jóvenes de repensar, re-organizar su propia historia, resignificarla, plantearse otro futuro...

Profunda y con experiencia psicoanalítica, Petit habla de la “simbolización de la experiencia” que la lectura nos puede aportar al vernos reflejados en otros, los personajes y las personas. Cómo transitar de un estado de interpretación de nuestra propia realidad y reconstruir nuestra historia, comprendernos y comprender a los otros, para estar mejor.

Por añadidura, la poesía y la literatura ocupan un espacio particular por su dimensión estética, por lo que nos toca en lo íntimo con la belleza, con la infinitud de posibilidades del lenguaje, la riqueza de su expresión, sus variantes e innovaciones, hallazgos, juegos, sumergirse y emerger con sus posibilidades, porque nos permite crear y nos reúne con nosotros mismos, nos hace diversos con otros, nos muestra nuestra capacidad de ser humanos al pensarnos con él, en él, lo(s) otro(s) y como ‘nos-otros’.

Para Petit (1999) conforma también un proyecto hacia nuestros futuros:

Lo que está en juego es la identidad de quienes se acercan a los libros, su manera de representarse a sí mismos, de situarse, de tener una forma de acción sobre sus destinos...

El trabajo realizado por Petit con los jóvenes que asisten a las bibliotecas de los barrios marginales de París, en su mayoría inmigrantes, o en las zonas rurales de Francia, conmueve por los testimonios que brindan, por lo que citan e interpretan de las obras leídas; porque nos hablan de los cambios producidos en sus vidas y en su interpretación de la realidad.

Como el muchacho de origen argelino que encuentra, en el libro de René Char: *La palabra en archipiélago*, un espacio de libertad para sí, del que comenta:

Cuando habla de la *imaginación [René Char]*, dice: <<Hay una sola cosa que es capaz de oponerse a esta sociedad: *lo imaginario, el espacio sensible. El espacio sobre el que la sociedad no puede ejercer ningún control*>>.

Por la selección de las citas que hacen, como la de Salman Rushdie:

“Las historias son la forma en que nos construimos”.

De las recomendaciones que hace esta autora para los promotores de lectura y los maestros, es no empujarlos a leer por obligación, porque de esta manera

podemos alejarlos de ello para siempre -como lo asientan también los estudiantes entrevistados.

Otro que ella sugiere, fundamental desde mi experiencia, es acompañarlos en ella, dejar que descubran textos que les interesen o ayudarles a buscarlos, orientarlos.

Como se mencionó antes, la lectura que enfatiza Petit es el encuentro con “lo otro” y con “los otros”. De acuerdo con sus hallazgos, un encuentro con la poesía francesa representa para los inmigrantes tanto un resquicio para entrever espacios de libertad, como un medio para disfrutar y aprender una lengua que los potencia como ciudadanos en otra tierra.

Una novela que se desarrolla en la India, en Mali, en San Petersburgo, en el París de la Comuna, que nos abre un espacio histórico real o ficticio, desconocido, que nos muestra otros valores, las luchas, sentimientos, costumbres religiosas y modos de pensar, las formas e impacto del colonialismo, las revoluciones, tan distantes a los nuestros impulsan al reconocimiento de lo otro como un derecho y una apertura para aceptar lo diferente, un asombro y una aproximación a las obras de grandes escritores del mundo, a sus utensilios cotidianos, la reflexión sobre sus valores. Todo ello expande nuestras posibilidades de ser y comprender a los otros, y a nosotros mismos en los otros, de mirar con nuevos ojos el mundo, de no ser tan extranjeros entre los otros, para poder respetar y aprender de ellos.

También nos habla ella de la lectura como un nicho fecundo en el que podemos reencontrar sentido a nuestras vidas porque nos fortalece, crea una mejor disposición para la vida por lo que encontramos en ella. A manera de ejemplo, citamos la obra *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*, de Octavio Paz, que nos permite entender la función del patrimonialismo heredado de la España virreinal y su herencia en México, que permite, desde poder ver con claridad este rasgo en nuestro propio gobierno, hasta comprender las pocas opciones de vida que tenían las mujeres que querían estudiar y escribir en aquellos tiempos, más el

disfrute de la obra y retrato de la poetisa en el plano amoroso, moral, intelectual y artístico.

Otro rasgo que destaca como esencial -y apenas se escucha en las escuelas- es la necesidad de que se vaya creando un lazo emocional al promover la lectura, esto es, que el profesor acompañante también disfrute de ella y pueda transmitirlo a los niños y jóvenes.

Un aspecto que critican Zapata (2003), Petit (1999) y Larrosa (2003) es la división entre la lectura literaria o la narrativa en general, y los textos académicos o científicos. Y parece resultar arbitraria porque, si bien tienen fines, contenidos y estructuras diferentes, pertenecen a una narrativa histórica, a un tiempo común, en las que tanto la literatura como la ciencia se imbrican y recurren a las figuras retóricas que más que asentar verdades, nos muestran que el mismo lenguaje siempre será un símil, una representación metafórica de la realidad en cambio permanente como demuestra Jacqueline Zapata (2003:191), quien escribe:

La lectura que se entreteje en el texto científico es un decir pletórico, un *sumum* de metáforas; es una alegoría extendida de lo incierto debido a la inexistencia de algún referente estable que pueda sostener lo propuesto y lo predicado en él. Ya en algunos terrenos de la práctica científica se asume la imposibilidad de argüir casos con la 'correspondiente' estabilidad referencial en la que fundar definitivamente una lectura y sus juegos de metáforas científicas. Precisamente en el saber científico más notable, la física, se ha subrayado que todo 'descubrimiento' depende del sistema que lo produce, incluido el observador.

El cuestionamiento que hace Zapata refiere al plano epistémico y al ético, a la impostura de asentar como verdad la narrativa científica. Ella pretender darle su valor de reflexión y construcción de un saber a la par de otros saberes humanos, a los que ésta niega. Argumenta que se ha constituido como un saber-poder sobre todos los otros y que, al asentarse como verdad y negar su transitoriedad, ignora sus

orígenes, su sentido primero que es la reflexión crítica de lo sabido para fomentar y dar continuidad a su trayectoria. Desvela las consecuencias que ha tenido para su enseñanza, donde en la escuela se ha reducido al aprendizaje de conceptos y a su uso, de modo que lo desvirtúa reduciéndolo a los fines prácticos, muy lejos de su reflexión.

Las metáforas, analogías, oxímoros, paradojas y otras figuras que forman parte de nuestro lenguaje se emplean en todos los géneros y reconocerlas contribuye a la comprensión en la lectura. Así, la dimensión estética y humana de la literatura –que no se excluye siempre en el campo académico-, integra también los métodos, descubrimientos y tecnicismos propios de la ciencia. De este modo, lo que se quiere asentar es su presencia en ambos campos. También es pertinente mencionar que, muchos de los jóvenes universitarios interesados en la ciencia ficción - siempre un paso adelante de los posibles futuros- puede proveerles de un lazo que les permita pensarse y pensar en nuevos proyectos para la vida.

La novedad que representan algunos de los textos que empezarán a leer, - como los artículos y textos científicos especializados-, que requieren conocimientos previos de diferentes ciencias para interpretarlos – un ejemplo, fórmulas químicas y análisis estadísticos que desconocen-, como reportan estudiantes de la FCN de la UAQ, demandan el acompañamiento atento por parte de los profesores. El sencillo interés que el maestro muestra por buscar una comprensión efectiva por parte de los estudiantes, siempre contribuye a crear entre ambos un lazo afectivo y una mejor dinámica áulica. Crear un espacio de confianza, diálogo y libertad en torno al conocimiento por parte de los profesores, induce a tornar grato el aprendizaje, es parte esencial en él y lo promueve. La persona que cumple el rol del maestro, como acompañante - guía, debe serlo en todos los sentidos posibles: moral, afectivo, cognitivo... como lo proponen Fierro y Carbajal (2003), porque son dimensiones siempre presentes en el aula.

Finalmente, Petit dice:

Estoy convencida de que la lectura, y en particular la lectura de libros, puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas. Y que puede constituir una especie de atajo que lleva de una intimidad un tanto rebelde, a la ciudadanía. (1999: 199)

Todo ello habla de la potencialidad que tiene la lectura para forjarnos como mejores seres humanos, para nuestra subjetivación y permanente posibilidad de reconstruirnos, aunque no sea la única. La lectura para reflexionar sobre la realidad, sobre el propio ser y elegir, tener una actitud crítica ante lo que ocurre, decidir cada uno y en comunidad un camino propio, se propone necesario alentar entre los niños y jóvenes.

2.3 La lectura como práctica de libertad del ser

Para terminar este apartado, quiero exponer dos ideas que retoma José María Kobayashi del libro de Charles Higounet: *La escritura* (1975), porque habla tanto de la trascendencia de la escritura en el mundo contemporáneo, como de su dependencia de la práctica real. Y se aclara que, el margen de progreso que se valora con ella, es el impacto subjetivo y colectivo que produce, las múltiples dimensiones y el acaecer del ser (en términos de Zapata y Larrosa) las transformaciones y revelaciones que pueden despertar en los seres humanos.

[La escritura] Es no solamente un procedimiento destinado a fijar la palabra, un modo de expresión permanente, sino uno que [... brinda] directamente acceso al mundo de las ideas; [...] permite aprehender el pensamiento y hacerle atravesar el espacio y el tiempo; es el hecho social que está a la base misma de nuestra civilización. [...] no es un factor aislado y único del progreso; después de su aparición puede tener un devenir totalmente diferente en las diversas civilizaciones. Y, por lo tanto, no podemos considerarla un fenómeno pasivo, accesorio del que disponen las

fuerzas del progreso desde el momento en que comenzó su uso. La escritura, al igual que las otras formas de civilización, es un medio nacido del conjunto social: su futuro depende del carácter sistemático de su penetración en la sociedad.

Particularmente, “que su futuro depende del carácter sistemático y su forma de penetración en la sociedad”. Aquí el señalamiento sería, dado lo expuesto antes, en elegir entre la disyuntiva de aprender a leer para reflexionar y transformar-nos, o, como ocurre en muchos casos en la escuela, para adoctrinar, repetir, reproducir, “a andar solos”, mecánicamente como nos lo imponen, o cuestionar el estado en que vivimos y plantearnos otros mundos posibles.

Quizá un solo fragmento de Sor Juana (citado por O. Paz, 1982) pueda darnos una argumentación concluyente de las tesis de Jacqueline Zapata, Jorge Larrosa, María Zambrano, Rosario Herrera Guido y tantos otros sobre la limitación del conocimiento para mostrar la dimensión de lo humano:

No pude, ni aun divisar por
sus categorías, ni a un solo
individuo. Desengañada,
amaneció y desperté.

María Zambrano propone cómo nombrar este intento:

“Pensamiento y poesía son, como alas de aves para el ser humano, incompleto sin una o sin la otra. Pero vemos posible su conjunción, vemos su necesidad de imbricación para mostrar su todo ser, solas o separadas, en la poesía”.

Y, Octavio Paz, quien nos recuerda que la relación de la palabra con el mundo es una representación del mismo.

Lo que la palabra nos da es el tiempo de la cosa”, su materialización efímera, “la estela de las cosas” [...] “las palabras no son sentido sino la búsqueda del sentido”.

Acotación sobre la comprensión

El hecho de que Lacan haya tomado como uno de sus referentes esenciales a Heidegger para aportar una reflexión ontológica a la teoría y a la Escuela Freudiana de Psicoanálisis, facilita un poco la tarea de entender *cómo la lectura puede concebirse como un acto de comprensión*, a partir de la idea del *Da-sein* (el ser ahí). Y cito a Domingo Cía Lamana (2014), autor de un artículo en el que me apoyo:

“Heidegger transforma la fenomenología en una ontología que nos abre a la experiencia del ser; no ya como fundamento, sino como realidad temporal: el ser es tiempo. [...] *Comprender es la forma originaria del estar-ahí*, previo a toda ulterior realización, por tanto, algo originario en la vida del ser humano. Se trata de un *factum* existencial, pues es imposible retroceder en la facticidad de este ser. Este descubrimiento heideggeriano de la preestructura de la comprensión ha sido aprovechado por Gadamer para su teoría de la experiencia incidiendo en historicidad de la comprensión”.

Esta referencia me remonta al *momento fundacional del Yo* (Je) en el niño, que puede ocurrir a partir del 6º mes aproximadamente según Lacan, que remite al instante en que se re-conoce como un uno – diferente y semejante a un otro que muchas veces lo sostiene o acompaña en la imagen que contempla en el espejo, y es efectivamente un *momento equiparable al de una comprensión, un reconocimiento de sí mismo como completud diferente y comparable a otro*. Nos dice Lacan (1995): “Así esta Gestalt, cuya pregnancia debe considerarse como ligada a la especie, aunque su estilo motor sea todavía confundible, *por esos dos aspectos de su aparición simboliza la permanencia mental del Yo [Je] al mismo tiempo que prefigura su destinación enajenadora...*” (Es decir, con relación al destino de ser a través de la mirada del otro).

De esta manera, este reconocimiento que se produce necesariamente en un momento en el tiempo, refiere a la comprensión, dado que *“la conciencia que experimenta se vuelve sobre sí misma, ganando un nuevo horizonte (Ibíd. p. 2)”*. La comprensión, como el reconocimiento de un *sí mismo* en el niño, suscita una emoción festiva o ambigua en él, que al igual que el comprender, es también un momento de disfrute existencial o de una conmoción, si dolorosa; ambos nos remiten a un tomar conciencia ahí: *ser y tiempo, de sí con lo otro*.

Comprender de esta manera, presume la posibilidad de vincular lo que somos, sabemos, sentimos y hemos vivido cuando abordamos un texto cualquiera, que nos permite resignificar aquello que dice, con nos-otros. Una forma de reestructurarnos que no necesariamente ocurre automáticamente, sino que lleva un proceso en el que contribuye su abordaje más sistemático y su vinculación con otras fuentes, ejemplos, analogías, campos de saber y conocimientos con los que vamos adquiriendo mayor familiaridad. En la medida en que una nueva lectura nos muestra algo nuevo que tenga un sentido en nuestra vida y nuestras actividades, ésta podrá asimilarse con mayor facilidad. La carencia de los antecedentes necesarios para abordarla, o de interés por hacerlo es más probable que dificulte el camino. De ahí que prever qué nudos u obstáculos pueden impedir su comprensión será tarea de los guías o maestros que las proponen, así como recurrir a estrategias que despierten el interés para la comprensión de lo que se propone.

Los bajos resultados bajos de lectura en nuestro país son un llamado de alerta ante el olvido del ser “humano”. Un factor indudable de esta situación es el extrañamiento de los niños y jóvenes frente a textos que la inercia escolar les “impone”, “obliga” a leer o bien a memorizar lo ‘aprendido’ sin reflexionar, sólo para resolver un examen o hacer un resumen. De ahí la necesidad de replantear otras formas de lectura que tengan sentido para quienes lo hacen, en sus múltiples dimensiones, mucho más allá de su utilidad en la escuela.

2.4 Experiencia decolonizadora en la universidad

“Me cayó el veinte” es una expresión coloquial en México que alude al momento en que a una alcancía le entra una moneda de 20 centavos, “un veinte”, donde metafóricamente el 20 es una idea y la alcancía, nuestro cerebro o conocimiento anterior. Un ¡Eureka! que ocurre cuando encontramos una nueva y plausible explicación a dudas o hechos que permiten reorganizar nuestra interpretación del mundo o de una parte de él. Así, *La arqueología de la escuela* y la inclusión de “otros saberes”, las tradiciones milenarias orientales y otras concepciones del ser, durante las mántricas clases de la Dra. Jacqueline Zapata; o el libro *Educación o cambio cultural en el municipio de Ezequiel Montes, Querétaro*, del Dr. Héctor Martínez Ruiz, que es un recorrido histórico de la dominación implementada desde tiempos ancestrales, y el uso privilegiado de la escritura para las clases dominantes, las denuncias de las teorías críticas sobre la educación, hasta nuestros días y las posibilidades de gestar un cambio cultural realmente educativo, simétrico y consciente; escuchar de labios del Dr. Miguel García Olvera el recorrido por el pensamiento de los Pueblos Originarios y las luchas políticas contemporáneas que emprenden, y el acompañamiento que hizo y en que participó a favor de varias comunidades de estos pueblos en diferentes lugares del país, hasta tiempos recientes; el acercamiento al pensamiento Decolonial, y cada uno de los EC, manifestaciones contemporáneas y liberadoras del arte o prácticas escolares que se abordaron en forma crítica, incluyendo la concepción del tiempo y la realidad, la tradición matemática y astronómica del pensamiento maya, expuesto por el Dr. Domingo Yojkom, así como la sociología de la educación en el Brasil contemporáneo.

Afortunadamente y, casi al término de esta tesis me doy cuenta de que esta maestría lleva a cabo una propuesta decolonial, transcultural y transdisciplinaria, como puede desprenderse en el ensayo “Decolonizar la Universidad. La *hybris*¹⁶ del punto cero y el diálogo de saberes”, de Santiago Castro Gómez.

¹⁶Desmesura, prepotencia. Diccionario etimológico, España. Consultado el 7 de enero del 2019 en: <http://www.resad.es/acotaciones/acotaciones10/10espassa.pdf>

En su argumentación, Castro (2005:79) propone –retomando el trabajo precedente de Edgardo Lander (2000) sobre la “colonialidad del saber”- que, como parte de la herencia colonial, las ciencias sociales y las humanidades continúan perpetuando la colonización en la universidad, a través tanto de sus programas, investigaciones, textos, estructura organizativa y prácticas universitarias que “apuntan hacia la reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte (Lander, 2000:65)”.

En este trabajo, Castro Gómez (2005^a:80) intenta responder a la pregunta: ¿cómo decolonizar a la universidad en Latinoamérica?, al igual que hacer una propuesta para ello. Y, en primer lugar, plantea, como tesis central, que esta: “mirada colonial sobre el mundo obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, que denominaré 'la *hybris* del punto cero”’. Dicho modelo epistémico se asienta en lo que él llama la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber.

Para explicar la colonialidad del saber, Castro recurre a los meta-relatos del poder propuestos por Lyotard; el primero de ellos, ‘el de la educación del pueblo’, donde en la universidad se plantea “proveer al pueblo de conocimientos científicos que impulsen el saber científico-técnico de la nación (Lyotard, (1999:63))”, ya que de ello depende en gran medida el progreso material de la misma.

Señala que: “El segundo meta-relato identificado por Lyotard es el progreso moral de la humanidad (Castro: 2005^a:80), con lo que, además de ingenieros y técnicos, la universidad también se propone la formación de humanistas que contribuyan a esta tarea, creando con ello una división y dos modelos de conocimiento en competencia, y de universidad que sin embargo, nos dice, tiene elementos comunes: una estructura arbórea, unas jerarquías y “unos límites que marcan la diferencia entre unos campos del saber y otros, unas fronteras epistémicas que no pueden ser transgredidas, unos cánones que definen sus procedimientos y

sus funciones particulares (Castro, (2005:81)”. Donde esta división y jerarquización de conocimientos descarta la integralidad de la realidad e interacción del mundo.

Resultado de la herencia colonial, de la estructura triangular de la colonialidad, en lo que respecta al saber, según Lander, Castro dice: “En ambos modelos, la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la *doxa* y la *episteme*, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo [*doxa*]. Mi tesis será que tanto la estructura arbórea y disciplinar del conocimiento como la postulación de la universidad como ámbito fiscalizador del saber reproducen un modelo epistémico moderno/colonial que deseo llamar la “*hybris* del punto cero”.

Al elaborar la genealogía epistémica de esta *hybris*, Castro ubica su origen entre 1492 y 1700, porque con ella inicia la ruptura con el modo de pensamiento que existía no sólo en Europa, sino en todas las culturas: que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban un todo. Visión orgánica que fue sustituida por la idea de que hombre y naturaleza son ámbitos separados y “que la función del conocimiento es ejercer un control racional del mundo. Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las 'conexiones ocultas' entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla” (Castro: 82).

Añade que, aunque se ha atribuido a Descartes esta ruptura, es una acusación injustificada, porque ya desde el siglo XII y XIII venía gestándose. Pero que, en realidad fue desde el siglo XVI con la conquista de América, que este patrón se impuso, de modo que “Descartes reflexiona sobre un modelo ontológicamente ya constituido y empíricamente mundializado. Descartes no “inaugura nada, pero sí lo formula filosóficamente” Castro, (2005:82).

No obstante, dice que, para Descartes como para Newton: “el universo material es como una máquina en la que no hay vida, ni *telos*, ni mensaje moral de

ningún tipo, sino tan sólo movimientos y ensamblajes que pueden explicarse de acuerdo con la disposición lógica de sus partes. No sólo la naturaleza física, sino también el hombre, las plantas, los animales, son vistos como meros autómatas, regidos por una lógica maquinaica” (2005).

Es a este modelo epistémico al que denomina ‘la *hybris* del punto cero’ (fuera del mundo), para observar al mundo, a partir del cual no se consigue obtener una mirada orgánica, sino una analítica. Por ello habla de *hybris*, como una desmesura. “De hecho, la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista”, que es el que priva entre las ciencias y en la universidad, en tanto que: “Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de *que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás* (Castro, 2005: 83).”

Más adelante dirá que esta *hybris* no sólo se materializa en el campo de las ciencias, sino en las universidades, que normalmente funcionan por facultades, departamentos o licenciaturas, programas preestablecidos con los que administran los conocimientos que puedan ser legitimados como pertenecientes a dichas disciplinas, y donde: “Las facultades funcionan como una especie de hogares de refugio para las epistemes”.

Asimismo, destaca una realidad cuando dice que: “Ya Pierre Bourdieu mostraba cómo esta división de la estructura universitaria esconde una lucha feroz entre diferentes actores por la obtención de un determinado tipo de capital, lo cual explica también la competencia entre las diversas unidades académicas por los recursos financieros (Castro, 2005:84)”.

Resulta aún más relevante a considerar para las universidades, que: “De acuerdo con Lyotard, vivimos actualmente en una “condición posmoderna” —yo agregaría “poscolonial”⁵— en la que la función narrativa del saber ha cambiado con

respecto a su forma propiamente moderna. La posmodernidad es caracterizada como el momento en que el sistema capitalista se torna planetario, y en el que la universidad empieza a plegarse a los imperativos del mercado global. Esto conduce a la universidad a una crisis de legitimación. La planetarización de la economía capitalista hace que la universidad no sea ya el lugar privilegiado para la producción de conocimientos. El saber que es hegemónico en estos momentos ya no es el que se produce en la universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en la empresa transnacional”. [...] El conocimiento que es hegemónico no lo produce ya la universidad bajo la guía del Estado, sino que lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo. Así las cosas, la universidad deja de ser el núcleo fiscalizador del saber, tal como lo habían imaginado los pensadores ilustrados (Castro, 2005^a:84)”.

O con repercusiones todavía peores, como denuncia Hugo Aboites (2019) en un artículo periodístico reciente, al hablar de la investigación que realiza una universidad en México para diferentes empresas nacionales e internacionales, a cambio de subsidios para la investigación, y cuyo aporte es muy inferior al que ellas mismas hubieran sufragado. Esta forma es otra de las que la universidad también se subordina al mercado global, probablemente porque el Estado no sólo le asigna magros presupuestos, sino tampoco establece lineamientos que beneficien a la nación, por carecer de un proyecto para ella.

El planteamiento de Castro para revertir la tendencia del punto cero de la *Hybris*, es el diálogo de saberes. En su propuesta cobra un lugar esencial el *pensamiento complejo* de Edgar Morin (2009:11), quien establece su objetivo y desnuda su proceder:

La ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregados (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); éste aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento

completo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia. Hace suya la frase de Adorno «la totalidad es la noverdad». Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Para explicar el sentido que esto plantea para la decolonización de la universidad, Castro elabora una serie de tesis que se enuncian a continuación:

1. El punto cero sería la dimensión epistémica del colonialismo, lo cual no debe entenderse como una simple prolongación ideológica o “superestructural” del mismo, como quiso el marxismo, *sino como un elemento perteneciente a su “infraestructura”, es decir, como algo constitutivo*. Sin el concurso de la ciencia moderna no hubiera sido posible la expansión colonial de Europa, porque ella no sólo contribuyó a inaugurar la “época de la imagen del mundo” —como lo dijera Heidegger—, sino también *a generar una determinada representación sobre los pobladores de las colonias como parte de esa imagen. Tales poblaciones empiezan a ser vistas como Gestell, es decir, como “naturaleza” que es posible manipular, moldear, disciplinar y “civilizar”, según criterios técnicos de eficiencia y rentabilidad*.

Esta cosificación de la población es la que viene a formar parte de la infraestructura que sostendrá la producción, razón del esclavismo durante la Colonia en México y en la actualidad, en muchas partes del mundo. Sus antecedentes los muestra Kobayashi al hablar de la herencia de los conquistadores españoles quienes, en lugar de eliminar a las poblaciones sojuzgadas, las emplearon en su propio territorio para los fines de los colonizadores.

2. Hacia mediados del siglo XVIII, Europa se mira a sí misma como en disposición de un aparato de conocimiento desde el cual es posible ejercer un juicio sobre los demás aparatos de conocimiento (pasados, presentes o

futuros), y también como la única cultura capaz de unificar al planeta bajo los criterios superiores de ese parámetro.

Situación que también se impone y crea dependencia a nivel de la producción, porque la maquinaria desarrollada con su ciencia, tecnología e insumos complementarios desplazan cada vez con mayor amplitud las tecnologías originarias apropiadas, perjudicando o alterando los ecosistemas, los suelos y las semillas originales, además de la del consumo y del ser, impuestos por los modelos del mundo 'desarrollado'.

3. El diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonización del conocimiento y de la decolonización de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. Decolonizar el conocimiento significa descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce ese conocimiento.

Aquí Castro (2005^a:89) propone la inversión de todas las tesis de la primera ruptura epistemológica, donde fue desplazada la visión orgánica que asumía la interrelación hombre-naturaleza-conocimiento, por la primera *episteme*, que establece en su afán analítico, desintegrarlos con diferentes clases de divisiones: sujeto/objeto, mente/cuerpo, hombre/naturaleza, cuando:

(...) el gran desafío que tienen ahora las ciencias humanas es realizar una segunda ruptura epistemológica, pero ahora ya no con la *doxa* sino frente a la *episteme*, para bajar del punto cero. El ideal ya no sería el de la pureza y el distanciamiento, sino el de la contaminación y el acercamiento. Descender del punto cero implica, entonces, reconocer que el observador es parte integral de aquello que observa y que no es posible ningún experimento social en el cual podamos actuar como simples experimentadores. Cualquier observación nos involucra ya como parte del experimento”.

Esto es que: “Acercarse a la *doxa* implica que todos los conocimientos ligados a tradiciones ancestrales, vinculados a la corporalidad, a los sentidos y a la organicidad del mundo, en fin, aquellos que desde el punto cero eran vistos como “prehistoria de la ciencia”, empiecen a ganar legitimidad y puedan ser tenidos como pares iguales en un diálogo de saberes” (Castro: 2005:89).

Y añade: “En la universidad, sin embargo, el logro de esta legitimidad no es cosa fácil. Con algunas excepciones, la idea de que la universidad pueda generar espacios en los que distintas formas de producir conocimiento —digamos entre la medicina indígena y la medicina tradicional— puedan coexistir, es, por ahora, una utopía, debido a que, de acuerdo con la taxonomía del punto cero, ambos tipos de saberes no son contemporáneos en el tiempo, aunque sean contemporáneos en el espacio”.

Aquí se refiere a la idea evolucionista que no sólo se aplicó a los seres vivos en general, sino a las culturas, clasificadas desde entonces de primitivas o bárbaras a civilizadas, de acuerdo con canon europeo y donde los colonizados respondían a las primeras, incluso si tenían sistemas tecnológicos —ingeniería hidráulica- y conocimiento —matemático y astronómico- más avanzados que los ‘civilizados’, como en México.

Precisamente, una de las primeras discusiones sobre la Botánica que se desarrolló en la academia de ciencias a finales de la Colonia, entre los científicos españoles y los mexicanos fue en torno a la confrontación de sus taxonomías. Mientras la tradición prehispánica —que se seguía en México- lo hacía en función de su utilidad para la salud, la europea lo hacía a partir de sus estructuras biológicas (Tanck, 2011:113). Una combinación de ambos elementos quizá podría arrojar mayor información sobre sus relaciones de uso y sus componentes estructurales, que la división que les ha sido impuesta.

En síntesis, nos dice el autor (2005^a:89-90) que, para decolonizar la universidad se requieren por lo menos dos cosas:

1. El favorecimiento de la transdisciplinariedad. Como bien lo ha señalado Nicolescu (2002), la palabra “trans” tiene la misma raíz etimológica que la palabra “tres”, y significa, por ello, la trasgresión del dos, es decir, aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: mente/cuerpo, naturaleza/cultura, sujeto/objeto, razón/sensación, materia/espíritu, unidad/diversidad, civilización/barbarie.

La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva (“esto o aquello”) por una lógica inclusiva (“esto y aquello”). Decolonizar la universidad significa, por ello, luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia.

2. El favorecimiento de la *transculturalidad*. La universidad debería entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. Conocimientos que estaban ligados con aquellas poblaciones de Asia, África y América Latina, que entre los siglos XVI y XIX fueron sometidas al dominio colonial europeo. En este sentido, José Rozo Gauta, estudioso de la cultura Muisca, y uno de los más importantes escritores del pensamiento complejo en Colombia, manifiesta la necesidad de [...] cambiar las ideas y prácticas eurocéntricas, especialmente la imposición colonial de la visión occidental del mundo y de sus prácticas e ideas económicas, políticas, sociales, culturales, educacionales y cognitivas (Roza Gauta, 2004, p. 164).

Y, mientras Castro cita a la Universidad Intercultural *Amawtay Wasi* (“casa del saber”) de Quito, para dar muestra de esta propuesta decolonizadora, yo cito a la Maestría en Creación Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, en la que se aplican estas rupturas.

Capítulo III. La lectura como espacio de reflexión y creación del ser

3.1 Tarea de investi-creación educativa

Por tratarse de un trabajo que busca averiguar cómo es que la lectura y la escritura se utilizan como instrumentos del secuestro del ser que se realiza en la escuela, entendida “como espacio de encierro” de niños y jóvenes que no tienen mayor opción que aceptar sus reglas, por ser el medio para poderse insertar en el espacio público y el mercado laboral, se quiso acceder a testimonios que dieran cuenta de lo que, durante la trayectoria escolar de algunos estudiantes, permitiera identificar los orígenes de las dificultades o posible motivación por la lectura y escritura, hasta su arribo a la universidad. Esto se realizó por medio de entrevistas a profundidad con tres estudiantes quienes al hacer un recuento de su trayectoria lectora que les permitiera reflexionar sobre ella y su función social, cuyo análisis se presenta más adelante.

Este secuestro no sería así, si se buscara alternativas pertinentes, significativas para los estudiantes, y de preferencia propuestas por ellos en libertad. Con este objetivo, segundo término, se decidió aplicar una propuesta de lectura amorosa, dialógica, simétrica y creativa para jóvenes de licenciatura, con la que se pretende mostrar que estas condiciones posibilitan la reflexión, libertad de expresión, creación y el disfrute de los textos en el aula, cuyos principios y aplicación se describirá y analizará en la segunda parte de este capítulo.

3.2 Propósito

Se argumentó anteriormente que la escuela era un dispositivo de reproducción social que, si bien pudo sustentarse grosso modo en el caso de nuestro país mediante una semblanza histórica y la información estadística proporcionada, en la tarea de investi-creación educativa se decidió explorarlo en forma cualitativa

por medio de entrevistas a profundidad, con casos que brindaran evidencia y aportaran resultados de interés para el tema.

Asimismo, se pretendía mostrar una propuesta de lectura no unidimensional, utilitaria o instruccional como normalmente se realiza en las escuelas, es decir, la que antepone a la reflexión y apertura al mundo que ella brinda, otros objetivos, como se mostrará que sucede, en las entrevistas.

En contraparte, la propuesta asume que la actividad docente es un acto de acompañamiento y guía amorosos: 1) en la medida en que su tarea implica una entrega en el análisis cuidadoso y la búsqueda de los textos que susciten interés en los estudiantes, contribuyan a alcanzar los objetivos de la asignatura y aporten a sus vidas (qué leer, hacer, ver, presentar...); 2) diseñar, planear o prefigurar las posibles formas de acercamiento a ellos, de acuerdo con sus antecedentes, su nivel de dificultad para abordarlos (cómo lograrlo); 3) asumirse en posición horizontal, simétrica, de aprendiz con los estudiantes (quiénes: todos participamos y el maestro guía o explica cuando se requiera); 4) de modo que ellos, en condiciones de igualdad y libertad puedan emprender la lectura individual y/o colectiva, para expresar las ideas, sentimientos o cuestionamientos que despiertan lo leído, escuchen otras interpretaciones del grupo y, a partir de ellas puedan contrastar y ampliar su horizonte de interpretación y, en su caso, de transformación y creación (todos aportamos y vislumbramos nuevas posibilidades).

3.3 Objetivos

1. Mostrarla forma en que la escuela, lejos de despertar el interés por la lectura entre los niños y jóvenes puede suprimirlo por alejarla de sus objetivos comunicativos y funcionales.
2. Brindar ejemplos de la forma en que la lectura en la escuela se encuentra supeditada a objetivos fundamentalmente escolares.

3. Comprobar que las condiciones económicas de la familia y la escolaridad de los padres influyen el acceso a la lectura.
4. Exponer cómo otras formas de abordaje de la lectura en la universidad hacen posible la reflexión y el disfrute de la lectura.

3.4 Preguntas de investigación

¿Qué formas de intervención escolar resultan o no estimulantes en su aprendizaje y para la formación de lectores?

¿Los estudios y el nivel económico de los padres, en qué sentidos influyen en su formación lectora?

¿De qué maneras la escuela puede despertar el interés en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita?

¿Cuáles son las dificultades de lectura en la universidad que reportan los estudiantes?

3.5 Descripción de las tareas de investi-creación

El acercamiento humano por medio de la entrevista implica no sólo una reflexión y una rememoración de su trayectoria lectora, persigue hacer un recorrido de su historia de vida y posterior su experiencia como lectores, desde su primera infancia hasta la universidad, con objeto de identificar tanto la influencia de la familia en ella y de los tipos de escuelas tomando en cuenta las posibilidades económicas de sus familias y de acceso a los libros.

Las preguntas abordan el uso de la lectura en el contexto familiar, sus experiencias durante este aprendizaje en la escuela, del preescolar a la licenciatura, sus preferencias lectoras y el impacto que consideran tiene este aprendizaje en el desempeño académico y en sus vidas.

So pretexto de las entrevistas, se tuvo la oportunidad de acercarse a tres estudiantes de licenciatura: dos jóvenes y un joven de entre 19 y 20 años, dos de ellos

cursan la carrera de Biología y uno la de Horticultura Ambiental. La duración de cada una fue de una hora a una hora 15 minutos.

Asimismo, contempló que tuvieran algunas diferencias de clase tomando en consideración lo asentado por Soledad Loaeza (1988), Gilberto Guevara Niebla (1992) y otros, en cuanto a la forma en que influye el contexto familiar –escolaridad de los padres y nivel económico- en este aprendizaje, lo que contribuiría a mostrar también el impacto de la escuela en la reproducción social.

3.5.1. Los tres casos

- a. Uno nació en un municipio estatal, padre profesionista y madre con carrera técnica que en el momento de la entrevista no trabajaba por atender a los hermanos más pequeños y estudió exclusivamente en escuelas públicas.
- b. El segundo nació en una ciudad capital, clase media alta, ambos padres profesionistas y cursó sus estudios en escuelas particulares.
- b. Otro procede de una ciudad capital, con padre profesionista y madre con secundaria. Cursó estudios tanto en escuelas particulares como en pública, sólo 3 años de primaria.

3.6. Resultados de las entrevistas

A continuación, se muestra en forma sintética los hallazgos encontrados en las entrevistas sobre la trayectoria lectora de los estudiantes de licenciatura; en primera instancia, en torno a los tópicos de la reproducción y la influencia del nivel de estudios y económico de la familia y su aprendizaje e interés por ella; la enseñanza escolar y sus repercusiones favorables o negativas; diferencias entre la escuela pública y las privadas; la oferta de lecturas que se mencionan en ellas y su calidad.

- a. En cuanto a la reproducción social, el que las familias cuenten con mayor poder adquisitivo puede influir en la posibilidad de acceder a escuelas particulares bilingües y contar con disponibilidad de lecturas en la casa.
- b. En cuanto al nivel educativo de los padres, se muestra en diferentes sentidos: padres profesionistas o madres estudiantes que brindan apoyo o estimulación lectora incluso antes de las demandas escolares formales de sus hijos. Una madre con nivel de secundaria pone énfasis en el cumplimiento de las demandas escolares, es decir, con el deber de atender con estas obligaciones. En el caso de padres profesionistas que por su trabajo no lo hacen directamente, se presenta un sentido de responsabilidad general en la escuela por parte de la estudiante.
- c. En los resultados se observa la clara influencia de los padres o familiares en los estudiantes, en cuanto a las preferencias lectoras, usos, fines y las funciones que le otorgan en sus vidas. En las entrevistas se encuentra dos tipos de familia: las que leen por gusto y cuentan con mayor cantidad de libros y variedad de géneros: académicos, literarios, filosóficos, históricos, espirituales y otros, y las que disponen fundamentalmente de textos informativos y académicos, con fines de consulta y actualización para el trabajo, las noticias y la escuela.
- d. Se muestra que, el hecho de tener más años de estudio o mejor condición económica no necesariamente provocará el interés por la lectura, pero que sí influyen, sobre todo las primeras experiencias de enseñanza escolar de este aprendizaje, y la familia, en la formación de un lector o no.

De ello se puede inferir –provisionalmente- que influye más el tipo de hábitos lectores en la familia, que la influencia de la escuela para generar un gusto por ella en sentido amplio.

- e. La influencia de la escuela, en los tres casos, se inclina negativamente en fomentar un interés por la lectura, tanto por las formas en que se conduce este aprendizaje, como por las prácticas de lectura en ella: el un medio para alcanzar una calificación o cumplir con las tareas escolares
- f. En las entrevistas, las escuelas particulares aparentemente tienden a fomentar más la comprensión y promover el uso de estrategias lectoras y de escritura para fines escolares. A la otra estudiante le parece que los compañeros de escuelas privadas son “más cultos”.
- g. Lo que parece un hecho y comenta el estudiante es que, en ellas, se les prepara para la aprobación de los exámenes de ingreso al bachillerato o la universidad. En la clase de literatura o Español, lo importante era identificar o distinguir a los autores clásicos, no leer sus obras.
- h. En cuanto a la oferta de lecturas, el hecho de que el libro de texto obligatorio cuente con literatura que interpele a los niños, parece un rasgo favorable cuando los niños leen en forma autónoma, pero no cuando no pueden hacerlo o forman parte de una obligación escolar exclusivamente.
- i. También que, en las privadas, por tendencias religiosas o de clase, puede haber una selección sesgada que favorece lecturas no por su calidad, sino por los “valores” que promueven, como el caso de los libros de Cuauhtémoc Sánchez. Este tema abre una potencial línea de investigación.
- j. En cuanto al aprendizaje de la escritura, se muestra con claridad la persistencia de los métodos escolares tradicionales: el sintético en dos casos y global durante el primer periodo de aprendizaje, y el sintético en el segundo, totalmente alejados de su sentido comunicativo y de uso funcional de la lengua escrita.

- k. En otro orden de ideas, el control sobre el movimiento y la interacción entre los niños en el proceso de aprendizaje, la domesticación de sus cuerpos: ‘sentados y callados, padeciendo frío o haciéndoles sentir que no saben o no pueden’, se identifica entre los entrevistados de escuelas particulares, como factores de frustración y disgusto. No es sólo la obligación, sino la falta clara de afecto y sentido para ellos que son vinculadas a estas actividades.
- l. Resultado de esta impronta negativa derivada de sus primeras experiencias de aprendizaje de la lectura y escritura en Español, esta asignatura es vista después por uno de los entrevistados, como algo inconsistente a causa los cambios de las nomenclaturas verbales, producto de las reformas educativas adoptadas, o sólo memorística, según el caso. Él establece un contraste entre las matemáticas, que le gustan porque son claras, y el Español, que parece que “todo lo complica”, por no responder a una lógica clara.

Aquí lo que se puede señalar es que la enseñanza de la lengua escrita, de la ortografía y de la gramática en las escuelas, tradicionalmente se hace por medio de repeticiones y memorización, más que al análisis conjunto de la lógica a la que obedecen, y que efectivamente se hace necesario que desde un principio, bajo el enfoque comunicativo y funcional, se aclaren los sentidos.

En los dos primeros casos, aunque se percibe diferencias de ingresos y en el acceso a los libros, se presenta contextos familiares con claros hábitos lectores por parte de los dos padres o familiares que recurren a la diversidad de lecturas, así como un acercamiento y finalidades más relevantes para la vida a la lengua escrita. La lectura no es sólo un vehículo para aprender en la escuela, sino para construirse como sujetos, conformar una identidad, formar lazos sociales, recurrir a ella para sus inquietudes personales, y saber que la lectura contribuye a la formación espiritual, intelectual y testimonio de la herencia social.

Otros resultados interesantes se relacionan con sus preferencias lectoras, con las sugerencias que hacen sobre la lectura en general, en la escuela y en la universidad, o la importancia que le atribuyen para la vida.

Capítulo IV. Leer en el aula: un proceso amoroso, dialógico, simétrico y creativo

Con la idea de aportar una propuesta alterna a la lectura académica en la universidad, se bosqueja un planteamiento de acto educativo, no instruccional, porque éste se considera esencialmente amoroso, en el sentido de que supone una entrega a y con los otros en un proceso de aprendizaje recíproco, mediante un proceso dialógico, simétrico y creativo, como se expone a continuación.

4.1 El carácter amoroso del acto educativo, no instruccional

Educación se concibe como un acto amoroso, porque supone de antemano una disposición del maestro-acompañante a renunciar ubicarse en el lugar del que sabe o transmite, para asumir el de quien comparte y vive una experiencia de aprendizaje colectivo con los otros, por medio de la reflexión y el diálogo en un ambiente de escucha, colaboración, respeto e inclusión, que hace posible la manifestación libre de opiniones, sentimientos y expresiones de creatividad.

Es una entrega por parte del acompañante-maestro, en el sentido de esforzarse para despertar interés en un tema que conoce y ha reflexionado, frente al que es consciente de que pueden surgir diversidad de aportes e interpretaciones a causa de la heterogeneidad de seres con historia, circunstancias y culturas diferentes que se reúnen en el aula, que le conciernen. Así, compartir y buscar un entendimiento ocupa un lugar central en el diálogo, la riqueza de expresiones y el aprendizaje mismo.

Porque supone que algunos contenidos, términos u operaciones pueden constituir obstáculos para su comprensión, de modo que también tiene que prever las formas de problematizar, dialogar, poner ejemplos para promover la reflexión y estar dispuesto a aclarar dudas o plantear actividades que faciliten su comprensión, y que puedan darle sentido para sus vidas y futuras actividades.

El esfuerzo también refiere a la búsqueda de textos y materiales adecuados, la elaboración de presentaciones que faciliten la comprensión, la de pruebas o formas de evaluación que permitan valorar los avances logrados, lo que falta por hacer y comprender para proseguir el aprendizaje, no sólo del programa, sino lo que éste en conjunto significa en el contexto social donde se traducirá en prácticas y dinámicas concretas que inciden en la colectividad. De modo que su alcance no sólo se traduce en aplicación de conocimientos o técnicas, sino en la educación de personas que contribuirán con sus saberes y acciones, en mayor o menor medida en el contexto social donde se espera que puedan crear soluciones, resolver problemas o brindar servicios, con un sentido de colaboración y solidaridad que tanto requiere nuestra sociedad.

4.2 Su dimensión dialógica

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A + B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe y de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación.

Paulo Freire (1965)

Cuando leemos a Paulo Freire (1965) en sus diálogos con los educandos- comúnmente campesinos- podemos apreciar que los inicia a partir de los intereses y el contexto en que viven para dar paso al proceso de alfabetización. Así, por medio de este intercambio en que conversan sobre los temas que les preocupan y forman parte de su vida cotidiana: el trabajo, el sustento, la cosecha, su distribución. Freire retoma estas palabras llenas de sentido para ellos, y las llama ‘generadoras’, porque de este diálogo van surgiendo otras que necesitan para expresar las ideas por escrito.

Y de este modo, mediante la reflexión y el aprendizaje de nuevas palabras¹⁷, van pudiendo escribir, organizarse y transmitir sus ideas. Este proceso, que a la vez les permite alfabetizarse, contribuye a adquirir mayor conciencia de su papel y el de otros en la vida cotidiana, con su trabajo, su comunidad y ayudarles a buscar formas de transformar y mejorar su propia realidad.

En un contexto universitario, el ejercicio dialógico también refiere a esta forma reflexiva de intercambio, donde el maestro acompaña en sus lecturas a los estudiantes estimulando el diálogo y la reflexión sobre los textos y el análisis entre lo encontrado en ellos, su valor en la profesión, sus vidas y posibilidades de incidir en la realidad del contexto en que se encuentren.

4.3 La simetría entre los participantes

Este rasgo refiere a que el diálogo se establece en una relación horizontal, simétrica, en igualdad de condiciones, entre los estudiantes y el profesor, cuya presencia se sitúa en calidad de acompañante que también puede aportar a lo dicho por otros. Esto, con la intención de romper con la verticalidad o jerarquía que se acostumbra adoptar en la escuela entre profesor y educandos, para que sea posible participar y opinar libremente en el grupo o en pequeños grupos, surjan ideas, interpretaciones, diferentes opiniones, que establezcan relaciones con otros hechos, conocimientos o experiencias con la realidad, y se muestren libres de expresar comentarios o dudas, que faciliten que surja el entendimiento, la confianza y la creatividad en la dinámica áulica.

Si consideramos que la lectura es una interpretación que cada quien hace con base en sus experiencias, sentimientos, valores, imaginación y conocimientos previos, el trabajo grupal enriquece la experiencia no sólo para aportar, aclarar y

¹⁷ Aquí se añade, como fase metodológica, que las palabras se dividen en sílabas que aprenden progresivamente variando con diferentes vocales. Y conforme van aprendiendo estas sílabas pueden formar nuevas palabras. El conjunto de las palabras, el vocabulario que usan cotidianamente se investiga previamente mediante encuestas, para iniciar el diálogo entre todos.

encontrar significados en el texto, sino para generar nuevos y otras posibles interpretaciones o cuestionamientos. De este modo, el diálogo simétrico construye un ambiente de libertad, reflexión crítica y, con ellas, la posibilidad de apertura a nuevas lecturas a partir de las de otros y nuevas reflexiones o aprendizajes para incidir en sus vidas.

4.4 Promover el proceso creativo

Este proceso se hace posible precisamente porque las propuestas, interpretaciones que van surgiendo pueden dar lugar a pensar o proponer otras ideas, abrir nuevas formas y dejarlas trabajar en total libertad en el aula, a vincularlas con otros campos o funciones, criticar aquello que resulte cuestionable, proponer nuevas lecturas, actividades o investigaciones a partir de lo reflexionado.

La creatividad no sólo supone como condición un espacio de libertad, sino la presencia de elementos diversos y contrastantes que a la par de la actitud fraterna de los involucrados, nos permitan jugar, combinar, probar nuevas soluciones con los materiales, palabras, ideas o saberes que disponemos. Es la apertura para dejar que se expresen y manifiesten otros puntos de vista, enfoques, soluciones, comparaciones, analogías.... Ello da curso a usos novedosos de los medios, ideas, lenguajes, un esfuerzo de exploración y experimentación de elementos nuevos, de aceptar el error y la nueva búsqueda en el proceso.

4.5. Descripción de la tarea

Para llevar a cabo esta propuesta de lectura se obtuvo el generoso apoyo de la maestra Ana María Rodríguez Gálvez, que imparte la materia “Expresión oral y escrita”, para compartir con sus estudiantes de primer semestre de Nutrición, la lectura de algunos textos literarios, debido a que ella tenía previsto realizar este tipo de actividades y otras, como una obra de teatro. Con este objetivo a mediano plazo, sugirió recurrir a autores clásicos o reconocidos.

La tarea de buscar lecturas que pudieran ser de su interés escritas por autores de reconocida trayectoria se consideró muy apropiada porque anteriores experiencias habían demostrado que la mejor forma de promover el interés de los lectores era conseguir muy buenos textos y temas que pudieran resultarles atractivos.

Uno que normalmente genera interés entre los jóvenes, por tener sentido en sus vidas, es el amor, ya sea por las expectativas que se crean de él, o porque algunos han tenido acercamientos a esta experiencia.

De modo que se pensó explorar entre los géneros, el de la poesía -que lo toca ampliamente¹⁸- y se optó por la novela corta de Mark Twain: *Diarios de Adán y Eva* que, que además de abordar el tema, es muy divertido.

La experiencia se llevó a cabo con un grupo formado por 31 estudiantes, 29 muchachas y 2 jóvenes de entre 18 y 21 años, más la maestra titular que contribuyó en la tarea con algunas sugerencias y aclaraciones pertinentes.

Después de la presentación se planteó que el objetivo de la experiencia consistía en que leyeran y dieran su opinión sobre unos poemas que hablaban del amor, en este caso, de autores mexicanos y latinoamericanos. La maestra, que apoyó la práctica, indicó que primero los leyeran con atención. En un segundo momento se pidió que formaran equipos con aquéllos que tenían el o los mismos poemas, para que analizaran los diferentes conceptos que mostraban y sus formas.

Se repartieron a todos los estudiantes fotocopias con los poemas: “Yo no puedo tenerte ni dejarte [Que da medio para amar sin mucha pena]”, de Sor Juana Inés de la Cruz; “Espero curarme de ti”, de Jaime Sabines; “*Happy new year*” y “La camarada”, de Julio Cortázar; “Tus ojos”, de Octavio Paz; “Definición de amor”, de

¹⁸ Ver anexo 1.

Francisco de Quevedo; “Amo amor”, de Gabriela Mistral, cuatro Haikús de Issa Kobayashi; y tres poemas de poetas jóvenes contemporáneos: “De amores imposibles” y “La última noche”, de Roberto Galaviz, y uno sin título de Clio Mendoza.

Al terminar la lectura individual, los estudiantes se organizaron por grupos, analizaron y comentaron los poemas.

Finalmente pasaron al frente a leerlos y exponer sus comentarios. Se grabó la participación y lectura de los poemas frente al grupo, y se registraron los comentarios de algunos.

El ambiente de confianza y creatividad se manifestó desde el principio, porque un grupo solicitó salir del salón para leerlos. Posteriormente fueron ellos los que propusieron leerlo en voz alta frente al grupo y un equipo propuso una forma novedosa de presentar lo que les gustó: interpretaron del poema o un fragmento por medio de una palabra.

4.6 La experiencia

A continuación, se presenta el poema leído y los comentarios de los estudiantes transcritos:

4.6.1 Primera experiencia

Happy new year,

Julio Cortázar

Mira, no pido mucho,
solamente tu mano, tenerla
como un sapito que duerme así contento.
Necesito esa puerta que me dabas

para entrar a tu mundo, ese trocito
de azúcar verde, de redondo alegre.
¿No me prestás tu mano en esta noche
de fin de año de lechuzas roncadas?
No puedes, por razones técnicas.
Entonces la tramo en el aire, urdiendo cada dedo,
el durazno sedoso de la palma
y el dorso, ese país de azules árboles.
Así la tomo y la sostengo,
como si de ello dependiera
muchísimo del mundo,
la sucesión de las cuatro estaciones,
el canto de los gallos, el amor de los hombres.

E1. Nosotras, cada una, de lo que entendió del poema, usó una palabra que definiera el poema. Para mí lo que define el amor fue: “tomar la mano del amado”.

E2. Para mí fue “lejanía”. O sea, el hecho de tener de lejos a la persona amada lejos de ti hace que valores más.

E3. Para mí son como las enseñanzas que tiene el amor.

E4. Para mí, “precaución”.

E5. Para mí, “la sencillez”.

E6: Para mí, “confianza”.

P. A ver, ahora díganme, cada una de ustedes, qué les transmitió este problema, ya no sólo en una sola palabra, sino globalmente.

E5. Para mí, creo que a veces vemos el amor como algo muy complejo, y a veces, cuando uno tiene pareja o algo: ¿Qué le voy a regalar?, ya vamos a cumplir un mes. Y a veces no nos fijamos que hasta lo más fácil es importante para la otra persona. Por ejemplo, aquí dice que no pide mucho, solamente tomar su mano. Y a veces sólo nos fijamos más en lo material, que lo que transmite es el sentir de la pareja.

P. Por ahí alguien dijo que transmite sencillez. (Risas)

E1. Para mí fue “tomar su mano” en las relaciones humanas de los seres.

P. Exactamente, porque a veces, hasta un solo gesto, hasta el decir adiós, no sé, del otro, puede ser totalmente significativo.

E. Para mí fue “lejanía”, o sea, el hecho de tener lejos a la persona amada, hace que valores más a la persona.

E. La mía fue “sencillez”. Sí, porque a veces hasta el gesto más simple hace que una persona sonría. A veces una no se fija y dices buenos días a alguien más, y hasta te sonrío y como que ya se queda así. Y dices, pues no lo conozco, pero como que les anima. Y en el caso ya específico del amor, a veces pensamos ¿qué se puede hacer? Pero a veces hasta lo más sencillo como: ¿cómo estás?, ¿cómo llegaste?, ¿estás bien?, hace que las personas sientan algo bonito. Entonces, como que no es tan complejo, sino algo más sencillo.

E4. Para mí fue “volver”. Porque dice: “quiero volver a tomar tu mano”.

P. Aquí fue donde alguien supuso, cuando dice “no estás por razones técnicas”, ¿qué?

E5. Que ya se había ido.

P. No sólo que ya se había ido, sino que se trataba de una relación ilícita. Y cuando lo leí (en los textos que escribieron) no lo dijo con estas palabras, pero sí. Y me asombró porque dije ¿Por qué? Porque cuando hay algo implícito -porque no es explícito- porque no está, uno puede suponer cualquier cosa, ¿no?

E. Sí, Para mí es de confianza porque hay una parte donde dice: “Necesito esa puerta que me dabas para entrar a tu mundo”. Yo entendí que es como compartir los pensamientos, aunque sean los más íntimos, que a cualquiera no le das.

P. Exactamente, lo que se comparte en una relación amorosa, ¿no? Prácticamente ahí está un ser contigo, muchas veces.

E. Para mí fueron (como dos significados; uno, que no está y tal vez se fue) pero la otra que trata de un amor prohibido o no aceptado, o no muy demostrado, porque no era permitido, pero que cuando lo tenía, lo disfrutaba. Cuando decía la parte de: “Como si de ello dependiera muchísimo del mundo”. Y lo recuerda, porque dice: “La sucesión de las cuatro estaciones, el canto de los gallos, el amor de los hombres”.

4.6.2. Segunda experiencia

La camarada

Julio Cortázar

Claro que sos mi camarada
porque sos más, sos siempre más.
Hay la ruta en común, el horizonte
dibujado con lápiz de esperanza,
hay la amargura del fracaso
a la hora en que los hornos no se encienden
y hay que palear de nuevo el carbón del
mañana.

Claro que sos mi camarada
porque sos la que dice no, te equivocaste,
o dice sí, está bien, vayamos.
Y porque en vos se siente que esa palabra es una
lenta, feliz, necesaria palabra:
hay cama en camarada,
y en camarada hay rada,
tu perfume en mis brazos,
tu barca anclada al lado de la mía.

P. Muy bien, ¿cómo lo hicieron, también escogieron una palabra, o cómo lo interpretaron?

E. Como que cada quien tenía su punto de opinión. Creo que la mayoría pensó que se trata de una pareja que siempre está a favor de la [...] y tiene o quiere la reciprocidad. Y que a veces, muchas veces uno cree o quiere tener en su pareja, un sentimiento de que, si, por ejemplo, te vas a aventar, va a estar él sosteniéndote ahí. Es lo que dice, que: (lee) “Hay cama en camarada, y en camarada hay rada”. A veces

tiene que estar en lo más simple y hay casos en que a veces en que ambos cargan, o sea que pueden confiar en ambas partes.

P. Exacto. Fíjense el juego, yo fui a consultar al diccionario el significado de rada: rada es una pequeña bahía donde se refugian los barcos cuando hay mucho viento. Y en camarada, él lo utiliza. En sí, ¿qué hace la poesía con las palabras?

Varios: Comparaciones, dobles significados, metáforas, usa figuras literarias.

P: Exactamente, eso es más sofisticado. Por ejemplo, en el de Quevedo (lee):

Es fuego abrasador, es fuego helado,

Es herida que duele y no se siente

Es un soñado bien, un mal presente

Es un descuido que nos da cuidado...

P: Son puros contrarios, prácticamente, ¿cómo se llaman éstos?

E2: Contraste.

E7. Son figuras literarias.

P. Sí, y oximorones. Son dos tipos diferentes. Sí, en la literatura antes se estudiaba todas las figuras literarias para poder componer. Quien domina estas figuras literarias, por ejemplo, el colocar los opuestos, puede crear cosas nuevas, que habla de metáforas, alegorías, hipérbaton. Hay uno divertidísimo de Quevedo: Érase un hombre a una nariz pegado, era una nariz superlativa... Pero, pero cuál es la materia de la poesía, ¿con qué se construye la poesía?

R: Con las palabras.

P. Sí (comenta la variedad de formas que tiene la poesía o que crea, como en el caso de la concreta, que utilizaban las palabras para crear figuras alusivas al tema.) Muy bien, muchachas, me sorprenden sus trabajos. Están muy bien.

4.6.3 Tercera experiencia

AMO AMOR

Gabriela Mistral

Anda libre en el surco, bate el ala en el viento,
late vivo en el sol y se prende al pinar.
No te vale olvidarlo como al mal pensamiento:
¡ile tendrás que escuchar!

Habla lengua de bronce y habla lengua de ave,
ruegos tímidos, imperativos de mar.
No te vale ponerle gesto audaz, ceño grave:
¡ilo tendrás que hospedar!

Gasta trazas de dueño; no le ablandan excusas.
Rasga vasos de flor, hiende el hondo glaciár.
No te vale decirle que albergarlo rehúsas:
¡ilo tendrás que hospedar!

Tiene argucias sutiles en la réplica fina,
argumentos de sabio, pero en voz de mujer.
Ciencia humana te salva, menos ciencia divina:
¡ile tendrás que creer!

Te echa venda de lino; tú la venda toleras.
Te ofrece el brazo cálido, no le sabes huir.
Echa a andar, tú le sigues hechizada aunque vieras
¡ique eso para en morir!

P. A ver, su interpretación, porque ahorita como se escuchó (se escuchó Amo el amor, no Amo amor). Ahorita vamos a hacer el ejercicio al revés. ¿Ustedes qué interpretan de este poema, los que no lo abordaron? (No comentan.)

P. A ver, vamos a hacer un simple ejercicio. Lee nada más el último verso. (Lee). Y el poema se llama Amo Amor, y no es de amar, sino que es el amo. ¿Qué opinan del amor como un amo, qué opinan de eso? ¿será verdad lo que dicen?

E5. No.

P. ¿No, ¿no? ¿Sí? A ver, por qué dices que sí.

E13: Yo creo que es como una obligación. No es que lo quieres hospedar, sino tienes que hacerlo.

E11: Yo considero que por más que lo rehúya, y que no quiero, en algún momento tendré que escucharlo, tendré que vivirlo o combatirlo, queramos o no.

P. Ésa es la versión light, ¿cuál sería la versión ruda, cuando el amor es muy malo? En la última parte.

E14: Que nos puede llevar a la muerte.

P. Y si no a la muerte, porque también hay a quienes lleva a la muerte, sí a muchísimo dolor. De alguna forma porque el amor tiene las dos caras, puede ser hermosísimo, o puede ser sumamente difícil. Y a veces cuando nos metemos en malas relaciones, ahí está el amo amor y nosotros obedeciendo. Hay que estar muy listos muchachos. ¿Qué les pareció Gabriela Mistral, mujer?

E. Difícil.

P. Y hay otros mucho más complicados. Yo lo quería es que tuvieran diferentes matices sobre el amor.

4.6.4 Cuarta experiencia

YO NO PUEDO TENERTE NI DEJARTE
QUE DA MEDIO PARA AMAR SIN MUCHA PENA
Sor Juana Inés de la Cruz

Yo no puedo tenerte ni dejarte,
ni sé por qué, al dejarte o al tenerte,
se encuentra un no sé qué para quererte
y muchos sí sé qué para olvidarte.

Pues ni quieres dejarme ni enmendarte,
yo templaré mi corazón de suerte
que la mitad se incline a aborrecerte
aunque la otra mitad se incline a amarte.

Si ello es fuerza querernos, haya modo,
que es morir el estar siempre riñendo:
no se hable más en celo y en sospecha,

y quien da la mitad, no quiera el todo;
y cuando me la estás allá haciendo,
sabe que estoy haciendo la deshecha.

P. ¿Tú qué opinaste, o qué opina el grupo de eso?

E24. Sobre el amor, que muchas veces hay más cosas malas que buenas en una relación, pero que es difícil deshacerte o como alejarte.

P. ¿Y aquí qué dice que va a hacer?

E24. Se la va a devolver.

P. Exactamente, así como te portas mal, me voy a portar yo. Fíjense que debajo del título de este poema viene un subtítulo que dice: “Que da medio para amar sin mucha pena”. Ahí está diciendo que, si han de amarse, entonces van convenir. Es una negociación, pero es una negociación de qué clase, ¿qué les parece a ustedes esta negociación? ¿Ustedes están dispuestos a hacer negociaciones?

E28: Depende. (Risas)

P. Efectivamente, hay ocasiones en las cuales no estamos dispuestos a perderlos y aceptamos muchas negociaciones.

4.6.5 Quinta experiencia

ESPERO CURARME DE TI

Jaime Sabines

Espero curarme de ti en unos días. Debo dejar de fumarte, de beberte, de pensarte. Es posible. Siguiendo las prescripciones de la moral en turno. Me receto tiempo, abstinencia, soledad.

¿Te parece bien que te quiera nada más una semana? No es mucho, ni es poco, es bastante. En una semana se puede reunir todas las palabras de amor que se han pronunciado sobre la tierra y se les puede prender fuego. Te voy a calentar con esa hoguera del amor quemado. Y también el silencio. Porque las mejores palabras del amor están entre dos gentes que no se dicen nada.

Hay que quemar también ese otro lenguaje lateral y subversivo del que ama. (Tú sabes cómo te digo que te quiero cuando digo: «qué calor hace», «dame agua», «¿sabes manejar?», «se hizo de noche» ... Entre las gentes, a un lado de tus gentes y las mías, te he dicho «ya es tarde», y tú sabías que decía «te quiero»).

Una semana más para reunir todo el amor del tiempo. Para dártelo. Para que hagas con él lo que quieras: guardarlo, acariciarlo, tirarlo a la basura. No sirve, es cierto. Sólo quiero una semana para entender las cosas. Porque esto es muy parecido a estar saliendo de un manicomio para entrar a un panteón.

(Aplausos)

E14. Creo que se refiere como a que está como en una relación, y en unos días quiere como tratar de olvidarla, así, ya, rápido dejar de pensar en eso porque quiere estar bien. Ah, y también de que los hombres no son como muy... explícitos, y que a veces una espera que ellos digan las cosas así, muy directo, pero ellos dicen algo muy sencillo y piensan que ya están diciendo todo, pero como que tú esperas algo más. Pero ello es como que ya dijeron todo, y ya.

4.6.6 Sexta experiencia

De Issa Kobayashi

(1763-1827)

De no estar tú,
demasiado enorme
sería el bosque.

¡No lloren, insectos!
igual que las estrellas
los amantes se separan.

¡Qué frustración!
incluso los gansos salvajes
se llaman
uno al otro

Qué distinto el otoño
para mí que voy
para ti que quedas.

E16. Igual, son como de desamor, separación, algo como doloroso.

E15. El “de no estar tú, demasiado enorme sería el bosque”. Quiere decir que le cuesta que no esté el amado.

E19. El segundo: el de que “No lloren insectos, igual que las estrellas, los amantes se separan” Como que todo en algún momento todo puede llegar a su fin, y duele también.

P. Y el: No lloren insectos, ¿qué?

E25. Y el que “No lloren insectos” también se puede interpretar como que uno a veces piensa más en la soledad de la noche y como que el canto de los insectos, como los grillos, como todo está en calma, y parece que están llorando.

P. Creo que tienes toda la razón, porque los Haikús se basan en imágenes de la naturaleza, de la luna, de la sombra, la nieve, los cerezos... casi todos son imágenes. Tienes toda la razón, Muchas gracias.

E18. El de ¡Qué frustración! Incluso los gansos salvajes se llaman uno al otro.

E14. Que puedes extrañar mucho a otra persona, pero no por algo no puedes buscarla.

P. Se están prohibiendo, se queja de prohibir buscar a la otra persona, ¿verdad? ¿Les ha pasado, muchachos? ¿No?

E.17. Creo que no alcancé a comprender mucho éste de: “Qué distinto el otoño, para mí que voy, para ti que quedas”. [inaudible].

P. Mira, qué bien. Qué lástima que tenga que ser tan a prisa, pero ¿les gusta? (Sí.)

4.6.7 Séptima experiencia

Tus ojos

Octavio Paz

Tus ojos son la patria del relámpago y de la lágrima,
silencio que habla,
tempestades sin viento, mar sin olas,
pájaros presos, doradas fieras adormecidas,
topacios impíos como la verdad,
otoño en un claro del bosque en donde la luz canta en el hombro de un árbol y son
pájaros todas las hojas,
playa que la mañana encuentra constelada de ojos,
cesta de frutos de fuego,
mentira que alimenta,
espejos de este mundo, puertas del más allá,
pulsación tranquila del mar a mediodía,
absoluto que parpadea,
páramo.

E18. Nosotros interpretamos como que con una mirada puedes decir como ... No es necesario decir como que las palabras, y también interpretábamos como que él se dedicaba a ver sus ojos.

P. ¿Y qué veía en sus ojos?

E18. Como todas las sensaciones del amor, eran como algunas fuertes...

P. Como las fieras.

E18. Pero también calmadas.

4.6.8 Octava experiencia

Definición del amor

Francisco de Quevedo

Es hielo abrasador, es fuego helado,
es herida que duele y no se siente,
es un soñado bien, un mal presente,
es un breve descanso muy cansado.
Es un descuido que nos da cuidado,
un cobarde con nombre de valiente,
un andar solitario entre la gente,
un amar solamente ser amado.
Es una libertad encarcelada,
que dura hasta el postrero paroxismo;
enfermedad que crece si es curada.
Éste es el niño Amor, éste es su abismo.
¿Mirad cuál amistad tendrá con nada
el que en todo es contrario de sí mismo!

Eg. Habíamos dicho que él se refiere a está definiendo al amor, pero que en sí no sabe qué es, porque es tanto lo bueno como lo malo, pero no sabe bien qué es.

P. Es ambas cosas, ¿no?

4.6.9 Opiniones escritas por los estudiantes sobre la poesía

- *Leslie*

Para mí la poesía es una manera que muchas personas usan para expresar sus sentimientos de una manera más libre ya que pueden expresar todo, tanto como cosas buenas y bonitas, así como las cosas negativas. Pueden expresar felicidad, tristeza, dolor, etc.

- ***María José***

Poesía: Es una forma de expresión en la que el escritor busca, mediante figuras literarias dar un mensaje que puede ser interpretado de distintas maneras.

- ***Danitza***

Es una forma de expresar nuestras ideas, sentimientos o pensamientos de una forma especial y creativa utilizando metáforas.

- ***Vianney***

Para mí la poesía es una forma de expresión artística, que por medio de las palabras se describe la belleza de algún tema.

- ***Danna***

Para mí la poesía es una manera de expresión que existe, pero de una forma metafórica, ya que se les da el contexto de manera distinta a las palabras.

- ***Regina***

Para mí poesía es poder expresar nuestros sentimientos bonitos o feos a través de palabras. También es saber plasmarlos.

- ***María Fernanda***

Poesía es una forma de expresar sentimientos, historias, pensamientos y una infinidad de cosas de una manera abstracta o directa de plasmarla, y así puede ser abierto a diferentes interpretaciones.

- ***July***

Poesía es un escrito, que se transmite oral o escrito con sentimientos.

- ***María Paloma***

La poesía para mí es una manera de expresar sentimientos hacia algo o alguien de una manera 'bonita'.

- ***José Cristofer***

Poesía es un tipo de lenguaje, nos transmite sentimientos y opiniones sobre todo de índole amoroso, para mí es complejo. Es algo difícil de expresar, una complejidad del ser humano, es lo que lo diferencia del resto de los animales, la mera expresión en forma de lenguaje.

- ***Diana***

Poesía para mí es la ornamenta de una idea, con el arte de jugar con las palabras, reuniendo una escritura muy abstracta.

- ***Neyda***

Para mí la poesía es la manera suave de decir las cosas, la manera más fácil de digerir pensamientos. Es una manera organizada de escribir ideas. Hay varios tipos, depende la persona la elección de uno, son como párrafos pequeños, metiendo palabras de manera metafórica; con varias interpretaciones muchas veces; me puedo identificar con ellos.

- ***Andrea de Jesús***

Poesía es una manera artística para expresar tu sentir, tu carácter, describir tu estado o situación de una manera preciosa. Con miles de maneras y usar la metáfora como punto de inspiración y comparación.

- ***Alonso***

Para mí la poesía es un tipo de texto que se utiliza para expresar emociones, pensamientos y sentimientos de una manera muy especial, muy personal, debido a que usan analogías, metáforas y otro tipo de recursos literarios para expresarse de una manera no tan directa, pero dejando al lector que él tome su propio significado del poema, su propia interpretación.

- ***Brenda***

Para mí la poesía es una forma romántica y bella de expresar o describir sucesos de la vida de una persona, ya sean buenos o malos.

- ***Yatziry***

Para mí, poesía es la forma de expresión más romántica que tienen las personas para expresarse, ya sea para un sentimiento de amor o uno de odio. Creo que es donde sinceramente las personas dan a transmitir lo que sienten, lo que piensan y lo que quieren demostrar.

- ***Susana***

Poesía para mí es una forma de poderse expresar, tanto sentimiento, experiencias, que lo muestran de una forma diferente, haciendo comparaciones con metáforas y relacionándolo.

- ***Daniela***

La poesía es embellecer un texto o bien dramatizar un texto, es decorar un texto, ya que puede ser en un aspecto positivo o hacerlo ver negativo.

- ***Astrid***

Qué es poesía para mí. Creo que es una forma de decir las cosas de una forma más bella, de ver más allá las cosas.

- ***Elisa***

Poesía es expresar lo que siento o pienso con metáforas o similitudes que me ayuden a dar a entender mi mensaje.

- ***Jessica***

Poesía es una forma de expresar sentimientos y al mismo tiempo aplicar conocimiento para hacerlo entretenido y bello.

- ***Diana Bárcena***

Poesía es manera de expresar tus sentimientos, por un recurso literario escrito en prosa y que recurre mucho a las figuras retóricas.

- ***Arantza***

Poesía para mí es una forma de expresarnos en forma literaria, es decir, haciendo uso de la naturaleza y de cosas maravillosas.

- ***Lorena Judith***

Para mí, poesía es una forma romántica de alguna manera de expresarse. Es un texto que despierta sentimientos en las personas.

- ***Carolina***

Poesía para mí es expresión literaria con un grado de belleza y un sentimiento estético.

- ***Andrea Guadalupe***

Para mí la poesía es un escrito en prosa donde se escribe de manera abstracta un sentimiento o emoción. Puede o no tener rima, y está escrita de manera armónica.

- ***Camila***

Poesía para mí es la manera en la cual una persona puede expresar sus sentimientos, pero de una forma diferente y original.

- ***Alejandra***

La poesía para mí es expresar sus sentimientos de una forma más romántica, y difícil de comprender.

- ***Berenice***

La poesía: Un uso poco convencional de las palabras, que al unirse darán un bello conjunto.

- **Andrea Alejandra**

La poesía creo que es una forma con cierto ritmo con expresar de forma singular los sentimientos del autor, haciendo comparación entre alguna característica 'física' o sentimiento y algo que existe en la naturaleza.

4.6.10 Lectura de la novela de Mark Twain, *Los diarios de Adán y Eva*

Con el mismo propósito que los poemas, y desconociendo las inquietudes particulares de los jóvenes de la licenciatura, la selección de esta novela corta pareció apropiada porque a la vez que es profunda en sus múltiples temas de reflexión (pensamiento, lenguaje, ciencia: exploración clasificación, experimentación, comprobación, identificación, amor, paternidad y maternidad...) muchos de ellos los aborda con ironía, de modo que seguramente resultaría divertida para los estudiantes.

Para la organización del grupo se propuso la formación de equipos con los 5 o 6 estudiantes que estaban sentados en cada fila. La primera consigna fue que leyeran la parte de la novela que se les entregó en fotocopias. Y, recordando la recomendación de la maestra titular, que lo hicieran con atención porque después lo harán frente al grupo. Se les solicitó centrarse en dos aspectos: los roles de Adán y Eva; los juicios y prejuicios sobre los roles masculinos y femeninos, así como lo que se refiere al amor. Se aclara que no es una lectura muy compleja.

La falta de tiempo para llevar a cabo esta tarea en una sola clase permite que entre la primera y la siguiente, los estudiantes se lleven a sus casas el texto.

En la siguiente sesión, cuando los estudiantes de cada equipo leen ante el grupo la novela, en varias ocasiones se escuchan sus risas y se observa la concentración que muestran al escuchar la lectura. La última parte la lee la promotora.

Para finalizar, cada grupo analizará los roles masculino y femenino de Adán y Eva, y para ello los estudiantes decidieron hacerlo por medio de adjetivos, cuyo resultado se muestra más adelante.

Cabe mencionar que, durante el dictado de éstos, algunos llevaban sus listas, y en otras ocasiones los estudiantes discutían la mejor forma de describir las personalidades de Adán y Eva, y aparentemente, aunque 29 estudiantes son mujeres, los dos varones estuvieron de acuerdo en que Eva tenía mejores atributos que Adán.

Como no hubo tiempo de analizar el factor del amor en el texto, algunos estudiantes lo hicieron en sus comentarios.

LOS DIARIOS DE ADÁN Y EVA CARACTERÍSTICAS/ESTEREOTIPOS

En los comentarios previos a esta lectura, después de comentar la postura antiesclavista y los orígenes de Mark Twain, se planteó como objeto de interés la identificación de los estereotipos de género en la novela. También pudo haberse sugerido el análisis de las propuestas e hipótesis experimentales de los personajes en la novela, como otro rasgo destacable.

Dado que los estudiantes también estaban abordando aspectos gramaticales en su clase, determinaron categorizar con adjetivos las actitudes de ambos personajes, que se anotaron en el pizarrón de la siguiente forma:

EVA POSITIVOS	EVA NEGATIVOS	ADÁN POSITIVOS	NEGATIVOS
DETERMINADA	DRAMÁTICA	LÍDER	ATENIDO
OPTIMISTA	SUMISA	PROTECTOR	EGOÍSTA
CURIOSA	EGOCÉNTRICA	SEXI	CERRADO
PARLANCHINA	BIPOLAR	GUAPO OJIAZUL	OBSESIVO
HERMOSA	IMPOSITIVA	ATENTO	TOSCO
BONITA	INDIFERENTE	PRÁCTICO	VANIDOSO
SEDUCTORA, APASIONADA	BUSCA ACEPTACIÓN	EMPÍRICO	SERIO
AUTÓNOMA	DEPENDIENTE	NATURAL	INÚTIL
ARRIESGADA	INSEGURA	SENCILLO	FLOJO
AVENTURERA	INGENUA		QUEJUMBROSO
ORDENADA	DRAMÁTICA		INTERESADO
MATERNAL	EMPALAGOSA		INCAPAZ
INGENIOSA, MUY INTELIGENTE			ORGULLOSO 2
ENTREGADA			INSENSIBLE
SENTIMENTAL			MIEDOSO
ENERGÉTICA			RESERVADO
AMISTOSA			APÁTICO
ALEGRÍA DE LOS DOS			INTOLERANTE
TRABAJADORA, DEDICADA			MACHISTA 2
EMPRENDEDORA			DESPECTIVO
APEGADA A ESTAR CON OTROS			CALLADO
AMOROSA, SOÑADORA			TONTO
ENERGÉTICA			COHIBIDO
RESPETA ANIMALES			POCO INTUITIVO

Opiniones escritas de los estudiantes sobre la novela de Mark Twain

- ***Leslie***

La novela corta me pareció muy interesante ya que es una forma muy creativa de expresar o imaginar una situación que nos es completamente ajena dejando volar la imaginación al crear las situaciones y los personajes.

- ***María José***

La novela me gustó porque había mucha imaginación del escritor y la forma en que fue redactado le daba un contexto de cómo era la mujer y el hombre.

- ***Danitza***

Me gustó la historia, se me hizo divertida y muy ocurrente, el cómo el autor logró plasmar esa historia de una forma diferente a como normalmente la escriben.

- ***Vianney***

La novela me pareció bastante interesante ya que hace entrarte a profundidad en la historia relatada de Adán y Eva, lo describe muy comprensible.

- ***Danna***

La novela me pareció muy interesante, pero las palabras un poco difíciles de entender, ya que no las usamos comúnmente.

- ***Regina***

El cuento me pareció muy bonito, me gustó la imaginación del escritor.

- ***María Fernanda***

Este relato materializa de una forma distinta la historia de Adán y Eva, dando otra perspectiva sobre lo que conocemos, tanto del punto machista y feminista.

- ***July***

Me gustó mucho la novela, me gusta cómo plasma ambas personalidades.

- ***María Paloma***

La obra me pareció muy interesante, me resultó muy gracioso escuchar la manera en que Eva pensaba en Adán y lo describía y después la parte de Adán hacia Eva, creo que fue como mencionó Eva al final, las cosas ocurren más o menos igual en la realidad...

- ***Cristofer***

Una obra bastante buena, se plasma aquí la forma de ver el descubrimiento, no sólo del mundo exterior, sino del interno, a veces más complejo el segundo que el primero, ya que depende cómo somos nosotros para ver de una forma u otra.

- ***Diana***

Esta obra es de un lenguaje muy coloquial y sencillo. La obra no es tan romántica; tiene un enfoque más realista.

- ***Neyda***

La historia de Adán y Eva es muy imaginativa, divertida y capta mi atención porque es una narración.

- ***Andrea de Jesús***

Fue una obra muy interesante, te atrapa cuando escuchas tan diferentes perspectivas de ambos personajes. Es bueno, ya que cualquier punto de vista es diverso y en cuanto a ellos, no todo fue igual en su manera de pensar. Tenía un lado cómico, ya que fue divertido cuando descubrían el mundo y cuando llegaban a conocerse incluso ellos mismos.

- **Alonso**

Creo que es un texto que tiene un significado del amor muy grande, muy amplio, ya que nos habla de cada una de las diferentes situaciones que podrían existir en una relación, todas las emociones y sentimientos y la especie de montaña rusa de emociones que es una relación.

- **Brenda**

A mí me pareció una historia (novela) bastante entretenida y donde el autor enfatizó en los estereotipos que se tienen al hablar sobre un hombre y una mujer, en todos sentidos, ya sea física como mental. Además de tener un lado gracioso y otro de suspenso, por lo que me mantuvo en la historia todo el tiempo.

- **Yatziry**

Esta novela me está gustando, me parece que es muy interesante y un tanto divertida, me gustan mucho las partes en las que habla como si no conociera las cosas y mágicamente le dieran la respuesta.

- **Susana**

De la novela, en la última parte, pues entendí que Eva no se quería a sí misma, porque a pesar de todo lo que él le hiciera, ella siempre estaría con él y le adoraría. En general la obra creo que englobaba bien su estructura en cuanto a su narración y la forma de adaptarla para entender esa época.

- **Daniela**

- El cuento de Twain, me gustó la forma que dio, como describió un evento religioso sin tener que tocar tanto el aspecto religioso para evitar conflictos. Aunque estereotipos muy marcados pero necesarios para describir.

- **Astrid**

Me gustó, creo que marca una diferencia entre hombre y mujer. En algunos puntos coincidía con lo que decía el escritor. Me pareció una novela fácil de leer.

- ***Elsa***

Es muy interesante la forma en que ponen la historia religiosa del origen de la vida y cómo se diferencian y se asemejan en sus modos el hombre y la mujer.

- ***Jessica***

Me gustó la lectura, es creativa y sí, aplica muchos estereotipos de género que no me agradaron tanto. En general es una buena obra, te mantiene entretenido y atento.

- ***Diana Bárcena***

Me gusta mucho esta obra, son muy creativas las descripciones de los roles de género de los personajes y se me hace muy romántico como pasan de la aversión al amor.

- ***Arantza***

Me gustó el énfasis que hace en la comparación de hombre y mujer, de acuerdo con cómo ve cada uno la forma de vivir, y lo que piensa el uno del otro respecto a su comportamiento.

- ***Lorena Judith***

Me pareció una novela corta excelente, ya que de alguna manera representa al hombre y a la mujer en su forma 'natural'. Expresa los valores y los sentimientos de una manera pura y sin maldad.

- ***Carolina***

La obra literaria 'novela corta de Adán y Eva' me pareció una novela muy expresiva, con un grado de belleza y a su vez de desagrado. Una novela muy interesante porque te divierte mucho cómo empieza su relación, cómo de no tener tanto interés y al final termina con mucho afecto uno al otro.

- ***Andrea Guadalupe***

En mi opinión el texto es bastante interesante y me hizo comprender que en ocasiones las mujeres nos sentimos menospreciadas, pero ante los ojos de los

hombres ellos hacen su mejor esfuerzo por hacernos sentir bien y es importante que ambos estemos en equilibrio en una relación y ambos nos valoremos.

- ***Alejandra***

La novela me gustó, pero es algo lenta. Lo relata de una manera chistosa e interesante.

- ***Berenice***

Eva se fija más en cosas nuevas que no ha descubierto y se olvida de las que ya conoce (incluyendo a Adán). Adán se ocupa de sus propias cosas, pero no le da atención a Eva. Pero conforme pasa el tiempo se dan a conocer mejor y van madurando juntos.

- ***Andrea Alejandra***

Me gustó mucho la lectura, se me hizo muy simpático cómo se expresa uno del otro, siento que Adán siente una especie de fascinación por Eva que él mismo se niega a admitir, y Eva ve a Adán con ojos de admiración y busca serle útil, quiere su aceptación. Él se embelesa porque ella es muy espontánea y él por el contrario es muy cuadrado y lo saca de su zona de confort.

Es como si fuese una relación 'normal' en que la mujer aporta la alegría y el hombre aporta 'protección'.

4.7 Valoración de la dinámica y sus antecedentes

La aplicación de la propuesta, incluso con la presión del tiempo y la inducción de la promotora en ciertos momentos, permite mostrar toda la riqueza del acompañamiento simétrico, de permitir pensar y ser, circunstancia que bien puede reflejarse en las interpretaciones que los estudiantes dieron a los poemas, además de disfrutarlos porque, aunque había cierta inhibición durante la lectura frente al grupo, cuando daban su opinión lo hacían con ánimo y seguridad.

La selección, aunque se creyó poder mostrar diversos aspectos del amor, tiene un acento, como ellos mismos dijeron: de dolor o separación. Y, aunque la promotora incidió en el error de cerrar algunas participaciones con sus propias interpretaciones, esto no pareció alterar la dinámica. Su actitud amable hacia la promotora durante las clases fue permanente.

Sus opiniones sobre qué es la poesía pueden complementar los resultados del ejercicio, dado que, entre el tipo de textos que leen, sólo uno hizo mención de la poesía.

Con relación a las dimensiones de la propuesta: amorosa, dialógica, simétrica y creativa serían los siguientes:

- La promotora inicia el trabajo, primero buscando textos cortos y buenos que pudieran interesar a los estudiantes (en principio, cuentos), hasta llegar tanto a la idea de hacerlo con un tema transversal: el amor, como a la elección de los géneros que se abordarían.
- La propuesta, en principio, se basa en experiencias anteriores durante el trabajo en Rincones de lectura, del que retoma la idea general de Gerardo Cirianni, Pedro Gerardo Rodríguez (sociólogo Habermasiano) y Gloria Elena Bernal (promotora de lectura hasta la fecha), de efectuar la lectura y generar el diálogo con los niños. Dicha actividad es la que resulta fundamental para la promoción lectora, en el sentido de que, si se sienten estimulados o

identificados con aquello que se dice en los libros, no tienen razón para alejarse. También porque las condiciones básicas eran muy sencillas: respeto entre todos y cordialidad. Los estudiantes siempre asistieron y participaron libremente y con gusto a las clases, les encantaban los libros y querían leer más. En el decir de los niños, lo más importante son los libros.

Aquí es fundamental mencionar que la selección de los libros del acervo fue coordinada con otros especialistas, por la Maestra Martha Acevedo, directora y autora intelectual de este programa en la SEP. El encuentro muy reciente con una publicación de Amílcar Saavedra Rosas (2018:4), compañero de trabajo en ese tiempo, me hace saber que él fue uno de los lectores a quien la Maestra Acevedo recurrió para participar en las reuniones en que se establecían los criterios de selección de los libros que habrían de imprimirse para las escuelas primarias y secundarias del país, así como los criterios bajo los cuales los eligieron. Nos dice Saavedra que, como decía ella: “No se trata de seleccionar para ellos temas “rositas” o “azules”, se requería hablar de la cotidianidad de los niños y jóvenes y apelar a su inteligencia, por eso se elaboraron libros que hablaran de los derechos de los infantes, la migración, la paternidad responsable, la violencia intrafamiliar, la exclusión social, las dificultades en el aprendizaje, la diversidad cultural y más temas de interés. Se buscaron y produjeron libros que interpelaran a los lectores de los años noventa, incluso en la Feria del libro de Frankfurt. Muchos títulos resultaron entrañables”.

Saavedra comentará más adelante –a partir de testimonios- cómo se hace evidente la forma en que estos libros *interpelan* a los jóvenes, de igual manera que se constataba con los niños en Querétaro.

Como se ha visto con anterioridad, la escuela como uno de los aparatos ideológicos del Estado a decir de Althusser (1970), no sólo son dispositivos para la reproducción social, sino para el control de los cuerpos y las mentalidades. Actualmente, bajo el neoliberalismo, claramente lo es para conducir hacia formas de subsistencia determinadas por los intereses de estos grupos en forma más

transparente, en grandes regiones de influencia, como lo muestran las tendencias en Latinoamérica, o en proporciones extremas, en África.

Al hacer referencia de ello, Martínez (2013) nos dice que “el carácter alienante de la educación como instrucción ya había sido denunciado por Antonio Gramsci (1975, 1980), Louis Althusser (1970), Pierre Bourdieu (2001) y Jean-Claude Passeron (2001)”, y que “al ser una práctica social regulada por el Estado, ésta no tiene interés real de dejar ser al hombre, ya que es el representante legal de las clases superiores y como tal cumple la función de perpetuar la división social y de mantener el derecho de la burguesía a explotar a las clases bajas (Engels, 1994, p. 87), de ahí que las “canalice” [...] a realizar estudios de nivel técnico para laborar como mano de obra calificada, evitando al máximo que las universidades públicas puedan cubrir la demanda de espacios educativos alternos de nivel superior” (Ibíd. 84-85).

Fundamentalmente –siguiendo este discurso- indica que para Gramsci, la educación no podía ser mera instrucción, sino “debía cumplir un propósito ético y político en la vida del individuo, en la medida que tratara de elevar el nivel cultural y moral de la población” (Martínez Ruiz, 2013:86).

El análisis detallado que hace Héctor Martínez de las formas en que los profesores participamos en esta reproducción social con un modo de proceder bajo las normas de las instituciones educativo-instruccionales que responden a ella, así como la forma en que cada clase mantiene una expectativa diferente de la escuela, invita a reflexionar y adoptar una postura política frente a ello. Sobre todo, el que incluso conscientes de la función reproductiva de la escuela, en lugar de renunciar a esta participación, se busquen caminos alternos en su interior.

En coincidencia con el sustento teórico que sostiene Martínez Ruiz (2013:94-95), en el sentido de oponerse a los metarrelatos “de la razón instrumental, ciencia y la educación como instrucción, [cuyas] pretensiones de consenso y progreso de la razón que la modernidad ilustrada y revolucionaria de la Europa de los siglos XVII al XIX le había hecho a la humanidad [...] en el supuesto de que [ésta] alcanzaría

dicho bienestar basado en los avances científico-tecnológico que prometieron la evolución hacia sistemas políticos y económicos perfectos; desarrollo de la tecnología para dominar las fuerzas de la naturaleza y, finalmente, desde las ciencias sociales la posibilidad de salir del crimen, el hampa y los problemas sociales que habían agobiado a la humanidad” (2013), son expectativas que no se han producido, y por el contrario, han agudizado estos problemas con el deterioro y amenaza de la vida en la tierra en lugar del bienestar social; la polarización de la población rica y pobre, de la violencia causada por los propios Estados, a causa de una concentración progresiva del poder y las riquezas en unas pocas manos, con gobiernos a su servicio para sostenerlos.

Retomo por ello algunas de las propuestas que hace él, desde el enfoque de la pedagogía crítica de Freire, Giroux, Apple, McLaren, Santos y otros, que me parecen pertinentes porque señalan posibles direcciones y acciones a tomar. No obstante, recupero básicamente las que giran en torno a los planteamientos que hablan de una educación simétrica, crítica, libertaria y fraternal, que está vinculada con las prácticas lectoras en la universidad, por ser éstas una vía cotidiana privilegiada y empleada para el aprendizaje, que a su vez brinda la posibilidad de adquirir una conciencia crítica sobre la realidad (Martínez Ruiz, 2013).

Ellas en conjunto proponen a la educación como un acto de responsabilidad y una práctica de libertad en la que el agente-profesor propone una reflexión crítica, una revisión constante, mediante el diálogo, un análisis de la realidad y del papel que se les pretende imponer en la sociedad a través de la instrucción. Esto es, fomentar una política cultural de resistencia a partir del cual se promueva un cambio sociocultural.

Romper con la asimetría

Para Freire (2005), frente a una instrucción: [que] “reproduce contenidos fijos y sólo presenta una realidad que no requiere reelaboración porque es la única

posible”, propone un diálogo que rompe la relación asimétrica, desigual, entre el que enseña y el que aprende porque “Todos nos educamos en comunidad dialogando”.

Para él, poder establecer este diálogo supone que “exista humildad” por parte del profesor, pasar de ser un transmisor de conocimientos, quien sabe, a ser un par con los otros con quienes, al reflexionar sobre un determinado hecho o conocimiento, los implicados se crean y se recrean. Esto supone un proceso de aprendizaje, de transformación, más que una simple reproducción – transmisión – repetición de conocimientos, como se acostumbra hacer en la escuela, como si los educandos fueran un recipiente vacío, sino otro que piensa por sí mismo y es capaz de comprender y relacionar con sus propias experiencias. “Quien educa, no forma ni instruye, porque sabe que únicamente podemos ayudar al(los) otro(s) a educarse y, al hacerlo, también nos educamos”.

Así, del tránsito de la instrucción asimétrica a la educación simétrica, dice Freire (2005):

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

Toma de conciencia y educación en libertad

La liberación para Freire –indica Martínez Ruiz (2013) refiere a una praxis ejecutada a través de la palabra, para que por medio de ella “se cuestionen las ideas asentadas y se pongan al descubierto los mecanismos de control ideológico, dando a entender que el simple desvelamiento, [la toma de conciencia] de las condiciones sociales es requisito para lograr su transformación”.

De ello dice Foucault (Citado por Martínez Ruiz, 2013):

Hemos de tener en cuenta los poderes complejos e inestables por los que el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta.

Educación como acto de amor

Nos dice Martínez Ruiz (2013) que, más allá de su lucha por la emancipación política e ideológica, Freire responde a necesidades específicamente propias de su ser, lo que implica su vinculación afectiva con sus semejantes y con el mundo. Relación que demuestra su sentido fraterno que deviene- y aquí retoma a Jaqueline Zapata (2003) -, *anthropos poietai*, porque supone que para él la felicidad siempre es tomando en cuenta al otro, nunca en solitario, ese otro al que, como él, concibe como una persona irrepetible y singular. Es en esta comunicación directa y profunda en la que los individuos se conocen y se re-crean a sí mismos a través de la palabra, que es una condición fundamental para asumir su ser en plenitud.

1. Promover la reflexión dialógica horizontal entre los profesores y estudiantes, sobre los textos que se abordan en cada curso en la universidad. En principio, en cuanto a su finalidad para el aprendizaje: hacer explícito lo que les aportan a los estudiantes para comprender el sentido que tiene estudiarlos. En segundo término, es importante que aprendan a distinguir los diferentes tipos de textos de estudio y funciones, sus características, formas de organización textual, causas de esta estructura, propósitos y contenidos con los distintos tipos de texto que usen, porque, como se pudo mostrar en las entrevistas – y las investigaciones sobre la lectura en la universidad propuesta por Paula Carlino-, los estudiantes tienen diferentes antecedentes y experiencias al abordar textos y para producirlos. Como es el caso de los ensayos y los artículos científicos de divulgación o investigación, que pueden resultarles desconocidos, como se encontró en las entrevistas, en cuyos casos, si no se les explica, se muestra y se acompaña en el análisis para su producción, representan un obstáculo para el aprendizaje y para su producción textual.
2. Al abordarlos, ubicarnos en una posición dialógica en doble sentido.

- a. Entre profesores y estudiantes. El abrir el diálogo al leerlos, permite ayudarles a comprender lo asentado en ellos e identificar sus obstáculos para la comprensión (como puso de ejemplo una de las entrevistadas, conocimientos matemáticos sin los cuales no pueden interpretar los resultados). También se establece una dinámica de confianza donde no se juzga el error, donde se busca el entendimiento del texto y entre los participantes sobre su interpretación, y el respeto a los otros.
 - b. Entre el texto y la realidad. Es un abordaje no solamente receptivo, sino reflexivo o crítico entre el contenido del texto y la realidad. Promover que afloren cuestionamientos al contrastarlos con otras posturas de ser posible, e inquietudes y nuevas propuestas. Por ejemplo, optar el uso de medicamentos o diferentes formas de alimentación para evitar enfermedades. Cuidado o maltrato animal... y otras muchas posibles.
3. Promover una postura crítica hacia la ciencia contemporánea que, erigida en el único conocimiento válido o verdad reconocida, se instaura como otro poder, sujeto al poder económico, al igual que sus usos y sus limitaciones. Con ello nos referimos no sólo a la exclusión de la producción de saberes diferentes en el mundo, sino a lo que esta ciencia ha provocado a causa de su uso, por el afán de obtención de riquezas, de destrucción con sus aparatos de guerra, de consumos que afectan o destruyen al ser humano y a la tierra - porque sus usuarios son los que pueden invertir y servirse de ella.
 4. De las propuestas de lectura académica en la universidad, se recomienda revisar y si cabe retomar para adecuar los aportes de Yolanda Argudín y María Luna: *Aprender a pensar leyendo bien*. Quienes explican detalladamente y con ejercicios, estrategias de lectura para poder identificar con rapidez el contenido de un texto, su actualidad, su posible utilidad para nuestras necesidades, las tendencias de sus autores y otros.

5. La de Paula Carlino (2013), quien trabaja en la línea del aprendizaje situado, o sea, el aprender a leer y escribir los textos que demanda la enseñanza en el nivel superior en el campo particular de estudio, para que los estudiantes, guiados por sus maestros, comprendan la diversidad y el uso de los textos propios de la profesión.

6. Una más profunda y crítica es la elaborada por Jacqueline Zapata, en su texto: *Saber científico y arte lector*, donde, partiendo de que la ciencia es una construcción textual, invita a leer el quehacer científico, no desde una postura racional, sino de una que permita poder sentir y aprender en la textura de su lenguaje alegórico, el pensar de la ciencia, más que el uso fundamentalmente utilitario que se le da actualmente.

Esta experiencia ha dado un sustento fundamental de este trabajo: los textos y los libros son los que pueden interpelarnos o no, pero nuestra función es llegar al acompañamiento simétrico en espacios de libertad para dejar ser con amor. Esto podía mostrarse tan solo si dejamos que los jóvenes, en libertad sean ellos mismos quienes los seleccionen.

Capítulo V. Conclusiones

A lo largo de esta tesis se ha buscado responder a las preguntas en torno a las posibles causas del deficiente aprendizaje de la lectura en nuestro país -de acuerdo con los resultados estadísticos que se muestran, sin incluir las más recientes donde ocupamos el lugar 107 de los 108 analizados a nivel internacional. A través de la argumentación histórica, las entrevistas a profundidad y la propuesta de intervención, se concluye que las detectadas se centrarían en los siguientes seis factores desfavorables:

En primer lugar, se muestra que históricamente la escuela ha servido para la exclusión de grupos y la reproducción social de las clases, como lo muestra la semblanza histórica y sus repercusiones en nuestro país. Los efectos políticos de la colonización, presentes en nuestros días mediante el patrimonialismo y la corrupción, son rasgos que acentúan la desigualdad y la polarización social. En este contexto, la escuela, como instrumento de reproducción social, se encamina cada vez más a la formación técnico-científica que demandan los dueños del capital, sin tener como prioridad la búsqueda de una formación integral, del bienestar de la población y de la nación. La lectura escolar ha servido para la reproducción de sus particulares contenidos y para la aprobación; no para contribuir a la reflexión sobre ellos.

Un segundo factor es la influencia del nivel de ingresos de los padres y su escolaridad en los hábitos de lectura. Como se pudo observar en la estadística reciente de CONACULTA y en las entrevistas realizadas, el nivel de ingresos repercute, por ejemplo, en el tipo de escuela al que pueden acceder – particulares bilingües-, y también en el acceso a los libros. En cuanto a los hábitos, esto se relaciona sí, con el nivel de estudios de los padres, pero más por la influencia familiar y del medio, si existe interés por la lectura. Esto se precisa porque no significa que las clases más altas lean más, sino que la relación encontrada parece ser socio-educativa: el gusto por la lectura en la

familia y los grupos de influencia de las personas. También es claro que, si tienen ingresos reducidos, el acceso a la lectura se ve coartado.

Un tercer factor refiere al modelo pedagógico: la separación/inadecuación entre las formas de enseñanza y los aspectos comunicativo y funcional de estos aprendizajes –que refiere al análisis de los contenidos de las lecturas, y al uso de la escritura para producir textos socialmente necesarios. Precisamente aquéllos que podrían despertar el interés de niños y jóvenes.

Además, se establece un sistema *unilateral e informativo (por parte del profesor)* -en oposición a la acción comunicativa dialógica, que supone un intercambio reflexivo y necesario en el proceso de aprendizaje. Esta una direccionalidad que deriva en mandato, recepción y repetición (sumisión), excluye los fines esenciales de la lectura y la escritura: la reflexión, el diálogo, la subjetivación, la acción- y provoca que este aprendizaje se perciba para fines ajenos, exclusivamente escolares y aprobatorios, enajenando del todo el valor que puede tener para el estudiante y su vida.

Un cuarto factor, también desde la práctica docente, tiene que ver con la falta de muestras de afecto o comprensión hacia los niños o jóvenes en la dinámica escolar y áulica, que pueden manifestarse en la exhibición pública de errores o carencias, así como la inhibición de sus necesidades de expresión. Esto ha hecho de la escuela un aparato de discriminación, de los ‘más y menos aptos’, que les causa estragos profundos para adquirir seguridad, desear aprender y sentirse bien consigo mismos. Excluir el plano afectivo de la educación es coartarla de una necesidad básica del ser humano.

Ante la gravedad de esta situación, es imperativo adoptar prácticas que fomenten el interés genuino por la lectura. Así como ha sido el propósito de este trabajo ilustrar las deficiencias en la enseñanza y fomento de la lectura, también lo es el destacar el potencial transformador de una actividad realizada de manera crítica y disfrutable.

La lectura que suscita un interés real despierta la reflexión y la posibilidad de aprender en forma autónoma, crítica y transformadora del ser y de su sociedad. Resulta fundamental recuperar las experiencias históricas y teóricas que promueven el interés por la lectura, sobre todo en la educación pública dirigida a la mayor parte de la población, que implica una formación de maestros conscientes de la importancia de su labor.

Son las virtudes de la lectura las que se requiere recuperar, porque: posibilita ampliar nuestro horizonte de vida al brindarnos acceso al conocimiento del pensamiento de los pueblos y de la realidad, que en nuestra inmediatez no podríamos obtener; porque el acto lector nos subjetiva, transforma por este libre acceso a las diversas mentalidades, formas de conocimiento social, creencias, experiencias de vida reales o ficcionales que enriquecen nuestras perspectivas de análisis y puntos de vista para valorar lo propio y lo ajeno; porque es un ejercicio intelectual y espiritual, afectivo, estético, moral... que toca y va con-formando todo nuestro ser; porque tenemos en ella uno de los mejores artefactos culturales para forjarnos como mejores humanos.

6. Referencias

ABOITES, H. (2019). La Jornada. Opinión. 1º de mayo

ALBERRO, SOLANGE. (1992). “La Historia de las Mentalidades: Trayectoria y Perspectivas”. México. El Colegio de México: HMex, XLII: 2

ALTHUSSER, LOUIS. (1974). “Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado”, En: Escritos. Barcelona: LAIA

ANDRADE CALDERÓN MARTHA CECILIA. (2009). “La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca”. En: *Revista Tabularasa*, Bogotá Colombia. Núm. 7 julio-diciembre 2009.

CANTÓN, VALENTINA. (2009). “Historia de la lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos, 1ª. parte”, En: *Correo del maestro*, Núm. 162

_____ (2011). “Historia de la lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos, 2ª. En: *Correo del maestro*, parte Núm. 163

CARLINO, PAULA. (2013). “Alfabetización académica. Diez años después”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en diciembre 7 del 2016¹⁹.

CASTRO GÓMEZ, SANTIAGO. (2005^a). “Decolonizar la Universidad. La *hybris* del punto cero y el diálogo de saberes”. En: *El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*.

<http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

Consultado el 7 de enero del 2019.

¹⁹ Disponible en:

<http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/250>

CÍA LAMANA, DOMINGO. (2014). “Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer”. En: *A Parte Rei* Núm. 22. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadacia.pdf>. Consultado el 27 de abril del 2014.

DICCIONARIO ETIMOLÓGICO, España. Consultado el 7 de enero del 2019 en: <http://www.resad.es/acotaciones/acotaciones10/10espassa.pdf>

FERREIRO, EMILIA Y ANA TEBEROSKY. (1991). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.

FIERRO MARÍA CECILIA Y PATRICIA CARBAJAL. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa, Universidad Iberoamericana León.

FLORES MAGÓN, RICARDO. (2012). “Apuntes para la historia. Mi primera prisión”. *La Jornada Semanal* núm. 906, 15 de julio

FREIRE, PAULO. (2013). *La importancia de Leer y el proceso de liberación*. En: “La importancia del acto de leer”. México: S. XXI

_____ (2013). “Los campesinos y sus libros de lectura”. En: *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: S. XXI.

_____ (1974). *La educación como práctica de la libertad*. México: S. XXI.

_____ (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: S. XXI.

GALVÁN L. LUZ E. 49b. “El proyecto de José Vasconcelos”. *Diccionario CIESAS*, Pdf. Consultado el 21 de octubre del 2015.

GARCÍA. J., LUIS R. “Nietzsche y la historia: una visión poética en clave metafórica para la vida”. En: servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo19/19-3.pdf

GARCÍA OLVERA, MIGUEL. (2013). *Riqueza y sabiduría del Cosmo-Ser de los pueblos de Abya Yala*. México: Academia Española. EAE.

GONZALBO, PILAR. (2011). "El Virreinato y el nuevo orden". En: *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.

GUTIÉRREZ, ARIEL. (2005). "La lectura: una capacidad imprescindible de los Ciudadanos del siglo xxi. El caso de México". En: *Anales de documentación*, N° 8

HASHIM CABRERA, (1977). "Orientalismo: En torno al discurso de Edward Said", En: *Verde Islam* Núm. 6

HURTADO VERGARA, RUBÉN DARÍO Y YEPES C, GLORIA INÉS. (2001). "Entrevista a Yetta y Kenneth S. Goodman". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), pp. 149-155.

LACAN, J. (1995). "El estadio del espejo". En: *Escritos. I*. México, Ed. S. XXI

LARROSA, JORGE. (2003). "Literatura, experiencia y formación". En: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE

LAZARÍN MIRANDA, FEDERICO. (1996). "Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

LEÓN-PORTILLA, MIGUEL. (1956). *Siete ensayos sobre cultura náhuatl*.²⁰

_____ (1958). *La filosofía náhuatl, estudiada en sus fuentes*.

²⁰ Estos trabajos fueron consultados en línea.

_____ (2004). *En torno a la historia de Mesoamérica*.

LOYOLA VERA, JOSÉ ANTONIO. (2013). “Introducción” En: *Sistemas Hidráulicos en Santiago de Querétaro* Ed. Municipio de Querétaro.

MARTÍNEZ RUIZ, HÉCTOR. (2013). *Educación y Cambio Cultural En Villa Progreso, Ezequiel Montes, Querétaro*. EUA: Iari Ediciones-Palibrio. ISBN. 978-1-4633-5825-9

MENESES MORALES, ERNESTO. (1983). “Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911”. México: Porrúa.

_____ (1986). “Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934, México: Porrúa.

_____ (1988). “Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964, México: Porrúa

MIGNOLO, WALTER. (2009). “La colonialidad: la cara oculta de la modernidad”. En: *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.²¹

MONTES NICOLAU, GRACIELA. (1999). Prefacio. En: Paul Ricoeur. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México. Siglo XXI

MORIN, E. (2009). “Introducción al pensamiento complejo”. En: http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin-Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf. Consultado el 7 de enero del 2019.

²¹ Disponible en: www.macba.es/PDFs/walter_mignolo_modernologies_cas.pdf

PEREYRA, CARLOS. (2005). "Historia, ¿para qué?" Consultado el 14 de mayo del 2017. En <https://mmhaler.files.wordpress.com/2010/08/carlos-pereyra-y-otros-historia-para-que.pdf>

PETIT, MICHÈL. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México, FCE.

_____ (2000). Conferencia presentada en Argentina "¿Construir lectores?". Consultado el 9 de junio del 2018.

QUINTANILLA, SUSANA. (s/a) "La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas (1934-1940)".

_____ (1996). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 1996. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

REYES, ALFONSO. (1914). "Pasado inmediato". En: *Pasado inmediato y otros ensayos*. México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.

TANCK, DOROTHY. (2011). "El siglo de las luces". En: *Historia mínima ilustrada. La educación en México*. El Colegio de México, México.

_____ (1988). "La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España", México: Ediciones el Ermitaño/El Colegio de México. Consultado en la red el 20-06-15

VARELA, JULIA Y FERNANDO ÁLVAREZ URÍA. (1991). "La maquinaria escolar" En: *La arqueología de la escuela*. Madrid: Piqueta

VERNON, SOFÍA. (1991). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura. En la transición entre los periodos pre-silábico y silábico*. México, Tesis DIE.

VIDAL ABARCA (1990). Citado por: Pinchao, L. (2014) en: “Promover lectura crítica a partir de la macroestructura textual”. *Revista UNIMAR*, 32(1), 83-94

VILLA F. BERENICE. En: <http://www.salidadeemergencia.mx/uncategorized/el-ateneo-de-la-juventud-jovenes-que-hicieron-un-cambio/> Consultado el 17 oct 2016.

WOLMAN, SUSANA Y ADRIANA CASAMAJOR. “Psicogénesis de la escritura: mecanismos explicativos.”
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/o46_genetica1/material/descargas/lecto_escritura.pdf Consultado el 16 de enero del 2016.

ZAPATA MARTÍNEZ, JACQUELINE. (2003). *Saber científico y arte lector En escenarios educativos*. México: Ediciones UAQ, Secretaría de Educación en el Estado de Querétaro.

_____ (2010). *Educación, sabiduría y libertad*. Querétaro, México, UAQ. Fundap.

7. Anexos

Caso A, 19 años

Antecedentes lectores en la familia.

A su mamá -que fue maestra en un preescolar durante algún tiempo- también estudió en una carrera técnica. Recuerda que la veía escribir en la computadora y estudiar en este periodo.

Su papá, que estudió una licenciatura, cuando ella tenía 13 años, contaba ya con una amplia biblioteca con diversos temas: “él tenía muchos libros... tiene de Verne, de superación, de matemáticas, empresariales, tenía de filosofía...”.

Aprendizaje en el preescolar.

Usaban el método sintético: de las sílabas a las palabras o frases, pero lúdico, porque sentía el ritmo de los sonidos las palabras, que resultó una influencia importante en sus preferencias de lectura y escritura.

Recuerda que su mamá le llevaba de pequeña libros de rimas en pequeños párrafos que le gustaban. Dice haber contado con libros de cuentos y haber aprendido a leer en el preescolar: “(...) Recuerdo que nos enseñaban lo de las sílabas aplaudiendo. Una maestra pisaba en el piso, y era como con ritmo, y eso me gustaba mucho. Eso se ve reflejado en que ahora me gustan las palabras raras; bueno, no raras, pero no están en boca de cualquiera.

“Las palabras son inteligentes, divertidas... es como coleccionar palabras, es esa parte del ritmo, como musical... [con que] hice mis canciones”.

[Esto no era por aprender más vocabulario] “más bien es porque me parecen inteligentes, divertidas las palabras, me gustan mucho las palabras. Es como

coleccionar palabras. Es como esa parte del ritmo, como musical... Hice mis canciones”.

No le gustaba que:

“Nos ponían muchos ejercicios de letra cursiva y a mí no me salían. Y hasta la fecha no me salen”.

Lecturas realizadas en la primaria.

De la primaria dice haber leído las clásicas lecturas de primaria (de los libros de texto) y que del Rincón de lecturas se suponía que les prestaban uno semanalmente, pero que no recuerda. A ella le gustaba ir a la biblioteca a ver los libros.

La lectura en secundaria.

Su primer libro serio fue *El Principito*, que lo compraron porque se lo pidieron en la escuela y lo leyó dos veces, pero que no lo entendió en principio, pero que le gustó e hizo un resumen de su lectura. Posteriormente, por medio de una serie de televisión comprendió más de él. Cuando lo leyó nuevamente le conmovió, pero no está segura de haberlo comprendido del todo.

Posteriormente, al cambiarse a la ciudad capital, su papá le regaló el libro El hombre que calculaba, que hablaba de la utilidad de las matemáticas, que era interesante, pero que no tenía mucho sentido para ella en ese momento.

Sin embargo, dice: “Mi papá sí fue para mí como una motivación intelectual, porque me invitó como a desarrollarme. Cosas o gusto por las cosas, y no sé, herramientas como el internet que no tenía [antes]. Era como que agarré el gusto por el arte, buscando cosas nuevas. También las matemáticas me gustan mucho, comics, películas, todo... Fue como que el mundo se abrió y se cambió ante mis ojos”.

El primer libro que “me fascinó, [fue *El código Da Vinci*] por lo misterioso y las pistas, y la historia y los datos. Me gusta ese tipo de libros y después ya leí todos los referentes al mismo autor y algunos libros sobre la carrera o algunos textos que me llegan a interesar.

Las lecturas propuestas en la secundaria y la necesidad de crearse una identidad propia en los adolescentes. Se requiere la introducción a las diferencias textuales.

“Igual [que en la primaria]. Había lecturas que no me apetecían mucho. Recuerdo que nos pusieron una lectura de Juan Rulfo y a mí me parecía muy pesado leer a Juan Rulfo. Pero había una biblioteca y *empecé a pedir libros como de mi interés, como Tim Burton*, y su libro de sus películas, o de cuentos como de vampiros. *Más como gótico, yo quería tener un estilo*. O poemas. Por ejemplo, recuerdo que intenté leer *Romeo y Julieta* y fracasé porque era como un guión y yo me desesperaba y no era mi estilo, y no me gustó y no lo hice”.

La presión por la ortografía en la preparatoria y el recurso de las etimologías. Falta de conciencia ortográfica.

“Lo que a mí me ha resultado complicado y también lo que aprendí aquí en prepa, ya casi saliendo, no sé... faltando año y medio fue la ortografía. Porque los maestros te decían: -Si no se entrega el trabajo bien hecho, si tiene tantas faltas les quito tantos puntos...’. Eso, y que me empezaron a interesar mucho las etimologías de las palabras entonces. Por lo mismo que me volvió como pasión por las palabras: Ah, y ésta la descompongo así, y ésta se escribe así. Y me empezó a gustar mucho”.

Creación de obras de teatro en la preparatoria... despertar emociones en otros. El lenguaje más complejo –antiguo o literario- como limitante para la lectura.

“Recuerdo que yo empecé a hacer obras de teatro porque nos pedían a veces. Entonces hice como tres a lo largo de la prepa. Y sí, me gustaba, me gustaba cómo me quedaban las obras de teatro, era muy dramática”. [Pero antes no te gustaban porque había parlamentos] Supongo que era el estilo, porque Romeo y Julieta sí era trágico y Shakespeare siempre mata a todos. Además, era el lenguaje, era el lenguaje que no lo comprendía. Y no sé, como hacerlo me resultaba más interesante porque escribía las historias y jugaba con los personajes, y hacía: Ah, pues quiero que se rían”.

La lectura de clásicos puede despertar el interés de los jóvenes, ¿qué falta en su promoción?

Empezaron esas cosas, además de que llevábamos lectura y redacción, nos pedían *La Odisea*, *El Quijote de la Mancha*, éste que era incomprensible, pero divertido. [Pregunto si leyeron capítulos] Nos dieron como una parte. Y también que era... cosas así, complicadas. Pero hubo un reto: lo que más me gustaba era cuando nos ponían a leer mitología -de un libro de secundaria- ahora que me acuerdo. Mitología griega.

[...] *La Ilíada y La Odisea*, para ser honesta, es como que lo leí, pero no le presté tanta atención. Y yo me acuerdo de la película de Troya, que se me hizo súper aburrida. Y ya viendo, el libro no era tan aburrido, pero no me acordaría mucho, aunque sí tengo vagas nociones... Quizá algunos episodios sangrientos o algo así. Y hay un personaje que va a oír a las sirenas. [...] He pensado como en leer bien eso porque, como cosas que no me interesaban antes, ahora sí”.

Despertar el interés, tarea de los maestros.

Más bien en preparatoria, y los últimos semestres tuve la motivación por leer porque asistía al propedéutico de medicina, y había un maestro de Historia –o sea,

la historia me dejó de gustar- pero había un maestro que enseñaba absolutamente increíble. Me gustaba muchísimo su clase, y tenía energía y te contaba todo con ilusión y coherencia y haciendo como muy amiga la historia de uno. Entonces daban ganas de leer y nos recomendaba varios libros, y así. [...] Me hizo que me interesara muchísimo por Maximiliano y por la Independencia que yo despreciaba tanto.

La escuela, responsable del interés por la lectura.

Yo diría que la lectura está como regida por la escuela, porque no hay mucha motivación a veces para que las personas lean. Y sería como... no es lo mejor lo que hay ahora, y menos quizá lo que había antes. Como que hay que explorar quizá un poco en cada alumno, aunque sea complicado, para encontrar, o que el alumno encuentre su motivación por la lectura. Pero también que... como se acostumbre a leer otro tipo de cosas, porque no como yo, que me cuesta mucho trabajo entenderlas.

Aparte de eso, es como no obligar. Alguna vez leí o escuché que no debes obligar a una persona a leer algo que no quiere, porque eso las hace tener como trauma con la lectura. Pero sí es cierto que tienes que aprender a leer, sí es algo útil, es algo muy importante porque es una forma de transmitir el conocimiento.

Aprender a leer y a escribir, dos cosas diferentes. Es más complejo saber escribir bien y normalmente contribuye que exista un hábito lector.

Y algunas personas dicen que, aprendiendo a leer, aprendes a escribir. Pero en realidad, para mí no funciona así, así que no me agrada que compaginen esas cosas y siempre lo hacen, insisten mucho. Entonces siento que eso no va.

Sugerencias para promover la lectura en general.

Diría que la sugerencia más viable sería escuchar al alumno, pero que el alumno ya venga motivado desde su entorno familiar. Sería involucrar más a la familia, supongo. Porque es muy importante, *porque a veces a la familia no le gusta este*

tipo de cosas, no tienen el hábito y entonces es como restringir. Entonces hay que tener esa unión entre escuela y casa, para lograr como una conexión y despertar el interés. Y ya después de eso pues que el alumno pueda dar su opinión y así adecuar un plan con (...) maestros y alumnos.

Críticas: Falta de interés de los padres, simulación de los estudiantes y falta de comunicación de la escuela con la familia. Debe venir desde el gobierno para las escuelas públicas, en las privadas, compañeros como más cultos.

(...) que hace falta comunicación. Pues como digo, los padres a veces no se interesan mucho. Los hijos a veces hacen como que hacen... No lo sé, estoy muy perdida en esto. Y la escuela no se comunica. Ése es como el nudo del asunto para mí, supongo. Y de eso, a la confianza del alumno hacia los profesores o las personas que están a cargo de él, siempre. Y supongo que debe venir algo desde el gobierno, y más en las escuelas públicas, porque no sé cómo funcionen las escuelas privadas. Supongo que es diferente y lo he notado, porque tengo compañeros que estudiaron en escuelas privadas y no sé, son... como más cultos.

Demandas de lectura en la universidad: nuevos tipos de texto, los artículos, el inglés y bases matemáticas para interpretar los resultados.

Vaya, yo creí que iban a ser muchas más. Porque tenía expectativas de..., no sé, como en una medicina que todo el día te traen leyendo. Y al llegar aquí fue un poco relajado, pero es cierto que de repente encargan artículos, y el video en inglés es muy importante. Eso es otra cosa, los idiomas. Pero es importante, es parte del aprendizaje. Entonces son los artículos, los libros de consulta, todas las citas, las fuentes. Todo tiene que ser como lecturas más pesadas. Nada de internet, checo el significado y ya. Sí, sí, más rígido como el sistema.

Pues antes, así, como artículos; yo desconocía que existían artículos. Mi grado de ignorancia era ése. Y no eran cosas tan técnicas, a pesar de mi edad, lo técnico que yo decía que me resultaba algo difícil de comprender y ahora pues depende. Porque

hay artículos de divulgación científica que están hechos para divulgar, y pues son fáciles de leer, pero los artículos que se meten con cosas más técnicas y que se meten a los números sin explicar tanto trasfondo, son más complicados para mí. Y como lo digo: la barrera del idioma. Las lecturas en inglés todavía no son lo mío, pero estoy en camino. Me gustan los artículos, depende la temática. Porque hay algunos artículos que, si no me gustan, me cuesta mucho trabajo. Siempre es eso.

Sugerencias para la lectura en la universidad: talleres de lectura y criterios de validez científica.

Siento que es más difícil, porque aquí ya somos como dije, ya somos como si no nos educaron. Si ya sé que no nos educaron... Más bien, yo sé que no nos educamos todavía nosotros mismos, pero como que es el objetivo: cierta autonomía. Nada más es tener un profesor para resolver las dudas. Y el objetivo es eso, quieren que sea el autoaprendizaje.

La lectura todavía es como recomendaciones o talleres de lectura, quizá. Pero como aparte: Talleres de lectura científica. Sí, porque si nos desviamos un poco, sería, ya, bueno, las personas como hobby ya ahorita hay personas que leen y me rodeo de personas que leen. Pero no es lectura científica, y la lectura científica requiere otro tipo de comprensión, de alguna manera. Hay palabras, tecnicismos, modos de leer que se hacen con otras formas. Que si es confiable, que si no es confiable, o las explicaciones de las cosas matemáticas.

Dificultades con la lectura: concentración prolongada e interés. ¿Influencia de los medios?

Me cuesta mucho concentrarme determinado tiempo y sentarme y terminarla hasta el fin... Es como me desespero y tengo que estar cambiando. Es eso, y que siempre quiero empezar por lo que más me gusta. Porque lo que no me gusta hacer, de verdad me cuesta muchísimo trabajo. Igual la lectura.

Relación entre lectura y desempeño académico. En los libros está desarrollado todo lo que nosotros vemos en un pizarrón. Pero hay otros recursos: el apoyo audiovisual. Intentar leer y discutir. No todo se centra en la lectura, más bien es la dinámica áulica.

En parte sí, porque en los libros está desarrollado todo lo que nosotros vemos en un pizarrón y nos lo plantea un profesor, pero como en que nos da una síntesis y nosotros tenemos que ver todo el desarrollo para poder entender entonces. Está como el autodidacta que se va a los libros. Pero hay muchas maneras de aprendizaje, y está que alguien nos puede explicar, o que vayan con otra persona con ese dominio del conocimiento, o los videos que te digo que se me facilitan mucho. O, algunas personas aprenden con las canciones. Como que hay muchas formas. *Entonces, no es obligado aprender leyendo. Pero, por ejemplo, un artículo científico no va a estar como cantado, y va a ser difícil encontrar a alguien que se especialice, pero uno puede intentar leer y discutir. No todo se centra en la lectura. Es más bien la dinámica.*

Los videos.

Porque algunos tienen: el ir leyendo y el ir escuchando, y además estás viendo lo que te están planteando. [...] Es como tomarlos en conjunto y nada por separado. Porque uno puede leer y estar imaginando y escuchando la voz en su cabeza, pero no es lo mismo.

Aportes de la lectura: cultura, nuevas palabras, la imaginación y la inspiración para crear. Ser culto es como saber de todo, filosofía, historia, arte. Más como intelectual.

Cultura. Sí, depende de qué lectura. Las palabras, que siempre, siempre, siempre encuentro palabras nuevas. Eso me gusta. La imaginación también. Porque las

personas tendemos a imaginar cosas diferentes con una misma, con un escrito. Es como adentrarse e imaginar. O inspiración para alguna cosa. Una canción, un poema, un dibujo. [Cultura es] Como saber de todo, pero siento que mi culto está enfocado a más cosas como filosofía, de historia, de arte. Aunque hay muchas vertientes de ello. Más como intelectual.

Función de la lectura en la sociedad: difundir el conocimiento, ser parte del mismo ser social, de la comunidad, conservar un núcleo social. Contrastar opiniones y llegar al entendimiento. Aprender da satisfacción personal, saber y sentir cosas, tener una explicación del mundo y descubrir cosas nuevas. Visitar lugares y personas que otros imaginaron. Saber cómo piensan otros. Sentir pasión por las palabras.

Pues eso, desplazar el conocimiento y llevarlo a muchas partes. Y es importante porque es comunicación de algo que van a tener en común las personas que ese entorno social. Es como parte del mismo ser social, de la comunidad, aunque algunos tienen sus propios núcleos de conocimiento y así difieren. También eso es importante, porque a través de las diferencias se dan debates o encuentros o que se llega a acuerdos. No sé. Como dan pie a mayor conocimiento. Supongo que eso es. Como el objetivo de todo esto. Seguir siendo un núcleo social.

Y también como satisfacción de uno mismo, depende. A uno le da gusto saber cosas o sentir cosas, o aprender cosas como cuando te dicen: Los colores son el resultado de las partículas. O las explicaciones... descubriendo cosas.

O pues lo mismo que da la imaginación, de las cosas que no son muy técnicas, como ir a otros lugares que otras personas imaginaron. No literalmente ir, porque no es así, pero sí, de alguna manera lo es. Saber cómo piensa una persona. Por ejemplo, mi vicio de las palabras... Me gusta cómo está... descubrir... las etimologías. De hecho, estoy aprendiendo latín, de hecho, ya empecé porque me gustó mucho. Y colecciono palabras.

El temor de las lecturas críticas para el pensamiento religioso, vigente.

[Su papá] ... recuerdo que alguna vez había un libro de Nietzsche y quería leerlo, pero no me dejó porque dijo que primero tenía que leer la Biblia, porque me iba a volver atea.

Caso B. 19 años

Aprendizaje de la lectura y escritura. Método sintético – global (de las letras) a las frases de un cuento. Memoria y aprendizaje.

Empezamos a escribir aaa, eee, y sucesivamente (vocales).

Lo que seguía de ese nivel era todo el abecedario (escribir las letras con una plantilla): a, b, c... y lo repetías: a, b, c...

Después, tenías al lado la plantilla cómo tenía que verse, y al lado tenías una hoja en blanco con renglones y tenía que caberte en el mismo renglón, y tenías que escribir y que se pareciera.

También te ponían otros que eran de hacer nada más puros círculos, de unir los puntos... como cosas de simetría. Estaba ahí enfocado a la forma.

No [aprendían palabras]. Recuerdo que después eran directamente frases para leer. Pues era simultáneo a otras clases de español, porque ya sabías cómo articular las frases.

En escritura primero era una letra, después venía la frase, y otro era como un fragmento de cuento. Entonces tú repetías como un fragmento de cuento, tres veces.

Lectura diaria por parte de la directora: cuentos o fábulas con moralejas, temprano bajo el frío.

Tenían una costumbre muy extraña, de que todas las mañanas primero era el juramento a la bandera - y hacía mucho frío y todo el mundo se quería ir a su salón- pero primero, la directora nos leía un cuento a todos, como con una moraleja, valores, y así. Por ese lado, nos leían.

En la escuela, el acceso a los libros comprados por las familias dependía de una lista que les daban para intercambiarlos entre ellos. Lectura bilingüe, inglés.

También teníamos libros, y había un programa, que era de intercambio de libros. Cuando tú entrabas, tenías que comprar dos libros. Tú los escogías de una gama que te ponían. Los ibas intercambiando con tus compañeros y tenías que hacer un resumen cada vez que terminabas un libro, y creo que te iban juntando puntos. Había un mínimo de libros que tenías que leer, pero si leías de más, te iban agregando la calificación. En español y en inglés. Y eran libros cortitos, además con animales y algunas imágenes.

Identificación con personajes y experiencias de vida, motivos de interés. Le gustaba la escritura, pero no llegó a interesarse en la lectura. Lo hacía por obligación.

De los que a mí me gustaban, pues era variable, todavía tengo algunos ahí. Recuerdo que había uno de dos hermanos. Era *Yo y mi hermana Clara*. Como que se peleaban entre ellos, y jugaban, y te contaba así, las diferentes cosas que hacían. Había de animales, variaban.

No tuvo dificultades con el aprendizaje de la lectura o la escritura. Siempre le gustó la escritura.

No recuerdo tanto, pero de la escritura, pues siempre me gustó. Y de la lectura, no me costó trabajo aprender a leer, pero sí tomar interés por la lectura. Sólo lo hacía cuando tenía que hacerlo, siendo chica.

No les gustaba leer porque les obligaban a hacerlo y les prohibían hablar, intercambiar sobre los libros. Poner a leer por leer y por obligación da lugar a la falta de interés y simulación en la escuela.

Porque cuando nos ponían a leer, y aunque fuera con dibujos y todo, implicaba estar en silencio y estar quietos. También había sesiones de lectura en el salón y a todos nos costaba mucho trabajo, a unos más que a otros, porque tenías a tus compañeros ahí y pudiendo estar jugando o platicando, tenías que estar sentado, dizque leyendo. A veces ni siquiera te concentrabas en leer. Eso lo dificultaba, y se nos hacían muy largos, con muchísimas letras.

Lo que les gusta con frecuencia a los niños: dibujar, jugar, estar en la naturaleza, no se toma en cuenta. El hacer deportes era para los niños, para ellas platicar y juegos más tranquilos.

[Le gustaba] dibujar. No era muy hiperactiva. Yo era de las niñas que podía estar toda la clase sentada. Me gustaba pintar, estar en la naturaleza. [...] Hasta hace poco hasta que vine a Querétaro empecé a hacer mucho deporte. Eran los hombres los que hacían futbol y todo eso, las niñas se sentaban a platicar. Sí jugabas... las traes, o el resorte que estaba muy de moda, rayuela. Eso era lo que hacíamos.

Aunque fuéramos tranquilos o no, nos costaba estar en silencio, quietos. Era difícil.

Falta de interés general por la lectura obligatoria con simulación de estudiantes, profesores y padres.

Sí. Yo creo que nadie se lo tomaba muy en serio, y los profesores también sabían y no te exigían que lo hicieras bien. Sí, o sea, tampoco había mucho interés de los profesores. Y te decían: los que no acabaron, lo terminan en tu casa. Y tus papás simulaban que te ponían a leer y nadie realmente se encargaba.

Y ya más adelante, sí empezó a ser ya como por gusto. Pero al principio, tuve que obligarme.

Interés por la lectura en secundaria: la historia de amor, un contexto y formas de vida desconocidos. Los aspectos históricos carecen de interés por falta de antecedentes.

En la secundaria, el libro que me gustó realmente fue *Lo que el viento se llevó*. Y toda la parte histórica no la entendía muy bien, pero medio me la saltaba, o es de las veces que lees y nada se te pega, pero sigues, y me gustaba más la parte de la historia de amor, o descriptiva, del lugar, la comida, la flor. Y aparte, era una sociedad totalmente diferente, y yo decía: qué padre vivir ahí, y los vestidos, y los bufetes... Se me hacía padre. Entonces empecé a comprar libros clásicos: *Oliver Twist*, *Notre Dame de París*... Los que sabía que eran de la literatura universal, pero en el momento creo que no los aprovechaba, porque lo que entendía era muy poco.

Influencias lectoras en la familia.

Su hermana mayor les leía por las noches a las hermanas dramatizando las voces. Y por ella le interesó la Filosofía. Su abuelo, encerrado en su enorme biblioteca para leer y poco comunicativo con ella, al compartir esta afición, se unieron. Fue como una cadena entre él y sus hermanas. Sus papás, aunque también les gustaba leer, tenían poco tiempo para hacerlo.

También por mi hermana, porque antes de que a mí me gustara leer, a ella le gustaba muchísimo, no porque se obligara. Porque en mi casa, antes de que fuera a la secundaria, y no sé por qué, fue un tiempo, todas las noches en la sala leíamos en voz alta mis hermanas y yo. Casi siempre mi hermana mayor nos leía, porque aparte a ella le gusta lo del teatro, actuaba las voces. Luego yo también leía en voz alta, con interpretación y todo, y eso también hizo que me gustara muchísimo. Y libros que yo jamás había leído, se me hacían padres. Y ¡ay, este autor sí me gusta! Eso también ayudó. Y ahí fue cuando yo empecé a leer filosofía: *El mundo de Sofía*. Y eso que yo jamás lo habría agarrado, si no fuera por mi hermana. Igual, de todas las lecturas que me encargaban en la escuela, nunca las terminaba. Bueno, creo que sí. Pero casi nunca me llegaban a gustar.

Mi abuelo. No éramos cercanas a él, porque es de esas personas difíciles porque es muy cerrado, porque siempre se encerraba a leer, porque es lo que más

hace, y nunca lo veías. Pero por la lectura empezó a llevarse con mi hermana, y recuerdo como que me daba cierta envidia: ¡Ay, ellos tienen de qué hablar y siempre hablaban de libros! Entonces empecé a leer, ya pude hablar con mi abuelo de libros. Ya tenemos más de qué platicar y como que nos daba chance, porque, obviamente nuestros comentarios bien tontos sobre literatura clásica. Pero creo que a él le daba gusto que estuviéramos intentándolo y ya teníamos algo en común y nos decía: ¡Ah, te va a gustar este libro!, y nos los prestaba. Tiene una biblioteca enorme. Mi hermana también empezó a leer por él y lee muchísimo. Fue como una cadena. Porque mis papás, yo creo que más por tiempo, les gusta leer a los dos, pero casi no lo hacían por el tiempo, más por tiempo. No era tanto que por ese lado no nos lo inculcaran. (Posteriormente aclaró que su abuelo era un jubilado de Pemex que formó una amplia biblioteca.)

Importancia de la lectura en la escuela, facilita la comprensión y escritura de los trabajos solicitados.

Siempre lo fui (aplicada). Desde el kínder, y no sé por qué, mis papás no me presionaban, pero siempre iba bien en cuanto a calificaciones, y siento que la lectura no cambió eso, pero sí me facilitaba cuando el trabajo tenía que ver con leer, ¿no? Si te dejaban hacer un miniensayo o leer un artículo [...] para mí era más sencillo. Y sí me daba flojera porque no era lo que yo había escogido leer, pero le entendía. Y sí recuerdo que tenía compañeros que no se podían concentrar, aunque quisieran. A lo mejor me facilitó las cosas, pero mi actitud era salir bien de calificaciones.

Durante el bachillerato la lectura se centra en otras asignaturas. Hasta que tiene clases de literatura, donde abordan libros para adolescentes (que el entrevistado considera condescendientes o para tontos). Es importante analizar que esta producción particular del mercado de libros y cine para jóvenes, donde se puede encontrar literatura de calidad como La historia interminable, Momo, El señor de los anillos o El Hobbit de Tolkien pudieran también encontrar nuevos lectores, dan lugar a la aparición de diferentes sagas que cobraron popularidad como los de Harry Potter, Crepúsculo, Los juegos del hambre y las que mencionan

los jóvenes que participaron en las experiencias de lectura de poesía y novela corta, muy lejos de ellos, en varios sentidos.

En su caso, por ejemplo, ni la selección de libros elegidos ni el enfoque de discutir colectivamente los contenidos, porque le resultaban condescendientes, o los subestimaba por la simplicidad de los textos. Supone que esto ocurría porque en el grupo a casi nadie le gustaba leer y porque había variedad de intereses.

Tenía clase de literatura, pero odiaba su clase porque, como a nadie le gustaba leer, bueno a algunos sí, nos ponía, nos encargaba que fuéramos a conseguir libros hechos para adolescentes. Y nada me caía a mí más gordo que el hecho de que según ellos, eran temas que tú estabas viviendo, con palabras que según ellos los jóvenes usaban. Y tenían tal vez razón, porque algunos de ellos decían “Esto sí está padre”. Otros que ni así, y también había gente que decía: Y esto, ¿qué? Sí los leía a veces, pero no me gustaba esa clase, porque todo el enfoque de discutir la historia y cosas así; era muy condescendiente. Como si fuéramos tontos y no pudiéramos leer algo más complicado que eso. Y la tuvimos un semestre y nada más.

Clases de Filosofía sin seriedad, banalizada.

Teníamos Filosofía, pero todo lo que eran humanidades en esa escuela yo creo que estaba muy mal, porque filosofía estaba muy mal. Sí nos daban ciertos textos, pero nos lo trataban de explicar como tontos, era como filosofía para tontos. Y era una clase como diversión, porque el mismo profesor sabía que no se la iban a tomar en serio, y todo eso afecta, hace que, aunque te guste la filosofía, no tiene interés, porque nadie se lo está tomando en serio. Pero sí me gustaban como esos temas, porque lo que llegué a leer de filosofía, fue lo que leí por mi cuenta.

Otras lecturas en la preparatoria.

La de Margaret Mitchell, *Lo que el viento se llevó*. Creo que ése es uno de mis libros favoritos. Víctor Hugo, *Notre Dame de París*, más que *Los miserables*.

El gusto por estas novelas.

Porque son novelas muy dramáticas, te sacan mucho de tu contexto, *tú sientes que tus problemas son fuertes y que lo que tú vives es muy dramático, y lees una situación tan dramática y son cosas que pasaban en ese tiempo, y te sacan de tu momento.* Y era una realidad muy diferente. Y cerrabas el libro, y te hacía entrar en tu contexto, y decías: yo estoy bien realmente. *Y el énfasis que hacen en todas las relaciones humanas, no sé, es mucho autoanálisis que haces a partir de eso.*

Lecturas que demanda a universidad.

Prefiere las que le van a servir en el campo profesional que tiene previsto. Tiene problemas con temas muy específicos que son difíciles de comprender y son de poco interés para su futuro. Refiere a los temas que abordan en el tronco común y considera deberían ser para una especialidad. Entran a la universidad para estudiar lo que les interesa.

También tiene dificultades cuando carece de antecedentes sobre el tema, porque no entiende y se aburre. Las lecturas muy largas (150 cuartillas en una semana), aunque sean de interés, cansa leer sobre lo mismo, o no pueden hacerlo a causa de otras tareas.

Se me dificulta a veces, lecturas de temas muy específicos, que no te van a servir, a menos que te quieras dedicar a eso. Siento un poco que pierdo mi tiempo cuando leo cosas así, porque por lo general también son textos desgastantes, en los que tengo que esforzarme para estar entendiendo, y no es una lectura fluida. Hay unos que sí, y los que me molestan son los que son difíciles y encima son temas que no son para todos, ¿no?

[Los leen] Porque hay materias que son de tronco común, y yo creo que deberían ser más como de especialidad, Y, en lugar de decirte lo que tienes que saber, entonces se

van a lo muy específico, lo muy técnico, y tienes que seguir leyendo algo que no te interesa y, sientes que entré a la Universidad para estudiar lo que me interesaba.

Hay textos que a veces son difíciles porque no tenías un respaldo de ese tema, es la primera vez que te introduces, y hay cosas que no entiendes. Y cuando no le entiendes a lo que lees, se vuelve muy aburrido.

Hay capítulos del libro, como 150 hojas que te dicen una semana antes, sí es mucho tiempo, sí lo acabarías, pero mentalmente es cansado el mismo tema, estar leyendo lo mismo. Luego, la verdad, son lecturas muy grandes, y aunque estén interesantes, no te tomas el tiempo de leerlas porque tienes otras tareas.

Dinámica de estudio a partir de la lectura, donde aclaran sus dudas.

Sí, por lo general todas las lecturas hay que discutir las al día siguiente, a veces la dinámica es: júntense en equipo y tú vas a defender esta postura, tú vas a platicar de este párrafo en concreto. Hay varias dinámicas, pero siempre o casi siempre tiene que ver algo con la lectura.

Emplea técnicas de lectura rápida.

Lo que hago, alguna vez una maestra me explicó técnicas de lectura rápida, en un curso. Lees los subtítulos, checas las gráficas, pies de página primero, y ya que leíste todo eso en general, ahora sí te regresas, pero ya tienes una idea del primer párrafo, entonces tu cerebro ya no se tarda 4 frases en asimilar que ya empezó el tema, sino que ya sabes, y resuelves rápido. Entonces sólo lees las primeras y las últimas. Y me decía, que normalmente al final del párrafo, te introduce al que sigue. Entonces, con que leyeras ciertos puntos clave, era como si hubieras leído todo. Y hay personas que leen tres palabras y es como si hubiera leído la hoja entera.

La relación entre lectura y desempeño académico es de un 60% porque:

Tienes que interpretar las lecturas. Te ayuda mucho la experiencia lectora a comprender los textos, identificar las ideas que te interesan, tener un vocabulario amplio, conocer los diferentes tipos de texto que hay que escribir, y poder escribir bien.

Sí, es como 60%. Para este nivel sí, porque en todas las clases la mitad de las clases te piden lecturas, y que las sepas entender e interpretar. Por ejemplo, nos dejaron hacer un ensayo, y para hacerlo por lo menos tenemos que interpretar 5 artículos. Me había estado costando mucho trabajo todo lo que nos encargaban, pero concretamente, como redactar se me facilita... Todo el mundo dijo: son muchos artículos, no sé escribir un ensayo, la mayoría no lo han empezado y nos lo dejaron desde hace mucho. Y yo lo hice del doble de cuartillas que nos dejaron hacer, y me sentí muy orgullosa porque, por fin me tocó hacer algo que a mí se me facilitaba. Y me di cuenta que es muchísimo de comprensión lectora. Para sacar justo los puntos que a ti te sirven y leerlo rápido sin leer el libro entero, tienes que tener la experiencia de que toda tu vida –bueno no toda- pero muchos años estuviste leyendo y ya no tienes esas trabas de que no te concentras, de que no entiendes ciertas palabras. O sea, el vocabulario también es importantísimo, ¿no? Sí, todo eso te facilita mucho hacer un ensayo y ahí me di cuenta de que sí me sirvió.

Sugerencias sobre la enseñanza de la lectura en la escuela.

No poner un solo sistema para todos, hay diversidad de intereses. No imponer un tiempo fijo para leer porque, en lugar de disfrutar el libro, se pierde todo el sentido de leer por gusto. Leer por una calificación le quita el gusto a la lectura, se transforma en obligación.

Que está generalizado como que intentan interesarte en la lectura, pero como cada persona es diferente, para mí era contraproducente que me dieran un libro tan condescendiente con palabras que según ellos los jóvenes usaran, y así, me caían gordos los libros. Pero sé también de gente que me ha platicado, que dice que le

ponían a leer cosas clásicas, superaburridas. Y por eso yo no leo. Cada persona es diferente, ¿no? Si a mí me hubieran puesto a leer clásicos, quizá no hubiera entendido, pero hubiera dicho: ¡Qué padre!, ¿no? Entonces creo que, primero: *no poner un solo sistema para todos. En cuanto a los intereses.* Y también pedirte *que lo hagas por tiempo, que tienes que leerte este libro para tal día, porque cuando haces algo que debería ser disfrutable, y lo haces por un tiempo, pierde todo el sentido.* Todavía, si te hacen hacer un ensayo, sabes que es académico, pero si te dejan leer algo, tiene que ser disfrutable. Que te pongan a hacer algo que debería ser disfrutable, para conseguir una calificación, le quita el gusto y lo empiezas a ver como algo que tiene que ver con una obligación.

Lecturas preferidas.

Novelas relacionadas con lo espiritual. No motivacionales. También filosóficos. Miguel de Unamuno: Niebla y Abel. Le gusta muchísimo su manera de escribir. Los textos espirituales tienen mucha lógica. Son de metafísica pura, pero ya casi no se escriben y son muy difíciles de entender porque todo son leyes. Son muy herméticos y yo quería saber a qué se referían. Hay otros más aterrizados que cuando ya que entiendes eso puedes entender lo otro. Y entonces me sentía refugiada en saber que había algo detrás de todo, como leyes. Es un poco física, cómo funcionan los átomos, y cómo tu mente maneja los átomos, cómo tú creas la realidad. Yo creo que lo espiritual explica la realidad por un camino invisible. A algunos les gusta lo espiritual, como un tema más, cuando yo creo que realmente que a todos nos incumbe, porque tiene que ver con todo. Es como una guía, saber cómo responder a una crisis, incluso darle curso a mi vida sobre qué quiero hacer, cómo llevar mis relaciones, es el cómo hacer todo.

Inclinación por lo espiritual.

Siento que tiene mucha lógica. No sé si alguna vez ha leído textos de Metafísica pura. (Chopra no) Ésos son mucho más para el público, como para acercar a la gente al tema, pero hay libros, son como libros que ya ni se escriben. Algo así, y eran textos

que eran de mi abuelita, y ella los sacó de mi abuelita, y todos son muy difíciles de entender. Porque todo son leyes, parece que están escritos para que no los entiendas. Te dicen: La ley del tercer Rayo, de acuerdo con principio de Jesús. Pero yo decía qué padre, como que son muy herméticos y yo quería saber a qué se refería, que me llamaban la atención. Y hay otros tipos de textos más aterrizados y ya que le entiendes a eso puedes entender lo otro. Y mi papá me dijo: Si te interesan, pues ahí están los libros. Y los empecé a leer mucho y a estas alturas, cuando empiezo a leer libros de eso, le entiendo. Y mi mamá me decía: No sé cómo le entiendes tan fácil a eso. Yo teniendo mi edad, me cuesta mucho saber de qué está hablando y asimilarlo, y tú lo entiendes facilísimo. Y entonces me sentía refugiada, en saber que había algo detrás de todo, como leyes. Ahorita ya no leo ese tipo de libros, no les veo una utilidad muy práctica, pero es muy reconfortante para mí.

Otras lecturas: Herman Hesse, Elizabeth Gilbert. CS Lewis, *Las crónicas de Narnia*. Margaret Mitchell, *Lo que el viento se llevó*. Creo que ése es uno de mis libros favoritos. Víctor Hugo, *Notre Dame de París*, más que *Los miserables*.

Novelas, sobre todo lo que tenga que ver con lo espiritual. Hay novelas que son como autobiográficas, con un enfoque espiritual. No motivacionales.

Bueno, hay uno que se llama *La profecía Celestina*... Sí. Hay otro, se llama *El guerrero pacífico*. Es un gimnasta, que te cuenta su vida, pero es una ficción. Su viaje espiritual o algo así. Me gustan también medio filosóficos.

Miguel de Unamuno. Me encantan dos libros: *Niebla y Abel*. Son mucho de hechos, son filosóficos, pero empiezan en un tema, pero luego te vas hasta por acá –igual que a mí- y me gusta muchísimo su manera de escribir.

Lo que aporta la literatura.

La literatura clásica te mete la idea de que lo que tú estás viviendo en tu vida cotidiana no es lo único que existe. En mi caso, me hizo separarme un poco de la gente. Porque después de leer cosas así, padres, yo decía: qué aburrida es la escuela,

qué aburridos mis compañeros, cosas así. Y además fue muy impactante, porque no tenía la costumbre de leer. Y ahorita la lectura. Bueno, tiene mucho que ver todo lo que leo, o lo que leí, con la visión que ahorita le doy a todo, incluso sin darme cuenta.

Aportes de la lectura espiritual y filosófica. La escritura misma.

Me gusta mucho Elizabeth Gilbert. Bueno, es una comedia nueva: ella escribió el de *Comer, rezar, amar*, y tiene otro libro que sí leí. Me gusta CS Lewis, de *las Crónicas de Narnia*.

Lo que yo leía como en cosas espirituales te ayuda, te da una guía para todo, para tus relaciones, te facilita la vida. Y ahorita la lectura. Bueno, tiene mucho que ver todo lo que leo, o lo que leí, con la visión que ahorita le doy a todo, incluso sin darme cuenta. Y luego veo que todo lo abordo súper filosóficamente. y no sé, estamos hablando de cualquier tema y yo saco la idea filosófica y todos se quedan como: ¿ok? Y como que mi mente está súper acostumbrada a analizar todo. Y para mí es como normal. Como que te cambia la mentalidad, yo creo.

Es como una guía. Así como hay gente que va a terapia psicológica o gente que no necesita ningún tipo de guía, para mí es saber cómo responder a una crisis, incluso darle curso a mi vida sobre qué quiero hacer, cómo llevar mis relaciones, es el cómo hacer todo. Porque son cosas muy claras. Se me hace más fácil como seguir estos principios, que la psicología. Es como una guía. Yo creo es todo lo que no puedes ver, pero es en lo que se basa la realidad. Por qué estás aquí, es el cómo funciona. Es un poco física, cómo funcionan los átomos, y cómo tu mente maneja los átomos, cómo tú creas la realidad. Yo creo que lo espiritual explica la realidad por un camino invisible. A algunos les gusta lo espiritual, como un tema más, cuando yo creo que realmente que a todos nos incumbe, porque tiene que ver con todo. Cuando te pones a hablar con alguien de lo espiritual, te empiezan a ver extraño.

Función social de la lectura.

Darte panoramas de cosas que no has vivido, acercarte a realidades que igual en el curso de tu vida jamás te vas a acercar, pero sabes que existen, entonces tu conciencia está expandida y ves las cosas de manera más global, porque ahora sabes de esas realidades. O incluso meterte ideas que te hagan cuestionar todo. Te enseñan a analizar las cosas de tu vida cotidiana, de una manera estructurada. Porque también conozco mucha gente con el pensamiento súper desordenado, no sé, porque es gente muy inteligente, pero no acostumbran leer, y siento que sí tiene relación. No te pueden dar un tema en orden, o no identifican cuando ya se están saliendo del tema, porque su mente no tiene esa estructura, y eso te dificulta todo. Leer, te enseña a ti a adoptar la manera en que el autor está teniendo.

Qué imaginas de un mundo sin escritura.

Que cada gente estaría nada más en sus asuntos, y no te enterarías de lo que pasa en otras partes, [...] que no habría una continuidad en el tiempo, cualquier avance que tuviera la humanidad se quedaría en ellos, y no habría un avance. Siempre sería como empezar de cero y en tu pequeño círculo social. Es como la comunicación entre generaciones y distancia, no habría esa cohesión.

CASO C. 20 años

** Experiencias lectoras en casa.*

Mi papá me leía un cuento... era como una antología de cuentos de Disney, y sí, sí me leía, pero estaba chiquito. Era el de *Los Aristogatos*, *el de Peter Pan*... y no me acuerdo de los otros. Eran varios. [...] Era también muy ilustrado y me gustaba mucho.

No sé si fuera diario, pero sí recuerdo que me los leía. Algunas de las películas son cantadas y me gustan. De Peter Pan, que volaba y viajaban a otro lugar.

** Hábitos lectores de los padres.*

Mi papá sí es de hábitos de lectura. No es que tenga una colección de libros, pero sí leía lo que tuviera a la mano, pero sí cosas ahí. Mi mamá casi no tanto.

** Disponibilidad de libros en la casa.*

Los de él son los que él utilizó en la carrera, y libros que después fue adquiriendo, también por mis hermanos.

Los de él, casi todos son de cálculo, de matemáticas, de ingeniería, de estadística. Y tenemos muchos cuentos, por lo mismo de las escuelas, que luego piden cuando entran a la primaria, se los llevan y después se los regresan. Pues ahí están, también hay libros de los que utilizaron mis hermanos en la primaria, ahí están.

** Libros a los que se acercaba. Para consultar y aprender.*

No a los cuentos, pero sí a los de mi papá, de matemáticas, cuando tenía dudas en las tareas. Y cuando lo buscaba, los encontraba. Y a los de mis hermanitos, porque los de ellos estaban en inglés, porque, por ejemplo, el de biología de ellos estaba muy simple, pero era para aprenderme cosas como las partes de las plantas o cosas así.

** Educación bilingüe.*

Aquí estuve desde maternal en un colegio, hasta segundo de primaria y era bilingüe. Luego entro en una federal desde tercer año, y hasta secundaria y prepa otra vez era bilingüe.

** Estudio de lenguas.*

Mi hermanito en su escuela le daban inglés y después francés, y me gustaba el sonido de las palabras, pero creo que me gustaría estudiar alemán o mandarín.

** Aprendizaje de la lengua escrita.*

Las planas, en una materia, estaba creo que, aprendiendo a escribir, nos ponían a hacer planas con dibujitos de lo que escribíamos. Me acuerdo de una maestra, creo que estaba en kínder. Nos ponía a escribir cifras de números en inglés. Nos ponía a leer las cifras de millones, y yo era de los que sí podía leer en español.

Se pasaba esa maestra. Creo que era en primero. Nos ponía a hacer cálculo mental, sumas y restas nos ponía en cálculo mental.

** Inclinación por las matemáticas.*

Creo que sí, más por mi papá creo fue la influencia por las matemáticas. En prepa dejé de llevar matemáticas en el último año. Me dijeron que hay que ir, y me llevaron y gané el primer lugar. Trigonometría. Eran problemas muy raros. Respondí 3 de 5 y gané.

** Aprendizaje desafortunado del español.*

Era una maestra llenita que nos ponía a hacer planas con las palabras y el dibujito, y recuerdo que era un tambor. Nos ponía a hacer taches y puntos. Y escribías en las taches y dejabas las de puntos. Y yo me ponía a hacer todas las t, luego todas las a (letra por letra verticalmente), y así... y luego me ponía a hacer el dibujito final. Y me regañaban mucho, que ése no era el fin de las planas, que era que aprendiera a escribir las palabras.

Me acuerdo del kínder, que nos estaban enseñando a escribir letra cursiva y la maestra nos tomaba de las manos para hacer las planas de los libros. Porque llevaba los libros donde venía la palabra... bueno, primero hacíamos círculos o palitos (caligrafía) luego la calcábamos de los libros las palabras, y la maestra nos agarraba las manos para que no despegáramos el lápiz.

No, no me gustaba que me agarraran la mano porque era... sentía que no sabía, no me sentía cómodo.

* *¿Leían cuentos u otras cosas en la escuela?*

Creo que no. *Desde kínder fue cuando aprendí a leer y escribir sílabas.*

* *Lecturas en la primaria.*

Aquí en Querétaro recuerdo mucho el libro de Tom Sawyer, que también estaba en inglés, pero era uno chiquito que era para niños chiquitos- lo leí de nuevo cuando estaba en secundaria, estaba en los estantes, lo saqué y lo leí creo que, en 10 minutos, estaba muy chiquito. Recuerdo algunas historias que estaban en el libro texto del libro gratuito, el de *El Pato chato*, el de un ratoncito que se iba a la ciudad y luego regresaba, el de unos chavos que se vestían, el de *La malora del corral*, uno de una sopa, unos viajeros que no tenían comida e hicieron una sopa de piedra y empezaron a decirle a la gente.

* *Interés por esas lecturas, sí, porque les pedían que leyeran.*

Pues... pues sí, porque creo que sí nos encargaban que leyeran. Sí nos encargaban luego hacer, sacar las palabras que no conociéramos en el diccionario. Era primaria y nos ponían palabras y a sacar los significados. No sabían qué hacer conmigo a veces los maestros porque terminaba a veces rápido las cosas.

* *Hábito de consultar el diccionario.*

Sí, cuando llego a ver palabras que no sé qué es, las busco en el teléfono. O cuando nos encargan artículos en inglés en la carrera, que hay palabras muy técnicas que no sé qué son, también.

* *Materias que le gustaban.*

Matemáticas. La maestra les ponía una cuadrícula. Nos ponía problemas donde íbamos poniendo figuritas con los números, un perro o un gato. Allá cuando me fui, el de ciencias naturales me gustaba mucho el libro de texto, que tenía en la portada un tigre dientes de sable. Matemáticas porque se me hacían fáciles.

** Español no le gustaba.*

Porque, por ejemplo, los tiempos verbales creo que no me los aprendí porque primero eran presente, pasado, futuro, y luego eran copretérito y pospretérito, y otros. Y me confundí mucho. Con el tiempo no me fue tan mal. Y me pasa lo mismo con el inglés, si me ponen un examen: escribe una oración en tiempo tal... pues no. Lo de los tiempos era lo que no me gustaba, la gramática, la ortografía no tenía tanto problema. El español no me gustaba: se me hacía mucho lío: graves, esdrújulas, pospretérito, pluscuamperfecto...

Es que no sé, porque en las matemáticas era algo simple, se sacaba el problema, el número, y ya. Y acá se complicaba el lenguaje y no era muy grato.

** Lecturas en Secundaria.*

Con una maestra de español leímos unas novelas de Cuauhtémoc Sánchez: *Los ojos de mi princesa, Juventud en éxtasis y Sangre de campeón*, que no terminamos. Después nos dejó hacer una antología de cuentos, poemas, en letra cursiva. Lo hice fue en papel opalina y le quemé las orillas para que quedara bonito.

** Lectura de poemas.*

Francisco... Era un Francisco... Creo que de Sor Juana puse varios, de Octavio Paz, García Márquez...

La antología fue por equipos con diferentes poemas y estilos. *Los leí, los escribí primero con lápiz y luego con pluma...*

No (recuerda)...pero si me hubieran gustado mucho, creo que me acordaría de alguno, ¿no?

** Lecturas en Bachillerato: Finalidad aparente, poder distinguir e identificar a los autores. Las obras no resultan relevantes.*

Nos dejaron leer *La divina comedia, Homero y Hesíodo*, no los leí, pero el profe nos dio las lecturas, pero era un resumen de todo, pero lo que le importaba es que supiéramos identificar cuál era cuál y cuál era de cuál, y para una vimos la película de Troya. También nos encargaban ensayos, una maestra nos encargaba hacerlo con APA, y eso era lo que no me gustaba tanto.

Llevé una materia que nos dejaba leer bastante, una maestra de Antropología. Leyó cómo ve el antropólogo al hombre, cómo lo estudia y me acuerdo de un ejemplo, de que, si al antropólogo le tocaba estudiar una comunidad, no les tocaba participar, solamente observar sin (cuestionar las costumbres de las culturas). Le gustó la materia.

Un maestro les pidió hacer con granos de arroz cuadros y eso le gustó mucho, lo puso a hacer la noche estrellada de Van Gogh, con plastilina, también hizo a Homero Simpson, que usa su hermanito. Le gustó hacer maquetas, pero no es gran fan del arte.

** Influencias lectoras.*

Una compañera de prepa, su familia le regalaba libros. Le pidió el libro de la película *Bajo la misma estrella*, del que luego hicieron la película. Le gustó que sí estaba basada en el libro.

** Sobre la enseñanza de la lectura en la escuela.*

Sí nos encargaban leer, hacer resúmenes y aquí ahorita en la universidad que te preguntan que un personaje de cuál libro, y si no lo has leído, te quedas...

** Falta de tiempo para leer más.*

Sí, varios libros que han dicho, que han comentado de qué se tratan, sí dan ganas de leerlo, pero no he tenido el tiempo de leerlos, o cuando tengo tiempo se me va.

El origen de las especies, sí lo leyó, pero no se acuerda.

** No le gusta el Español.*

Porque es enredoso, porque depende mucho de cómo esté escrito. Cuando son ejercicios de secundaria cuando te encargan: identifica ... ya es feo.

Es que también en inglés me hacían escribir, pero ahí no se me hacía...(feo).

Me acuerdo también de las partes de la carta, del periódico, las noticias, la entrevista, y no me gustaba andar ahí preguntándole a los vecinos, pero así también se aprende.

** Su enseñanza es memorística.*

La forma en que lo enseñan –el español- es como de memorización, es como memorizar la sílaba tónica es tal, la sílaba fuerte, eso es como más de acordarte, no es así de que lo lees, lo sabes. Cuando pregunto dónde va el acento, tengo que decirlo: aquí suena fuerte, aquí va el acento. Es algo de primaria.

(¿Se aprende sólo memorizando?) Varias cosas de las que quieren que aprendan, pues sí. Las partes del ensayo, cómo debe ir. Pero eso de los acentos es como más de (memoria).

Sí está bien que te inciten a la lectura y a que aprendas a escribir sí es importante.

Una prima escribió una palabra mal y él (el tío) le dijo que estaba mal escrito e hizo una cara (compungida). Pero él corrige tanto cuando no saben escribir correctamente o cuando no hablan bien sus hermanitos.

Aprendí a escribir “bien”, porque si no lo hubiera hecho, no me hubieran aceptado en la licenciatura. Está bien que lo hagan, porque si te fuerzan a hacerlo, pues vas a aprender.

Aprendí que tenía que hacer las cosas. Mi mamá no tuvo nunca que andar atrás de mí. Yo no quería hacer esa novela.

(Los ensayos) No me gustaba tanto hacerlos, pero me di cuenta que aquí casi todos los maestros te piden citar *y fue algo que me sirvió, sí sirve*.

** Maestros que influyeron en preferencias o hábitos lectores.*

A una maestra de 3º de primaria que le gustaba cómo leía él, la forma en que leía, porque no se trababa tanto como otros compañeros. Lo enviaba a los concursos al interior de la escuela... pero: “Ella fue a la forma, no al fondo”, dice.

En prepa la maestra de Antropología y Derecho (la misma), no le gustó tampoco, “porque era mucho leer de delitos y penas y les hizo buscarle y leer mucho”, pero ahí aprendió cosas. Continuaba buscando lo que le gustaba o interesaba.

Ella estaba estudiando una maestría y quería aplicar los nuevos modelos de enseñanza. También le dio una materia de enseñanza.

Su modelo era muy raro, pero eficiente. Porque rubricaba los ensayos, subías al portal, tenías tanto tiempo, te contaba tanto porcentaje, y luego tenías que entregarle tu ensayo antes del examen y entonces, si no te ponías las pilas, no pasabas con ella.

(¿Para pasar la materia?) Sí. (Fue la que más lo hizo leer.)

Le agradecería porque lo que le enseñó le está ayudando ahorita. Tres años con esta maestra de prepa – muchos se quejaban- me hizo hacer las cosas, y aprender a hacer las cosas y entender lo que leía.

Porque nos ponía sus diapositivas, nos iba explicando, y era también ver lo que venía en ellas y después les aplicaba un examen de 5 preguntas de lo que nos acababa de

decir. Sí, no era tanto de estar escuchando, sino saber leer. Y no nos dejaba apuntar nada, tomar apuntes. Luego nos pasaba la presentación para que bajáramos lo que quisiéramos, y no dejaba apuntar nada, tomar apuntes. Nos calificaba y nos contaba. Y en ese momento o le ponías atención o te iba mal.

** Le enseñó a comprender.*

Sí, porque en la materia de antropología era muy ambiguo lo que venía. Había que leerlo más de una vez para que te quedara claro la idea de lo que venía escrito en que nos pasaba. Y luego lo que nos preguntaba no era tan fácil. Nos dejaba cuestionario de la lectura. Lo leía y luego, no, es que eso no viene. Lo volvía a leer y sí venía. Pero hay que formular, te dice, la idea.

** No le gusta que los libros académicos científicos tengan 'paja'.*

Y es algo que no me gustaba de los libros de física, porque nos contaba una historia en los libros de física donde decía: imagínate que así... había mucha paja en lo que venía. Yo decía, quiero el concepto así, qué le costaba a escribir lo que era.

** Dificultades de lectura en la universidad*

Hay un maestro que siento que la trae conmigo porque me dice que tengo que leer, pero los artículos de ciencias básicas sí los digiero. Algo básico, un artículo que hable como la simbiosis, no tan específicas como la función de la proteína tal, como términos que no entiendo, o metodología o cosas que vienen en inglés o que no entiendo en inglés que no me dejan entender todo lo demás. No es que no me gusten, sino que me cuestan más trabajo.

** Proceso de lectura lineal, no estructural.*

A veces el abstract y la introducción sí me quedan claros, pero ya cuando vengo a leer ya el texto como viene... La metodología a veces llego, y no sé cómo se lee ni el

compuesto que he estado utilizando, me lo brinco y luego ya acabé y no lo entendí bien, y lo tengo que volver a leer y ya me voy más tranquilo. Como que al principio no le doy el tiempo para entenderlo y me lo brinco, y a veces hasta atrás ya viene más resumido de lo que me quieren decir y a veces no y hay que regresar.

** Comprender los conceptos clave, necesario. Los antecedentes.*

Los libros que he leído así, como el de biofísica es una de las materias que me costó un poco más de trabajo, el libro que leí sí estaba bien explicado, pero por no entender bien los conceptos clave, pues no entendía todo y entonces tenía que regresarme un poquito, y a veces regresarme mucho más en el libro para ver qué es la sinapsis, porque más adelante me empezaba a hablar de varias cosas, y ya para entender cómo se llevaba a cabo. Y entonces empezaba a entender que se trataba de la dentrita y el canal que se abre y entonces como que era ya más...

** Prestar mucha atención en clase, consultar el libro recomendado u otros, apoyarse con videos de internet.*

Tengo que, tengo que hacerlo sí, porque si no entendí lo que me explicó el maestro, y me está diciendo dónde viene en el libro y no lo entiendo, ¿a dónde más voy a ir a preguntar? Tengo que, o ponerle mucha atención al maestro para que no me quede ninguna duda; si no entiendo el libro, buscar otro libro, o en internet, que me hable así más digerido, porque creo que no deberían revolverme tanto. Y tengo que esforzarme. Sí procuro esforzarme porque hay materiales con que siempre se batalla un poco.

** Materias favoritas y con las que tiene dificultades: falta de buenas bases y conocimientos previos en ciencias básicas.*

Las que me gustan son con las que batallo. Bueno, me gustó la materia de Zoología I y microbiología, con éstas no sufrí tanto. Con Bioquímica sí batallé algo, pero también por mis bases y conocimientos que yo traía de la prepa, no fueron los mejores, por

eso batallé tanto. con la Dra. Tere, cuando nos dio la primera clase de ciencias básicas había muchas cosas que yo no sabía, pues sí me sabía los elementos de la tabla periódica y los enlaces que pueden formar, y leer uno así fácil, pero ya después empezó con cosas más complicadas que yo no sabía de dónde, pero me fue bien. Ella sí me puso a leer muchas cosas que yo tenía que saber y hacer muchos ejercicios y me fue bien.

Después llevé Fisicoquímica que también me gustó mucho esa porque eran problemas referentes a las propiedades físicas y químicas de los compuestos, y usaba matemáticas y no era tanto teoría, sino era más aplicado. Cuando vi Bioquímica también me costó porque eran conceptos que no tenía claros. Y me gusta en sí, la materia me gustaría aprenderla bien, porque tuve un maestro que no me enseñó muy bien. También estoy llevando la materia de Biología molecular, que es un poco pesadita, y mis bases de bioquímica fueron muy pobres, el maestro que tuve no dio el ancho. Siento que me va a costar un poco de trabajo cuando lo veamos un poco detallado, pero confío en que voy a poder entenderlo.

En Biofísica, que también fue una materia que me costó mucho trabajo, porque son también cosas muy enfocadas, y con una teoría así que es difícil. O sea: hacer que una membrana celular se parezca a una resistencia o con algo eléctrico, compararlo me parecía muy difícil. Cómo hacer que una membrana es el capacitor, o cosas así me parecía muy difícil, yo no podía. Y sí me costó, fue el primer 8 que tuve en la carrera. De hecho, me sentí muy bien cuando me dijo tienes 8, yo pensé que no la iba a pasar. Pero sí, sí me fue mejor con los exámenes. Hay que estar leyendo, leyendo el libro que nos recomendó el profe que lo compráramos. Y ahorita también me está dando el mismo profe clases de molecular y siento que también va a estar pesada su materia, pero me va a ir mejor.

** Comprender mejor las preguntas para responder correctamente.*

Porque ya sé cómo son sus exámenes, y ahora sí no me voy a confiar tanto en lo que le entiendo y ahora sí voy a ponerme a leer bien, para saber bien.

Fisicoquímica me gustó. Favoritas: Microbiología, Hongos I (microscópicos), Zoología I, que vi invertebrados chiquitos, más lo que tiene que ver con laboratorio, son las que más me gustaron. Biofísica casi no, creo que por eso tampoco me esforzaba. Molecular es una materia que sí me va a gustar, y quiero profundizar y quiero salir sabiendo, y si es a lo que quiero dedicarme, no quiero quedarme con algo superficial.

(Además), algún texto ante el cual no tenga antecedentes, conocimientos previos. O algo muy complejo o específico, como en Biofísica.

* Lecturas no académicas académico.

Sí, llego a leer, por ejemplo, una página de internet, Ninga, son como cosas chistosas y vienen cosas de interés.

* Periódicos y otras lecturas de interés para su papá.

En su familia, en Tamaulipas, el local.

Él lee sobre las olimpiadas y cosas así. O revistas como Muy interesante.

* *Relación entre lectura y desempeño académico.*

Depende, yo no leo mucho. Hay otros que leen muchos autores, pero sus ideas que tienen sobre ciertas cosas sí se ven influenciadas sobre ciertas cosas por lo que han leído, pero en el ámbito académico de una persona que lee sanamente y que leen temas relacionados con la escuela, sí van de la mano, sí influyen. Pero una persona que lee cosas que nada que ver, y que son ideas muy radicales, le va a ir mal, hasta por la forma que van a chocar... hasta con la forma de enseñar de un maestro, por lo mismo, la forma en que se han estado cultivando. Y yo, que no he leído mucho, casi no leo, pero me ha ido bien en las calificaciones, y lo que he leído tiene que ver con las materias que he llevado, no es por un interés mío en la ciencia ficción.

Son las lecturas académicas, lo que estás diciendo.

** Función de la lectura en la sociedad.*

Informar. Lo que lees es más anuncios, más noticias. Que hace a las personas más, pues sí, es conocimiento. Una forma de enterarse, de leer, de saber.

Hay cosas que no deberían de leer, que están mal vistas. Como en el FB. Pues conocimiento. O la gente la lee y lo cree. Es a veces cuando está muy bien escrito y está muy bien redactado, pues la gente se lo cree y hay que discernir.

El conocimiento es lo principal.