

OK-74
8



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Dirección General de Investigación y Posgrado
Consortio de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Estudios Regionales

Título

***Hábitus, Representaciones y Escenarios de la lectura de
las educadoras en formación en las 15 regiones de
Chiapas***

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Estudios Regionales

Presenta

Alicia Yulieth Zebadúa Sánchez

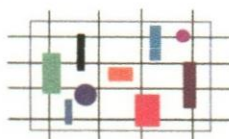
Directora de tesis

Dra. Myriam Rebeca Pérez Daniel

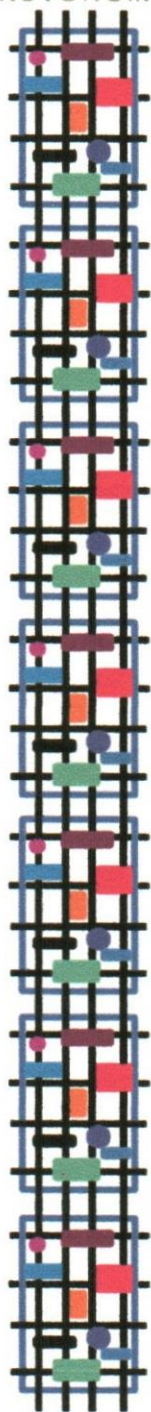
Co-directora de tesis

Dra. Sarah Corona Berkin

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Diciembre 2012



**Doctorado en
Estudios
Regionales**





FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TD-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 22 de Octubre de 2012.

Oficio No. CIP/950/2012.

C. **ALICIA YULIETH ZEBADUA
SANCHEZ**

Promoción: **SEGUNDA**

Matrícula: **09062020**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **URADO** para el examen de grado del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada: "

**HABITUS, REPRESENTACIONES Y ESCENARIOS DE LA LECTURA DE LAS EDUCADORAS
EN FORMACION EN LAS 15 REGIONES DE CHIAPAS.**

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

En otro particular, reciba un cordial saludo.



Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

RA. ROSARIO GUADALUPE CHAVEZ MOGUEL

Director (a)

Vo. Bo.

Dra. Leticia Pons Bonals

Coordinador (a)

GCM/LPB/mcmd*

c.p.- Expediente/Minutario.

agradezco por el apoyo y lo que naces por mi en la vida personal
"oskitar" como cariñosamente te decimos, muchas veces necesitaba del consejo,
orientación y estabas ahí para escucharme y darme orientaciones visionarias. A
todos los amo por ser mis "hermanitos lindos", sentirlos que somos una misma
célula, un mismo ser, gracias por demostrar afecto, cariño y admiración en cada
minuto, segundo que la vida nos brinda.

Esta investigación se realizó por dos fuentes de financiamiento por un lado agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por su inmenso apoyo en el periodo 2010-2012, con el apoyo del Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas y estar inserta al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

Por otro lado también conté con el sustento de Secretaría de Educación Estatal, periodo 2010-2012, gracias por permitir realizar mis estudios de posgrado en la máxima casa de estudios (UNACH). Una experiencia inolvidable que llevaré siempre en mi mente, corazón y verteré la sapiencia a mis pupilos y al nivel básico, contexto regional donde me encuentro inserta.

Agradecimientos

Este trabajo no pudo haber sido posible sin el apoyo incondicional y constante de la **Dra. Myriam Rebeca Pérez Daniel**, que a demás de ser mi directora, se convirtió en amiga, "hermanita adoptiva", que escolto alegrías, inquietudes y un sin fin de emociones en esta travesía educativa. Siempre serás parte de este desafío y vivirás en mi corazón, mil gracias por tus comentarios tan acertados, tu enorme paciencia y sapiencia en la investigación, gracias por ayudarme a incrementar mi acervo cultural. Mis más profundos agradecimientos, te quiero mucho "preciosa".

A mi comité tutorial:

A mi codirectora y amiga, **Dra. Sarah Corona Berkin**, por sus conocimientos, continuas asesorías, paciencia y sabiduría para la realización de esta investigación.

A mis revisores y amigos **Dra. María May Ley Chang Chiu**, **Dr. Daniel Hernández Cruz**. Por sus comentarios puntuales para enriquecer esta tesis y a usted **Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes**, gracias por el apoyo que me brindaste en los referentes estadísticos y bibliográficos de Secretaría de Educación, nivel Superior.

Mtra. Carmen Dione Mancilla. Directora de Educación Básica Estatal:

Por su entereza, apoyo incondicional y por ser amiga y confidente.

Mtra. Francisca Damas Damas. Jefa del Departamento de Educación Preescolar. Por su sustento en los diversos informes estadísticos y laborales que requería la investigación de este nivel educativo.

A mí cuñado y cuñadas:

Julio Cesar gracias por tu apoyo cuándo tenía que hacer alguna diligencia y estuviste para apoyarme, por amar tanto a mi "hermanita" Mery como cariñosamente le digo, porque su felicidad, es mi felicidad, además por ser compañía de viajes profesionales, Karlita, gracias por tus constantes palabras de motivación y por alimentar mi cuerpo y mente en repetidas ocasiones y por hacer feliz a mi "hermanito" Arcadio. Magui, gracias por alimentar mi cuerpo en repetidas ocasiones y

como enuncia la frase, "cuerpo sano, en mente sana", además por ser parte del grupo de "Tai Chi" que disfrutamos cada domingo con mi "hermanito" Carlos, una experiencia muy significativa y afectuosa al mismo tiempo.

A mis sobrinas y sobrinos:

Frida Cristina, gracias por las repetidas ocasiones que me apoyaste con trabajos educativos, Sergio Adrián, Luis Eduardo, Karla Mery, Magaly Yulieth, Karol Magnoly, Itany Itzel, Bryant, por tu apoyo en el uso de la tecnología y "Arcadito" como le decimos de cariño, gracias a todos ustedes por amar y querer a mis hermanos y que son parte de mi equilibrio de vida emocional.

A mis amigos: Rigo, Reyner, Charlie, Robert, Keny, Tlilla, Polito, Madrigal, Alma por su amistad y orientaciones en los trabajos realizados durante el doctorado, los quiero mucho a todos.

Gracias al doctorado y a través de las relaciones interpersonales conocí a personas maravillosas y encantadoras, gracias a todos y primordialmente a ti mi estimado, por tu inmensa y ardua tarea en la corrección de estilo.

Perdón si omito algunos nombres, pero agradezco a todos y cada uno de los que fueron parte de este "recorrido mágico" y de todas las orientaciones vertidas, por todo su cariño, admiración, además agradezco a los que alimentaron mi cuerpo, mi mente y espíritu, durante este proceso académico.

A todos los que hicieron posible el logro de esta tesis que Dios los cuide y los proteja y que el universo los gratifique con Amor.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**Dirección General de Investigación y Posgrado
Consortio de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Estudios Regionales**

Título

***Hábitus, Representaciones y Escenarios de la lectura de
las educadoras en formación en las 15 regiones de
Chiapas***

Presenta

Alicia Yulieth Zebadúa Sánchez

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Diciembre 2012

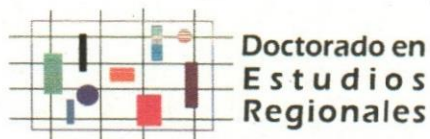


Tabla de contenidos

Introducción	11
Planteamiento del problema	11
Estado del arte	19
Preguntas de Investigación	23
Objetivo General	24
Objetivos Particulares	24
Hipótesis	24
Justificación	25
Capítulo I	27
Acerca de la lectura	27
1.1. ¿Qué es la lectura?	31
1.2. Importancia de la lectura	32
1.3. Problemas para difundir la lectura	42
Capítulo II	49
El estudio de la lectura como práctica cultural	49
2.1. Estudios sobre el desempeño del lector	52
2.1.1. Estudios sobre los espacios de fomento a la lectura	54
2.1.2. Estudios sobre las representaciones de la lectura	54
2.2. Sociología de la lectura	55
Capítulo III	65
Teoría del <i>hábitus</i> y la reproducción social	65
3.1. <i>Hábitus</i> , capital, campo y su relación con las representaciones y escenarios de la lectura	70

Capítulo IV	75
Perspectiva transdisciplinaria en el estudio del <i>hábitus</i> en las educadoras en formación	75
4.1. El sentido de lo transdisciplinario	75
4.2. El estudio transdisciplinario de las representaciones y los escenarios de la lectura	76
4.2.1. El aporte de la sociología de la lectura	77
4.2.2. El aporte de la comunicación	77
4.2.3. El aporte de la pedagogía	80
Capítulo V	82
Marco contextual	82
5.1. El concepto de región	82
5.1.1. Noción geográfica	82
5.1.2. Noción económica-social	83
5.1.3. Noción política – organizativa	84
5.1.4. Noción cultural	85
5.1.5. Noción socio-histórica	85
5.2. El sentido de región acorde al objeto de estudio	86
5.3. La regionalización del Estado acorde a la infraestructura para el lector	87
5.3.1. Las 15 regiones del Estado	87
5.3.2. Infraestructura cultural por región	89
5.3.3. Infraestructura bibliotecaria por región	90
5.3.3.1. Red estatal de bibliotecas	91
5.3.3.2. Programa Nacional de Lectura	92
5.3.4. Condiciones individuales para la apropiación de la lectura	93
5.3.5. Normales de educadoras en el estado por región	95

Capítulo VI	98
El trabajo de la educadora en la enseñanza de la lectura preescolar	98
6.1. La importancia de la edad preescolar	99
6.2. La lectura en el preescolar	103
6.3. La formación de educadoras para el nivel preescolar	107
Capítulo VII	117
Marco Metodológico.....	117
7.1. Adscripción epistemológica al paradigma cualitativo	117
7.2. La elaboración de las categorías de análisis y los instrumentos de recolección de datos.....	121
7.3. La técnica de la entrevista a profundidad.....	127
7.4. El trabajo de campo	137
7.5. Sujetos: educadoras en formación	139
Capítulo VIII	142
Análisis de las entrevistas a profundidad	142
8.1. Entrevista: clave de la Educadora Región I (ER1)	142
8.2. Entrevista: clave de la Educadora Región II (ER2)	148
8.3. Entrevista: clave de la Educadora Región III (ER3)	151
8.4. Entrevista: clave de la Educadora Región IV (ER4).....	154
8.5. Entrevista: clave de la Educadora Región V (ER5)	159
8.6. Entrevista: clave de la Educadora Región VI (ER6)	162
8.7. Entrevista: clave de la Educadora Región VII (ER7)	165
8.8. Entrevista: clave de la Educadora Región VIII (ER8)	169
8.9. Entrevista: clave de la Educadora Región IX (ER9)	174
8.10. Entrevista: clave de la Educadora Región X (ER10)	176

8.11. Entrevista: clave de la Educadora Región XI (ER11)	180
8.12. Entrevista: clave de la Educadora Región XII (ER12)	183
8.13. Entrevista: clave de la Educadora Región XIII (ER13)	186
8.14. Entrevista: clave de la Educadora Región XIV (ER14)	190
8.15. Entrevista: clave de la Educadora Región XV (ER15)	194
Síntesis de las representaciones y escenarios de la lectura de las educadoras en formación.....	198
Capítulo IX	200
Las representaciones y escenarios de la lectura según el <i>hábitus</i> de las educadoras en formación	200
Una lectura transdisciplinaria de las representaciones y escenarios de la lectura	220
Conclusiones	223
Fuentes consultadas.....	230
Anexos	240

Introducción

La presente tesis tiene como propósito fundamental distinguir el *hábitus*, las representaciones y los escenarios de la lectura que poseen las educadoras en formación de la licenciatura en educación preescolar. Para analizar cómo es que se presenta la lectura en las quince regiones de Chiapas, esta tesis se apoya en ciertas características culturales, por lo que se plantea explorar la noción de región tanto en su sentido geográfico como simbólico, al mismo tiempo que se exploran los diferentes abordajes que se han hecho de la lectura. Se insiste en identificar a las educadoras en formación como sujetos pertenecientes a las quince regiones del Estado, por el contexto al que pertenecen, para poder explorar con ello el capital cultural y el *hábitus*. Así, las educadoras se caracterizan por ser originarias de algunas de estas regiones, por haber estudiado el nivel básico y medio, y por estar estudiando en alguna de las dos escuelas normales de la región metropolitana ubicadas en Tuxtla Gutiérrez.

En términos generales, en la investigación se utiliza el enfoque cualitativo, así como técnicas de recolección de datos. Se lleva a cabo un análisis de las entrevistas que se realizaron para poder discernir los *hábitus*, las representaciones y los escenarios de la lectura que las educadoras en formación poseen. Finalmente, se concluye con breves pistas sobre las relaciones que puede tener el contexto cultural que cada individuo posee, y de cómo favorece o repercute éste en la trayectoria de los intereses académicos y sociales; de este modo, se analizan las representaciones que las educadoras tienen de la lectura, cuáles son los diferentes escenarios donde practican ésta, y cómo perciben al acto lector. Todo lo anterior resulta importante para poder entender su labor educativa.

Planteamiento del problema

Las experiencias educativas para fomentar el libro y la lectura han sido diversas. La mayoría de ellas se ha centrado en potenciar la educación escolarizada, o bien en hacer del libro y la lectura una actividad personal, esencial para la realización de las

personas. En Cuba, por ejemplo, después de la caída del régimen de Fulgencio Batista en 1958, los revolucionarios castristas organizaron horas de lectura oral para los obreros cubanos (Manguel, 1999). El objetivo de esto era sensibilizar a los obreros por medio de la lectura, para elevar así la calidad de la producción industrial. Otro ejemplo es el de Anatoli Lunacharski (1875-1933), comisario de instrucción de la URSS en la segunda y tercera décadas del siglo XX, quien instauró un programa de propagación de la literatura rusa y de la ciencia destinado a las escuelas y las comunas de diferentes distritos.

En el México de 1920, la mayoría de la gente consideraba a los libros como objetos extraños, eran pocos utilizados y estaban fuera del alcance del grueso de la población, debido a su alto costo. Históricamente, se ha considerado a la lectura como una práctica elitista. Durante el gobierno de Carranza se crearon los Talleres Gráficos de la Nación, y más tarde, en el régimen de Obregón, estos talleres pasaron a depender de la Secretaría de Educación Pública, con sus respectivas obligaciones de seguimiento. El propósito de acercar la cultura a todos los estratos sociales se realizó con la propagación de libros financiados por el Estado, pero también con el fomento de la educación institucional (Morales, 2003).

Entre 1920 y 1924 José Vasconcelos, como secretario de Educación Pública, propuso un proyecto educativo que tuvo como objetivo fundamental abatir los índices de analfabetismo. Su idea también estuvo acompañada por ideales inspirados en cierta antropología filosófica contemplada por el autor de *Ulises criollo*. Así, Vasconcelos buscaba definir una identidad nacional que guiara la personalidad del mexicano; un nacionalismo que cobijara los valores de la cultura universal, y que definiera, al mismo tiempo, un modelo de hombre libre y justo. El medio para lograrlo consistía, en buena medida, en la difusión del arte y la lectura de los clásicos. De este modo se crearon las misiones culturales y las casas del pueblo que, para su época, fue una experiencia interesante, aunque con escasos resultados (Ornelas, 1995).

En efecto, el proyecto vasconcelista procuraba rebasar los límites de la escuela, buscaba hacer realidad el supuesto de la *Paidea* griega simbolizado en la figura emblemática de Odiseo (Blanco, 1983), es decir, crear condiciones culturales para que la mayoría de la población pudiese disfrutar de la cultura, de los libros y del arte. Sin embargo, esto no era tarea exclusiva de la escuela, sino toda una empresa social en el que el Estado y la sociedad tenían que estar comprometidos. Para lograr esta idea se trabajó en la edición de los libros clásicos, y en la propagación de bibliotecas ambulantes —incipientes medios de un México en transición, por los cambios sociales de ese entonces—. Tales fueron los primeros intentos de crear, a partir de la lectura y el libro, una base para el crecimiento cultural y educativo de la población.

Esta tradición de promover la lectura fue retomada por el gobierno de Adolfo López Mateos, entre 1958 y 1964. Jaime Torres Bodet era el responsable de la SEP de ese entonces, y su gestión tenía como objetivo primordial “formar ciudadanos responsables, amantes de la democracia y que tuvieran valores morales y estéticos” (Ornelas, 1995: 119). Sobre este principio ideológico se fundó la Biblioteca Enciclopédica Popular, hecho que ponderó el espíritu de los libros y la lectura como motor cultural de la sociedad.

Las experiencias de Vasconcelos y de Torres Bodet son el antecedente en México del interés manifestado por el Estado de tratar de inculcar a la población la lectura como un hábito. Al menos después de los aportes de estas políticas culturales, se ha seguido esta misma línea en los últimos gobiernos. Es decir, en cada sexenio se crean programas que persiguen en esencia los mismos intereses ya puntualizados, de alguna manera, por Vasconcelos y Torres Bodet. Así, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes aplica el programa *Hacia un país de lectores*, que fomenta el libro y la lectura en todas las bibliotecas de México. Para ello se vale de redes de lectores, bibliotecas personales y de un taller de fomento a la lectura. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública implementa el Programa Nacional de Lectura, con el afán de motivar a los niños para que sean lectores desde los primeros años de la vida escolar.

Estos antecedentes del libro y de la lectura implican en su desarrollo diversos modos de representación y de disposición, pues ayudan a comprender qué imágenes se generan sobre la lectura, qué condiciones socioculturales envuelven a la lectura.

En ese sentido, ciertos estudios (Ferreiro, 2006; Garrido, 2002; Petit, 1999) argumentan que hay generalmente dos objetivos de la lectura: uno que es utilitario y otro que puede ser entendido como práctica cultural. Este último hace de la lectura un recurso para el desarrollo cultural de las personas, y tiende a verse como parte del estatus social. La orientación utilitaria remite al hecho mecánico y práctico de la escritura, es decir el hacer de la lectura una necesidad comunicativa.

Ambas visiones representan un proceso cultural a partir de diferentes valoraciones, y asimismo implican información (es decir, una forma de conocimiento que desarrolla y estimula el razonamiento y la inteligencia). A estas dos visiones se le puede sumar otro aspecto de la lectura: la motivación, que está relacionada con el tipo de libro consumido, y que se encuentra muy relacionada con la búsqueda de lo nuevo, pues involucra curiosidad y apertura a nuevos conocimientos e informaciones (Sandroni, 1991). Este aspecto implica también la emoción, el mero placer, pues la lectura es también fuente de imaginación, de creatividad, y por ello puede ser considerada un puente hacia el ensueño.

En consecuencia, estas visiones poseen un rasgo moderno, porque están extremadamente relacionadas con la información, que es la principal característica del actual siglo.

Si se mira el sistema educativo desde la óptica de la lectura utilitaria, se puede considerar que ha visto en la lectura sólo un instrumento para el estudio, y con ello ha postergado e incluso perseguido a los lectores autónomos, a los que leen por voluntad propia, por el mero gusto de leer, sin ningún fin práctico a la vista (Garrido, 2002). Sin embargo, el lector es asunto del medio social también (Petit, 1999) y de las mediaciones que se generan en la propia lectura. Así, cuando se nace en un medio pobre, aun cuando se haya recibido alfabetización, los obstáculos y los tabúes

pueden ser múltiples: existen pocos libros en casa, y cuando los hay, perdura la concepción de que no son para uno, que son objetos ajenos, muchas veces incluso intocables para el pequeño lector. Asimismo, la lectura de un libro se concibe como una actividad femenina, no como una costumbre masculina, lo cual aleja a los varones de la lectura. Si a lo anterior se le suma la dificultad que implica comprender ciertos lenguajes narrativos, se entenderá que existe una amplia gama de factores que disuaden la formación lectora en amplios sectores de la población.

En el caso específico de Chiapas, la entidad cuenta con veintiocho de las poblaciones de menor índice de desarrollo humano del país, de acuerdo con la ONU, y aunque en menor escala, la situación de pobreza se presenta también en muchas comunidades más. Uno de los factores determinantes de esta situación es el escaso nivel educativo de gran cantidad de sus habitantes y en este sentido, la casi nula práctica de la lectura dificulta la adquisición de conocimientos individuales y socialmente valiosos (PNUD, 2005). Con base en lo anterior podemos preguntarnos, ¿cómo es posible hacer de Chiapas un estado de lectores?

En los países latinoamericanos, la educación es vista como un factor importante para el desarrollo regional, y de este modo es considerada como un objetivo prioritario, especialmente en el nivel básico, sin bien también es contemplada la necesidad de implementar una enseñanza media y superior de calidad. En este sentido, en México, en noviembre de 2002, se decretó la incorporación del nivel preescolar a la educación básica obligatoria, iniciándose así una serie de trabajos de autoevaluación institucional en los jardines de niños, como un reconocimiento de la importancia que reviste el tema educativo para la sociedad.

En 2003, el equipo técnico para la renovación curricular y pedagógica del nivel preescolar de los entonces denominados Servicios Educativos para Chiapas, realizó una evaluación diagnóstica en los jardines de niños de las diferentes regiones del estado que señalaba, entre otras dificultades detectadas, la "carencia de una cultura para la lectura y el análisis de textos" (SECH, 2003: 109), destacando en esta problemática la suma importancia que reviste el rol de la educadora lectora.

Por tal motivo se infiere que la lectura comporta diferentes realidades y vivencias para los sujetos involucrados. Las educadoras en formación de la licenciatura en educación preescolar cuentan, por su experiencia, con vivencias reales, esclarecedoras y muchas veces con posturas críticas, que permiten comprender qué sucede en Chiapas con la actividad prioritaria de la lectura. Por su manera cotidiana y sistemática de acercarse al acto lector siendo formadoras de niños, las educadoras tienen un contacto directo y permanente con ellos, en su propósito de transmitir que la lectura es un acto gozoso, placentero y de disfrute. Entienden asimismo la importancia que pueden revestir los medios masivos de comunicación para difundir la costumbre de la lectura, y asimismo la influencia que puede tener la proximidad a determinados espacios culturales, y la participación que pueden tener otros diversos factores para fomentar la actividad lectora. De este modo, a partir de la experiencia de las educadoras, el acto lector puede ser interpretado como un entretendido de experiencias que posibilitan representaciones y escenarios de la lectura. El amplio horizonte de experiencias en el que ellas participan cada día, nos permite entender el acto lector como un fenómeno complejo, como una actividad multiforme que supera las visiones reduccionistas de la lectura dentro de la mera práctica escolar.

Las educadoras que están siendo formadas en la licenciatura de educación preescolar en las dos normales que se encuentran en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez y que pertenecen a las quince regiones del estado de Chiapas, conforman una parte importante del universo social y cultural de Chiapas. A partir de ellos cabe plantear un conjunto de interrogantes: ¿Cómo lee la educadora en formación?, ¿Lee por placer o sólo por obligación, en los distintos escenarios de su vida escolar y personal?, ¿Qué representaciones de la lectura se derivan de sus prácticas lectoras en esos escenarios?, ¿Cómo se relacionan estos escenarios y representaciones con su práctica educativa y su estudio profesional?, ¿Es posible caracterizar a la lectura como algo que rebasa intereses prácticos, y a partir de ello analizar determinadas realidades complejas de la lectura en las quince regiones del Estado?, ¿Dichas formas de leer están determinadas por el capital cultural que posee cada una de las

educadoras en formación de las quince regiones del Estado? Estos planteamientos orientan la comprensión de las realidades personales de la lectura como experiencia subjetiva y social.

Si se determinan las representaciones de la lectura ligadas a distintos escenarios, se puede conocer la naturaleza de la práctica lectora en un contexto específico. Es decir, a partir de determinados sujetos, caracterizados por aspectos culturales y sociales específicos, y que acompañan a la misma actividad lectora, se puede entender cuál ha sido el impacto de la lectura en su vida, y cómo transmiten esta experiencia en su práctica profesional; cómo se asimila la actividad lectora, qué ritos o sentimientos genera. De esta manera, se podrá comprender el grado de aceptación que tiene la lectura en el área profesional y personal en un contexto determinado, y los *hábitus* en que las educadoras se encuentran inmersas.

Lo anterior supone que el lector se constituye a partir de aspectos culturales, sociales e históricos. Esto implica que para entender el fenómeno de la lectura, es necesario considerar una serie de condiciones culturales que el lector experimenta, y que inciden en él para realizar la lectura: clase social, nivel educativo, relaciones sociales, acceso a los bienes culturales (bibliotecas, centros culturales, librerías, etc.). Por ello, la lectura es definida como una condición alfabetizadora (tipo de representación desde lo escolar), que corresponde a la disminución de la deuda social originada por los movimientos intelectuales de la Ilustración (Chartier, 2005). El lector se representa como aquél que adquiere una habilidad necesaria para la inserción laboral, o la posibilidad de participar en los mecanismos de comunicación estilo gráfico. En cambio, si recuperamos la visión elitista de la clase alta como poseedora de bienes simbólicos, estamos frente a un tipo de lector que ve a la lectura como una práctica sofisticada, una insignia que recoge las tradiciones intelectuales que vigorizan los espacios de la alta cultura (Bourdieu, 2002).

En términos generales, la constitución del lector depende de una amplia gama de horizontes: puede verse, por ejemplo, a partir de los tipos de lectura que se realizan, de la socialización con los otros que contribuye al acercamiento a la lectura,

de la posibilidad de explorar diversos campos cognoscitivos (entre ellos, el aprendizaje de la escritura), de la subjetividad que se reconoce como provocadora de nuevas situaciones vivenciales, entre otras que emergen de manera significativa. Las visiones contribuyen a observar que la lectura no es un acto mecánico, una mera relación estrecha con las marcas ideogramáticas, sino una realidad general que abraza una práctica cultural compleja. Se trata de reconocer en qué forma incide la lectura en la vida social de los sujetos, ya sea afectiva, política o laboral.

A partir de la recuperación de la experiencia del lector, en este caso de las educadoras en formación, se puede entonces investigar la constitución que se da a la práctica lectora en un espacio social determinado (en una escuela, en las labores cotidianas, en una actividad que requiera la capacidad de leer): cómo y por qué se llega a la lectura, qué o quiénes influyen en ella, cómo se socializa.

Con base en lo anterior, se parte de la hipótesis de que el *hábitus*, las representaciones y los escenarios de lectura de las educadoras en formación de la licenciatura en educación preescolar de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez del quinto semestre, emergen de sus propios contextos, entendiendo a éstos como una realidad cultural determinada en la que se circunscribe su experiencia personal. Por tanto, la investigación puede develar no sólo la práctica lectora del grupo de las educadoras en formación, sino la del grupo social y cultural al que pertenecen. Es decir, si trasladamos a un plano más amplio los cuestionamientos antes referidos, se establece que las educadoras en formación de las quince regiones del Estado de Chiapas se comportan de una forma particular ante la lectura, y que comparten a ésta no sólo con sus pares, sino con el contexto en sí. Esta afirmación se debe a que las educadoras en formación constituyen un grupo social en el que imperan aspectos formativos (profesionales de la enseñanza); aspectos culturales que propician prácticas cotidianas (formas de expresión comunicativa, maneras de vestirse, modos de trabajar en las escuelas, su práctica cotidiana, etcétera); y aspectos de interacción social (personales y profesionales) que, si bien son propios de su profesión, resultan también propios de un ámbito sociocultural más amplio, así como de otros espacios

que pueden ser conocidos y analizados a través de las narraciones de las educadoras en formación que fueron entrevistadas.

Por un lado, podemos enmarcar a la lectura en la realidad sociocultural de Chiapas. Con base en ello, es posible reconocer elementos de una experiencia lectora específica: qué se lee, por qué se lee, qué fines se persiguen cuando se lee, qué material se toma en cuenta para la lectura, etcétera. Estas interrogantes problematizan a la lectura como un fenómeno que se presenta en la medida que se localizan sus expresiones medulares: las primeras vivencias con el libro, el uso general que se hace de la lectura, la representación de lo que implica la lectura.

Estado del arte

Para reconocer el proceso del libro y la lectura en México desde un marco cultural y educativo inscrito en las educadoras en formación, es necesario acudir al campo de la investigación educativa (IE). Como ya se ha afirmado (Weiss, 2006; Latapí, 1994) el campo de la IE se institucionaliza a partir de la creación del Consejo Mexicano de la Investigación Educativa (COMIE) en 1993. A través de este Consejo se formaliza la investigación educativa, pero el reconocimiento explícito a esta línea de investigación se concretiza mediante la gestación de diecisiete áreas del conocimiento formadas a partir de la producción científica de la IE, con lo que también se da cuenta de las condiciones de infraestructura y formativa de los agentes e instituciones.

Al considerar el tema de la lectura y la educación se puede reconocer el área o áreas en las que se inscriben al interior del Consejo. Como se ha mencionado, existen diecisiete áreas del conocimiento en el COMIE, a saber: sujetos, actores y procesos de formación; acciones, actores y prácticas educativas; aprendizaje y desarrollo; didácticas especiales y medio; currículum; políticas educativas; educación, trabajo, ciencia y tecnología; educación, derechos sociales y equidad; historiografía de la educación; filosofía, teoría y educación, y el campo de la investigación educativa (Rueda, 1992-2002). A pesar de esta notable diversidad, al

revisar cada área se encuentran pocos registros de temáticas, líneas de investigación o producciones que se refieran a la lectura en el nivel preescolar.

Esto no implica que no exista un conjunto de investigadores y temáticas enfocados a la lectura. Sin embargo, lo que sí se puede plantear a partir de la revisión de los estados del conocimiento del COMIE, es que aún no se recuperan en forma sistemática las miradas educativas relacionadas con la lectura. Al exponer en párrafos atrás la problemática de la lectura como acontecer cultural desde los sujetos, sostengo que se puede hablar de un campo reconocido en el sentido que presenta Bourdieu cuando se refiere al espacio social como una entidad que

organiza prácticas y las representaciones de los agentes, es darse de un solo golpe la posibilidad de construir clases teóricas tan homogéneas como posibles desde el punto de vista de los dos determinantes mayores de las prácticas y de todas las propiedades que de allí se derivan (Bourdieu 2005: 34).

Esta organización social de la ciencia comporta actores y representaciones sobre el quehacer de la investigación, dimensión que hace posible reconocer lo que se escribe en el tema de la lectura.

Existe una multiplicidad de preferencias temáticas distintivas respecto a la innovación e investigación educativa; un ejemplo de ello son los planes, programas y libros de texto que se emplean y se utilizan de forma cotidiana para la enseñanza y el aprendizaje.

Con base en estas afirmaciones se puede aseverar, brevemente, que el espacio social de la investigación no forzosamente debe estar construido a partir de una sistematización formal para hablar de temas y problemáticas educativas, sino que puede establecerse a partir del reconocimiento de los agentes (los investigadores) y las clases teóricas homogéneas (problemáticas de una realidad determinada). En otras palabras, hay una producción propia del fenómeno de la lectura que está presente en el espacio social del campo de la IE en México. A manera de compendio se pueden presentar ciertos trabajos que abordan a la lectura como objeto de estudio:

- Catellanos (2005) rescata la entrevista semi-estructurada de final abierto como instrumento teórico metodológico para aprehender las prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la UAM-Xochimilco. La finalidad de esta autora es presentar hallazgos desde la perspectiva de la lectura como práctica cultural.
- Colomer (2002) comenta que, en el caso de la lectura, los adultos se encargan de “hacer las representaciones” entre los niños y las niñas y la literatura y los libros; su postura sobre el tema es de preocupación, porque existe una conciencia generalizada de que esa intervención no obtiene el éxito esperado, lo cual no permite establecer hipótesis sobre las causas de ese desajuste. El análisis presentado por esta autora consiste en repasar qué es lo que se ha afirmado en los últimos años sobre la intervención a través de la investigación, el debate social y los programas de fomento a la lectura.
- Corona (2004) aborda como problemática las competencias lectoescritoras en una secundaria bilingüe multicultural. En el texto se trata de comprender la aplicación que hacen los estudiantes de ese nivel en el proceso del aprendizaje, teniendo como eje crítico la identidad cultural que determina las competencias lectoescritoras. Este trabajo emplea la etnografía como método.
- Ferreira (1998, citado en Garduño, Gómez y Soria, 2003), bajo el sugerente título de “Cuando trazo mi nombre veo más allá del mundo del hombre blanco”, muestra los procesos de apropiación de la lectura en la población indígena adulta y la posibilidad de construir referentes que trasciendan los procesos de diferenciación social y generen la posibilidad de la autodeterminación de los pueblos indios. El papel de los procesos educativos juega un papel relevante para esta estrategia, dentro de la demanda de los derechos de estas comunidades.
- Gutiérrez (2005) estudia el tema de la lectura desde una postura contraria a la tradicional, pues hace énfasis en la actividad que despliega el lector, y reconoce su papel activo para construir el significado del texto. Realiza un

análisis de las exigencias y problemáticas en el contexto educativo universitario, desde una perspectiva globalizada que recoge el discurso de los nuevos paradigmas mundiales.

- Larrosa (2003) aborda el tema de la experiencia de la lectura, y hace del espacio cultural un territorio propicio para la nutrición del espíritu. Su trabajo supone que los libros tienen la finalidad alimentar la vida espiritual, intelectual, cultural, política de individuos y sociedades.
- Peredo et al (2004) estudian la identidad lectora y los pensamientos que se activan durante la lectura de dos textos de autoayuda. Por medio de las entrevistas a profundidad y recurriendo a la triangulación de la información como técnica, esta autora nos expone el desarrollo de las actitudes y valoraciones sobre determinado tipo de lectura, con lo cual explora el significado de las identidades culturales del libro.
- Suro y Leal (2004) se interesan por la lectura en la educación especial. En este trabajo se recurre al cuestionamiento de analfabetismo funcional para desmitificar los prejuicios sobre la lectura, y en especial sobre aprendizaje especial en niños con problemas de aprendizaje. Se trata de un trabajo que se apoya en el análisis de campo para el acopio y la organización de los datos.

Partiendo de la noción de campo de Bourdieu (2005), es posible insertar el tema en una lógica referencial sobre la producción y las problemáticas que integran o delimitan un espacio referido a la situación de la lectura. Asimismo, se pueden identificar metodologías y perspectivas epistemológicas (por ejemplo, los trabajos enlistados hacen referencia a la hermenéutica como perspectiva teórica) de que se sirven los agentes de la IE para desarrollar sus problemáticas.

En este caso en particular, el tema de estudio se inserta en el campo de la IE al momento de plantear subjetividades que interiorizan una práctica a partir de momentos vivenciales, en donde la lectura determina una forma cultural de realización. Importa, entonces, recuperar la experiencia de los sujetos y el complejo tejido cultural que se establece en torno a esta práctica, con la finalidad de

desmontar la idea de que la lectura es sólo un asunto escolar e instrumental. El proceso de edificar la lectura como representación y como un conjunto de modos de operar la realidad se sustenta, en efecto, en una óptica vivencial más que intelectual, en el sentido de que no se explican únicamente aspectos cognoscitivos, habituales en algunas propuestas en torno a la lectura (Peredo, 2004), sino que se efectúa un recorrido natural y espontáneo de los sujetos, acorde a sus significaciones lectoras.

Para efectos de la investigación, se recupera la experiencia metodológica de Castellanos (2005), quien usa las entrevistas para entender las prácticas y representaciones de la lectura. Las entrevistas a las educadoras son la opción más factible de manejar, y que está acorde con un estudio de corte interpretativo.

De la misma manera, el estudio de Colomer (2002) aporta al tema de las representaciones de los libros y la lectura como concepto fundamental que contribuye a entender los procesos culturales de las educadoras en formación. Dicha categoría es una construcción de la sociología de la lectura, perspectiva que estudia las condiciones individuales y sociales de los posibles lectores.

También se recupera el estudio de Garduño, Gómez y Soria (2003), el cual es un referente sobre la apropiación de la lectura, esto es, de cómo los sujetos se valen de diversos medios para leer, y de los tipos de libros que leen.

Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son los *hábitus*, representaciones y escenarios de lectura en las educadoras en formación de Licenciatura en Educación Preescolar de las quince regiones socioeconómicas del Estado de Chiapas desde la perspectiva sociológica de la lectura?
- ¿Qué factores determinan esos *hábitus*, representaciones y escenarios de la lectura de las educadoras en formación de las quince regiones socioeconómicas del Estado de Chiapas?

- ¿Cómo se relacionan esos *hábitus*, representaciones y escenarios en las educadoras en formación de las quince regiones socioeconómicas del Estado de Chiapas con su práctica docente?

Objetivo General

- Analizar y describir los *hábitus*, representaciones y escenarios de la lectura de las educadoras en formación del quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar de cada una de las quince regiones socioeconómicas del Estado de Chiapas, para determinar cómo ocurre en ellas el acceso a la lectura.

Objetivos Particulares

- Identificar y describir cuáles son los factores que determinan los *hábitus*, representaciones y los escenarios de la lectura en las educadoras en formación de la licenciatura en educación preescolar de las quince regiones socioeconómicas del Estado de Chiapas.
- Analizar la relación que tienen los *hábitus*, representaciones y escenarios de lectura entre las educadoras en formación de la licenciatura en educación preescolar de las quince regiones socioeconómicas del Estado de Chiapas, con su ser y quehacer escolar y educativo.

Hipótesis

- El *hábitus* que manifiestan las educadoras en formación, es el reflejo del contexto donde provienen. Lo que se refiere a la representación que construyen las educadoras en formación en torno a la lectura de las quince regiones del estado es pragmática. En otros términos, la lectura es empleada como una herramienta para las labores escolares, profesionales y cotidianas. Es muy difícil la apreciación de la lectura como un fin en sí mismo en la vida de las educadoras en formación de la licenciatura en educación preescolar. Por su parte, los escenarios de la lectura que predominan en este sector social se centran en diversas realidades.

- Los factores que determinan las representaciones son de carácter sociocultural, en específico el factor de la escuela como institución en donde se señala a la lectura como instrumento de aprendizaje y medio de comunicación; cabe agregar también los medios masivos de comunicación como consumo; asimismo, el acceso a espacios culturales en donde se difunde la lectura. En cuanto a los escenarios, las condiciones familiares (estatus social) y materiales (acceso al material impreso) definen los elementos de influencia; la parte profesional se determina por la constante preparación en cursos y talleres que el gremio educativo facilita, así como la capacidad de usar la lectura en la práctica escolar. Las educadoras en formación manifiestan el *hábitus* que su capital cultural les permite.
- La relación de una representación práctica de la lectura y los escenarios sociales como la familia y el desarrollo profesional, así como de otras referencias que emergen de la experiencia propia de las educadoras en formación, se dimensiona por una escasa visión sobre otras maneras de la lectura, y las escasas posibilidades de incrementarlas por otras vías, por ejemplo mediante la escuela, la familia, o el contexto cultural.

Justificación

El presente trabajo nace a partir de la experiencia pedagógica. La escuela preescolar es un espacio con su propia especificidad. El docente que atiende este nivel, en este caso la educadora en formación del preescolar, se inserta a procesos de formación inicial. Dentro de este nivel educativo, los niños experimentan un aprendizaje social, por un lado, y, por el otro, un aprendizaje psicomotriz. Por tanto, el papel fundamental de las educadoras en formación es propiciar estos aspectos del aprendizaje en el niño.

Por tanto, se observa que la educadora en formación, al ser una protagonista de la escuela básica, realiza en sus labores cotidianas un acto cultural, una experiencia de la cultura del libro y de la lectura que en gran medida influye en su práctica educativa, además de influir en su propia cotidianidad. Enseñar a los niños

es también una manera de reconocerse como educadora, debido al resultado de diversos acontecimientos.

Los acontecimientos significativos en este campo de estudio se han presentado de diversas maneras. En Chiapas se dio, como acontecimiento educativo, la aplicación del Programa Nacional de Lectura, creado en 2002 para desarrollar el hábito de la lectura en el nivel básico, pues dicho programa ha permitido reflexionar sobre el tema de la lectura en el nivel preescolar. Esto constituye un elemento crucial, pues constituye el fundamento de la presente investigación: recuperar las experiencias del contexto en el que la autora se ha desenvuelto como profesional.

Finalmente, cabe señalar que es una educadora quien escribe esto, y que el contacto con las experiencias sobre la lectura ya descritas le impulsa a tratar de entender cómo el proceso lector resulta vital en las vidas personales de las educadoras. Desde esta perspectiva, el presente trabajo pretende contribuir a analizar y a mejorar el nivel de la educación preescolar, por ser éste el primer escalón educativo, en el cual los infantes se incorporan al universo del libro y la lectura. Al mismo tiempo, se pretenden entender los procesos formativos de la profesión de educadora a partir de su vivencia con la lectura.

En términos generales, la aportación propuesta consiste en interpretar la experiencia subjetiva de la lectura en las educadoras en formación. Para ello se utilizan, como apoyo, los conceptos de representación y escenarios de la lectura, además del *hábitus*. Y por otra parte, el planteamiento teórico contempla la relación entre los procesos educativos y el marco referencial y conceptual de la región, pues se toma en cuenta el marco regional para situar a la lectura en una realidad simbólica de realización, y para ubicar en un plano empírico y relacional los elementos estudiados.

Capítulo I

Acerca de la lectura

La lectura tiene una importancia fundamental en la sociedad. La necesidad de comunicación ha ocasionado que esta práctica se vuelva imprescindible, en particular debido a que la utilizamos para obtener información concisa y precisa. Un ejemplo de ello podría ser la consulta del periódico, la búsqueda de un número telefónico, o de conceptos y definiciones en un diccionario, un libro, una enciclopedia: en fin, una actividad necesaria para adquirir los datos que precisamos. Al mismo tiempo, a través de la lectura podemos encontrar el camino al conocimiento, y por ende a la libertad, pues dicha práctica nos permite viajar a través del tiempo y del espacio, nos muestra los caminos para conocer la vida, las costumbres, los ambientes, el pensamiento, y las obras de los grandes hombres que hacen o hicieron la historia. También implica, necesariamente, la participación activa de la mente, y de esta forma contribuye al desarrollo de la imaginación y la creatividad, pues hace aflorar el ingenio, enriquecido con el cúmulo de las lecturas realizadas. Del mismo modo, permite la ampliación y la complejización del léxico, lo cual permite obtener una mejor calidad de la expresión oral y la escrita.

La lectura es la capacidad de los humanos alfabetizados para extraer la información textual, es decir, la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información. La colosal acumulación de datos que ha reunido la sociedad digital no será nada sin las destrezas de la lectura. Porque ésta constituye una habilidad de un tipo muy desarrollado: de hecho es la suma de varias habilidades psicológicas, que se adquieren y se ejercitan desde la edad temprana. De esta manera, la enseñanza escolar es sólo el principio de un largo proceso.

Al estudiar el fenómeno de la lectura es preciso analizar los intereses diversos y las distintas finalidades que la determinan, así como contar con los textos necesarios para obtener la respuesta a las dudas e inquietudes que el tema provoca. En particular, debemos tomar en cuenta el propósito que propicia la lectura de adquirir nuevos conocimientos, de informarse con distintas fuentes, de manejarlas en

su tratamiento y transmisión, además del aprendizaje de las técnicas de estudio y de investigación. Por otra parte, la lectura también es para disfrutar, es una alternativa para el ocio, una experiencia gratificante que amplía el horizonte de expectativas personales. Pero además, se utiliza para opinar, y para desarrollar un pensamiento crítico.

La práctica de la lectura permite al lector descifrar su propia experiencia. Las palabras del texto forman al lector, lo motivan. Y debido a lo que se aprende en los libros, Petit puntualiza que “la lectura es ya en sí un medio para tener acceso al saber, a los conocimientos formalizados, y por eso mismo puede modificar las líneas de nuestro destino escolar, profesional, social” (Petit, 2009: 63). La autora también advierte que “así de variados son los lectores, según su edad, sexo, generación, contexto social y cultural en que viven, la historia propia de cada uno y la situación a la que deben enfrentarse” (Petit, 2009: 178). El hecho de leer no será jamás un acto inocuo, significa mucho más que buscar respuestas inmediatas a dudas pasajeras. La lectura verdadera va más allá de la consulta eventual de un dato o información, y a la larga nos permitirá tener más respuestas que las que admitíamos cuando tomamos un libro del estante únicamente para transcribir información. La lectura nos forma y transforma, mientras que la simple información, muchas veces nos deforma.

Pero este fomento también viene acompañado del propósito de fortalecer las capacidades cognoscitivas, desarrollar el pensamiento crítico y procurar la vida democrática. Es decir la lectura posee infinidad de características favorecedoras, que permiten ir desde una acción mecánica hasta una vida dedicada a los libros.

Larrosa (2003) expone que “lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto, podamos pensar de nosotros mismos. Sí no es así, no hay lectura” (Larrosa, 2003: 207). Además la importancia real de la práctica de la lectura es que al leer “a uno le paso algo” (Larrosa, 2003: 207). Pero en esencia, prácticamente todas las definiciones sobre la lectura concuerdan en que es una actividad que debe ser lúdica y placentera. Ponderan que traspase nuestra conciencia, y que las imágenes

creadas a partir de ella, inunden de emoción la existencia, ensanchen los sentimientos, y conduzcan los saberes a los lugares más recónditos de nuestro pensamiento. De esta manera, podemos considerar que una lectura placentera abre por sí misma mundos insospechados, universos imaginados, y contribuye a la formación de nuestra experiencia. Por ello la lectura, la verdadera, la que se realiza fuera del compromiso escolar, la que se efectúa por el placer de disfrutarla, es la más "peligrosa", la más provocadora, porque su práctica cotidiana va produciendo la desidentificación del lector, lo va transformando, lo desestabiliza. Los conceptos que antes se tenían como verdades inherentes, fijas, inmutables, se vuelven en nuestro interior, mediante la lectura, vulnerables, cambiantes. "Es en ese sentido que la literatura es una experiencia de trans-formación (Larrosa, 2003: 208)."

Para Clemente (2004) la función de la lectura va más allá de la mera y llana decodificación de la escritura, cuando señala que: "hoy leemos para comunicarnos, para conocer otras realidades, para aprender, para informarnos, para ejercitar nuestra imaginación, para disfrutar. Pero, hasta llegar a estas funciones, hemos recorrido un largo camino, profundamente mediatizado por los propios códigos de la escritura". Nadie nace leyendo, es algo que se aprende con la práctica. Muchos piensan que por el hecho de estar alfabetizados ya saben leer y escribir, pero con base en la experiencia es posible sostener que la alfabetización, por sí misma, no basta, pues las instituciones educativas deben brindar suficiente atención al hecho de fomentar el hábito y el gusto por la lectura. En este sentido, Clemente plantea que la lectura es un proceso que se va construyendo a lo largo de la vida, y que para poder desarrollarlo plenamente es necesario cultivarla día a día.

Por su parte Garrido, en su libro *El buen lector se hace, no nace*, plantea: "No basta con alfabetizar a una persona. Después de haberla alfabetizado es preciso formarla como lector; acostumbrarla a leer." (Garrido, 2004). La preocupación sobre el desarrollo de la lectura como capacidad y como práctica no sólo se presenta en países desarrollados como Francia y España, sino en el resto del mundo. Con ello, se revierte ahora la contradicción histórica acerca del hábito lector. Hasta bien entrado el siglo XIX, fomentar el hábito de la lectura era considerado un peligro. En el

siglo XX, en cambio, la ausencia de este hábito se presenta como un grave problema que es necesario enfrentar. Si en un principio se había vislumbrado a la lectura como un proceso de perfeccionamiento del ser humano, una actividad que le habría de proporcionar las herramientas necesarias para salir del atraso y de la ignorancia, en el afán de lograr una vida mejor, a finales del siglo pasado la falta de la actividad lectora se perfila como una problemática difícil de superar, que reconvierte a los sujetos al analfabetismo y los incluye en el penoso campo de los iletrados.

En su trabajo, *¿qué sentido representa leer?*, Barbero (2005) plantea que leer es aprender a vivir, leer es informarse, leer es cultivar la personalidad, leer es hacerse partícipe de lo que vive tu sociedad. Y que por el contrario, en la sociedad actual la idea de fomentar el hábito lector se ha perdido, se ha arrinconado el libro en el viejo desván, en el lugar donde se guardan los trastos viejos por inservibles, o por haber pasado de moda.

De acuerdo con Corona (2004: 229), "muchas veces nos topamos con respuestas tautológicas que proveen de pocas claves para orientar nuestra práctica educativa: saber leer para leer. Fomentar la lectura para practicarla". De este modo, en su exposición la autora destaca la necesidad de impulsar la lectura para desarrollar y perfeccionar la vida del ser humano, y para modificar su actuación en el seno de la sociedad. En este sentido, muestra que el saber leer, la capacidad lectora se ha venido modificando históricamente. Y que dicha habilidad depende del discernimiento del sujeto, y de su capacidad para decidirse a utilizar los textos: por ello mismo se requiere promover el hábito lector.

Además Patte (2010) menciona: "Las lecturas difieren según los tiempos, según las preocupaciones del momento, y ésa es una de sus riquezas; pero las relecturas sin perspectiva y descontextualizadas a veces resultan contraproducentes (Patte, 2010: 129)." Porque éstas se relacionan con el pasado, y en la mayoría de las veces, aparecen ligadas a las exigencias de los estudios, que se reflejan en el presente. Sin embargo las dos visiones de un mismo texto coinciden en una cosa: ambas lecturas, las realizadas en el pasado y el presente, son un reflejo de la

adquisición de ciertas habilidades para comprender los contenidos de los textos mismos.

Con lo anterior, se habla de la lectura como una fuerza emancipadora de la humanidad, por un lado. Y por el otro, se muestra una palpable preocupación por la carencia de lectores asiduos en las modernas sociedades.

1.1. ¿Qué es la lectura?

Son diversos y variados los conceptos que se han vertido acerca de lo que significa el acto de la lectura.

En general, podemos afirmar que la lectura asidua ayuda a tener una mejor comprensión del mundo, de nuestro accionar en la sociedad, y permite poseer un mejor panorama de los hechos sociales; nos facilita establecer relaciones interpersonales, y por ende tener un mejor desarrollo afectivo, moral y espiritual. En suma, permite adquirir la capacidad de construir un mundo más justo.

En este mismo sentido, Patte afirma que "los mecanismos psicológicos que pone en acción la lectura son inconscientes y tienen varias implicaciones en la percepción de la riqueza, los matices y la ambigüedad de las obras" (Patte, 2010: 78). La lectura consiste en el proceso de obtener y comprender ideas e información almacenada, utilizando alguna forma de lenguaje o determinada simbología. Dicho proceso va siendo adquirido desde el primer momento por el lector potencial. Pero también habrá que tener en cuenta que cada escrutador de obras y libros culturales, de manuales y guías, tienen su propio método de comprensión, ya que cada uno actúa de "manera imprevisible y diferente de acuerdo con cada lector, según la vida interior y la experiencia de cada individuo" (Patte, 2010: 78).

Sin embargo, es Petit quien enuncia de una forma más clara y más profunda en qué consiste el proceso lector, entendido como proceso modificador de la existencia:

La lectura está hecha de fragmentos, y algunos de ellos funcionan como haces de luz sobre una parte de nosotros, oscura hasta ese momento. Haces de luz que van a desencadenar todo un trabajo psíquico, a veces mucho después de haber leído aquellos fragmentos. (Petit, 2008: 114).

1.2. Importancia de la lectura

La idea que afirma que el principal propósito que tiene la práctica de la lectura es la adquisición de información, no es del todo cierta. Si bien es indudable que la información es importante, y que el hecho de que un sujeto esté informado, le prepara para tomar mejores decisiones, también es cierto que la lectura concede a nuestras vidas mucho más que la mera información: nos entrega educación y cultura; agudiza nuestra sensibilidad; alerta nuestra inteligencia, y es capaz de tornarnos en seres racionalistas y al mismo tiempo apasionados. Sin importar el campo de trabajo al que pertenezca, un buen lector, si realmente tiene interés por lo que lee, desarrolla su emoción y obtiene de su lectura mucho más que la simple información, por muy necesaria que ésta sea.

Se tiene la falsa creencia de que los libros son importantes en la medida en que podemos aplicar en forma inmediata la enseñanza de sus páginas. En realidad, hay libros informativos, los llamados de texto, que nos entregan soluciones prontas a problemas específicos; pero el mayor beneficio de los libros no es su lectura instructiva, su inmediatez, sino la formación paulatina que nos permite no sólo resolver un problema privativo, sino que nos enseña a vivir mejor y nos ofrece la posibilidad de ser mejores personas. Dicho así resulta simple, pero es también un asunto muy complejo.

La práctica de la lectura, por la simplicidad del acto mismo de leer, se podrá tornar peligrosa y tendrá la posibilidad de hacernos mejores si se nos convierte en una adicción. En vez de pretender una lectura informativa para solucionar una tarea inmediata, debemos promover una lectura formativa y amorosa, esa que aunque en apariencia no sirve para nada, en realidad nos transforma y nos otorga mayor sentido de la realidad e impulsa nuestra imaginación. Por esta razón se debe promover la práctica de la lectura, no sólo de literatura o de cuentos, sino de todas las materias

(filosofía, psicología, religión, astronomía, matemáticas, geografía, historia, etcétera), puesto que ese amplio conjunto de saberes enriquecen la mente del lector, le ayudan a comprender mejor lo que sucede en el mundo, y por ello nos hacen más reales. En este mismo sentido, no se debe olvidar el principal objetivo de la lectura. Cuando realizamos una tarea para conseguir una buena calificación, lo inmediato que llega a nuestra mente se olvida, pero siempre se retienen, en lo más recóndito de nuestra conciencia y emoción, las imágenes, sentimientos, saberes, etcétera, que llegaron a nosotros a través de la lectura placentera que nos abrió universos insospechados, y que dio sentido a la lectura. De este modo, con esta transmisión que perdura a través de las generaciones, se ha conservado la cultura, que interviene en forma importante para la formación de la experiencia.

Al respecto, conviene refutar la argumentación de ciertos profesionales, quienes aseguran, con base en criterios pragmáticos, que leer es menos útil que informarse. Dicha idea puede ser considerada como un grave error, pues quienes leen también se informan. Es posible sostener, incluso, que se informan de muchas más cosas que aquellas que se presentan en forma inmediata como "información", ya que la lectura no nos responde solamente aquello que le preguntamos, sino también aquello sobre lo que no teníamos previsto interrogarla. El hábito de la lectura no ve la búsqueda de información como un objetivo primordial, ni el hecho de entrar en contacto con el libro como una obligación. El verdadero hábito de la lectura constituye más bien una costumbre que no admite ni impulso coercitivo ni disposición de urgencia.

Del mismo modo, el lector asiduo no lee solamente para obtener información, sino como parte de un hábito placentero, a través del cual se siente bien y disfruta plenamente su existencia. Si leer no nos sirve para vivir mejor, para estar mejor en el mundo, entonces muy poco sentido tendría el proponerlo como un hábito. Por lo tanto, para que la lectura tenga un sentido liberador, debe ser gozosa tanto para el niño, como para el adolescente o el adulto, y debe ser capaz de llevar a todos ellos a encontrarse, y a conocerse a sí mismos. De ahí que leer no sólo lleve a crecer, sino a ser mejores.

El panorama de la lectura en nuestro país, como en muchos otros, aun considerados de los más avanzados, resulta poco alentador. En muchos sentidos, se ha interpretado que el hecho de leer consiste sólo en saber descifrar los símbolos escritos, y no se comprende que su acción se extiende mucho más allá del mero hecho de decodificar las palabras. En el campo específico de la enseñanza inicial, saber leer, pero además leer bien, implica para las educadoras en formación la capacidad de contar con una serie de elementos que les permiten desarrollar sus propias ideas y opiniones, precisamente esas que han obtenido a través de las reflexiones generadas por la lectura misma.

El hecho de reconocer que en la actualidad los jóvenes tienen una cultura muy alejada de los comportamientos que podrían conducirlos a la lectura, constituye de por sí un avance. La infancia de las nuevas generaciones, por lo común, transcurre sumida en la adicción a la televisión. Posteriormente, en su adolescencia, los jóvenes trasladan su hábito al uso de la computadora, y de los gadgets o artefactos electrónicos como el Ipad, el Ipod, los teléfonos inteligentes, etc. Cuando se analiza este proceso, se descubre que los miembros de las generaciones recientes han llegado a la juventud sin que hayan existido en su quehacer escolar materiales impresos capaces de ir formando una estructura intelectual, un proceso paulatino de pensamiento. No han utilizado más que los textos escolares establecidos para ese fin, y por lo mismo su formación se caracteriza sólo por la lectura episódica de imágenes, una cultura visual obtenida en las pantallas. Su postura contrasta con aquella antigua frase que reza así: el aprender a leer se consigue leyendo. No hay otra vía.

Cabe citar al respecto al filósofo italiano Giovanni Sartori, quien en su libro *Homo videns: la sociedad teledirigida* analiza esta situación cuando señala: "Nos encontramos en plena revolución multimedia que ha transformado al homo sapiens, producto de la cultura escrita, en homo videns para el cual la palabra ha sido destronada por la imagen." (Sartori, 1999: 11). La televisión cumple en ello un papel determinante. La primacía de la imagen, es decir lo visible sobre lo inteligible, lleva a un ver sin entender que ha aniquilado el pensamiento abstracto, ha acabado con las

ideas claras y distintas, que no pueden competir con el avance espectacular de la edad multimedia.

Resultaría lógico pensar que la actual proliferación de equipos informáticos con acceso a la red (crecientemente en las escuelas y en muchos hogares) puede contribuir al suministro de motivos para la práctica lectora, y de materiales para ejercerla. Pero en realidad no es así: a través de la red, la lectura está por lo general al servicio de la búsqueda de datos, su objetivo es la asimilación de informaciones breves. Nadie lee una novela extensa, ni un ensayo de numerosas páginas en pantalla (entre otras cosas, porque es muy incómodo). Y es precisamente la lectura detenida y extensa la que contribuye a formar los hábitos lectores en forma decisiva, en lugar de los automatismos y las capacidades de una extracción eficiente de información. Eso, sin considerar que la lectura detenida aumenta la articulación interior y la capacidad del diálogo con los otros. Aunque parezca un pleonismo, para educar en la lectura siguen siendo necesarios los libros, debido a que los libros son las mejores máquinas de leer.

Por la razón anterior, se ha llegado a creer que el nivel de difusión de la lectura tiende a perderse, debido a que se ha vuelto más poderosa la imagen que el texto, y aparentemente la cultura visual le ha restado a la lectura su fuerza y su espíritu de creatividad y rebeldía. Sin embargo, paradójicamente, la lectura digital no desvaloriza ni logra disminuir la acción lectora, pues ella misma es, a fin de cuentas, sólo otra forma más de lectura.

En la actualidad se ha perdido de vista que la lectura es un conjunto de interacciones que tiene como soporte el texto, y que abarca distintos ámbitos como la producción, circulación, distribución y acceso. Asimismo, es un proceso que determina hasta cierto punto el lugar de los individuos dentro de la sociedad, de acuerdo con las reglas culturales de cada época. Así lo manifiesta Meneses cuando entiende a los procesos de adquisición de conocimientos como "[...] la preparación, habilitación y adquisición y /o elaboración de criterio, como una expresión de madurez" (Meneses, 2002: 8), referida la más de las veces al resultado de

experiencias educativas formales y familiares. La educación es la formación, aunque vista de una manera lineal, acumulativa: siempre estamos aprendiendo y todo puede llegar a ser útil (Meneses, 2002).

Ponderando el mismo sentido social y educativo de la lectura, Petit afirma:

La lectura puede sacudir creencias bien firmes hasta ese momento, desvirtuar una representación del mundo basada en la oposición entre "ellos" y "nosotros", por ejemplo. Pero si bien puede relajar ciertos vínculos comunitarios, también invita a otras formas de vínculo social, a otras formas de pertenencia a una sociedad. (Petit, 2008: 115).

Cuánto han deseado las mentes más avanzadas de nuestro país y de otras naciones que todos los habitantes practiquen la lectura, con la idea final de auspiciar su libertad, su emancipación de un sistema que los somete y los obliga a consumir productos que no les permiten desarrollar su creatividad, y sí en cambio a participar de las leyes del mercado. En las sociedades actuales, parecieran existir slogans como los siguientes: "No me interesa si lees, mientras tengas suficientes conocimientos para entender las ofertas de mercado"; "No me interesa si comprendes lo que lees, lo que me interesa es que consumas lo que te ofrece el mercado". Porque en realidad existe una sola opinión, y es la opinión del mercado. Paradójicamente, debido a ello se percibe en una parte del mercado, el mercado editorial, una palpable preocupación por la falta de lectores; la industria editorial está llegando al clímax de su desesperación, ya que tiene cada vez menos ventas, menos ingresos para seguir subsistiendo.

Se ha vuelto preocupante que la evolución de las formas, los placeres y los beneficios que proporciona la lectura, haya disminuido paulatinamente desde hace tres décadas. Sin embargo, los gobiernos, así como un conjunto de instituciones públicas y privadas, han diseñado un conjunto de políticas públicas y estrategias en defensa del acto lector.

Uno de las iniciativas que se están promoviendo en la actualidad, consiste en reactivar las bibliotecas públicas, para que se conviertan en espacios lúdicos que coadyuven a la práctica de la lectura. Esto implica sacar la lectura de los estantes, promoverla en los barrios, hospitales, asilos, prisiones. Despojarle de la falsa aureola que la caracteriza como actividad de un grupo de gente que pertenece a determinado status o grupo social, la noción que la hace pertenecer sólo al *hábitus* del mundo académico. Por ello se tiene que fomentar el hábito de la lectura desde la edad temprana. Hay que trabajar con los niños para ir incrementando el capital cultural, como lo define Bourdieu (1997), que puede ser adquirido y enriquecido en forma cotidiana porque:

Diversidad, encuentro, complementariedad, comunicación, relaciones interpersonales, todas estas palabras caracterizan la cultura de la biblioteca, así como la lectura que constituye su eje central. Esto es lo que le permite reajustarse constantemente en función del mundo en el que se mueve, de sus riquezas, carencias y derivas. He aquí por qué razón necesitamos pensar y repensar continuamente la biblioteca de los niños, en sus propios fundamentos humanos, culturales y sociales (Patte, 2010: 30).

En España, la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, entre otras, está impulsando un proyecto para la promoción y la dinamización de la lectura. Su planteamiento se centra en la función que debe tener la biblioteca pública, con el fin de enfrentar el escabroso tema del iletrismo, que afecta a una gran parte de la población en el mundo. Para realizar su tarea, la fundación se apoya en instancias como la familia y la escuela, las cuales desempeñan un papel relevante en el fomento de la lectura entre los niños y jóvenes. Sin embargo, en forma paralela, es también necesario que esta labor se extienda al ámbito de los adultos.

En el diseño e implementación de un plan de lectura tomaremos como muestra la propuesta que la Fundación Germán Sánchez Ruipérez hace en la publicación *Enseñanza y promoción de la lectura* (Clemente, 2004). En ella se contemplan cuatro etapas fundamentales que se deben tener en cuenta para el trazado y desarrollo del mismo:

a) *Análisis de la situación actual*. El Plan de Lectura debe partir de un análisis que verifique las etapas educativas, como competencias necesarias para acceder a los contenidos, pero además deberá analizar: El contexto sociocultural; los hábitos lectores

de la población escolar; las actividades de fomento de la lectura que se desarrollan en el lugar; la frecuencia y tipos de uso de la biblioteca escolar; el inventario existente de fondos bibliográficos y audiovisuales, valorando su cantidad, variedad y actualidad; los espacios, infraestructuras técnicas y otros recursos disponibles para el desarrollo de actividades relacionadas con la lectura.

b) *Diseño del Plan de Lectura*: Se realizará a partir de las observaciones obtenidas en el análisis anterior. El diseño del plan implica: identificar a los destinatarios, para definir objetivos y acciones específicas adecuadas a cada grupo; definir objetivos y alcance del plan. En la medida de lo posible, se deberán establecer indicadores que puedan medirse para el cumplimiento de los objetivos trazados; determinar recursos para preparar las actividades planificadas y elaborar un presupuesto económico del plan; establecer un calendario de actividades para el desarrollo del plan.

c) *Ejecución del Plan de Lectura*. Se realizará de acuerdo con los parámetros establecidos en la fase de diseño previa: poner al día los recursos a utilizar para el desarrollo del plan; organizar, seleccionar y catalogar fondos, implantar su difusión y organización a los concurrentes; llevar a cabo el esquema de acciones previsto, de acuerdo con lo establecido en el calendario del plan; coordinar y supervisar el desarrollo del plan.

d) *Evaluación del plan*. La tarea de coordinación del plan implica disponer de procedimientos de evaluación continua que, apoyados en la realización periódica de sesiones de seguimiento, permita una gestión permanente y eficaz del plan (Clemente, 2004: s/p).

Las siguientes son algunas actividades de animación a la lectura, aplicada para diferentes públicos. Algunas se sistematizan según el sentido o sentidos que entren en juego en cada una de ellas:

Con la vista, Con el oído, Con el gusto, etc. Se contemplarán aquellas prácticas consolidadas, como los clubes de lectura o los encuentros con autor, y otras fórmulas que pueden resultar más novedosas, tales como la Lectura en voz alta, los Cafés-poesía, los Talleres de lectura en línea, o las Animaciones en inglés. Desde la biblioteca y desde las diferentes instancias que se dedican al fomento de la lectura, deben diseñarse programas y actividades de animación a la lectura para todos los públicos: para los que aún no saben leer, para los que están aprendiendo, para los jóvenes que ya no quieren leer, para los que leen sin libros, para los que leen con sus hijos, para los que no saben del placer de leer, para los que ya no pueden, para los que no quieren. La colaboración con los diferentes agentes educativos y socioculturales, la continuidad de los programas, la puesta en marcha de experiencias novedosas, la incorporación de las TICs y la colaboración activa de los propios usuarios, son algunas de las claves para garantizar el éxito de la

participación en las actividades que se lleven a cabo (Cencerrado , Clemente, & Corchete, 2005).

Es importante resaltar que la escuela también debe modificarse, para hacer posible que sus alumnos desarrollen destrezas y habilidades en relación con el uso y el manejo de la información; que sean capaces de afrontar un proceso continuo de toma de decisiones, orientado a la construcción de conocimientos. Nuestra sociedad pone a nuestro alcance grandes cantidades de información que circulan por diferentes canales y en múltiples soportes, pero toda ella de nada sirve si no se sabe utilizar, si dicha información no puede ser interpretada, retenida, organizada y valorada. El aprendizaje deberá estar basado en la información del mundo real, ser interactivo e integrado, ser colaborativo, para lo cual es necesario utilizar las herramientas tecnológicas, lo que generará un cambio metodológico en las escuelas, en las cuales la nueva propuesta consistirá en llevar a cabo programas de formación documental, capaces de desarrollar en el alumno las competencias que le permitan manejarse con autonomía y con éxito en la sociedad de la información.

Bajo este concepto no se desecha la alfabetización tradicional; al contrario, se actualiza, pues deja de ser un mero adiestramiento en el uso de la tecnología, sin mayores consideraciones de fondo, pues como dice Benito (2000), va más allá del mero hecho de enseñar a los alumnos a usar la biblioteca: "Alfabetizar en información, es un proceso de aprendizaje mediante el cual uno identifica una necesidad o define un problema; busca recursos aplicables; reúne y consume información; analiza e interpreta; sintetiza, comunica eficazmente a otras personas y evalúa el producto realizado." (Benito, 2000: 31).

La escuela debe promover el cambio en las formas de entender y desarrollar su labor educativa, apostando por la aplicación de metodologías que construyan procesos y promuevan el manejo de las fuentes de información. Dice al respecto Marchesi:

Ser competente en algo supone saber seleccionar determinados sistemas de conocimiento disponibles y utilizarlos para resolver una tarea concreta. La persona

competente conoce sus habilidades, conoce las demandas de la tarea y es capaz de conectar unas con otras. En el caso de que no lo consiga, puede buscar entre sus capacidades generales alguna nueva información que le permita encontrar la estrategia correcta. En todo este proceso, el conocimiento de las competencias adquiridas y el control del propio proceso cognitivo ocupa un papel relevante. Este conocimiento se extiende y se refuerza en la medida en que el aprendiz tiene un papel activo en el proceso de evaluación de sus aprendizajes (Marchesi, 2005: 18).

Resulta muy difícil seleccionar el camino para encontrar un dato que necesitamos, o bien escudriñar en esa masa de informaciones de muy diversa procedencia. Tenemos que identificar qué es lo que nos hace falta: hay que comparar una primera opción con otra, seguirla hasta donde sea posible, además hay que localizar una tercera y una cuarta opciones, sacar conclusiones parciales y volver sobre las ideas primarias, complementarlas y avanzar en conjunto. Repetir el ciclo una o hasta diez veces, emitir documentos provisionales, difundirlos, y recibir las retroalimentaciones de otros. Todo ello para que al final podamos comprender, resumir y *actuar*. Las operaciones descritas son las habituales y necesarias en los procesos diarios. Y no se limitan a la simple búsqueda de información: implican algo más. La pluralidad de los hábitos de lectura es hoy en día un hecho aceptado. El modelo letrado ya no es el único modelo reinante (Poulain, 2011). La mayor parte de las consultas intelectuales que utilizan la herramienta de la Web no pretenden sólo recuperar información, sino que intentan construir un conocimiento. Esa es la meta real de las personas, de las corporaciones y de las instituciones. Pero para poder realizar todo ese proceso, es necesario realizar verdaderos ejercicios de lectura.

Las complejas habilidades que moviliza la lectura, exigen no sólo que la persona que aprende se encuentre en un determinado nivel de maduración neurológica, ni que se haya iniciado en el desciframiento de textos, sino que estas actividades se activen y ejerciten durante largo tiempo. Sin embargo, la lectura ya no es, para los jóvenes, un hecho cultural total (Poulain, 2011). Un lector avanzado, una persona que puede enfrentarse con un texto en condiciones óptimas de aprovechamiento y velocidad, sólo se forja a lo largo de muchos años de práctica. Las relaciones entre la intensidad de la lectura y los resultados escolares no son uniformes. Leer ya no es sinónimo de éxito escolar. Saber leer y amar la lectura no

es sinónimo. El libro y la lectura ocupan un lugar relativo en el universo de los jóvenes. Éstos se interesan por lecturas poco cultas, y negocian sus hábitos de lectura con respecto a su rentabilidad escolar (Poulain, 2011).

Por eso resulta necesario compartir la formación escolar con la del hogar. El niño que no crece en un ambiente de lectura, difícilmente obtendrá las capacidades para tratar con textos más adelante. La función de la familia en la formación de un individuo conocedor y amante del libro evoluciona, evidentemente, según la edad del niño. El niño no lector no puede apreciar las historias que no le han sido relatadas o leídas por otra persona, principalmente por su madre. El aprendiz de lector necesita tanto del ambiente familiar como del escolar, y una actitud comprensiva para enfrentar las dificultades (Poulain, 2011). La falta de hábitos y de ocasiones de lectura hará muy difícil el pleno desarrollo de esas potencias, y la persona que no las tenga estará muy mal preparada para la sociedad de la información. Porque tras la práctica de la lectura se va formando una articulación intelectual, la forma en que se organizan nuestros mundos conceptuales y sensibles, es decir la comprensión del universo que nos rodea. De esta forma aprendemos a jerarquizar, y a atesorar lo aprendido para poder transmitírselo a otros.

Por lo anterior, la práctica lectora resulta imprescindible hoy en día. A diferencia de los medios tradicionales, el Internet es un canal que va de muchos hacia muchos: el ciudadano de la red es tanto un receptor, un usuario de informaciones, como un emisor, un creador de mensajes destinados a una persona, a un grupo, o al público en general. Y la práctica de la lectura no es sólo un entrenamiento para la comprensión, para la decodificación, sino la base más firme para la comunicación con otros. La irrupción de las tecnologías de la información en la vida de los niños y los jóvenes modifica los modos de ejercitar la lectura, proceso al que deben adaptarse los padres y la escuela misma. Porque si la cultura actual está ligada a las redes, el libro en cambio es un objeto solitario. La socialización que realizan los jóvenes en las redes es tan importante para ellos, que ha ocasionado que se pasen, en promedio, tres veces más tiempo en el MSN que haciendo sus tareas. Desconectarse llega a ser imposible para algunos: cuando me aburro en

casa, me meto al Messenger, siempre hay alguien con quien platicar. Ese alguien con quien se *chatea* no es, la mayor parte del tiempo, y contrario a lo que creen los padres, un desconocido: *chatean* con sus amigos.

Esta sensación de pertenencia a una comunidad, los impulsa a ampliar su gama de contactos a través de los medios electrónicos. En muchos casos, la familia y la escuela están completamente excluidas del aprendizaje de las tecnologías de la información y de la comunicación, algo que los jóvenes hacen entre ellos en forma muy común. Por ello se puede asumir que los jóvenes no van a la red solamente para buscar información, sino para comunicarse, para buscar confidentes, para intercambiar carpetas, para jugar en red, para trabajar en equipo o simplemente para distraerse; es así como logran, “mezclar espacio público e intimidad, en una plaza pública que permite la expresión de toda clase de indirectas” (Lardelier, 2006, citado en Poulain, 2011).

Si consideramos todos estos datos, la situación de la lectura parece entonces paradójica y ambigua. No está ni en decadencia, ni tampoco está en una fase de conquista, ni de reparto ampliado de las herencias culturales y de su potencial creativo. La pluralidad de los hábitos de lectura es hoy en día un hecho aceptado. No obstante, esta nueva tolerancia es también una conquista ambigua, porque se procesa sobre un fondo de mutaciones y de crisis culturales generalizadas (Poulain, 2011). Es a partir de estos procesos que se realizaron estudios para identificar los quehaceres sociales, es el campo en donde sociólogos como Pierre Bourdieu desarrollan sus investigaciones, aportando los elementos necesarios para comprender una sociedad actuante.

1.3. Problemas para difundir la lectura

En términos generales, la lectura es un tema de la cultura moderna que tiene mucho que decir sobre los procesos comunicativos y formativos. Uno de los aspectos en que coincide la mayoría de los estudios sobre la lectura es la formación del hábito. En la mayoría de los casos, el estudio sobre estos temas enfatiza la carencia del

hábito de la lectura en las sociedades contemporáneas, y por ello enuncian, como un objetivo práctico, el propósito de fomentar la lectura entre los individuos.

La lectura nunca debe significar una obligación, y menos un castigo. Para impulsarla en un entorno en el cual no haya una cultura para su aplicación, es necesario tener la sensibilidad de identificar los gustos, las inquietudes y las necesidades de los lectores, pues de esta manera se pueden utilizar lecturas interesantes y atractivas, específicas para ese público cautivo. Por lo tanto, se debe tener el propósito de que la lectura ayude a los lectores iniciales a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la sociedad, incluso a encontrar la distancia que da el sentido del humor (Patte, 2010). Tener la sensibilidad de entender que no debemos saturarlos con textos abrumadores, porque podríamos infundirles temor y rechazo. No debemos establecer tiempos fijos de lectura: él lector mismo puede establecerlos, y de esta forma inducir a los lectores iniciales, haciendo que esta actividad sea divertida. Tenemos que hacer conciencia de que se debe *“aprender para la vida, no para la escuela”*, slogan que se ha popularizado en el medio académico, y cuya consecuencia sería entonces la siguiente pregunta clave: ¿Es válido explicarle a los estudiantes que con la lectura van a adquirir conocimientos, que cultivarán su inteligencia y desarrollarán su personalidad, para que se sientan más seguros, y desarrollen el sentido común? La respuesta posiblemente sea afirmativa.

Existe una hipótesis que trata de explicar el origen de la lectura en la prehistoria. Al representar de manera pictórica las actividades cotidianas en las paredes de las cavernas, se comenzó a “almacenar” información, con el fin de que ésta pudiera ser obtenida más tarde por otras personas. Y aunque desde entonces se planteó la necesidad de recabar y de recibir información necesaria, la lectura propiamente dicha sólo se tornó una actividad masiva hace alrededor de 150 años – lo cual puede parecer increíble-, cuando en la década de 1870, en Inglaterra, fue establecida y estandarizada la educación como una norma estatal. Este tardío reconocimiento de la lectura como una actividad importante socialmente se debió a que durante mucho tiempo los gobiernos, la iglesia e incluso los propios educadores

se mostraban preocupados por los peligros que podría traer a la sociedad una amplia difusión de la lectura (Petit , 1999).

Se ha demostrado que aprender a desarrollar la lectura suele ser más fácil durante la niñez, usando la lengua nativa, mientras que es más difícil aprender a leer en un idioma foráneo durante la edad adulta. Resulta muy interesante saber que los niños que aprenden a leer a una edad temprana (por ejemplo, durante el tercer grado de preescolar) tienen menos probabilidades de terminar en la cárcel o de consumir drogas, y los adultos que leen de manera regular tienen mayores probabilidades de participar en actividades artísticas, deportivas y de voluntariado en favor de la comunidad. Definitivamente, es mediante la lectura que el individuo se encuentra mejor adaptado para resistir los cambios sociales y la marginación (Petit, 1999).

La mayor parte de los estudios e investigaciones que se han hecho sobre los usos de la lectura en México coinciden en una conclusión deplorable, que puede ser resumida en tres afirmaciones que no admiten controversia. Basta tan sólo analizar las encuestas de lectura en el país (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006), para tomar conciencia de ello:

a) Los verdaderos lectores son muy escasos, y por lo mismo constituyen una ínfima minoría en relación con una enorme población que aun siendo alfabetizada y que se podría presumir que tendría algún contacto con los libros, no puede denominarse lectora por el simple hecho de decodificar la lectura de algún texto.

b) La condición anterior aparece aunada al analfabetismo cultural. Éste consiste en que las personas, aun sabiendo descifrar las palabras, frases, oraciones, párrafos o las páginas de algún texto, no sólo carecen del hábito de leer sino que, además, no estiman que la lectura habitual de libros constituya una experiencia apta para ser disfrutada.

c) Pero los resultados de las encuestas han sido concluyentes y tajantes cuando corroboran que muchas de estas personas son universitarias y, lo más grave aún, muchas con carreras humanísticas entre licenciaturas, maestrías y doctorados. De

este modo, a pesar de tener una formación de alta especialización en campos relacionados con el lenguaje, a muchas personas no les interesa leer por iniciativa propia, ni tienen un contacto estrecho con los libros. (De hecho, los libros o fragmentos de libros que leyeron en la universidad no tuvieron más propósito que el de hacerlos salir airoso en sus carreras profesionales).

Si acudimos a las estadísticas, hay cientos de miles de personas con estudios universitarios diseminados en el país, y aunque se vean poco favorecidos económicamente, forman la capa superior de la población. Pues bien, estas personas superiores en educación y en ingresos, representan un mercado lector de no más de dos o tres mil ejemplares de libros, a veces mucho menos. Ahora bien, si los sectores universitarios de la población compran pocos libros, ¿qué se podría esperar del resto de la población pobre, que se caracteriza por su analfabetismo, por su poco poder adquisitivo, y por su imposibilidad de adquirir libros, debido a sus precios excesivos? Así sale a la luz una cuestión muy preocupante. El problema del libro no sólo está en los millones de pobres que no saben leer y escribir, sino en los universitarios que no quieren leer, sino escribir, y es el caso de los graduados universitarios, quienes muchas veces tienen más interés en publicar libros que en leerlos. De ello resulta una notable contradicción, porque si todos los que quieren ser leídos leyeran, existiría un consumo de textos nunca antes visto.

¿Cómo explicar esta aparente incongruencia? Se podría responder que corresponde a una lógica y apabullante realidad. Publicar constituye un trámite normal en la práctica académica o burocrática. Es como redactar expedientes y formularios, debidamente llenados para concursar. No tiene nada que ver con leer. Leer es difícil, quita tiempo a la carrera, y no permite ganar puntos más que en la bibliografía citable. Publicar sirve para hacer méritos. Leer no sirve para nada: es un vicio.

En el mundo en general, leer no es un ejercicio muy popular, y leer buenos libros es todavía más impopular, tanto en México como en otros países. La única diferencia consiste en que, en los países más ricos, la población culta es más

numerosa, por tener un tiempo del ocio más prolongado y mejor invertido, y la tradición editorial y literaria es más respetada y estimada. En los países ricos y cultos, las estadísticas expresan que cada ciudadano lee veinte o más libros por año, a diferencia de México, país en el que cada ciudadano lee apenas un libro en promedio. Hay que tener en cuenta que este maquillaje estadístico es hasta cierto punto equívoco, porque si un hombre se ha comido un pollo y otro no ha comido nada, para la magia estadística cada individuo se ha comido medio pollo. En México, la estadística le atribuye un libro a personas que nunca han leído no ya digamos medio libro, sino ni siquiera media página en toda su vida.

Un lector frecuente, en cualquier parte del mundo, es aquel que tiene un hábito formado, y puede hacer uso frecuente de la biblioteca pública, aunque por lo general obtiene la mayor parte de sus materiales de lectura a través de la compra directa de libros, revistas y diarios en librerías y puestos de periódicos. En México, sin embargo, los lectores asiduos no constituyen el grueso de los usuarios de las bibliotecas públicas; por ello, quienes concurren a éstas, en más de un 70 por ciento, son los escolares que acuden únicamente a solucionar problemas prácticos relacionados con sus tareas. De este modo, la biblioteca es para ellos un lugar necesario y útil, pero no siempre un espacio ameno, interesante o divertido. Por lo tanto no es un secreto que los niños, adolescentes y adultos consideren a la biblioteca un espacio para la resolución de asuntos meramente prácticos, relacionados con la escuela, es decir con el deber, y, que por tanto, estén lejos de considerarla como un ámbito relajado, en el cual pueden realizar el ejercicio lúdico de la lectura.

Petit refiere que "en Francia, los niños cuya madre les ha contado una historia cada noche tienen dos veces más posibilidades de convertirse en lectores asiduos que los que prácticamente nunca escucharon una" (Petit, 1999: 146-147). Añade que "lo que atrae la atención del niño es el interés profundo que sienten los adultos por los libros, su deseo real, su placer real" (Petit, 1999: 147). Y esta observación que hace Petit para Francia, es válida sin duda para cualquier país. No es un ejemplo exclusivo; es una constante universal.

La motivación temprana de la lectura, que debería de generarse en el ambiente familiar en primer lugar, y en la escuela básica, en segundo, en la realidad es poco practicada, por no decir inexistente, hecho que se da porque tanto los padres de familia como los profesores se enfrentaron a esta misma problemática: fueron parte de una sociedad que no ha privilegiado y ni siquiera incentivado la lectura, porque la ha considerado una pérdida de tiempo y una desviación de los asuntos relevantes. De tal forma, la mayoría de las personas prefiere darle prioridad a proyectos "más útiles", que les permitan obtener mejores dividendos desde el punto de vista económico. Proviene de una educación que desdeña la lectura, porque no está convencida de que leer sea importante, debido a que dicha destreza no pertenece al sistema de valores cuantificables de lo institucional, y no sirve para la aplicación de calificaciones, certificaciones y diplomas en el esquema curricular. Esta es la razón por la cual en las bibliotecas públicas abundan los usuarios utilitaristas, en contraste con la ausencia de lectores placenteros.

Pero además, el discurso utilitarista elogia los beneficios de la lectura, entendiendo con esto la simple consulta de textos, llegando a afirmar que la adquisición de conocimientos es la parte fundamental del éxito profesional y social. Esta afirmación conduce a un callejón sin salida y puede frustrar a los lectores asiduos, o propensos a serlo. Este enfoque pragmático, que se hace acompañar de un cuestionable prestigio, desemboca en realidad en la negación de la lectura, pues es perfectamente sabido que para tener éxito en la vida e incluso dinero no es necesario leer libros. Incluso muchos individuos modélicos de lo que representan en nuestra sociedad la fama, el poder o el dinero, confiesan y aún se congratulan del hecho de no haber necesitado de los libros para llegar a ser prósperos comerciantes, banqueros, industriales, estrellas de los medios de comunicación o, lo que es más preocupante y evidente, hasta prósperos políticos.

Las investigaciones en torno a la conducta lectora de la población han servido para probar una realidad ya conocida: la lectura por sí misma carece del prestigio social que tienen otras prácticas, cuya confirmación en el éxito profesional y económico las convierte de inmediato en costumbres bien aceptadas. La lectura, por

sí misma, suele ser relacionada con la indiferencia, la pereza, con la proclividad a la holgazanería, y en este enfoque han coincidido, por lo general, nuestros padres y maestros, a quienes, se supone, deberíamos agradecer el habernos salvado de caer en la tentación de tan irremediable vicio. Con estas buenas intenciones, los adultos han querido salvarnos de la perdición, la indolencia y del fracaso social y profesional, pues requieren nuestra atención cada vez que nos sorprenden embebidos, perdidos, insomnes, leyendo en lugar de dedicarnos a tantas ocupaciones serias, graves e incluso trascendentes que dejamos, y en cambio nos dedicamos a perder el tiempo en "lecturas irrelevantes".

Capítulo II

El estudio de la lectura como práctica cultural

El sociólogo francés Peroni (2004) da una explicación sobre las dos vertientes que para él comprende la lectura: la plantea como una "práctica cultural", pero también señala que es una "actividad de recepción". A simple vista, ambas concepciones son distintas entre sí, y sin embargo guardan una importante conexión. La lectura puede ser vista como un objeto o un fenómeno social, tal como es percibida desde la perspectiva del sociólogo, desde la cual se entiende que obedece a las mismas leyes que las otras prácticas culturales, con la diferencia de que se enseña directamente en el sistema escolar, es decir, que el nivel de instrucción es más influyente en el sistema de los factores explicativos, mientras que el origen social es un factor secundario.

Con respecto a esto se pueden citar las palabras del investigador español Martín Barbero,¹ quien argumenta que "leer ha estado muy condicionado por los soportes; la materialidad, el modo cómo se escribe y cómo se publica lo escrito marca formas de lectura completamente distintas, formas social y culturalmente diversas, con condiciones políticas y económicas diferentes de lectura." (Barbero, 2005: 2). Pero si lo que se pretende es que se lea, hay que tener claro que la lectura es una práctica cultural que forma, es decir, que ayuda a la formación de la propia identidad tanto personal como social, mientras que, por otra parte, se manifiesta como una expresión o manifestación de esta misma identidad.

Como primer paso, hay que reconocer que la lectura es un hecho social, en donde debemos incluir el conjunto de prácticas de socialización: además de las representaciones del libro, el contenido del imaginario, los contenidos simbólicos, los vínculos transmitidos en el entorno familiar, escolar y social, además de las experiencias personales adquiridas en el quehacer diario, siempre tomando en consideración las características psicológicas del lector.

¹ Doctor en filosofía, con estudios de antropología y semiología, es un experto en cultura y medios de comunicación.

En lo referente al concepto de práctica lectora, habrá que definirla, en su sentido más amplio, como aquello que expresa la experiencia y la forma de designar de manera genérica las actividades sociales más diversas, tales como las prácticas económicas, culturales y deportivas, entre otras. Las prácticas conllevan a situarse en la acción real como tal, es decir, en la relación práctica con el mundo. Es bajo esta perspectiva que se entiende a la práctica de la lectura, como una práctica social que origina interacciones e intercambios sociales, y que se ubica necesariamente en el desarrollo y sucesión de las condiciones sociales del lector. Esta práctica se realiza en cualquier lugar, a cualquier hora, en cualquier fuente y formato documental, sin importar la variable de tiempo: muchas cosas cambian y seguirán cambiando, pero con un desfase entre las mentalidades comunes, las representaciones comunes y las nuevas estructuras (Chartier, 2006).

Ahora bien, se parte del entendido de que la lectura no es una práctica homogénea en todo lugar y espacio social, y de que los lectores no comparten los mismos gustos por los mismos tipos de textos. De ahí que no se puedan establecer jerarquías o categorías fijas para el estudio de las prácticas de lectura. Las mismas obras son objetos de diferentes usos e investiduras sociales, a veces de carácter opuesto o contradictorio, pues no todas las obras se prestan a esta pluralidad de modos de apropiación.

Las investigaciones sobre cómo se efectúa la lectura comenzaron a plantearse a partir de 1920, cuando William S. Gray realizó una serie de estudios que tenían el propósito de motivar y fomentar la lectura en las bibliotecas públicas norteamericanas, partiendo del hecho de que las personas tienen diferentes gustos y necesidades. Esto dio paso a que se construyeran los primeros intentos de introducir formalmente la publicidad para el uso de las bibliotecas públicas, y para inducir la práctica de la lectura. Como resultado de esto, se puso de relieve el gusto y los efectos positivos que tenía la lectura en los niños, y comenzaron a fincarse de esta manera las bases para la investigación y la promoción social de la biblioteca. La llamada Escuela de Chicago, entre los años de 1930 a 1945, realizó diversas investigaciones basadas en encuestas para conocer quién lee, cómo lo hace, por

qué lo hace, y qué efectos produce la lectura en los lectores en las circunstancias específicas de cada época, creándose así una serie de conceptos que se constituyeron en la base de la sociología de la lectura norteamericana. A partir de ese momento, se han venido perfeccionando los conceptos que permiten abordar el tema de la lectura.

En las últimas dos décadas del siglo XX y a principios del XXI, los investigadores franceses Jean Claude Passeron, Michel Peroni, Pierre Bourdieu y Roger Chartier han compartido sus experiencias, producto de sus minuciosas investigaciones, y han propuesto diferentes modelos de lectura, convencidos de que la escasa lectura no es un dato imputable a determinadas categorías sociales, sino a un conjunto de escenarios evolutivos. Con sus estudios se demuestra que la lectura y los lectores son temas muy complejos, que deben ser investigados desde diversos ámbitos. Es en este periodo cuando se despierta un gran interés por conocer el estado de las prácticas lectoras entre los ciudadanos, estableciéndose como prioridades la elevación en la cantidad y calidad de las lecturas, el propósito de detener el avance del iletrismo o analfabetismo funcional, enfrentar por diversos medios la crisis lectora, y hacer leer a todos los sectores sociales, principalmente a los jóvenes.

El arribo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aunadas a la plataforma del Internet, comenzaron a tener una presencia importante en las prácticas de la lectura a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, al trasladar el acto de leer del texto impreso al formato digital, modificando una práctica que se había mantenido durante más de 500 años.

La lectura electrónica, conocida también como ciber-lectura, lectura digital o e-Reading comenzó a aparecer en los inicios del siglo XXI, con una presencia cada vez mayor en la lectura de textos en formatos electrónicos. De hecho, en la actualidad este formato está siendo el fundamento de un acontecimiento que ha modificado los registros documentales en el mundo entero: el paso de la memoria documental de la humanidad, que hasta el siglo XX había quedado plasmada principalmente en el

papel como un único medio o soporte de información, manejado casi exclusivamente por un solo mundo, el mundo editorial, hacia un nuevo formato constituido por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las cuales están dando paso a un nuevo mundo, el mundo digital.

De esta manera, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, vinculadas a Internet, incorporan las capacidades más potentes de información y comunicación que jamás se hayan visto, posibilitando el acceso inmediato de los lectores a la información, de maneras y a velocidades inimaginables. Con todas estas posibilidades y ventajas, diversos expertos han señalado que los lectores de hoy y del futuro volverán a reencontrarse con el placer de la lectura, y su número se multiplicará exponencialmente, al mismo ritmo que lo vienen haciendo los textos electrónicos en sus distintos formatos y presentaciones.

2.1. Estudios sobre el desempeño del lector

Existen trabajos que señalan la preocupación por analizar la relación entre escritura y lectura (Chartier, 2005). Apuntan que la lectura es un mensaje de codificación de símbolos. Dichos símbolos se representan por letras o cifras, pero sobrepasan sus límites y tienden a provocar la escritura. La problemática que se puede identificar en estos dos sucesos son las dificultades de los estudiantes universitarios en el manejo del idioma, específicamente en lo referente a la comprensión lectora y a la redacción correcta y adecuada en el nivel académico universitario. Se manifiesta la incapacidad del individuo para identificar las ideas principales expuestas en un texto, la imposibilidad de captar la intención del escritor, y de redactar de manera coherente resúmenes de los textos. De ahí que se concluya que es verdaderamente imposible separar la lectura de la escritura y viceversa: ambas son parte de un mismo proceso, de tal forma que es imposible pensar en su desarrollo de manera separada. La escuela, con sus complejidades, tiende a disociarlas en los primeros niveles de escolaridad, por eso en los niveles superiores cuesta mucho trabajo y tiempo integrarlas como un compuesto para el crecimiento cognitivo.

Por otro lado, la lectura ha sido objeto de diversas investigaciones con el fin de analizar el desempeño lector en estudiantes de bachillerato. Por medio de los resultados de la evaluación Pisa 2000 —proyecto patrocinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que mostraron el déficit lector de los jóvenes mexicanos de entre 15 y 16 años se evaluó a estudiantes de bachiller de dos maneras: por una parte, mediante la localización de la información para responder un cuestionario y elaborar un resumen, y por la otra, se determinó el nivel de la reflexión metacognitiva, entendida como la autorregulación (Peredo, 2002).

El estudio de Peredo consistió en responder la pregunta: ¿cuánta información puede obtener un estudiante de bachillerato y cómo reporta la estrategia que utiliza, dónde y cómo la aprendió? La metacognición puede ser entendida como el conocimiento que tiene una persona de sus propios recursos cognitivos, y la compatibilidad de éstos con la tarea que se desea realizar. Las observaciones que se rescatan en el escrito identifican al menos tres tipos de aspectos relevantes: a) la capacidad del individuo para identificar los problemas y limitaciones que tiene para resolver con éxito una tarea; b) los mecanismos de autorregulación en actividades de aprendizaje, y c) el desarrollo y uso de estrategias compensatorias y actividades remediales.

Parte de la discusión del uso de la lectura se refiere a que es un proceso cognoscitivo complejo, es posible que un lector conozca una estrategia pero no la use, o la utilice de forma errónea. O bien, no describe cómo la usa, pero de hecho lo hace. Es decir, la lectura para identificar información no sólo está asociada al conocimiento previo sobre el tema, sino a la forma de interactuar con el texto. Argumentan que los estudiantes en muchas ocasiones no utilizan información relativa a los elementos del texto, por tal motivo son incapaces de utilizar reglas de selección y supresión para poder elaborar un resumen o bien el uso de las macroreglas (supresión, generalización y construcción).

En las conclusiones de este trabajo se menciona que la práctica real y efectiva que incluye la lectura, producción oral y producción escrita, constituye un paso significativo hacia el cambio del enfoque dado a la enseñanza del idioma castellano, necesario para erradicar la mala ortografía de los estudiantes; es indispensable desarrollar en los estudiantes las destrezas que les permitan elevar su nivel de comprensión lectora y de redacción adecuados, al nivel de exigencia de los estudios universitarios.

2.1.1. Estudios sobre los espacios de fomento a la lectura

Con la misma intensidad se ha sostenido que la lectura requiere de momentos o lugares idóneos para su realización. Hay trabajos que se dedican a estudiar el tema de los espacios de la lectura. Poulain (2004) ha dicho que hay tres espacios esenciales para el aprendizaje de la lectura: el hogar, la escuela y la biblioteca. El hogar se considera como punto de partida para todo el proceso lector, pues es el lugar en donde se aprende a balbucear el lenguaje durante los primeros años de la vida. Por su parte, la escuela nos permite el encuentro con la lectura de la palabra, y éste tiende a ser visto de forma instrumental y no como un fin (Garrido, 2002). La biblioteca es quizás el espacio compartido por una enorme población de usuarios que entran en ella en busca de libros y lectura, con fines de todos tipos. Estos espacios determinan mucho la creación del lector. Se ha concluido que mientras estos lugares propicios de la lectura estén arraigados en los procesos formativos, seguirá siendo inevitable la figura del lector.

2.1.2. Estudios sobre las representaciones de la lectura

Gutiérrez analiza a la lectura desde una dimensión subjetiva y social. Tal es el caso sobre el estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura. En este tipo de análisis se observa a la lectura como un hecho social en su totalidad, “el conjunto de las prácticas de socialización de la lectura y de las representaciones del libro, el contenido del imaginario, vínculos transmitidos por lo familiar, escolar y social, además de las adquiridas por las experiencias personales y las características psicológicas del lector” (Gutiérrez, 2009: 54).

Las prácticas de lectura conllevan a que el acto lector se pueda realizar completa o parcialmente, de forma lineal o vertical, continua, entrecortada, discontinua, fragmentada, rápida o lentamente, e incluso, de forma oral o silenciosa. Por representación, se “entiende toda manifestación de afecto, valor, significado, actitud, imagen, percepción, experiencia, placer, sentimiento, agrado, desagrado, gusto o disgusto y demás *imaginarium* que se pueda establecer en relación con un objeto social (libro, revista, periódico, texto electrónico) y con la actividad, la lectura.” (Gutiérrez, 2009: 54).

2.2. Sociología de la lectura

La consideración sociológica del fenómeno de la lectura aparece a principios del siglo XIX, con el significado otorgado por el positivismo. Más tarde, bajo diferentes corrientes de pensamiento, la reflexión sociológica de la lectura se constituye en tres aspectos básicos a comienzos del siglo XX:

- a) Que la lectura debía ser considerada como un fenómeno específico y por lo tanto, debía ser interpretada y analizada de una manera relativamente autónoma, haciendo con esto una distinción en referencia a la sociología de la literatura, pues aunque ambos son campos incluyentes, tienen sus propias diferenciaciones. Este mismo distanciamiento se reclama para separarse de la psicosociología cultural.
- b) Que la lectura debía ser reflexionada como un fenómeno relevante, lo que le permitía exigir para sí misma, como un problema acuciante, su propio estudio sociológico.
- c) En definitiva, que la necesidad de la realización de una investigación, debía poner en evidencia el aspecto social del comportamiento de los lectores (Poulain, 2011: 18).

Asimismo, la sociología de la lectura, como todas las subdisciplinas sociológicas, tiene una estrechísima relación con la historia, porque aparece ligada con las coyunturas sociopolíticas. Basta recordar que los primeros estudios sobre esta problemática se dan en Suiza y los Estados Unidos, en el periodo comprendido entre las dos grandes conflagraciones mundiales (Lahire, 2004). Es justamente en los Estados Unidos, en los años treinta, periodo de la gran depresión, cuando surge por primera vez, de manera organizada, una investigación que tenía objetivos específicos sobre el campo de la lectura.

La escuela de Chicago planteó toda una gama de exploraciones e investigaciones sobre la difusión de la lectura, específicamente sobre el comercio del

libro, sobre el gusto literario y sobre las relaciones entre gusto literario y estratificación social de los lectores.² En una primera etapa, el estudio se basó en analizar las estrategias de los controladores o mediadores de la práctica de la lectura, que al mismo tiempo servían como agentes de promoción y socialización de la misma: el pedagogo y el bibliotecario. Estas encuestas se llevaron a cabo no sólo por mero afán de conocimiento, ya que las problemáticas sociológicas aparecen ligadas en general a aspectos sociales y políticos (Lahire, 2004).

Posteriormente se intentaron medir los efectos sociales de la actividad lectora, introduciendo los conceptos que se utilizan para el estudio de la información. El método trató de relacionar la lectura no solamente con la organización social que se desprende de todo el aparato del libro, sino también con los valores que intervienen en el acto de leer, y con las actitudes psicosociológicas de los individuos y de los grupos.

Tras el desarrollo del concepto de psicosociología, surge también un concepto propuesto por el investigador ruso Roubakine: la bibliopsicología, la cual analiza las relaciones existentes entre el libro, es decir el objeto de la lectura, y el lector, a quien se considera el sujeto de la lectura. Es importante resaltar aquí que el libro no se puede disociar de quien lo ha escrito (el autor) y, además, como el autor y el lector no pueden disociarse de su medio social, la bibliopsicología tiende a considerar al libro (y por ende a la lectura) como un instrumento de interacción a distancia entre dos individuos, el autor y el lector; esta postura se integró finalmente a la Sociología del libro y de la lectura, para transformarse en la bibliopsicosociología, es decir el estudio de los libros en sociedad. En este sentido:

La psicología bibliológica tiene la audacia de afirmar que un libro, en tanto es leído, está en función de quien lo lee. Un libro es lo que pensamos de él, ya sea ese 'nosotros' un lector aislado, una unidad, una colectividad, un grupo social, una condición social, una clase, un círculo, una nación, etcétera" (Poulain, 2011: 19).

² Sobre este punto, habrá que ver como ejemplo las encuestas aplicadas en diferentes naciones sobre este tema. En México se han aplicado a través de Conaculta en el 2006, pero lo mismo la han aplicado países como Argentina, Francia, España entre otros.

De esta manera, se llega a la conclusión de que cada lector es una variable independiente, porque en cada libro que lee el lector, la idea que se forma del contenido, así como sus apreciaciones y sus cualidades, dependen funcionalmente del propio lector.

Debido a que la sociología de la lectura tiene una estrecha articulación con las coyunturas sociopolíticas, resultó natural plantear desde ésta un proyecto de encuestas que pudiera brindar a la población alternativas para la lectura, y que permitiera analizar los efectos que ésta produce sobre los lectores en circunstancias específicas, como lo fue la Gran Depresión de los años treinta en los Estados Unidos. Las primeras informaciones giraban en torno a determinar quien lee qué, y por qué lo hace (Poulain, 2011). Pero los hábitos del lector son muy complejos de estudiar. Se trataba de investigar las actitudes que podían desarrollar los lectores en un momento determinado de crisis, y este estudio sólo podía realizarse a través de las encuestas, realizadas a partir de la idea de que la lectura afecta a los lectores y los modifica.

La observación directa del comportamiento no revela más que una postura y no el acto propio de la lectura, del que no es más que una apariencia, que a menudo resulta muy engañosa; por lo tanto, para completar esta tarea era necesario reunir indicios relativos a los escritos, las razones, condiciones y modos de publicación, distribución, difusión, las tendencias de opinión sobre ciertos temas y, en lo que respecta al lector, sus predisposiciones, las cuales se podían extraer de conocer su perfil sociocultural, las motivaciones de sus lecturas, sus opiniones, sus expectativas, o aún más el lugar que ocupa en el tejido social. Pero además era de suma importancia analizar los efectos, de importancia y naturaleza variables, de la lectura (Poulain, 2011).

De 1945 a 1965, la sociología de la lectura es estudiada desde el punto de vista del esparcimiento, de la forma pasiva de leer, sin considerar el reclamo popular, resultado de las encuestas, de exigir una participación más activa en las actividades culturales (Poulain, 2011). Se da entonces una lucha entre los promotores de la

lectura de libros, y sus competidores. El desarrollo de la televisión y de programas no culturales, se consideran pasajeros. Para los sociólogos de este periodo, la lectura no estaba amenazada ni en vías de desaparición; las evoluciones de los géneros de producción, de los modos de difusión, de los gustos y de las prácticas no resultaban, a su entender, indicadores de retroceso (Poulain, 2011). Después del mayo francés de 1968, se hace más evidente la necesidad de democratizar la lectura, y de reconocer las manifestaciones culturales populares como expresiones sociales, asignándoles un status de reconocimiento. Este movimiento generó que se replantearan los conceptos sociológicos acerca de la lectura y la cultura.

En su afán de encontrar razones, examinar, analizar y conocer, la sociología evalúa las relaciones diferenciales de la población en cuanto a condiciones e intensidad de su actividad social y cultural, por ejemplo, el acceso a los textos. Pero las críticas y el escepticismo sobre los resultados del método sociológico de las encuestas, que aparentemente sólo presenta datos estadísticos, cuestiona la validez de los resultados, que son generalizados y utilizados como elementos para la toma de decisiones. De esta reflexión se desprenden al menos dos líneas generales de investigación que se pueden sintetizar de la siguiente manera: a) las que tratan de analizar la motivación y los efectos de la lectura; b) las que tratan de analizar la lectura como una parte integrante del consumo cultural y, por tanto, en relación con la producción (tirada) y economía del libro, la distribución (librerías, bibliotecas), y tipo de consumo.

La primera línea se enfoca al análisis de los aspectos más cualitativos, es decir, a las motivaciones y los efectos que produce la lectura de un texto determinado en relación con el contexto psicosociológico en el que vive. Cabe citar aquí un dato relevante: desde 1989, la cantidad de lectores asiduos disminuye (Chartier, 2000, citado en Lahire, 2004); sin embargo el número de egresados de las universidades aumenta. Antes, los estudiantes que realizaban estudios universitarios provenían de familias cultivadas que compraban y leían libros de diversa índole; el hábito de la lectura se había heredado, ésta es la parte del capital cultural que analiza Bourdieu (1997). Pero en relación con aquella época, los nuevos estudiantes

universitarios de finales del siglo XX y principios del XXI, que provienen de ambientes más populares, no han aprendido a leer por el placer de hacerlo, no descubrieron esta actividad al lado de sus padres, y por lo tanto, su orientación hacia la lectura es más densa, más bien utilitaria.

El análisis sobre los efectos de la lectura debería reflejar los usos de ésta y cómo incide en las relaciones sociales. Deben analizarse los efectos propios de la lectura con base en las exigencias de los grupos de nuestra sociedad, siempre que dichas exigencias puedan ser satisfechas por la propia lectura. El hecho de leer tiene una influencia social, siempre y cuando responda a las preguntas de determinados grupos y por ende, interactúa en las relaciones que se establecen entre diversos grupos sociales.

El segundo punto se enfoca más en el análisis cuantitativo y descriptivo de la práctica de la lectura, de su consumo en relación con el ocio, y a las necesidades profesionales y académicas. Sin embargo, su medición exigiría una nueva forma metodológica específica, según el campo, como lo menciona Bourdieu (2002), de acuerdo con la población que se va a estudiar. En las investigaciones sobre los hábitos de lectura o sus frecuencias desde una perspectiva cuantitativa o cualitativa, se puede utilizar la técnica de la encuesta y seleccionar una muestra representativa en la primera, y en la segunda, se pueden realizar entrevistas a profundidad o reuniones de grupo para concretar los usos de la lectura; para ello se propone aplicar algunas variables que pueden ser demográficas, que pueden incluir parámetros como sexo, edad, nivel de estudios, nivel de ingresos, etc. Además también se deben considerar las influencias externas en el hábito lector, como pueden ser el entorno familiar, educativo, del hábitat, los medios de comunicación, etc. Este esquema metodológico para el análisis de la actividad lectora es un marco de referencia que variará según las necesidades de la investigación.³

³ Ver ejemplo del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) (2006), *Encuesta Nacional de Lectura*.

En las encuestas sociológicas que recurren a entrevistas, se solicita generalmente información fáctica, es decir, que puede ser verificable, o juicios subjetivos, apreciaciones u opiniones diversas, que tratarán de enlazarse con algunos parámetros diferentes (Chartier, 2000, citado en Lahire, 2004). En la compilación que realizó Lahire (2004), se encuentran algunas propuestas metodológicas para lograr que los estudios y encuestas sean mejor diseñadas, a fin de recuperar contextos más reales para las exploraciones de determinadas problemáticas y para elaborar interpretaciones confiables, sin excluir a los estudios cuantitativos, pues si bien son necesarios tienen limitaciones cuando se pretende conocer el estado de los procesos que determinan las prácticas de lectura, más allá de las tendencias, o quedar en un mar de números que encubren la realidad de la lectura y de los lectores.

En este texto, los autores abordan un tema en donde el eje central será el estudio de la lectura, considerando las aristas que se desprenden de ello en lo referente a los métodos y técnicas que hoy son motivo de revisión, analizando y comprobando su eficacia y capacidad para conocer una actividad tan compleja como son las prácticas sociales de lectura. Lahire (2004) mismo plantea tres preguntas, que a su vez son los ejes que guían esta obra: ¿Podemos estudiar de manera racional una realidad tan íntima, tan personal, tan intangible como es la lectura?, ¿no se destruye la relación mágica que existe entre las obras y sus lectores tratándola como cualquier objeto de estudio?, y finalmente ¿podemos y debemos analizar y *a fortiori* medir y calcular lo inefable, lo inmaterial, el amor? (Lahire, 2004).

Una de las encrucijadas en la que se encierran los estudios sociológicos en lo referente al tema de los hábitos lectores, es cómo enfrentar los problemas metodológicos de los estudios cualitativos, y las limitaciones de los estudios exclusivamente estadísticos para conocer de manera más plena el fenómeno de la lectura. Porque hay que hacer un ejercicio de reflexión acerca de los aspectos que pudieran ser mejor conocidos por medio de estudios cualitativos, es decir, tener en mente cuáles son las experiencias que puede dejar una obra literaria en un individuo de un estrato social determinado, en relación con la que podría dejar a otro sujeto del

extremo social opuesto. Son infinitas las formas de representar una lectura. En este momento, en algunos casos es imposible conocerlos o representarlos mediante estudios estadísticos, pero esta omisión ha generado que los resultados sean distorsionados, lo que ha incidido en la formulación errónea de esquemas que presentan la comprensión y explicación de una práctica social tan compleja como la lectura, en un formato simple y superficial. Aun así, la obra nos muestra una gama de opciones de cómo aplicar una encuesta y analizar los resultados en ella señalados. La observación sociológica permite identificar las formas de percepción que corresponden a los diferentes niveles de los grupos sociales, y los análisis teóricos se constituyen, de esta manera, por una distinción de razón (Bourdieu, 2002).

Uno de los temas que ha sido considerado de suma importancia, es el relativo a la legitimidad de la lectura. La legitimación interviene en todo tipo de estudios, porque las respuestas obtenidas en las encuestas, entre las prácticas declaradas y las prácticas reales, muchas veces no coinciden con la realidad del proceso de la lectura, ya que muchas veces se efectúan lecturas que no se consideran legítimas por no estar enclavadas en el ámbito de lo cultural. Por lo tanto, es necesario comprender que las declaraciones vertidas en las encuestas están determinadas por la percepción personal del encuestado, que éste mismo ha venido adquiriendo a través del proceso de socialización de su entorno privado y social. En este sentido, suele omitir informaciones, como por ejemplo de dónde obtiene ciertas lecturas y materiales de lectura que son sobrestimados o subestimados, por temor a parecer inculto.

En las encuestas se omiten las prácticas de lectura comunes, y se quedan ocultas y no son manifestadas a causa de las creencias relacionadas con la legitimidad de lo que se lee, esto derivado de lo que marca el contexto social y familiar (Lahire, 2004). Por lo mismo, el encuestado sólo declara lo que se considera como *buena lectura*, en tanto las lecturas consideradas fuera de ese rango no se mencionan. Igual sucede con las lecturas subsumidas por la función que cumplen, o bien debido a la tendencia a pensar sólo en libros y excluir otros materiales, los cuales se tornan imperceptibles por ser considerados como *no lectura*, lectura

negada, como por ejemplo los cómics y las novelas de ciencia ficción (Lahire, 2004). Algo que también el autor considera problemático es el tema de la intensidad de la lectura, generalmente distorsionada por la memoria del entrevistado. El autor incluye algunas recomendaciones útiles para conocer el modo en que intervienen elementos que obstaculizan los estudios.

Los estudios cualitativos proporcionan grandes ventajas a los estudiosos de las prácticas lectoras. Les facilitan la apreciación de las evoluciones, y suministran la información para formular perfiles cuantitativos; ayudan en la comprensión de los aspectos simbólicos (Détrez, 2004, citado en Lahire, 2004); identifican las distorsiones entre percepción y práctica; y permiten conocer las modificaciones en la valoración de representaciones. Además se conocen los usos, prácticas, percepciones de la utilidad de la lectura, y variantes en la intensidad de ésta y en los géneros literarios, así como en otros temas. Por lo tanto, es necesario no descuidar las determinantes sociales que influyen en las prácticas de lectura, no se debe dejar engañar al investigador de que la lectura es un producto generado en un acto mágico de revelación y de instauración de sí, ni se instalan de manera automática y, a la vez, libre y liberadora (Détrez, 2004, citado en Lahire, 2004).

Se ha constatado que, se ha dado un retroceso dramático en el hábito de la lectura, pues los alumnos en las universidades leen menos que sus padres, por lo que la pregunta obligada es; ¿hay menos herederos culturales y más televisión? (Mauger, 1991, citado en Lahire, 2004). Se ha concluido que la lectura es víctima de la competencia de otro tipo de actividades a realizarse en los tiempos libres o de ocio de los ciudadanos. En las dos décadas anteriores predominaba la televisión, la cual ocupaba los espacios más extensos de la población, en la actualidad se presenta el Internet, elemento que de una u otra forma incide en el proceso de la lectura. El problema de la diferencia entre lecturas realizadas y declaradas ha sido un impedimento para corroborar esta hipótesis.

En el texto que publicó Lahire (2004) se recogen, de las aportaciones de los investigadores, los temas fundamentales en donde han sido considerados los

estudios sobre la lectura; asimismo, se analizan las desigualdades sociales con respecto al acceso del material impreso, pues no puede ocultarse que la lectura está lejos de ser una práctica homogénea en todo lugar y espacio social. De esta forma se señala que los datos cuantitativos sobre la lectura reducen la diferencia entre no lectores, poco lectores y lectores asiduos, y que tampoco diferencian las clases de lectores (por ejemplo, un lector obrero de un lector universitario, en relación con la asiduidad y el tipo de lecturas) (Lahire, 2004).

Otro elemento importante es el relativo a las formas de inserción de los libros, circunstancia que puede determinar las prácticas de lectura. De particular importancia se considera también el hecho de que no es sólo cuestión de gusto el acceso o rechazo a la lectura, pues los obstáculos lingüísticos y culturales pueden también constituir barreras, de manera que mucho depende de las experiencias y el capital cultural (Bourdieu, 1997). Lahire considera necesario no otorgarle importancia exclusivamente al discurso coherente, sino también al silencio, al lapsus, al olvido, porque pueden aportar o complementar la información; por tanto, es conveniente incorporarlos como parte de los estudios de la lectura, y así disponer de un mayor y mejor conocimiento, incluso más apegado a la realidad.

En lo referente a las experiencias que los lectores viven con los libros, los sociólogos generalmente las han menospreciado, de ahí la idea de que la sociología de la lectura ha estado marcada y regida por el concepto del consumo cultural, es decir, sobre la adquisición de los textos. Pero el análisis de la lectura por sí misma va más allá de lo marcado por la sociología de la lectura. Hay mucho camino por recorrer aún. La cultura letrada ha tenido distintos soportes y ha servido a distintos propósitos, como comunicarse, proporcionar información, adoctrinar, demostrar riqueza, etcétera.

La labor del sociólogo es examinar, analizar y medir las relaciones diferenciales que las poblaciones o subpoblaciones mantienen respecto a lo escrito (en sus modalidades más diversas), justamente para constatar el hecho de que no todos emplean los textos en las mismas condiciones y con la misma intensidad

(Lahire, 2004). Los estudios sociológicos de la lectura constituyen un recurso de comprensión de realidades culturales complejas, y nos ofrecen algunas pistas analíticas para entender relaciones dicotómicas, como la que se establece entre éxito escolar y lectura. Las relaciones entre la intensidad de la lectura y los resultados escolares no son unívocas; son, en muchos casos, divergentes. Es innegable que la casa y la escuela son espacios en los que las personas se familiarizan con el mundo de lo escrito.

En la familiarización con el mundo de lo escrito, los padres desempeñan un papel esencial al mostrar al niño que lo escrito está por todas partes: en la calle, en la cocina, en un periódico o en una caja de medicamento, y que su dominio otorga poder sobre el mundo (Poulain, 2011). Un padre no puede exhortar a su hijo a leer cuando éste no ha puesto el ejemplo. Por eso se ha hecho la aclaración de que, en buena medida, es responsabilidad de los padres que el niño tenga ganas, o no, de aprender a leer. Los niveles de educación y socioeconómicos de los padres entran en juego en esta transmisión; es lo que en muchos casos se ha dado en llamar capital heredado, que no únicamente se da en términos económicos, sino de acuerdo con Bourdieu (2002), puede estar compuesto de otros elementos que son intangibles. Muchos son los estudios realizados y que han dado testimonio del vínculo entre las capacidades de lectura de los niños, y el placer de leer de los padres. Pero además, también hay que considerar la importancia de la calidad de la relación afectiva y expresiva que existe entre padres e hijos durante la lectura, y de la frecuencia de los intercambios verbales sobre las historias leídas. El rol de los padres es ser los compañeros imprescindibles de los niños en la escuela básica, y serán los que comiencen a introducirlo en el universo de lo escrito. Es necesaria una complicidad entre ellos para apoyar al niño en la conquista de este territorio desconocido, que atrae y asusta al mismo tiempo.

Capítulo III

Teoría del *hábitus* y la reproducción social

Es necesario explicar detenidamente dos conceptos centrales de la propuesta de Bourdieu (2002), que son el de *hábitus* y el de campo, con el propósito de entender su propuesta, es decir, lo que proyecta a partir de estas categorías, dando forma a la estructuración de su teoría sociológica. En principio, Bourdieu trata de aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de los actores individuales y colectivos, construcciones que se substraen a la voluntad y al control de los mismos actores: 1) el mundo social se construye a partir de lo ya construido en el pasado; 2) las formas sociales del pasado son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas en las prácticas y las interacciones de la vida cotidiana de los actores; 3) este trabajo cotidiano sobre la herencia del pasado abre un campo de posibilidades en el futuro. Por ello se puede concluir que, en el proceso histórico, las realidades sociales son a la vez objetivadas e interiorizadas.

Es decir, por una parte plantean mundos objetivados (con reglas, instituciones, códigos, etc.) exteriores a los individuos, pero que a su vez son condiciones que los limitan y les sirven además como puntos de apoyo para su acción diaria; pero, por otro lado, mantienen su propio mundo subjetivo, interno, constituido por su sensibilidad, percepción, representación y conocimiento del espacio en que interactúan. En el concepto sociológico de Bourdieu, el *hábitus* constituye la respuesta a las preguntas que tiene que plantearse toda teoría sociológica: ¿Cuál es el origen que rige la lógica de las prácticas sociales?, ¿qué es lo que explica la unidad, la regularidad y la homogeneidad de los grupos sociales? ¿cómo se reproducen las formas de la existencia colectiva en las diversas formaciones sociales? (Bourdieu, 2002).

Porque debemos entender al *hábitus* como un sistema de disposiciones surgidas de la práctica, pues constituye el fundamento objetivo de conductas regulares; de ahí la existencia de la regularidad de las conductas y que a través de ellas, podamos prever las prácticas (Bourdieu, 2002). Este concepto es el principio

causante de las prácticas de una intencionalidad sin finalidad, una regularidad sin sumisión consciente a una regla, una racionalidad sin cálculo, y una causalidad no mecanicista (Bourdieu, 2002). Derivado de lo anterior, se puede afirmar que el *hábitus* existe en estado práctico, por lo tanto se le puede interiorizar de modo implícito, pre-reflexivo y pre-teórico. Pero aún dentro de este sentido práctico, producto de interactuar en su entorno, también hay que considerar la posibilidad de que el *hábitus* se maneje de manera consciente, por efecto de la educación formal y de su inculcación constante. En otras palabras, no se puede ignorar el trabajo de sistematización y formalización que se realiza sobre el *hábitus*, y a partir del *hábitus*.

La sociedad moderna, por sus propias características –individualistas, liberales y clasistas- se encuentra formada por la economía de mercado, y al ser ésta tan cambiante, obliga a que existan continuas correcciones y readaptaciones del concepto de *hábitus*, capaces de reorientarlo y de propiciar sus funciones reproductivas. Esto a su vez provoca una apertura del concepto, y fomenta su creatividad, e incluso su capacidad de improvisación, razón por la cual la sociedad se encuentra en continuo reacomodo, a pesar de las etapas de crisis mundial. A esta forma se le puede identificar como las representaciones que se suscitan en el campo. De esta forma se entiende que el *hábitus* es un sistema abierto, que se enfrenta continuamente a experiencias nuevas, y que por lo tanto es afectado por ellas. Por eso es necesario entender la razón por la cual el *hábitus* tiende cada vez más a una creatividad nueva, gobernada por reglas, que se vuelve una competencia capaz de procrear una infinidad de respuestas a partir de un número reducido de principios.

El concepto de “campo” es indisociable del de *hábitus* y del de “capital”. Pero ¿qué es un campo? Para entenderlo se parte del concepto de espacio social. Un espacio social es el que ocupa un individuo y se mueve dentro de éste. Imaginémonos a nosotros mismos. Nuestro espacio social se representa como la comunidad, la ciudad, el estado o el país en donde cada uno de nosotros vive y se mueve. De esta forma se explicará cómo opera esta movilidad, y como está definida por el volumen y la composición del capital acumulado de cada individuo, y su

hábitus de origen. Es un sistema de posiciones sociales que se definen e identifican unas con otras, por ejemplo autoridad/subordinación, jefe/dependiente, patrón/empleado, bueno/malo, hombre/mujer, rico/pobre, y así podríamos seguir una larga e interminable lista de posiciones que son necesarias y excluyentes, estructurantes y organizadas.

Estas posiciones tienen un valor que se mide por la distancia social que la separa de otras posiciones inferiores o superiores, lo que equivale a decir que el espacio social es, en definitiva, un sistema de diferencias sociales jerarquizadas, y que funciona en relación con un sistema de legitimidades socialmente establecidas, y reconocidas en un momento determinado. Lo anterior propicia el llamado orden social, pues determina los conjuntos de posiciones, a la vez vinculadas y contrapuestas entre sí por las distancias que las separan. De esta forma se genera el campo social. Esta complejidad del conjunto de campos relativamente autónomos, pero que se encuentran articulados entre sí y que se nos presentan como: campo económico, campo político, campo religioso, campo intelectual, etc. Un campo, por lo tanto, es una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando progresivamente a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones sociales, de intereses y de recursos propios, diferentes a los de otros campos.

Un concepto de campo complementario concibe a este concepto como una arena de lucha, en la cual los agentes y las instituciones buscan preservar o desbancar la distribución de capital existente. Es un campo de batalla en el cual se disputa interminablemente, sobre las bases de la identidad y de la jerarquía.

Bourdieu (2002) subraya otro aspecto del campo. Para él, los campos son espacios en movimiento, o están surcados por lo histórico en lo que surgen, crecen, cambian de forma y a veces pierden fuerza o desaparecen con el tiempo. Así, se habla de que cualquier campo tiene su grado de autonomía, esto es, la capacidad que ha alcanzado en el curso de su desarrollo para aislarse de influencias externas y sostener sus propios criterios de evaluación sobre y contra los campos vecinos e intrusos. Cada campo representa de este modo el sitio de un enfrentamiento

constante entre quienes defienden principios autónomos de lo que es un juicio apropiado para ese campo, y aquellos que tratan de introducir estándares dispares, porque necesitan el apoyo de fuerzas externas para mejorar su situación de dominados.

En sentido riguroso, el campo se define como "todo espacio social, o una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones diferenciadas, socialmente definidas y en gran medida independientes de la existencia física de los agentes que las ocupan" (Bourdieu, 1992: 72). Así, el agente que ocupa la posición de empleado o de patrón, de sub-oficial o de oficial superior, de padre o de hijo, de dirigente deportivo o de simple practicante, puede muy bien desaparecer físicamente sin que la posición deje de existir, quedando ésta disponible para otro agente.

El *hábitus* es un elemento necesario para ingresar e integrarse a un determinado campo o grupo cultural. Por el lugar, el tiempo y el espacio en que nacemos, ya contamos desde el inicio con una estructura física y mental. Disponemos de una serie de elementos, componentes o esquemas de percepción, de valoración y de acción que están incorporados y que por lo mismo, nos condicionan. Estos elementos son los que nos distinguen: el color de la piel, los ojos, la estructura corporal, las manos, los rasgos, el sexo, en general todo el cuerpo, con las herencias que se transmiten a través del ADN, que a final de cuentas va a determinar lo que somos.

Es gracias a estos componentes y esquemas previos, que se dan desde nuestro origen, en la formación de nuestra estructura personal, que empezamos a formarnos y transformarnos desde que nacemos, que podemos explicarnos la forma en que vemos, pensamos y actuamos. La teoría de Bourdieu se enfoca en ese fenómeno, en la explicación del comportamiento de los grupos sociales y de su pertenencia, de lo general a lo individual y viceversa, y de la forma en que nos involucramos con todos los adyacentes, es decir, cómo compartimos los espacios en los que estamos inmersos. No es lo mismo convivir en un medio académico cuando estamos en la universidad, que tener una convivencia con personas que se integran

en nuestro grupo laboral; aún y cuando tengamos actividades similares, nuestros intereses no son idénticos. Nos diferenciamos en los gustos por la ropa, la música, los deportes, la comida, por mencionar algunos puntos, pero a final de cuentas seguimos manteniendo una diferencia, que es la que nos permite integrarnos a los grupos o campos que nos rodean, razón por la cual Bourdieu señala que: "Una de las funciones de la noción de *hábitus* es el de dar cuenta de las unidades de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes." (Bourdieu, 1997).

En este sentido, el *hábitus* se refiere a una "formación práctica que no podrá ser, en muchos de los casos, consciente o intencional, ya que se adquiere a través de la incorporación de prácticas, visiones y valores del espacio social en que se desenvuelven los sujetos" (Sánchez, 2007: 8), es decir la praxis de su interacción con los grupos sociales que lo integran. Estas cuestiones a veces se olvidan, y han propiciado que el concepto se asocie con algo innato, pues se olvida que fueron incorporados de forma involuntaria, a través de la socialización.

Este *hábitus* de origen se posee desde que nacemos, y se va atesorando a través del tiempo, enriqueciéndose con la integración de nuevos componentes que adquirimos conforme vamos viviendo y desarrollándonos (Maass, 2006). Es este *hábitus* el principio donde se generan y unifican acciones, actividades, formas y modos de vida, pero también da cuenta de los estilos, prácticas y bienes que posee un agente singular o una clase de agentes que se identifican entre sí. En este cambio incesante de pertenencia a un grupo o campo, se presenta la posesión o pertenencia de un estilo de vida unitario, es decir, "un conjunto unitario de elección de personas de bienes, de prácticas" (Bourdieu, 2005: 33). Pero así como las posiciones de las que son producto, "los *hábitus* están diferenciados; y además son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción: ponen en juego principios de diferenciación diferentes o utilizan de modo distinto los principios diferenciación comunes." (Bourdieu, 2005: 33).

3.1. *Hábitus*, capital, campo y su relación con las representaciones y escenarios de la lectura

Los *hábitus* son también estructuras estructuradas, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes. Producen diferencias distintas, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. Así, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecer distinguido a uno, pretencioso a otro, vulgar a un tercero (Bourdieu, 1997).

El *hábitus* “designa el sistema de disposiciones permanentes y transportables mediante las cuales se percibe, se juzga y se actúa en el mundo” (Wacquant, 2005: 62). Estos esquemas inconscientes se adquieren mediante la exposición permanente a condiciones y condicionantes sociales específicos (como la escuela), mediante la internalización de limitantes y posibilidades externas. Esto significa que son compartidas por personas sujetas a experiencias similares, aunque cada persona tendrá una variante individual única de la estructura común (es por esto que los individuos de cierta nacionalidad, clase, género, etc., se sienten cómodos uno con otro).

Esto implica también que estos sistemas de disposiciones son cambiantes, dado que enmarcan dentro del cuerpo la influencia evolutiva del medio social, pero con los límites impuestos por las experiencias tempranas de un sujeto.

El sistema de disposiciones que adquiere determinado sujeto depende de las posiciones que ocupe en la sociedad, es decir de su particular patrimonio de capital. Para Bourdieu (2009), un capital se define como un recurso práctico en un contexto social dado, que faculta a uno para apropiarse de las ganancias específicas que surgen de la participación y que compiten en ella.

Para ejemplificar lo que se entiende por *hábitus* desde la perspectiva sociológica de Bourdieu, se presenta la siguiente tabla1:

Tabla 1: Categoría de los *hábitus*.

Hábitus
Posición del sujeto en la estructura social, acorde a un conjunto de acontecimientos:
○ Capital Cultural
○ Capital Social
○ Capital Económico
○ Capital Simbólico

Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere al capital, se deben entender los siguientes conceptos;

- *Capital cultural*. Está formado por el capital escolar, medido en los años de estudio, acumulado a las habilidades y destrezas adquiridas en la vida y/o heredadas de la familia. Es considerado capital cultural todo lo que tiene significación, valor y precio en el mercado de bienes culturales, por ejemplo, el capital lingüístico es parte de este capital y es necesario para la movilidad social.
- *Capital social*. Es lo que comúnmente conocemos como relaciones sociales, y se acumula a lo largo de nuestra vida, se puede convertir en capital económico y a la inversa.
- *Capital simbólico*. Se refiere a las formas que adoptan los distintos tipos de capital cuando son reconocidos como legítimos. No tiene existencia real, sino como un valor que se basa en el reconocimiento. Este capital asegura todo tipo de ganancias simbólicas y de bienes que no se pueden adquirir directamente con el dinero.
- *Capital económico*. Se refiere a los bienes materiales, propiedades o pertenencias. Es decir, es un bien que directamente puede convertirse en dinero y se puede transformar en capital cultural (Bourdieu, 1997: 31-32).

El *hábitus* de origen está constituido por los elementos, componentes o esquemas de percepción, de valoración y de acción que están incorporados, o como diría Bourdieu, hechos cuerpo. Este *hábitus* se enriquece desde que nacemos y a lo largo del tiempo, con la integración de nuevos componentes que adquirimos conforme vamos viviendo y desarrollándonos. Y es que tenemos que entender que un individuo ocupa siempre un lugar en el espacio y se mueve siempre dentro de este mismo: de esta manera se va enriqueciendo.

Por ello el capital, como anteriormente se describe, viene en cuatro especies principales: económicos (bienes materiales y financieros), culturales (bienes, habilidades y títulos) y sociales (recursos acumulados por virtud de ser miembro de un grupo). La cuarta especie se refiere al capital simbólico, que designa los efectos

de cualquier forma de capital cuando la gente no lo percibe como tal. La posición de cualquier individuo, grupo o institución en el espacio social puede ubicarse mediante dos coordenadas:

El volumen total y la composición del capital que detentan. Una tercera coordenada, la variación en el tiempo de este volumen y de esta composición, registra su trayectoria a través del espacio social y brinda claves invaluable acerca de su *hábitus* al revelar la manera y la senda a través de las cuales alcanzaron la posición que ocupan en el presente (Wacquant, 2005: 63).

Por otro lado, Bourdieu (2002) señala que los capitales se vierten en las distintas configuraciones sociales. Esto es, los campos designan las varias esferas de la vida, el arte, la ciencia, la religión, la economía, la política, etc., tienden a formar microcosmos distinguibles dotados con sus propias reglas, regularidades y formas de autoridad. Un campo es un espacio estructurado de posiciones, un campo de fuerza que impone su determinación específica sobre todos aquellos que ingresan en él. Así, quien pretenda tener éxito como profesional no tiene opción más que adquirir el capital universitario mínimo requerido, y seguir las regulaciones ejercidas por el medio universitario.

Así como el *hábitus* informa la práctica desde dentro, un campo estructura la acción y la representación desde fuera: ofrece al sujeto una gama de posibles posiciones y movimientos que puede adoptar, cada una con beneficios, costos y subsecuentes posibilidades. Además, la posición en el campo inclina a los sujetos hacia patrones de conducta particulares: aquellos que ocupan las posiciones dominantes en un campo tienden a seguir estrategias de conservación, mientras que quienes están relegados a lugares subordinados tienden más a usar estrategias de subversión.

En términos generales, de acuerdo con los conceptos aludidos, para explicar cualquier evento social o pauta, uno debe examinar detenidamente, a la vez, tanto la constitución social del sujeto como la configuración particular del universo social

dentro del cual opera, así como las condiciones particulares bajo las cuales vienen a coincidir y a influir una en otra.

Señala al respecto Wacquant (2005):

Los conceptos de *hábitus*, capital y campo están así internamente ligados uno a otro en la medida en que cada uno alcanza su potencial analítico sólo en la conjunción con los demás. Juntos estos conceptos nos ayudan a elucidar casos de reproducción —cuando las estructuras sociales y mentales coinciden y se refuerzan mutuamente— así como la transformación —cuando las discordancias surgen entre *hábitus* y campo— lo que lleva a la innovación y el cambio estructural (Wacquant, 2005: 66).

En el terreno de la lectura, cuando la realizamos, aún y cuando se trate del mismo texto, nos identificamos o extraemos lo que queremos saber, lo que pretendemos que perdure en nuestro pensamiento. Como el *hábitus* de cada uno de los seres es diferente y diferenciante, podremos o no estar de acuerdo con los otros, pero la lectura es un medio de identificación y de comprensión, la cual será aprovechada de acuerdo con los elementos y capital social con el que cada uno de nosotros cuenta.

Este aprendizaje social se adquiere en el curso de la vida, por lo que las características y el nivel de competencia del sujeto dependen del lugar en el que creció y de las diferentes formas que tiene de asimilar, dar sentido y valor a los hechos. De ahí que se diga que es una forma de subjetivar lo social y que sea distinto de un sujeto y un campo a otro. Al variar los *hábitus* de un campo a otro, la posibilidad de una mayor integración depende de la compatibilidad entre el *hábitus* imperante en un campo, con el que posee el sujeto. Es decir, un individuo ocupa siempre un lugar en el espacio social y se mueve dentro de este espacio, lo que crea una representación determinada.

En ese sentido, Bourdieu (1997) hace un análisis de la situación sobre cómo debemos considerar el espacio social y el espacio simbólico. Todo es a través de simbolismos. Aún y cuando convivimos en un medio, esto es, un espacio social, el simbolismo se da cuando representamos la fuerza dominante. Es lo que simboliza o caracteriza una región, que no siempre es la realidad del grupo que la compone. Hay

dentro de eso más *hábitus* que reclaman un espacio para ser reconocidos. *Hábitus* que en conjunto no representan todas las expectativas del grupo. Cada *hábitus* busca su propio espacio y su representación. Esto a la larga va a permitir la comprensión de las representaciones y los escenarios. Lo que designa a las representaciones de la lectura son: formas de legitimación de un modelo diferencial de lectura caracterizado por formas específicas de acceso a la cultura de masas mediática o mediatizada (Balhoul, 2002), y por otro lado los escenarios de lectura son: "El conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores" (Balhoul 2002: 23).

Esto ocurre con las educadoras en formación, pues ellas crecieron en quince distintos contextos culturales, poseen diferentes campos, *hábitus*, y la posibilidad de adaptación en el campo donde se encuentran actualmente depende de las prácticas e interacciones que realizan. De esta forma se explica cómo opera esta movilidad y cómo está definida por principios generadores de prácticas distintas y distintivas, lo que se define como estructuras estructuradas: lo que el obrero come y sobre todo su manera de comerlo, el deporte que práctica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente del consumo o de las actividades del industrial; asimismo se podría poner como ejemplo el caso de las alumnas, quienes estudian los mismos textos, pero su ambiente social hace que comprendan, cada una, una realidad distinta, pues cada una traslada dicha realidad a su propio entorno.

Capítulo IV

Perspectiva transdisciplinaria en el estudio del *hábitus* en las educadoras en formación

4.1. El sentido de lo transdisciplinario

El planteamiento central de este apartado consiste en mencionar las disciplinas que colaboran para que la lectura pueda lograr la transdisciplinariedad como proceso. Por ello rescato los planteamientos de la sociología, las ciencias de la comunicación y la pedagogía. Estas tres disciplinas se combinan para dar a entender la naturaleza de la transdisciplinariedad que se utiliza en la investigación en torno a los *hábitus*, las representaciones y los escenarios de la lectura. Entiendo a la transdisciplinariedad como el esfuerzo teórico por abordar determinado objeto de estudio apoyándose en diversas disciplinas, pero sin llegar a una clara definición de las fronteras teóricas.

Hablar de transdisciplina implica mencionar a Morin (2004, citado en Pons, 2010) donde hace una evocación que se debe romper el aislamiento de las disciplinas, para que con ello se logre: a) circular conceptos o esquemas cognitivos; b) invasiones e interferencias; c) la complejización de las disciplinas en campos multicompetentes; y por último d) la emergencia de nuevos esquemas cognitivos, y el planteamiento de nuevas hipótesis explicativas.

Por otro lado, Fragoso (2009) comenta que lo que busca la transdisciplina son las relaciones entre las disciplinas, y que éstas trasciendan en la integración de un conjunto con sentido, para con ello englobar el término de la transdisciplinariedad, bajo el supuesto de unidad entre diversas disciplinas que le permiten interpretar la realidad y los fenómenos que se presuponen unitarios.

Por ello se debe entender que la transdisciplina es una forma de hacer dialogar las disciplinas, borrando los rígidos límites que antes marcaban una clara separación entre las fronteras del conocimiento. Con esto se abre una relación más incluyente, más tolerante, de tal suerte que en la interacción se obtenga una

síntesis adecuada a la complejidad del objeto que se estudia (Fragoso, 2009). Es decir, en el caso particular de esta investigación, la sociología, las ciencias de la comunicación y la pedagogía, logran este dialogo entre ellas alcanzando la transdisciplina en este estudio.

De acuerdo con Martín-Barbero (2005, citado en Fragoso, 2009), la propuesta transdisciplinaria es el establecimiento que se ha tenido entre las relaciones cada vez más fuertes no sólo entre las ciencias exactas y las ciencias sociales o humanas, sino entre éstas y la literatura, el arte, la vida cotidiana, la intuición y la imaginación social, pues está abierta a la diversidad de lenguajes y escrituras.

En suma, la tarea principal de la transdisciplina es la elaboración de una lógica de conceptos que permita un dialogo genuino entre diferentes dominios. La transdisciplinariedad es la ciencia y el arte de descubrir puentes entre diferentes objetos y áreas de conocimiento, considerando que las tres disciplinas anteriormente mencionadas se relacionan entre sí, alcanzando el propósito transdisciplinar.

4.2. El estudio transdisciplinario de las representaciones y los escenarios de la lectura

Las representaciones y los escenarios de la lectura constituyen un universo temático que puede ser abordado por diferentes disciplinas. Por ejemplo, la pedagogía aborda cuestiones educativas, y las formas en que conceptualizan y aprenden en la escuela las educadoras en formación; en la sociología existe una rama que se especializa en la lectura (propuesta por la sociología francesa), que se ocupa del estudio del desarrollo de la lectura en los distintos estratos sociales (Lahire, 2004). Del mismo modo, es posible encontrar una perspectiva histórica de la lectura especialmente en los trabajos de Chartier (2007). Asimismo el tema aparece dentro de los estudios de la comunicación en forma destacada en ciertos trabajos (Martín-Barbero, 2002; Rodrigo, 2001; Sandroni, 1991; Thompson, 1998).

4.2.1. El aporte de la sociología de la lectura

Una manera de aproximarse a la lectura como un hecho cultural de los sujetos que la practican es por medio de las historias personales, la historia familiar, o inclusive la manera en que la lectura se ha ido valorando como una actividad importante para el diario vivir. Este es un aporte que la sociología de la lectura brinda para la investigación en cuestión. Con la descripción se obtiene una experiencia personal que manifiesta lo que se pretende aprovechar de la lectura, lo cual representa una vía para pensar y hablar de los sucesos ocurridos en nuestra vida. Lo anterior ayuda a visualizar que la vida lectora refleja valores mediados por concepciones primordiales que forman parte de una identidad lectora (Bartón, 1994, citado en Peredo, 2002).

Por tal motivo, se infiere que los usos y maneras de asimilar y recrear la lectura reflejan diferentes realidades y vivencias para los sujetos involucrados. El trayecto de la infancia es una de las vivencias más agudas para reconocer el comienzo de la lectura; es casi seguro que el asistir a la escuela se visualice como el inicio del lector; el acercamiento a los diferentes medios masivos de comunicación contribuye a definir estos procesos en gran parte; la proximidad a espacios culturales y la cercanía a otros sujetos que implican el contacto con la lectura pueden verse, asimismo, como posibilidades de que el individuo se conforme como lector.

4.2.2. El aporte de la comunicación

Recupero algunas líneas temáticas de los estudios de la comunicación para contextualizar la lectura en una sociedad influida por los medios tecnológicos. Me interesa destacar algunos aspectos de los medios informáticos (como las narrativas múltiples, la descentralización del libro, la interacción con los medios masivos) que han impactado en la práctica lectora.

Por ello el auge de la informática y la sensibilidad de una generación nacida con los medios audiovisuales fracturaron los ideales identitarios. Es decir "la

emergencia de culturas que, como en el caso de las musicales y audiovisuales, rebasan la adscripción territorial por la conformación de comunidades hermenéuticas difícilmente comprensibles" (Martín-Barbero, 2002: 74).

Esta transformación sociotécnica implica nuevas percepciones, identidades precarias que amalgaman aspectos múltiples de mundos culturales diversos. Se trata de la fragmentación de la cultura. El arrojo de estas transformaciones de los medios abre el camino a las narrativas y a los eclecticismos culturales. Dice Martín-Barbero (2002) que a pesar de la uniformidad de los mensajes se constata, con los actuales modos de producción cultural de los medios, la fragmentación y especialización de las ofertas y los consumos.

En otras palabras, la lectura ante estas transformaciones tecnológicas prosigue una función flexible, una práctica dispersa. Al ser uno de los primeros baluartes de la cultura moderna y su desarrollo tecnológico, la lectura constituye una de las prácticas culturales de gran importancia. Se ha señalado que el arribo de las tecnologías de la información menoscaba la práctica lectora; se transita hacia al *homo videns* (Sartori, 1998), una sociedad constituida más por la imagen que por las palabras. Como escribe Poulain

El nuevo espectro, que acosará a las sociedades modernas es el del no lector, incluso el del iletrado, que se transforma a comienzos del siglo XXI en el anticipo de otro personaje inquietante: el lector de escritos sumergidos en una masa de pantallas tan volátiles como insípidas (Poulain, 2004: 17).

Con el uso de los dispositivos informáticos se establecen, pues, modos diversos del texto y diferentes vías para llegar a la lectura en donde el libro llegó a ser el soporte principal de uso; en ese sentido la lectura se despliegan sobre otras escrituras y otros textos (el videojuego, el videoclip, el hipertexto, etc.). Por esta razón la lectura tiende a dispersarse, a erosionar las visiones elitistas de la lectura y a albergar disposiciones pragmáticas con otros propósitos.

Esta dispersión de la lectura y la descentralización del libro, permite hablar de una práctica lectora que se desenvuelve con las nuevas tecnologías de la información. Es decir, una deslocalización que afecta a los estereotipos del lector.

Para el lector de la Ilustración (uno de los ejemplos iniciales de la cultura moderna), la lectura es el camino para el acceso a las obras capitales de la humanidad (Chartier, 2005). En contraste, el lector dentro del contexto de los medios audiovisuales ya no responde a aquella situación de leer las obras importantes de la cultura occidental, sino a lecturas múltiples, a narrativas diferenciadas.

Dado lo anterior, se puede decir lo siguiente:

- Los medios de comunicación masiva crean un contexto de descentralización de la lectura y el libro. Por lo tanto, no se puede pensar a la lectura como una práctica con una sola narrativa, sino como muchas narrativas.
- Los sujetos practican la lectura abierta determinada por el mercado y los medios informativos.
- El análisis comunicativo confiere un conjunto de factores sociales y psicológicos que actúan de mediadores para la determinación de la lectura.
- El comportamiento lector se corresponde a circunstancias personales, sociales o psicológicas, como pueden ser el potencial de interacción interpersonal, las categorías sociales y la personalidad.

A partir de esto, se tiene que la lectura se efectúa desde cualquier tipo de dispositivo tecnológico, o bien desde los soportes tradicionales como los libros y las publicaciones periódicas. La lectura se desarrolla bajo esta dinámica. Sin embargo, la lectura no es neutra; ante las imposiciones como las que dictan el mercado y los medios, significa que las representaciones de la lectura están impregnadas de estas orientaciones que la comunicación analiza.

Los aportes de la teoría de la comunicación advierten este aspecto de elección de los receptores sobre los contenidos. El acto de leer viene determinado en parte por el influjo de los medios masivos, que no es un factor que menoscabe

la lectura. Es decir, no se puede pensar a la lectura de una manera única, sino como una actividad sujeta a diversos contenidos y usos. Esta recepción de contenidos que es social, por un lado, e individual, por el otro, además del cómo se llega a ser lector, es la que subraya el interés de este trabajo.

4.2.3. El aporte de la pedagogía

En el ámbito escolar observamos con frecuencia la reflexión pedagógica que ha orientado sus esfuerzos a encontrar o diseñar la mejor manera de enseñar a leer, para poder cumplir con esto una tarea que la sociedad asigna a la escuela: la alfabetización.

Freire (2004) vislumbra como un principio la interacción que se establece entre educar y enseñar. Esto permite reflexionar que no podría existir una sin la otra, al tiempo que demandan del diálogo, el respeto por el educando y por su concepción del mundo. También nos convoca a pensar en los maestros y en lo que deben hacer en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo cuando el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y lograr la inclusión de todos los individuos en la sociedad (Freire, 2004).

En ese sentido, la pedagogía conduce a entender a los sujetos de la educación como partes de un proceso de formación que viene entretejido por una experiencia cultural. Esta experiencia es la que permite reconocer qué valores y costumbres impregnan al sujeto, o lo forman de determinada manera. El resultado de recuperar la experiencia lectora apunta a una consideración subjetiva que encarna la voluntad y la personalidad del sujeto.

En términos generales, se tiene entonces a la lectura como un proceso social, cuestión que la sociología nos proporciona con la noción representación y escenarios de la lectura, o sea, cómo la educadora reconoce las influencias sociales que le impulsan a pensar en la lectura como una práctica. Ahora bien, cómo hace recepción sobre los contenidos y los formatos de la lectura situada desde un contexto masivo de comunicación, nos lo proporcionan precisamente los

estudios sobre comunicación. Después, se trata de saber cómo se enuncia la lectura como representación. La manera en que entra en juego la pedagogía en relación con la enseñanza y la formación que tienen las educadoras, y con ello la relación de cada una hacia el análisis respectivo, nos hacen suponer un tratamiento transdisciplinario, o bien una propuesta en la que no impera una sola disciplina en estricto sentido.

Capítulo V

Marco contextual

En este capítulo se expone el referente contextual de la investigación. Para ello, se desarrolla el concepto de región. Expongo diversas nociones de región como la geográfica, la económica-social, la política y la cultural. El sentido que se emplea en la tesis es la noción socio-histórica y cultural.

Posteriormente se habla de las quince regiones que configuran socioeconómicamente el estado de Chiapas. Al asumir una región socio-histórica me veo obligada a exponer la infraestructura escolar y cultural de cada región. A la par, doy cuenta de la infraestructura bibliotecaria.

La idea entonces consiste en caracterizar cada región para saber su situación cultural, el estado de su infraestructura, y con ello tener cierta aproximación al contexto social de cada una de las educadoras entrevistadas.

5.1. El concepto de región

El concepto de región tiene varias conceptualizaciones, aunque inicialmente se concretaba a la delimitación de los espacios geográficos (Palacios, 1983). Sin embargo, el concepto de región también ha sido conceptualizado para delimitar áreas con una o más características comunes, ya sean de orden físico, humano, funcional o económico. En suma, para delimitar un espacio que se organiza de forma homogénea y al mismo tiempo, de manera diferenciada.

Dependiendo de la noción utilizada se habla de región natural, histórica, económica, cultural, urbana, rural, etc. Refiriéndonos a las divisiones políticas, una región puede comprender una o varias localidades, municipios o estados.

5.1.1. Noción geográfica

Desde una apreciación clásica, se puede conceptualizar que las regiones están conformadas por agrupaciones de municipios o ciudades, ligadas entre sí por

razones geográficas e históricas o utilitarias y convencionales, distinguiéndose así entre regiones históricas (con origen natural, formadas antes que el Estado) y regiones administrativas (de origen artificial y centralizado, conforme a ley del Estado).

5.1.2. Noción económica-social

En el contexto de la nueva economía global altamente tecnologizada, Boisier (2006) identifica tres clases de regiones: las pivotaes, las asociativas y las virtuales. Las primeras corresponden a aquellas que han venido cumpliendo un papel central en la conformación histórica del espacio regional, y que son "autoconstruidas" a partir de la afirmación de las identidades locales. Las segundas se configuran generalmente de manera voluntarista, a partir de consensos entre gobierno y sociedad para la gestión de recursos, los cuales se articulan internamente con base en relaciones de poder; finalmente, las terceras comprenden aquellas que establecen relaciones productivas y de intercambio tecnológico o informático, centradas en el mercado y la competencia en otras regiones, las cuales, aunque sus vínculos no tengan continuidad geográfica ni sean permanentes, se configuran a partir de capacidades contractuales diferenciadas entre los actores organizados en redes (Castells, 1999).

Como señala Boisier,

construir socialmente una región significa potenciar su capacidad de auto-organización, transformando una comunidad inanimada, segmentada por intereses sectoriales, poco perceptiva de su identificación territorial y en definitiva pasiva, en otra que sea organizada, cohesionada, consciente de la identidad sociedad/región, capaz de movilizarse en pos de proyectos políticos colectivos, es decir, capaz de convertirse en sujeto de su propio desarrollo. (2006: 185)

Por otro lado, encontramos que en los últimos años se insiste en que la única forma posible de crecimiento real de las regiones está ligada a la participación y compromiso que ellas mismas tengan con su desarrollo, insistiendo en la noción de que el desarrollo no puede ser sino local (Boisier, 2006): esta tendencia es precisamente la que promueve el gobierno mexicano.

La región tiene una multiplicidad de sentidos, aunque desde sus inicios se delimitó a especificar características homogéneas a partir de los aspectos económicos, o también tendió a acotar un espacio geográfico. En esencia, la noción de territorio sirvió como base conceptual y como análisis económico, pero esta misma noción adquiere una capacidad organizativa de diversas índoles del espacio; un territorio, como productor de las fuentes primarias del desarrollo económico, es una de las derivaciones más amplias dentro de la economía (Rosales, 2006).

Sin embargo, una región puede ser contemplada a través de sus interacciones sociales; puede ser ampliamente simbólica o urbana para el caso de la sociedades modernas (Giménez, 2005). En otras palabras, el territorio significa un elemento básico que hace posible la región, pero ésta se acompaña por otros aspectos propios que la caracterizan cabalmente.

5.1.3. Noción política – organizativa

Desde el punto de vista político-jurídico, Häberle (2006) hace una distinción entre Estado federal y Estado regional como unidades que encapsulan valores culturales en disputa, o de conformidad con las fuerzas sociales. A este respecto, De Vergottini (1983) afirma de manera relevante que científicamente la distinción entre estado federal y el estado regional (producto del estado unitario) es inconsistente, ya que sólo es nominal, como en el caso mexicano.

El Estado pretende poseer un ordenamiento que procede de unas fuentes propias de producción normativa, capaz de ofrecer respuesta a todas las exigencias de la comunidad. La soberanía supone la posibilidad jurídica que tiene el estado de determinar el ámbito de su competencia de intervención, así como la de adoptar todas las medidas necesarias para tutelarse (autogarantía) (De Vergottini, 1983).

5.1.4. Noción cultural

Torres (2010), por su parte, comprende el significado de una región a partir de la singularidad de la colectividad que la habita. Afirmaremos entonces que ésta es distinta a otras comunidades, es singular e irrepetible, gracias a los componentes históricos y culturales que la determinan.

Por otro lado, se habla también de una región simbólica, la cual se refiere a un espacio vivido en la vida cotidiana, es decir, se hace referencia a que cada individuo, cada grupo social concibe permanentemente varios espacios. En la cotidianidad, estos espacios son, por ejemplo, el espacio de trabajo, el de la escuela, el de compras. Cabe señalar que la diversificación de los espacios vividos es muy fuerte según edades, sexo, tipo de empleo.

Desde otro enfoque, Palacios (1983) menciona que la región tiene sentido y existencia sólo cuando en ella se asienta un conglomerado humano que es el que le otorga forma y extensión. Esta es una de las conceptualización que tomaré en cuenta en esta tesis, es decir la que se entiende como la noción abstracta de un ambiente en cuyo interior se cumplen los requisitos de homogéneo o semejanza, o sea cómo se percibe mundo material o bien cualquier lugar del cosmos; la magnitud de este significado se puede aplicar a la esfera del pensamiento humano, o bien al pensamiento filosófico como imagen espiritual.

En Giddens (1995) la regionalización no se debe entender sólo como localización el espacio, sino también referida a la zonificación de un espacio-tiempo en relación con prácticas sociales rutinizadas.

5.1.5. Noción socio-histórica

Para Kindgard (2004), la región es una demarcación del horizonte surcada por múltiples relaciones que definen la experiencia social, con caracteres propios, toda vez que no persigue restituir con pureza el sentido de las acciones sociales para los actores, sino proyectarlos a otros tiempos y espacios.

Este tipo de noción se define por la confluencia de los procesos históricos, lo que permite delimitar determinadas áreas geográficas que se formaron por algún evento de enorme importancia. Por ejemplo, se puede hablar de una región maya reconocida que indica el antecedente histórico cultural de los mayenses. El legado de este pueblo está presente en las costumbres de los actuales herederos.

Esta perspectiva teórica se origina en la condición formativa y cultural de las regiones, que posibilita reconocer grupos culturales con cierta identidad histórica y geográfica, lo que lleva a proponer la existencia de ciertas relaciones culturales, fijadas por una tradición.

5.2. El sentido de región acorde al objeto de estudio

Con base en todo lo anterior, es posible acotar un concepto de región acorde a la noción socio-histórica, que pretende incluir a los sujetos de la investigación que pertenecen a las 15 regiones socioeconómicas de Chiapas, y que permite identificar a las educadoras en formación.

Asimismo, la noción cultural sirve para interpretar las condiciones formativas del contexto del que provienen las educadoras. Es decir desde la perspectiva de sus prácticas culturales, de sus consumos en diversos campos, se podrá comparar su espacio social con determinado espacio geográfico.

Al respecto, Bourdieu (1997, citado en Pons, 2010) sostiene que se pueden dividir las regiones del espacio social agrupando a los agentes, de la forma más homogénea posible, no sólo desde el punto de vista de sus condiciones de existencia, sino desde la perspectiva de sus prácticas culturales, de sus consumos, o de sus opiniones políticas. Es decir que es posible comparar el espacio social con determinado espacio geográfico, al interior del cual se recortan las regiones.

De allí la propuesta de identificar a las educadoras como sujetos pertenecientes y originarios de las quince regiones del Estado, y asimismo la

equivalencia de sus características personales, por el hecho de haber estudiado el nivel básico, nivel medio y actualmente estar estudiando en el 5° semestre en la región metropolitana de Tuxtla la Licenciatura en educación preescolar.

5.3. La regionalización del Estado acorde a la infraestructura para el lector

En este apartado se podrá observar cada una de las regiones que son tomadas en cuenta, en referencia a su infraestructura escolar, cultural y bibliotecaria, es decir se podrá contemplar un panorama de lo que cada región posee y ofrece para fomentar la lectura, o bien poder inferir de qué forma se favorece la lectura en el caso específico de cada una de estas educadoras en formación.

5.3.1. Las 15 regiones del Estado

La estructura socioeconómica y cultural de Chiapas se compone de 15 regiones cuyas características se sintetizan en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Constitución de las regiones de Chiapas.

Regiones	Municipios			
I. Metropolitana	Tuxtla Gutiérrez	Chiapa de Corzo	Suchiapa	Berriozábal
II. Valles Zoque	Cintalapa	Jiquipilas	Ocozocoautla de Espinosa	
III. Mezcalapa	Copainalá	Coapilla	Ocotepec	San Fernando
	Chicoasén	Francisco León	Osumacinta	Tecpatán
IV. De los Llanos	Venustiano Carranza	Acala	Chiapilla	Totolapa
	Nicolás Ruíz	San Lucas	Socoltenango	
V. Altos Tsotsil-Tseltal	San Cristóbal de Las Casas	Aldama	Amatenango del Valle	Teopisca
	Chalchihuitán	Chamula	Chanal	San Juan Cancuc
	Chenalhó	Huixtán	Larráinzar	Santiago El Pinar
	Mitontic	Oxchuc	Pantelhó	Tenejapa
	Zinacantán			
VI. Frailesca	Villaflores	Ángel Albino	La Concordia	Montecristo de Guerrero
	Villa Corzo			
	Bochil	El Bosque	Huitiupán	Simojovel
	Ixtapa	Jitotol	Pantepec	Soyaló

VII. De Los Bosques	Pueblo Nuevo Solistahuacán	Rayón	San Andrés Duraznal	Tapalapa
	Tapilula			
VIII. Norte	Pichucalco	Amatán	Chapultenango	Solosuchiapa
	Ixhuatán	Ixtacomitán	Ixtapangajoya	Sunuapa
	Juárez	Ostucacán	Reforma	
IX. Istmo-Costa	Tonalá	Arriaga	Mapastepec	Pijijiapan
X. Soconusco	Tapachula	Acacoyagua	Acapetahua	Tuzantán
	Cacahoatán	Escuintla	Frontera Hidalgo	Unión Juárez
	Huehuetán	Huixtla	Mazatán	Villa Comaltitlán
	Metapa	Suchiate	Tuxtla Chico	
XI. Sierra Mariscal	Frontera Comalapa	Amatenango de la Frontera	Bejucal de Ocampo	La Grandeza
	Bella Vista	Chicomuselo	El Porvenir	Motozintla
	Siltepec	Mazapa de Madero		
XII. Selva Lacandona	Altamirano	Ocosingo	Benemérito de las Américas	Maravilla Tenejapa
	Marqués de Comillas			
XIII. Maya	Palenque	Catazajá	La Libertad	
XIV. Tulijá Tseltal Chol	Yajalón	Chilón	Sabanilla	Tila
	Sitalá	Tumbalá	Salto de Agua	
XV. Meseta Comiteca Tojolabal	Comitán de Domínguez	La Independencia	La Trinitaria	Las Rosas
	Las Margaritas	Tzimol		

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010).

Naturalmente que estas 15 regiones presentan rasgos muy particulares. Así, la región metropolitana se caracteriza por representar la mayor población, 588,652 habitantes, a comparación de otras regiones. En cuanto al aspecto étnico, los Altos Tsotsil Tseltal, Tulijá Tseltal Chol y la Meseta Comiteca Tojolabal, son las regiones que tienen una mayor concentración de grupos indígenas. La diversidad también se recalca en las ciudades que concentran la actividad económica y cultural del estado, esto es, "la mayor cantidad de la población urbana y de servicios está concentrada en las ciudades importantes del estado (San Cristóbal de las Casas, Tapachula, Comitán y Tuxtla Gutiérrez), mientras que el resto de la

población se ubica en ciudades más pequeñas y con menor cantidad de servicios” (Santiago, 2010: 76).

De estas 15 regiones destaca por sus condiciones políticas, económicas y culturales, así como por su infraestructura, la región metropolitana, ya que al tener dentro de su marco geográfico y político a la ciudad capital de Chiapas, es decir Tuxtla Gutiérrez, se convierte en el centro de la actividad general del estado. A ello se debe el interés de focalizar la investigación en la capital del estado.

Debido a lo anterior, por ser Tuxtla Gutiérrez la capital del estado, es necesario hablar de cómo se forma la educadora en Chiapas, y ello implica mencionar las escuelas normales que ofrecen la carrera de Licenciatura en educación preescolar. De esta manera, las escuelas normales revisten una representación simbólica que está sustentada por una preferencia regional, esto es, dar prioridad a la capital y a las ciudades en donde la educación tiene un mayor impacto social. Este impacto se observa plenamente en el caso de Tuxtla Gutiérrez.

5.3.2. Infraestructura cultural por región

En el caso particular de Tuxtla Gutiérrez, existe una infraestructura cultural que favorece a la región y le da un gran peso frente a las otras regiones, pues en ella se encuentran los logros más importantes de la política cultural de los gobiernos.

En las distintas regiones, se cuentan las siguientes casas de cultura, de acuerdo con la delimitación precisamente regional: Valle Zoque, dos; De los Llanos, una; Altos Tsotsil-Tzeltal, siete; Frailesca, tres; De los bosques, tres; Norte, dos; Istmo Costa, dos; Soconusco, una; Sierra Mariscal, dos; Selva Lacandona, una; Maya, dos; Tulijá Tzeltal-Chol, una, y por último la de Meseta Comiteca Tropical, tres (Conaculta, 2012).

Las actividades que se realizan en las Casas de Cultura de las regiones están relacionadas con el fomento cultural de la misma localidad, es decir, esto

permite establecer una diferencia entre el Centro Cultural, localizado en la capital del estado, y las casas de cultura, ya que en el primero no sólo se realizan las actividades que llevan a cabo las casas de la cultura, sino que además, en el Centro Cultural se hacen eventos culturales, locales y nacionales, además de que cuenta con una infraestructura exprofeso para cada actividad cultural (conferencias, biblioteca infantil, etc.), es decir, es más cosmopolita en comparación con los otros municipios del estado.

Por ello, el Centro Cultural Jaime Sabines (localizado en Tuxtla Gutiérrez), consta de biblioteca, hemeroteca, fonoteca, videoteca, cibernets, librería, ludoteca, galerías artísticas, y el Archivo General e Histórico del Estado de Chiapas; además de auditorio general, auditorio infantil, y salones de instrucción artística. La misma situación ocurre con las bibliotecas más importantes del estado, como la del Congreso Estatal de Chiapas, el Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas y la Universidad Autónoma de Chiapas, pues todas ellas se encuentran en la región metropolitana.

En la capital del estado se cuenta también con dos grandes espacios para eventos culturales o artísticos, el Teatro de la Ciudad Emilio Rabasa y el Poliforum mesoamericano, éste último ubicado frente al Centro de Convenciones de Chiapas. La diversidad de sus espacios lo hace diferente respecto a las otras regiones del estado que no poseen con la infraestructura necesaria para organizar eventos de este tipo. Ello representa sólo un símbolo de la centralización cultural que se da en la región metropolitana de Tuxtla Gutiérrez. Es decir existe una diversidad de actividades culturales, en comparación con las otras regiones del estado, debido a la infraestructura cultural que la ciudad posee.

5.3.3. Infraestructura bibliotecaria por región

De acuerdo con las quince regiones del estado, la cantidad de la infraestructura bibliotecaria se distribuye de la siguiente manera: Metropolitana, 25; Valles Zoque, 21; Mezcalapa 13; De los llanos, 17; Altos Tsotsil – Tseltal, 42; Frailesca, 35; De

los bosques, 22; Norte, 21; Istmo Costa, 33; Soconusco, 76; Sierra Mariscal, 26; Selva Lacandona, 15; Maya, 11; Tulijá Tseltal Chol, 18; y por último, la Meseta Comiteca Tojolabal, con 26 bibliotecas (Red estatal de bibliotecas públicas 2012).

Todas estas dependen de la Red Estatal de bibliotecas, que expongo en el siguiente apartado.

5.3.3.1. Red estatal de bibliotecas

El manejo de todas las bibliotecas enunciadas anteriormente depende de la Red Estatal de Bibliotecas, con la idea de poner al alcance de todos el acceso gratuito a la lectura formativa, informativa y recreativa, mediante los servicios bibliotecarios existentes en los municipios de los estados (CONACULTA, 1986). La meta última de toda biblioteca pública consiste en lograr que sus servicios sean utilizados cada vez más y mejor, y que esto tenga un efecto sobre la conducta lectora de la comunidad.

A pesar de la cantidad de bibliotecas públicas que tiene la región Soconusco, la región Metropolitana tiene dos aspectos que las otras no tienen, y que la perfilan como centro de la actividad bibliotecaria: la Red Estatal de Bibliotecas Públicas del Estado, y la Biblioteca Pública Central del Estado.

La Red Estatal de Bibliotecas Públicas del Estado es un departamento dependiente del Coneculta-Chiapas (Consejo Estatal para las Culturas y las Artes) que se localiza en Tuxtla Gutiérrez. Además de administrar las distintas bibliotecas públicas en todo el estado, tiene a su cargo directo la Biblioteca Pública Central del Estado, que es la biblioteca pública más grande de Chiapas, localizada también en Tuxtla Gutiérrez. Cuenta con un acervo de 67 mil, 124 libros, lo que le permite situarse por encima de las otras bibliotecas, como la del Honorable Congreso del Estado que cuenta con 22 mil, 627 libros (Coneculta, 2012).

Además, la Biblioteca Pública Central del Estado es una de las bibliotecas que más citan las educadoras en formación en las entrevistas. Y esto se debe a que las normales están ubicadas en Tuxtla Gutiérrez.

5.3.3.2. Programa Nacional de Lectura

Otro rasgo que permite ver simbólicamente la predominancia de la región metropolitana y que tiene que ver con la lectura, es el Programa Nacional de Lectura (PNL) creado en el 2002, que tiene su sede en la capital (Secretaría de Educación, 2009).

El Programa Nacional de Lectura (PNL) pretende desarrollar las competencias sensitivas con miras a encauzar la lectura, un hecho relevante para los niños, y que les permite forjar o construir una personalidad con amplias posibilidades de conocimiento. El PNL es un programa que pretende fortalecer estrategias de fomento a la lectura, incidiendo eficazmente en el desarrollo de las competencias comunicativas para formar lectores autónomos y críticos, docentes y alumnos de educación básica y normal que disponen de bibliotecas de aula y biblioteca escolar. La siguiente tabla muestra la numeralia del PNL.

Tabla 3. Cantidad de bibliotecas escolares y de aula.

Niveles de Educación Básica	Biblioteca Escolar	Biblioteca de Aula
Preescolar	4,302	8,842
Primaria	6,191	26,496
Secundaria	1,789	11,356
Total	12,282	44,509

Fuente: Secretaría de Educación (2011).

El PNL propone acciones para fomentar en el nivel básico el gusto por los libros y la lectura. Según sus objetivos generales, pretende ser una herramienta básica del aprendizaje y una vía de acceso a la cultura del libro. Además tiene como tarea dotar de libros a las bibliotecas escolares y de aula. Así, se tiene que

hasta el 2009 se han entregado 4,302 en las bibliotecas escolares y 8,842 en las bibliotecas de aula.⁴

En síntesis, el PNL intenta ser un medio para que las educadoras en formación familiaricen al niño con los libros y la lectura; así los infantes de preescolar entablan una relación natural con el libro, y por ende, con la lectura. Por supuesto, este nivel de introducción a la cultura no es un proceso sencillo, sobre todo cuando los índices de lectura y el acercamiento al libro en México son bajos en la mayor parte de la población (Zaid, 2004). Estar en contacto con los libros implica en México profundas dificultades económicas y culturales.

5.3.4. Condiciones individuales para la apropiación de la lectura

En una encuesta nacional realizada en el 2006 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), se argumenta que el 81% de los encuestados, mayores de 12 años, cuentan al menos con algunos libros.

La encuesta señala a su vez que gran parte de los mexicanos lee algún tipo de información impresa, y que en algunos casos la información se da con las tecnologías de la información. También revela que las modalidades y la frecuencia de la lectura no se distribuyen en forma homogénea, sino que dependen mucho del poder adquisitivo y de los niveles socioeconómicos.

La encuesta concluye que los factores sociales y económicos son determinantes para el desarrollo de la lectura, de ahí que existan diferencias muy marcadas entre la población. La encuesta en cuestión dice en algunas de sus conclusiones: "Las diferencias en comportamiento lector de los mexicanos están en mayor o menor medida relacionadas con otros factores como la escolaridad, el nivel económico, la edad y el género, así como la ubicación geográfica y el tamaño de la localidad en la que se habita" (CONACULTA, 2006: 183) (véase tabla 4).

⁴ Las bibliotecas escolares se encuentran en un área fuera del aula; las bibliotecas del aula se ubican al interior de los salones. Esta distinción se debe a que los libros de la primera biblioteca sirven para préstamo a padres de familia, y la segunda se restringen al uso de los niños en sus respectivas aulas.

Tabla 4. Encuesta de comportamiento lector

Para la escuela *		Frecuencia de lectura				
		Nunca ha leído. No acostumbra	Diario o varias veces a la semana	Una vez a la semana	Una o algunas veces al mes	Ocasional mente
Nacional		44.8	30.8	11.2	6	6.3
Sexo	Hombre	43.9	31.7	9.7	6.2	7.5
	Mujer	45.5	30.1	12.4	5.9	5.4
Edad	12-17 años	15.5	49.7	17.5	8.1	8.2
	18-22 años	34.7	37.2	15.1	8.7	4.9
	23-30 años	48.2	29.9	10	5.2	5
	31-45 años	50.3	28.8	8.5	5.1	8.9
	46-55 años	62.8	19.5	8.2	4.5	5
	56 años o más	63.8	17.1	8	7	3.8
Escolaridad	Ninguna	68.9	4	7.3	15.5	2.8
	Primaria	52.2	23.9	10.6	5.2	7.4
	Secundaria	33.9	40.8	12.8	5.2	6.6
	Bachillerato	44.7	27.7	13.4	9.6	3.8
	Universidad o más	50.8	29.5	7.4	2.8	8.1
Nivel socio económico	Muy bajo	41.4	30.7	13	7.5	6.7
	Bajo	47.1	29.2	9.8	5.5	7.3
	Medio Bajo	41.8	31.7	12.8	6.5	6.1
	Medio	49.8	31.1	7.2	5.8	5.8
	Medio alto/Alto	43.1	33.7	16.8	2.5	2.9

*Incluyendo NC suma 100%

Fuente: CONACULTA 2006

La encuesta menciona que la educación es el factor que tiene más incidencia en el hábito de la lectura. Desde un enfoque puramente estadístico, hay más probabilidad de encontrar un comportamiento lector con mayor frecuencia y mayor diversidad desde este rubro. Sin embargo, también dice que la educación escolar “sólo hace más probable una conducta lectora asidua, [pero] no lo asegura” (CONACULTA, 2006: 183). En otros términos, la escuela, a pesar de ser una pieza fundamental para el proceso de la lectura, no es determinante para crear lectores de por vida.

Con base en estos datos se observa que la lectura depende de variables como el nivel de escolaridad, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico. La escolaridad es un criterio necesario para el estudio, ya que las entrevistadas son educadoras en formación. Con la aplicación de las entrevistas, se llega a desentrañar el nivel socioeconómico de las educadoras, lo que nos ayuda a interpretar su disposición hacia la lectura.

5.3.5. Normales de educadoras en el estado por región

Se reconocen ocho escuelas normales de educadoras en el estado de Chiapas, y están localizadas en cuatro de las regiones: Metropolitana, Altos Tsotsil-Tseltal, Soconusco e Istmo Costa.

La Licenciatura en Educación Preescolar se imparte en 8 normales. En la región Metropolitana opera la escuela Bertha Von Glümer y Leyva, fundada en 1978, y oficializada en 1982, que cuenta con una matrícula de 361, localizada en Tuxtla Gutiérrez; y también la escuela Rosaura Zapata Cano, de misma fecha de fundación, 1978, y oficialización en 1982, con una matrícula de 299; por cierto, ésta se halla ubicada en el mismo edificio que la anterior, pero labora en el turno vespertino (Secretaría de Educación, 2012).

En la región Altos Tsotsil-Tseltal opera la escuela Fray Matías de Córdova y Ordóñez, oficializada en 2003, que cuenta actualmente con una matrícula de 78 educadoras en formación, y está ubicada en San Cristóbal de las Casas; asimismo, la escuela Licenciado Manuel Larráinzar, con fecha de oficialización de 2009, y con una matrícula de 84 alumnas; y por último, la Normal indígena intercultural bilingüe Jacinto Canek, ubicada en Zinacantán, que fue oficializada en el 2010, con una matrícula estudiantil de 62 (Secretaría de Educación, 2012).

En la región Soconusco, en Tuxtla Chico, encontramos la normal Experimental La Enseñanza, cuya oficialización data de 2003, y que tiene 78 educadoras en formación; y también la normal Rosario Castellanos, que es oficial

desde 2003, y cuenta con una matrícula de 165 alumnas (Secretaría de Educación, 2012).

Por último, en la región Istmo-Costa (véase tabla 5) se cuenta con la normal Tonalá, ubicada en la población del mismo nombre, que es oficial desde 2003, y cuenta con 99 alumnas. Existen también algunas normales interculturales bilingües y experimentales en el estado, pero los tipos de currículos y requisitos que operan para su ingreso son distintos a los de una licenciatura en educación preescolar; por ejemplo, solicitan acreditar examen oral y escrito del dominio de una lengua indígena. En el caso de la intercultural bilingüe, cuenta además con otro tipo de complejidad, que valdría la pena estudiar detenidamente, pero en esta investigación me centro exclusivamente en las normales que cuentan con una licenciatura en educación preescolar (Secretaría de Educación, 2012).

Tabla 5. Escuelas Normales de Educadoras en el estado de Chiapas.

Normal	Fundación	Oficialización	Matrícula	Ciudad	Región
Bertha Von Glümer y Leyva	1978	1982	361	Tuxtla Gutiérrez	Región I Metropolitana
Rosaura Zapata Cano	1978	1982	299		
Fray Matías Antonio de Córdova y Ordóñez		2003	78	San Cristóbal de las Casas	Región V Altos Tsotsil-Tseltal
Lic. Manuel Larráinzar	2009	2009	84		
Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek	2009	2010	62	Zinacantán	
Experimental La Enseñanza	1977	2003	78	Tuxtla Chico	Región X Soconusco
Rosario Castellanos	1978	2003	165	Tapachula	

Tonalá		2003	99	Tonalá	Región IX Istmo-Costa
--------	--	------	----	--------	--------------------------

Fuente: Secretaría de Educación (2012).

Con los datos anteriores, es posible agrupar a las educadoras en formación, establecer lo homogéneo, para entender el espacio social en que se sitúan simbólicamente con respecto a lectura. Ello implica entender la condición formativa y cultural con relación al contexto, ya que forman un grupo. En este sentido, la lectura constituye una acción desconcentrada de procesos esquemáticos. Se trata de las formas múltiples de la lectura, cómo se vive y experimenta el acto de la lectura. Y lo anterior posibilita el examen de la lectura que practican y representan las educadoras en formación; permite comprender sus entornos escolares, simbólicos y familiares.

Capítulo VI

El trabajo de la educadora en la enseñanza de la lectura preescolar

Analizar los sujetos implicados en la educación preescolar implicaría abrir el rango de lo hasta ahora estudiado; sin embargo, en lo que se refiere a las concepciones que tienen las educadoras en torno a la lectura, encontramos que el tema ha sido poco explorado en el marco de la investigación educativa. En el nivel preescolar, se han estudiado sobre todo cuestiones sobre el aprendizaje, el uso de materiales didácticos, la lectoescritura, y la relación entre profesores y alumnos en el campo de la investigación educativa (Colomer, 2002). La lectura en las educadoras es un tema que requiere de suficiente atención, ya que resulta indispensable para analizar la relevancia que tiene la lectura en la construcción de los procesos personales, y resulta relevante para entender de mejor forma cómo y desde qué lógica se fomenta el primer acercamiento a la lectura.

Los docentes, como todos los lectores, poseen una determinada historia, un acercamiento personal respecto a la lectura. Este marca, por principio, las prácticas cotidianas en el aula, la selección de los textos literarios, el contacto con los libros, la mediación entre los libros y los lectores infantiles; pero también permite desentrañar la actuación del, lo cual constituye una aproximación para el conocimiento de los sujetos desde determinados hechos culturales.

Un lector puede ser caracterizado a partir de parámetros como su edad y, sobre todo, a partir de las experiencias de lecturas, provenientes principalmente del modelo familiar, del medio escolar, de la identidad lectora, la cultura escrita o bien la cultura lectora. Un lector se construye a partir de las percepciones primarias, desarrolladas desde el discernimiento de las primeras canciones de cuna, que son alimentadas, luego, por los aprendizajes sistemáticos que le permiten justificar su lectura.

Los primeros años de vida son la clave fundamental donde la educadora ejerce una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de

todos los infantes. La educación preescolar desempeña una función de primera importancia en el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad. La educadora posibilita un ambiente nutrido de situaciones didácticas y de fomento en los pequeños, así como el interés de interactuar con los textos para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura, aún antes de saber leer, por medio del diseño y selección de formas de trabajo. Asimismo, deben fomentar el gusto, gozo o afición a la lectura en este nivel educativo. Este hecho lo consideramos como definitivo en cuanto a la labor de la educadora frente a las nuevas generaciones. De ahí se deriva el hecho de que nos preguntemos ¿cómo ella siendo guía, promotora de los primeros pasos de la escolaridad, se siente o se autodefine como lectora? Y ¿cómo un sujeto portador de sentidos sobre una práctica, en este caso la lectura, se concibe como lector?

6.1. La importancia de la edad preescolar

El Sistema Educativo Mexicano considera tres niveles de preparación para los niños y jóvenes: Elemental⁵, Básico, Medio Superior y Superior. El nivel básico comprende el Preescolar, Primaria y Secundaria en sus distintas modalidades.

Sin embargo, en el ámbito estrictamente educativo, a 118 años del nacimiento en México de los primeros jardines de niños, en la sesión del 29 de diciembre de 2001 de la Cámara de Diputados a nivel federal, se aprobó la obligatoriedad de la educación preescolar con 462 votos en pro, 3 en contra y 3 abstenciones, bajo los argumentos siguientes:

- a) El nivel cumple con funciones específicas que preparan al niño para desenvolverse en la escuela primaria.
- b) Construir una educación básica integrada de doce años que articule a los tres niveles de educación básica en sus dimensiones organizativa, curricular, pedagógica y didáctica, misma que ya está siendo impartida por la iniciativa privada.
- c) La obligatoriedad de incorporación a la Secretaría de Educación Pública de todos los jardines de niños particulares, eliminando la posibilidad

⁵ El nivel Elemental comprende a los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) y a los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). El nivel básico articula la educación preescolar, primaria y secundaria.

de exponer a niños y niñas de tres a cinco años a recibir educación limitada, impartida por personal no capacitado, con instalaciones físicas inapropiadas y con planes y programas de estudio no sistematizados.

d) Las madres y padres de familia no se mantendrán ajenos a enviar a sus hijos a los planteles, como ha ocurrido en el medio rural.

e) La educación inicial y la preescolar deben estar bajo la rectoría del Estado para evitar que solo una minoría con capacidad monetaria pueda acceder a ella, lo que remediará situaciones de desigualdad e injusticia.

f) Enmendar la deficiencia en conocimientos de los niños de primaria y secundaria (Diario Oficial de la Federación, 2002: s/p).

Finalmente, en el Diario Oficial de la Federación del 12 de Noviembre de 2002 se emitió el Decreto en el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31 en su fracción I. En los artículos transitorios se prevén mecanismos para la instrumentación. Así, se decretaron al mismo tiempo ocho artículos transitorios, entre los cuales los más relevantes son los siguientes:

Segundo: La autoridad educativa federal deberá, a la entrada en vigor del presente Decreto, instalar comisiones técnicas y de consulta con las demás autoridades educativas del país que resulten pertinentes, para iniciar un proceso tendiente a la unificación estructural, curricular y laboral de los tres niveles constitucionales obligatorios, en un solo nivel de educación básica integrada.

Tercero. La autoridad educativa federal deberá a la entrada en vigor del presente decreto, instalar comisiones técnicas y de consulta con las demás autoridades educativas del país que resulten pertinentes, para iniciar un proceso tendiente a la revisión de los planes, programas y materiales de estudio para establecer en el ejercicio de sus funciones constitucionales los nuevos programas de estudio de la educación preescolar obligatoria para todo el país, así como preparar al personal docente y directivo de este nivel de acuerdo con la nueva realidad educativa que surge de este efecto.

Quinto. La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con la calidad, la oferta de este servicio educativo (Diario Oficial de la Federación, 2002: s/p).

El 10 de diciembre de 2004 fueron modificadas diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación preescolar, para hacerla concordar con la Constitución, la cual indica en su artículo 4º que todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. El 20 de Junio de 2006 se publicó un nuevo decreto, en el mismo

sentido de otorgar coherencia en todos los apartados de la misma Ley (Diario Oficial, 2004).

La educación preescolar es el primer escalón de la educación básica, y no resulta exagerado afirmar que es el que tiene mayor potencial. La extensión de la educación preescolar a grupos cada vez más amplios de niños entre los tres y cinco años, de todos los contextos sociales y culturales de nuestro país es, sin duda alguna, un elemento que permite democratizar y favorecer las oportunidades de crecimiento personal y cultural para amplias capas de la población que, de otra manera, permanecerían ajenas a los beneficios de la educación. Con lo anterior se considera que la pedagogía se encuentra inserta en el proceso de formación de las educadoras por las características, valores, habilidades, competencias, perfiles de ingreso y egreso que deben ostentar las educadoras en formación al graduarse de la licenciatura.

En este periodo las situaciones cotidianas proporcionan el contexto necesario para que el niño entre en contacto con la lectura, y desarrolle competencias para interactuar con el mundo que lo rodea. En la educación preescolar, el niño encuentra un espacio que ofrece actividades para estimular su creatividad y curiosidad, su autoestima y confianza en sí mismo, así como la oportunidad de desarrollar diversas habilidades. Al mismo tiempo, las investigaciones que abordan el proceso del desarrollo y el aprendizaje infantil, coinciden en que gran parte de las capacidades que los pequeños desarrollan se dan a edad temprana.

En la actualidad existen perspectivas favorecedoras de lo que un niño entre los tres y cinco años puede aprender, siempre y cuando se encuentre expuesto a experiencias educativas interesantes, que representen retos a las concepciones y a las capacidades de acción en situaciones diferentes. Asimismo, diversas investigaciones neurológicas y de las ciencias del aprendizaje dan cuenta de que existen oportunidades valiosas para poder estimular el desarrollo y el aprendizaje en los primeros años (Shore, 1997; OCDE, 2001b; citado en OCDE, 2002).

La educación preescolar, además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, también puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social. Desde sus primeros años, los niños comienzan a desarrollar las habilidades necesarias para participar en los procesos comunicativos de su ambiente social. Existen ocasiones en que la estudiante de educadora pone en prácticas estrategias innovadoras, para atender las preguntas de sus alumnos y lograr su participación en la búsqueda de posibles respuestas; para motivar el interés por resolver problemas referentes al mundo social y natural, o bien para aprender de una manera reflexiva las reglas de la convivencia en lo social y en forma natural.

Al contar con experiencias sociales, o actividades lúdicas por ejemplo, ya sea que se realicen en la familia o en otros espacios, los niños pueden adquirir conocimientos fundamentales, y al mismo tiempo desarrollan competencias que les permiten actuar con una libre autonomía, para con ello seguir determinado ritmo de aprendizaje respecto al entorno que los rodea. Es decir, las experiencias sociales en que se involucra cada niño, dependen de diversos factores culturales y sociales. Dentro de esto se puede mencionar lo que dice Bourdieu (2002), con relación a los tipos de capitales que cada ser humano posee, y que va enriqueciendo en el transcurso de su vida, a través de las interacciones y experiencias cotidianas. Por lo tanto, de acuerdo con el sistema de necesidades de la persona de cada estrato social, la experiencia social es diversa de acuerdo con el lugar en el que se encuentren situada, de acuerdo con el gusto hacia cierto objeto, evento, etc.; pero todo esto no es otra cosa que la coherencia de las elecciones de un *hábitus*.

La atención a la primera infancia (desde el nacimiento hasta los 6 años de edad) se ha vuelto prioritaria en todo el mundo, y los beneficios de la política educativa en este nivel están ampliamente documentadas; sin embargo, solo nuestro país establece en sus leyes la obligatoriedad de los tres grados de educación preescolar a partir de los tres años de edad (Secretaría de Educación, 2004).

Aunque a nivel federal en el actual sexenio (2006-2012) se impulsan programas aislados para atender a los infantes⁶, no existe una política integral de atención a la primera infancia, es decir que abarque educación, salud, nutrición y el desarrollo emocional de los niños.

La educación preescolar intenta cumplir una función democratizadora como espacio educativo en el que todos los niños, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales, tengan oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen.

Las condiciones de riqueza de las experiencias sociales que involucre la educadora dependerán de los factores culturales y sociales que posea. Por ello las pautas culturales de crianza, entre las que se incluye la atención que los adultos cercanos prestan a la necesidad y deseo de cada niño, por ejemplo la interacción verbal que sostienen con él, la importancia que conceden a sus expresiones, preguntas o ideas, es decir, el lugar que cada quien ocupa en la vida familiar, influyen en el establecimiento de ciertas formas de comportamiento y expresión, manifestadas desde muy temprana edad, pero también en el desarrollo más general del lenguaje y de las capacidades de pensamiento; al respecto, es necesario recalcar la compleja relación, de intensa influencia mutua, entre ambos elementos (Secretaría de Educación, 2004).

6.2. La lectura en el preescolar

La lectura en preescolar presenta una serie de condiciones explícitas que permiten y al mismo tiempo posibilitan que los niños realicen intercambios lingüísticos y aprendan la lengua, es decir todo ambiente que rodea al niño es lo que posibilita aprender de sus compañeros, y no solamente el aprendizaje de lo que la educadora puede transmitirle, sino la vivencia cotidiana que determine el proceso. Las palabras juegan un papel muy importante cuando se habla, canta o juega con los niños, pues aprecian el sonido, el ritmo y el volumen. Durante la lectura nos

⁶ Programas como "Seguro para una nueva generación" y "Guarderías infantiles".

identificamos, vivimos junto con los personajes, y compartimos sus experiencias solidariamente. Leemos porque no nos gusta estar solos: nos buscamos en la mirada de los otros, en sus historias y en sus palabras. Tal vez todo se trata de una idea muy simple: debemos leer y contar muchas historias a nuestros niños, porque tienen ese derecho y nosotros también (Sánchez, 2010).

Por ello el ambiente alfabetizador no es algo externo que se introduce en la escuela, ni solamente un conjunto de materiales específicos; más bien se concibe como una actitud diferente frente a las actividades que se realizan cotidianamente en el salón. Los ambientes alfabetizadores no sólo se refieren al ámbito escolar, sino que tienen que ver con lo extraescolar. Los niños antes, de llegar a la escuela y antes de tener una maestra que les enseñe explícitamente a leer y escribir, ya han empezado a preguntar qué significa eso, qué características tiene, cómo funciona, para qué sirve; poco a poco van elaborando sus propias ideas, lo que va marcando también las diferencias que se hacen presentes en el grupo escolar, es decir el maestro es el elemento fundamental para crear un espacio alfabetizador, porque se concibe como un facilitador del aprendizaje y de la construcción de un ambiente alfabetizador (Secretaría de Educación Pública, 1998).

Tradicionalmente se ha concebido a la lectura como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, y a su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo.

En un sentido amplio, formar lectores es una manera de crear ciudadanía. Ver la lectura sólo como un consuelo es olvidarnos de la capacidad intrínseca que tiene para desarreglar; porque cuando la lectura verdaderamente nos afecta, en ese momento nos desarregla, es decir, nos mueve de lugar y sacude nuestro sistema de valores, de creencias, y nos obliga a construir significados que nos colocan en la necesidad de transformar (Aguilar, 2011).

Entonces, si tenemos un conjunto amplio de niños, jóvenes, adultos, leyendo y dejándose afectar, niños, jóvenes y adultos siendo desconcertados por el toque intenso del mundo simbólico de la literatura, entonces, estaremos ante la formación de la ciudadanía, de personas cada vez más dueñas de su propio destino y de la ocupación de la colectividad.

La lectura es un dejarse desarreglar; y el mediador es un introductor de la singularidad cultural que mientras forma, también transforma.

La mediadora, al formar lectores, está contribuyendo a transformar su realidad, la de ellos, la suya propia y la de todos nosotros (Aguilar, 2011).

Hablar de lectura implica hablar de lenguaje, en el sentido comunicativo, cognoscitivo y reflexivo. Por ello es considerada una herramienta fundamental para integrarse a la cultura, y con ello poder optar por el conocimiento de otras culturas, para poder interactuar en sociedad y, en un sentido amplio, para aprender.

En las primeras interacciones que tiene el niño con la educadora y con las personas que le rodean, escucha palabras, expresiones, y experimenta sensaciones que le provocan las formas de trato. Aunque en un primer momento no es consciente del sentido de todas las palabras, entiende que la educadora o bien las personas que le hablan, reaccionan con risa, llanto, gestos y en ocasiones balbuceos; a través de esta interacción cotidiana los pequeños no sólo se van familiarizando con las palabras, sino con la fonética, el ritmo y las diversas tonalidades de la lengua que están aprendiendo, y al mismo tiempo con la comprensión del significado de las palabras y las expresiones.

La educadora apoya a los infantes conforme avanzan en su desarrollo y aprenden a hablar, es decir los niños van construyendo frases y oraciones que cada vez van siendo más completas y complejas, porque incorporan más palabras a su léxico y logran apropiarse de las formas y las normas de construcción sintáctica en los distintos contextos de uso del habla; por ejemplo, al escuchar la

lectura de un cuento; durante la conversación con sus compañeros; durante los momentos del juego escolar; en clases, etc.

Las educadoras en formación determinan no sólo el desempeño en su tarea central, sino que al mismo tiempo influyen de una forma decisiva en los resultados educativos que los niños obtienen en su tránsito por el preescolar. Por lo anterior, la lectura, por su impacto en el logro y propósitos formativos de la educación preescolar, es indispensable en la formación inicial de las educadoras en formación (Secretaría de Educación, 2002).

Cuando las educadoras en formación insertan en las actividades de rutina la interacción con los textos, pueden fomentar en los pequeños el interés por conocer su contenido, de ahí que la lectura sea un excelente recurso para que puedan dar sentido al proceso de lectura, aún antes de saber leer. Escuchar la lectura de textos y observar cómo escriben la maestra y otros adultos, jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias, es parte de la tarea que realizan las educadoras en formación para fomentar en el pequeño el acto de la lectura.

Además de las actividades anteriores, la educadora puede fomentar la lectura al realizar la narración de anécdotas, cuentos, poemas, relatos, leyendas, fábulas, y al mismo tiempo puede ver la reacción y expresión que les provoca a los niños el escuchar lo que ella lee, y con esto observar qué sucesos o pasajes les provocan alegría o tristeza. En lo que se refiere a la representación de situaciones de la vida cotidiana, puede narrar cuentos, obras de teatro, apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y demás.

Por ejemplo, el narrar las historias, nos ayuda a relacionarnos con otras personas; a transmitir la memoria familiar y de la comunidad; a conservar nuestras tradiciones y experiencias, y a fortalecer nuestra identidad nacional. Con las historias expresamos cómo nos vemos y cómo nos gustaría leer.

6.3. La formación de educadoras para el nivel preescolar

La formación de las maestras en el nivel preescolar se rige, en términos estructurales, por el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar. Éste es parte de la identificación de un núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación de las maestras, derivadas de los propósitos y de los requerimientos del perfil de egreso. Uno de sus propósitos es consolidar, en las educadoras en formación, habilidades y actitudes que son la base del trabajo intelectual, el conocimiento y manejo de fuentes de información, y los recursos tecnológicos para aprovecharlas, con el fin de que sigan aprendiendo con autonomía, tanto de su propia experiencia como a través del diálogo e intercambio con sus colegas.

En cuanto a los planes de estudios de nivel licenciatura son dos: se encuentra por un lado al plan de estudios de 1984 (Secretaría de Educación, 1984), donde se menciona que la creación del nivel de licenciatura en educación preescolar, implica tener a una nueva educadora con una más desarrollada cultura científica y general, así como contar con una mayor aptitud para la práctica de la investigación; es decir, las escuelas normales no solamente realizarán actividades de docencia, sino también actividades donde esté inserta la investigación educativa y de difusión cultural, para ampliar con ello el dominio de las técnicas didácticas y el conocimiento de la psicología educativa.

Con este plan se pretende lograr y al mismo tiempo desarrollar una nueva sociedad para poder formar educadoras atentas y responsables ante los intereses que exija la sociedad y practicantes de una doctrina pedagógica (Secretaría de Educación, 1984).

Este programa reconoce a la educación preescolar como fundamento de la educación básica, la cual debe contribuir a la formación integral, pero al mismo tiempo asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños deberá garantizar a los niños su participación en experiencias educativas que les permitan

desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas; por ello, en cada grado educativo están diseñadas actividades con diversos niveles de complejidad en los que consideran logros y potencialidades de aprendizaje y su culminación del preescolar, siendo éstos los rasgos del perfil que debe propiciar la educación preescolar.

Por otro lado, existe también el plan de estudios 2004. Éste es el que estudian los sujetos de investigación, lo cual implica un enorme desafío, no sólo por la cantidad de educadoras y personal directivo que prestan el servicio en sus distintas modalidades, sino por los múltiples factores que influyen en los procesos de cambio. Como cualquier otra acción que busca el cambio educativo, la Reforma se lleva a cabo en un espacio institucional específico con características, modos de funcionamiento y reglas explícitas e implícitas ya establecidas.

El proceso de aprendizaje de educadoras y personal directivo está sujeto a ritmos individuales, y sus avances son graduales. Implica aprender a mirar a los niños desde una visión centrada en el reconocimiento de sus capacidades, y a encontrar formas de intervención que las promuevan, así como el desarrollo de las competencias que demanda el Programa para poder aprender a diversificar las estrategias de trabajo y de organización del grupo.

El carácter abierto y flexible del programa se sustenta en la convicción de que las educadoras, como profesionales de la educación, tienen capacidades para tomar decisiones sobre las formas de organizar y llevar a cabo su trabajo. Así, el programa propone que, entre las competencias correspondientes a los campos formativos, cada una elija aquellas en las que centrará la organización de su trabajo, así como la planeación de situaciones para despertar el interés de los niños e involucrarlos en actividades que favorezcan el desarrollo de sus competencias. La educadora es la que determina las formas de trabajo, la distribución del tiempo y los recursos que utilizará, tomando en cuenta, en primer término, la características de los niños del grupo que está su cargo.

En la formación de las educadoras, existen diversas actividades que tienen como propósito que las educadoras en formación adquieran herramientas para el ejercicio profesional con los niños pequeños. Se realizan, por ejemplo, la observación y la práctica que realizan en la carrera. Una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos, y conducir adecuadamente un grupo escolar, así como las habilidades para comunicarse con los niños a través de diversos recursos.

Con lo anterior, las futuras educadoras aprenden a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la educación preescolar; ésta desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños; la existencia de este nivel como espacio educativo y de convivencia permite que muchos infantes dispongan de oportunidades de comunicación y relación con sus pares y con adultos, de participar y asumir responsabilidades en el trabajo, más amplias y variadas que las del ámbito doméstico.

Ya como docentes, cuentan con otros tipos de recursos de formación que son los Centros de Maestros, donde se abarca el nivel de educación preescolar, primaria y secundaria. Si bien es cierto que a estos centros acuden docentes y usuarios de diferentes niveles y áreas, cada Centro de Maestros posee acervos bibliográficos para consulta de libros. Son estos espacios los que brindan la posibilidad, por parte de la institución oficial, de que las educadoras se acerquen a la lectura.

También cuentan con materiales bibliográficos para consulta de los profesores y de la comunidad, que en algunas regiones representan la única opción de consulta, abierta al público en general. Los servicios que presta el Centro de Maestros son, entre otros: consulta de acervo, participación en diversos cursos y talleres, asesorías de los Cursos Nacionales de Actualización, asesorías para necesidades específicas y círculos de estudio, los cuales cuentan con

personal dedicado a las diversas acciones de actualización y capacitación de los profesores, y a su vez promover la actualización de las escuelas.

Chiapas cuenta con 32 Centros de Maestros, los cuales se encuentran distribuidos de forma tal que puedan atender a los maestros y escuelas ubicadas tanto en zonas urbanas como rurales e indígenas. Cuando éstos fueron creados, se planteó que debían abarcar la mayor cobertura posible, para poder responder a las necesidades de formación continua y profesionalización de los maestros, lo cuáles se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 6. Concentrado de los Centros de Maestros.

Región	No. de Centros de Maestros	Ubicación
I. Metropolitana	0701, 0702	Tuxtla Gutiérrez
II. Valle Zoque	0723, 0722, 0725	Cintalapa, Jiquipilas, Ocozocoautla de Espinosa
III. Mezcalapa	0717	Copainalá
IV. De los Llanos	0730	Venustiano Carranza
V. Altos Tsotsil-Tzeltal	0704	San Cristóbal de las Casas
VI. Frailesca	0721,0731,0707	Ángel Albino Corzo, La Concordia, Villa Corzo
VII. De los Bosques	0713, 0713-A, 0728	Simojovel, Bochil, Tapilula
VIII. Norte	0708, 0718	Pichucalco, Juárez
IX. Istmo-Costa	0714, 0726	Tonalá, Pijijiapán
X. Soconusco	0712, 0729, 0715,0720	Tapachula, Cacahoatán, Huehuetán, Huixtla
XI. Sierra Mariscal	0711, 0719	Motozintla, Frontera Comalapa
XII. Selva Lacandona	0724	Ocosingo
XIII. Maya	0709	Palenque
XIV. Tuliá Tzeltal-Chol	0710, 0716, 0727	Yajalón, Tila, Salto de Agua
XV. Meseta Tropical	Comiteca 0706, 0723, 0705	Comitán de Domínguez, Las Margaritas, Las Rosas

Fuente: Centro de maestros (2011).

Además de los Centros de Maestros, en lo que se refiere a la infraestructura escolar de la capital del estado se puede mencionar que existen 358 jardines de niños, con 1,240 educadoras y un total de 30,692 alumnos; esto permite inferir que siendo Tuxtla Gutiérrez la capital del estado, es considerada uno de los de mayor estadística tanto estudiantil como de personal docente y de infraestructura escolar.

La tabla que a continuación se presenta es la referencia de las quince regiones que representan la población estudiantil que asisten del nivel preescolar, al igual que las educadoras que se encuentran insertas en cada municipio, y de los jardines de niños que existen en el estado de Chiapas.

Tabla 7. Concentrado de datos escolares por regiones

Regiones	Municipios	Alumnos en Existencia	Educadoras	Jardines de Niños
I. Metropolitana	Tuxtla Gutiérrez	23 473	944	223
	Chiapa De Corzo	4 297	173	80
	Suchiapa	1 039	40	15
	Berriozábal	1 883	83	40
	Total	30692	1240	358
II. Valles Zoque	Cintalapa	3 646	179	97
	Jiquipilas	1 915	87	45
	Ocozocoautla Espinosa	3 801	173	111
	Total	9362	439	253
III. Mezcalapa	Copainala	1 253	71	48
	Coapilla	536	26	15
	Ocotepec	1 026	48	35
	San Fernando	1 537	76	48
	Chicoasen	288	15	10
	Francisco León	479	28	23
	Osumacinta	239	11	8
	Total	5 361	279	187

Hábitus, Representaciones y Escenarios de la Lectura

	Tecpatán	2 372	133	89
Total		1542	408	276
IV. De Los Llanos	Venustiano Carranza	3 280	155	76
	Acala	1 365	65	32
	Chiapilla	283	12	5
	Totolapa	240	12	6
	Nicolás Ruiz	155	5	1
	San Lucas	388	13	6
	Socoltenango	869	47	35
Total		6580	309	161
V. Altos Tsotsil-Tseltal	San Cristóbal De Las Casas	9 963	406	133
	Aldama	402	22	15
	Amatenango Del Valle	543	41	40
	Teopisca	2 314	112	69
	Chalchihuitán	1 160	45	22
	Chamula	4 122	157	105
	Chanal	938	42	25
	San Juan Cancuc	2 122	77	41
	Chenalho	2 813	111	72
	Huixtán	1 314	71	52
	Larrazar	1 556	73	55
	Santiago El Pinar	188	11	11
	Mitontic	657	26	17
	Oxchuc	3 566	180	122
	Pantelhó	1 293	61	60

Hábitus, Representaciones y Escenarios de la Lectura

	Tenejapa	2 925	113	61
	Zinacantán	1 352	59	41
Total		37228	1607	941
VI. Frailesca	Villaflores	4 645	214	119
	Ángel Albino Corzo	1 164	55	43
	La Concordia	1 966	107	100
	Monte Cristo De Guerrero	266	18	16
	Villa Corzo	3 540	187	160
Total		11581	581	438
VII. De Los Bosques	Bochil	2 392	107	65
	El Bosque	1 530	69	35
	Huitiupán	1 738	82	57
	Simojovel	3 292	139	93
	Ixtapa	1 546	70	40
	Jitotol	1 498	69	48
	Pantepec	814	44	36
	Soyaló	572	27	10
	Pueblo Nuevo Solistahuacán	2 253	109	73
	Rayón	706	38	26
	San Andrés Duraznal	382	15	9
	Tapalapa	288	19	15
	Tapilula	792	42	28
Total		17803	830	535
VIII. Norte	Pichucalco	1 606	93	77
	Amatán	1 411	90	82
	Chapultenango	532	31	29

Hábitus, Representaciones y Escenarios de la Lectura

	Solosuchiapa	540	33	31
	Ixhucatán	761	48	37
	Ixtacomitán	641	39	31
	Ixtapangajoya	266	16	15
	Sunuapa	123	9	11
	Juárez	1 039	54	47
	Ostuacán	1 062	68	54
	Reforma	1 956	81	39
	Total	9937	562	453
IX. Istmo-Costa	Tonalá	4 613	227	102
	Arriaga	1 878	91	39
	Mapastepec	2 177	124	80
	Pijijiapán	2 456	147	86
	Total	11124	589	307
X. Soconusco	Tapachula	12 328	511	211
	Acacoyagua	1 035	55	35
		1 521	74	46
	Acapetahua			
	Tuzantán	1 093	52	39
	Cacahoatán	13 480	600	121
	Escuintla	1 815	94	65
	Frontera Hidalgo	629	25	12
	Unión Juárez	607	28	21
	Huehuetán	1 453	69	43
	Huixtla	2 395	102	47
	Mazatán	1 123	54	33

Hábitus, Representaciones y Escenarios de la Lectura

	Villa Comaltitlán	1 440	73	45
	Metapa	236	11	6
	Suchiate	1 590	61	26
	Tuxtla Chico	1 845	78	37
Total		42590	1887	787
XI. Sierra Mariscal	Frontera Comalapa	3 425	158	78
	Amatenango de la Frontera	1 463	83	62
	Bejucal De Campo	423	23	21
	La Grandeza	431	23	21
	Bella Vista	1 118	65	51
	Chicomuselo	1 854	113	93
	El Porvenir	755	38	30
	Motozintla	4 140	222	167
	Siltepec	2 323	150	127
	Mazapa De Madero	521	26	22
Total		16453	901	672
XII. Selva Lacandona	Altamirano	1 740	83	58
	Ocosingo	13 284	544	338
	Benemérito De Las Américas	1 119	49	24
	Marques De Comillas	738	33	22
	Maravilla Tenejapa	1 027	44	35
Total		17908	753	477
XIII. Maya	Catazajá	695	42	38
	La Libertad	186	13	12
	Palenque	6 314	320	220
Total		7192	375	270
XIV. Tuliá Tzeltal	Yajalón	1900	100	72

Chol	Chilón	7 771	418	375
	Sabanilla	1 708	76	46
	Tila	4 756	214	132
	Sitalá	868	47	37
	Tumbalá	1 999	98	62
	Salto De Agua	3 649	185	140
	Total	22651	1138	864
XV. Meseta Comiteca Tojolabal	Comitán De Domínguez	6 459	287	137
	La Independencia	1 780	102	64
	La Trinitaria	3 585	194	145
	Las Rosas	1 256	58	37
	Las Margaritas	6 916	317	200
	Tzimol	618	33	25
	Total	20614	991	608

FUENTE: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010).

La información expuesta nos permite esclarecer que en Tuxtla Gutiérrez se concentra mayor población tanto estudiantil, como de docentes, así también una mejor infraestructura en relación con las escuelas de preescolar, según datos realizados por el INEGI (2010). Así, si se efectúa una comparación respecto a otros municipios del estado de Chiapas, se concluye que siendo Tuxtla Gutiérrez la capital del estado, ofrece un abanico de posibilidades y de oportunidades para incrementar el capital cultural de los individuos que viven en esta ciudad. Por ello se puede considerar que las representaciones y escenarios que se manifiestan en este contexto son favorables para el fomento de la lectura.

Capítulo VII

Marco Metodológico

En este capítulo se explica el método utilizado en la investigación, además de describir el paradigma cualitativo observado como orden epistemológico del trabajo. Asimismo, se da cuenta de la entrevista a profundidad, que es la técnica de trabajo empleada. Respecto a esta última, se explican los aspectos centrales que identifican a la entrevista. Posteriormente, se describe cómo se hizo la selección de los sujetos de investigación.

7.1. Adscripción epistemológica al paradigma cualitativo

El tipo de trabajo realizado para esta investigación se adscribe en el enfoque cualitativo, ya que se ha optado por ponderar una visión interpretativa (Corona, 2007, Lahire, 2004, Meneses, 2008, Peroni, 2003), una vez recogidas las experiencias subjetivas de los lectores. Esto significa que se sostiene que el tema de la lectura constituye una confluencia entre lo social y lo subjetivo, elementos que marcan las formas de leer y de formar lectores.

A través del tiempo, los métodos cualitativos han adquirido una gran aceptación entre los científicos sociales latinoamericanos, no solamente porque se consideran una herramienta básica de la investigación social, sino debido a su impacto, que trascendió a diversas disciplinas (Tarrés, 2001).

Asimismo, los métodos cualitativos son útiles para dar una explicación e interpretación de los problemas sociales, además de que proporcionan una base teórica y epistemológica que nos ayuda a evaluar su verdadero alcance.

Es importante considerar que los métodos cualitativos, por su diseño flexible y su objetivo de comprender e interpretar procesos más que hechos, también cuentan con una larga historia (Zapata, 2005).

Por lo anterior, los investigadores cualitativos se guían por la naturaleza de los contextos sociales y también por los elementos que caracterizan a los seres

humanos, al mismo tiempo que tratan de utilizar criterios de fidelidad respecto a los procesos estudiados, en lugar de basarse en los planteamientos normativos estadísticos. Es decir, son cuidadosos con referencia a los puntos tratados de sesgos y efectos, que pueden modificar las apreciaciones del investigador. Parten de considerar, finalmente, que la realidad social es un proceso que puede ser interpretado.

Por consiguiente, el investigador constituye un elemento donde la información se convierte en significación (y en sentido), dado que la unidad del proceso de investigación, en última instancia, no está ni en la teoría ni en la técnica, ni siquiera en la articulación de ambas, sino en el investigador mismo (Dávila, 1999).

Los métodos cualitativos no sólo nos proveen de los medios para explorar situaciones complejas y caóticas de la vida real, sino que nos aportan múltiples opciones metodológicas sobre cómo acercarse a tal ámbito, de acuerdo con el problema y los objetivos del estudio a largo plazo (Mercado & Alcántara, 1999).

Pues bien, analizar a la educadora de preescolar en formación como lectora implica mirarla desde la perspectiva epistemológica del subjetivismo. Esta perspectiva de estudio centra el proceso del conocimiento en el sujeto; se preocupa por esclarecer representaciones, significados y experiencias que el sujeto posee desde ciertas condiciones; y enfatiza la realidad vivencial, recuperando en esencia el medio social y cultural. En términos generales, el "significado no emerge de una interacción entre el sujeto y el objeto, sino que es impuesta por aquel sobre éste, es decir el objeto no realiza ninguna contribución a la generación del significado" (Sandín, 2003: 49).

Tales aspectos suponen que la representación y el *hábitus* de la lectura (conformación de la lectura desde factores familiares, desde las actividades personales, la voluntad y la personalidad del individuo con la que realiza la lectura) se presenta a partir de bases subjetivas. Es decir, es finalmente el sujeto quien

propicia la realidad a conocer, pues en él acontece el contenido de una acción. Para el caso de esta investigación, la lectura desde el sujeto implica una serie de realidades subjetivas que comportan una identidad, mediada por escenarios y representaciones.

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo I de este trabajo sobre la lectura y su vivencia a partir de los escenarios y representaciones de las educadoras en formación, se considera al paradigma cualitativo como sustento epistemológico y ontológico. Este último se define como la realidad que se construye de manera sociocultural, que se presenta de manera múltiple y holística. En otras palabras, la realidad existe, pero los seres humanos construyen los significados por medio de la intersubjetividad, por lo cual los procesos son contruidos social y culturalmente (Zapata, 2005).

Con lo anterior se pretende analizar el acto de leer en las vivencias personales de las educadoras en formación, y comprender cómo se constituyen como lectores, desde el contexto natural en el que se produce la lectura. En este tenor se participaría en el paradigma cualitativo, en el sentido que lo propone Sandín (2003), cuando señala que uno de los principios a destacar es la intención del sujeto desde sus marcos sociales. Porque el propósito es recuperar las vivencias brindadas por los sujetos.

El paradigma cualitativo intenta asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las educadoras en formación, mediante este estudio. A este paradigma no le interesa la representatividad (Álvarez-Gayou, 2003), porque una investigación puede ser valiosa tanto si se realiza en un solo caso, como en el caso de una familia, o en este caso en particular, en un grupo de quince educadoras en formación.

En ese sentido, el paradigma cualitativo, desde el punto vista metodológico, implica situaciones naturales y un diseño flexible, así como categorías y conceptos que se construyen durante la investigación.

Por consiguiente, la base teórica que posibilita hablar de los escenarios y representaciones de la lectura lo proporciona la sociología de la lectura (que ya se analizó en el capítulo II). Esta perspectiva presenta dos visiones teórico-metodológicas del estudio del lector: la perspectiva estadística y la perspectiva etnográfica. Ambas visiones pueden complementarse. Sin embargo, la primera basa su metodología en el registro de la cantidad de lectores: la cantidad de lo que se lee depende de los estudios de los especialistas y de las autoridades estatales. Los resultados de este enfoque cuantitativo se definen por la cantidad y por la constitución de tipos de lectores. Es decir, la determinación del lector se representa por cuánto lee y qué se lee. Para un enfoque estadístico, éstas serían variables a considerar en la explicación de la cantidad de lectores. Este enfoque parte, pues, de suponer un tipo de lector y un tipo de soporte, el libro-texto como único hecho de la práctica lectora.

Sin embargo, el enfoque cualitativo de la lectura plantea otra visión que se contrapone con el enfoque anterior, es decir, interpreta la lectura como un "hecho social total en el que intervienen diferentes niveles de formulación del capital y del medio cultural de los individuos" (Bahloul, 2002:12). Desde esta perspectiva, se cuestionaría la noción de los pocos lectores que los estudios cuantitativos puntualizan en los registros estadísticos: estos pocos no se observan a partir de interpretaciones culturales y sociales, ya que la lectura es planteada como un hecho que se restringe a la idea del libro-texto como única fuente primaria para la lectura y lectores consumados. Por el contrario, se contemplan otros factores culturales, otras fuentes que posibilitan el acto de leer, esfera dentro de la cual se inscribirían los pocos lectores.

En suma, comprender el *hábitus*, las representaciones y escenarios de la lectura como realidades simbólicas de ésta a partir de los diversos estadios del uso y recreación de la lectura, y de los escenarios que la hacen posible, remite a la perspectiva del subjetivismo, que a su vez evidencia las características del paradigma cualitativo.

7.2. La elaboración de las categorías de análisis y los instrumentos de recolección de datos

Dentro de la perspectiva cualitativa, la sociología de la lectura se enfoca a “la representación que se hace de la lectura, y de ese deber de placer impuesto, que corresponde a un modelo aterrador de lectura libre y desinteresada” (De Singly, citado en Lahire, 2004: 96). Para explicar estos escenarios, la sociología de la lectura emplea las entrevistas, con el fin de mostrar con amplitud el hecho de que existe un lector no eclipsado por categorías clasistas, y que en lugar de analizar sus “limitancias” a la lectura, debe ser tomado en cuenta por su espacio socioeducativo, cultural, social, económico, por la variedad de los escenarios de la lectura y por los niveles de instrucción, además de los factores familiares. Los escenarios de lectura se definen, entonces, como “el conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores” (Bahloul, 2002: 23).

Esta propuesta de análisis, que nace de los estudios franceses de corte cualitativo (Bahloul, 2002; Peroni, 2003), señala que el lector no se recorta con un sólo indicador social, no implica un *a priori* sobre ciertos tipos de lector que reflejen la cantidad de libros leídos, el contenido del libro, la constante de la lectura, etcétera, sino que obedece a procesos más amplios y significativos, que representan prácticas y representaciones diferenciadas, esto es, cómo se emplea la situación lectora y cómo se concibe a la lectura. El lector se entiende entonces, desde estos planteamientos, por el acto de leer en constante aplicación, y como una forma comunicativa de relacionarse con el mundo social. La lectura es vista así como “una práctica social en su totalidad, no sólo como una práctica puramente cultural” (Bahloul, 2002: 30).

En este sentido, resulta lejana la idea de un lector culto, especializado, conformada por el sistema educativo, y en especial por los ámbitos institucionalizados que responden a intereses clasistas. En cambio, la lectura como un hecho social total implica conceder importancia al análisis de los

escenarios dispuestos en la biografía familiar y educativa del lector, a la socialización de la lectura, a las representaciones del libro y el *hábitus*; dichas estimaciones conceptuales son el resultado del trabajo sociológico que explica la situación de un lector enmarcado en la totalidad social.

Estos elementos permiten reconocer la referencia cultural, la trayectoria familiar y educativa. Se trata de establecer las relaciones entre libro y lector, entre lectores y formas de interacción, entre lectores determinados por su propio espacio social, y el uso de los lugares de apropiación de las fuentes lectoras.

La sociología de la lectura, en términos generales, nos explica que la lectura es un "hecho social total en el que intervienen diferentes niveles de capital y del medio cultural de los individuos" (Bahloul, 2002: 12). Bajo esta lupa teórica se investigaron los procesos de los *hábitus*, escenarios y representaciones de la lectura, en el sentido de tomar en cuenta aquellos aspectos escolares, económicos y culturales que determinan el proceso de la lectura. Se trató de partir de las condiciones significativas que hacen posible que un sujeto se identifique como lector.

No obstante, se partió de la existencia de los pocos lectores, que los estudios cuantitativos puntualizan en los registros estadísticos (Bahloul, 2002). Es una categoría que demarca culturalmente a la lectura, es decir, los que leen y los que no leen; desde esta perspectiva, éstos últimos son considerados como seres de escasa cultura, y se resalta su falta de capacidad selectiva de los libros; así, no se les observa desde determinadas dimensiones culturales y sociales. En otras palabras, la perspectiva estadística no explica estas dimensiones que implica la lectura, pero sí ofrece indicios en términos críticos sobre la posición del estatus social y del nivel de instrucción del sujeto:

por lo mismo, estas particularidades nos proporcionan información sumaria acerca de los escenarios de lectura, las representaciones del libro y de la lectura, los modelos de clasificación de los géneros y las prácticas de adquisición del libro, los mecanismos psicotécnicos de la lectura, la socialización de la lectura, el lugar del libro en el universo material y el de la lectura en las biografías educativas y familiares (Bahloul, 2002: 22).

Algunos de los escenarios de la lectura, como anteriormente se describió, pueden ser observables para la investigación; es el caso de los aspectos sociales, por ejemplo: los amigos, el antecedente familiar, las actividades entre colegas, las visitas a distintos lugares, "revisterías y bibliotecas", los recursos económicos que se emplean en la adquisición de libros, la escuela, las experiencias. Todos estos fueron elementos que abonaron al trabajo: *hábitus*, representaciones y escenarios de la lectura. Se trató de reconocer los caminos hacia la lectura, los géneros y formas de la lectura, los factores culturales que influyeron en la actividad cotidiana de los sujetos, los usos e intereses de la lectura; cabe apuntar que dentro de estas interacciones, se observó cuáles son las que marcan de manera significativa los escenarios y representaciones que propician la lectura.

Aquí subyace la idea de una práctica legítima o modelo diferenciador, que remite formas concretas de acceso a la cultura de masas, y que se caracteriza por ser mediática. En lo que respecta a las representaciones de la lectura, se cuenta con observables, como serían el placer propiciado por el libro, el tipo de interés lector, el amor hacia la lectura, el análisis, la distracción como referente, la diversión y obligación: estos elementos se integran a la guía de análisis que explica cómo se define a las educadoras dentro del ámbito de la lectura. Por supuesto, estas observables son subjetivas, y requieren de un acercamiento a la vivencia del sujeto o a su vida cotidiana.

Así, dentro de los escenarios de lectura, es necesario considerar al sujeto lector "no sólo por el origen socioprofesional o socioeducativo, sino también tomar en cuenta las modalidades biográficas de la práctica lectora: origen social, capital cultural familiar, formación intelectual y profesional, inserción social" (Bahloul, 2002: 25).

La representación significa "lo que se piensa que es la lectura". La funcionalidad de esta noción explica la experiencia social y subjetiva del lector. A partir de esa concepción se fijan el uso, el resultado, los propósitos del lector. Aquí subyace la idea de una práctica legítima o modelo diferenciador que remite formas

concretas de acceso a la cultura, que se caracteriza por ser mediática, o bien a una relación más próxima respecto al entorno social, como puede ser la biblioteca pública (Lahire, 2004). Pero también puede significar una ausencia de reconocimiento propio a la lectura, que ve a esta actividad como una más de tantas que se realizan sin ningún reparo. Por lo anterior, es importante conocer cuáles son las observables de la investigación en cuestión.

Tabla 8. Categorías del contexto.

Entorno sociocultural				
1. Lugar de nacimiento	de	2. Lugar de crianza	3. Ocupación de los padres	de
5. Cantidad de libros en casa	de	6. Actividades en torno al libro en casa	7. Asistencia a la presentación de un libro	8. Charla con abuelos y familiares
9. Primeros libros propios		10. Nivel de estudio de los padres		

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, se abordaron cada una de las observables de acuerdo con el número del cuadro anterior:

1. Es importante y necesario conocer el lugar de nacimiento de las educadoras en formación, para saber con precisión el contexto y la región donde se desarrolló en su infancia.
2. El lugar de crianza pretende analizar con quién convivió cuando era pequeña, y qué herramientas le facilitaron para incrementar o fortalecer la lectura.
3. Conocer la ocupación de los padres servirá para descubrir su contexto situacional y el *hábitus*.
4. El estudio de los hermanos fortalece el acercamiento al fenómeno de la lectura.
5. La cantidad de libros con que se cuenta en casa sirve de parámetro para conocer el aspecto estadístico de las lecturas que examinan.

6. Se preguntó qué actividades realizan en el hogar en torno al libro para saber qué estrategias se emplean para incentivar, disfrutar y fomentar la lectura.
7. En actividades culturales se preguntó si asisten a eventos referentes al libro, y cuáles son esas experiencias que adquieren.
8. Al contar los abuelos y familiares anécdotas, relatos, cuentos, etc, se pretende saber qué experiencias rescataban de esto.
9. A qué edad tuvo su primer libro y cuál era, de qué se trataba, qué le gusto más, como se sintió al leerlo o cuando se lo leían.
10. El nivel de estudio de los padres resulta un factor importante, porque es un elemento para saber el medio en que convivió, y al mismo tiempo la coyuntura establecida con el capital cultural que éstos poseen.

Tabla 9. Categorías de las representaciones.

Representación de la lectura			
I. Placer	II. Obligación	III. Interés	IV. Amor
V. Análisis	VI. Distracción	VII. Diversión	VIII. Imitación

Fuente: Elaboración propia.

- I. El placer por la lectura es un aspecto interesante porque representa un hecho prodigioso, casi mágico, que se suscita al sumergirse en el acto lector, al apartarse del medio que rodea al lector.
- II. En ocasiones, la obligación es mala consejera, cuando es el principal componente de los lectores; porque si no existe la asimilación, no se podrá valorar lo que representa la lectura en la vida.
- III. Cuando surge el interés por la lectura, se le considera enriquecedor y en ocasiones se aplica en la vida cotidiana.
- IV. El tener amor a la lectura, lleva a descubrir las ventajas que nos da leer.
- V. Al realizar un análisis de ciertas lecturas, se vislumbra cómo favorecen nuestro conocimiento y nuestra sapiencia.
- VI. El leer para distraerse, puede ser considerado como una de las múltiples actividades que se pueden realizar mediante la lectura.

- VII. Leer por diversión, consiste en tener un texto donde el actor principal es el que se encuentra frente al libro, lo cual hace mágica la lectura.
- VIII. En ocasiones se lee porque se ha convivido en un ambiente mediador de la lectura.

Tabla 10. Categorías de los escenarios.

Escenarios de lectura				
i. Grupos	ii. Actividades	iii. Funciones de cada uno ante la lectura	iv. Visitas	v. Experiencias
vi. Amigos	vii. Familia	viii. Escuela	ix. Calle	x. Acceso

Fuente: Elaboración propia.

- i. Participar en grupos implica considerarse parte de un escenario donde se fomenta la lectura, donde se realizan posicionamientos diversos, y se manifiestan diferentes perspectivas que cada lector tiene.
- ii. Las actividades en torno a la lectura se enriquecen de acuerdo con la temática o punto a favorecer: pueden ser recreativas, educativas, sociales, etc.
- iii. Es necesario conocer las funciones que cada lector adjudica a la lectura, para saber desde que paradigma lo defiende.
- iv. Las visitas a los diferentes escenarios pueden ser públicas o privadas.
- v. Las experiencias son diversas debido a los escenarios de lectura de que cada educadora se apropia.
- vi. Los amigos son parte de los escenarios de lectura, porque si son lectores asiduos, es probable que el individuo entre a esa misma dinámica de lector, para ser considerado como parte de ese círculo amistoso.
- vii. El estar inmerso en una familia a la que le agrada la lectura, posibilita la participación lectora del individuo en la misma.
- viii. La escuela es un escenario de la lectura que en ocasiones no logra favorecer la lectura en las educadoras en formación, porque hay probabilidades de que los mismos docentes no tengan ese hábito.

- ix. Existen muchos referentes de escenarios en la calle, como son los espectaculares, volantes, publicidad escrita y otros, es decir en todo momento encontramos fuentes de lectura.
- x. Existen diversos accesos de escenarios de lectura, para desarrollar habilidades y competencias lectoras.

Tabla 11. Constitución de las categorías y su contenido genérico.

Práctica lectora	Categorías	Contenido genérico
Escenarios de la lectura	• Espacio familiar • Espacio laboral • Espacio de esparcimiento • Espacio de escolarización • Práctica	El conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores.
Representaciones de la lectura	▪ Lectura ▪ Experiencia personal ▪ Clasificación de los géneros ▪ Mecanismos psicotécnicos de la lectura ▪ Tipo de lector	La experiencia personal de la lectura y la manera de concebirse a sí mismas como lectoras o no lectoras, además del reconocimiento del mundo de los libros a partir de la vivencia con los mismos.

Fuente: Elaboración propia.

7.3. La técnica de la entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad busca la subjetividad, por lo que la entrevistadora debe dejar de lado la postura objetiva y neutral, y adopta una postura de empatía hacia la entrevistada, por ello:

La entrevista es, por definición, un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas, entrevistador y entrevistado, en el cual se efectúa un intercambio de comunicación cruzada, a través de la cual, el entrevistador transmite interés, motivación, confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación (Ruiz & Ispizúa, 1989: 131).

En la actualidad, este tipo de entrevista ha adquirido una gran relevancia dentro del campo de la investigación social. Ruiz & Ispizúa (1989) describen que este tipo de entrevista puede designar una serie bastante híbrida de entrevistas

diferenciadas entre sí, debido a tres características: la unidad de análisis de su aplicación (individual vs grupal), su carácter holístico o en un solo acto, y el grado de dirección-no dirección con que se desarrolla la entrevista.

Por otro lado, la entrevista cualitativa es una técnica indispensable en la generación de un conocimiento sistemático sobre el mundo social (Grawitz, 1984). Ésta se ubica en la interacción entre individuos, cuyas intenciones y símbolos están muchas veces ocultos, y donde su empleo permite descubrirlos. No obstante la importancia de la entrevista en las diversas escuelas y etapas del pensamiento sociológico, la entrevista cualitativa ha sido considerada en muchas ocasiones como "de segunda categoría" frente a otras técnicas de investigación como las encuestas (Gutiérrez, 1998). Sin embargo, en las dos últimas décadas del siglo XX la entrevista cualitativa se ha desarrollado como una técnica alternativa capaz de explorar o profundizar en ciertos temas de la realidad social, y se ha transformado en un instrumento básico de recolección de información.

La entrevista proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en la cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural, y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (Vela, 2001). En ellas se encuentran presentes tiempos y espacios diferentes: en primer lugar, el tiempo de entrevistado, quien acepta "contar sus vivencias, sus intimidades", para reconstruir sus experiencias pasadas con los ojos del presente; en segundo lugar, el tiempo del investigador, quien elabora y sistematiza la información a partir de las hipótesis e interacciones orientadoras del proceso de conocimiento, y de su propia percepción.

En este sentido la entrevista, además de constituirse en una técnica de recolección de información, puede ser considerada como una estrategia para la generación de conocimientos sobre la vida social. Pese a este importante reconocimiento, el empleo de entrevistas de tipo cualitativo sigue siendo muy

limitado. Las razones que explican esto se encuentran en los intensos debates existentes sobre la validez y confiabilidad de sus resultados. No obstante, debe considerarse que las formas que asumen estas nociones son distintas a las acostumbradas con la visión positiva de la investigación. La solución de esta polémica presenta rezagos en cuanto al desarrollo de procedimientos que legitimen el papel de la entrevista cualitativa, a pesar de la existencia de algunos de ellos, como el de la triangulación, tan ampliamente utilizado.

No obstante, como cualquier otra técnica de investigación, la entrevista a profundidad contiene al mismo tiempo riqueza y limitaciones. Riqueza, porque en ella confluyen las experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que cada persona hace de su vida y la vida social, fenómeno por naturaleza multidimensional. Limitaciones porque, al tener un carácter único, no siempre puede afirmarse con plena seguridad el descubrimiento de los aspectos clave que conduzcan a un conocimiento generalizable.

Taylor y Bogdan (1992) definen la entrevista a profundidad como una técnica de investigación cualitativa que consiste en encuentros repetidos o no repetidos, cara a cara entre una investigadora y sus informantes, la cual se orienta a entender la perspectivas del entrevistado a partir de su vida, sus experiencias y sus personales, tal y como son expresadas por sus propias palabras. En este caso, la entrevista no tiene un protocolo o un calendario estructurado, y consiste en una lista general de áreas por cubrir con cada informante. Por ello se puede decir cuándo y cómo aplicar algunas frases que orienten al entrevistado hacia los objetivos propuestos, creando al mismo tiempo una atmósfera confortable para que el informante hable libremente.

Cabe observar que, si bien la realización de entrevistas a profundidad no involucra necesariamente la realización de un proceso de observación participante, éstas si pueden efectuarse en varias ocasiones. Es decir, el entrevistado usualmente es interrogado más de una vez. Lo que se pretende del

cuestionario y la entrevista, es sacarle el máximo provecho a estas técnicas de investigación.

Una vez que se ha iniciado la entrevista, resulta necesario lograr algún nivel de entendimiento mutuo entre la entrevistada y la entrevistadora. Este proceso se facilita si la entrevistada se siente comprendida y no juzgada. La investigadora deberá evitar el uso de conceptos complejos, y en el caso de que éstos fuesen necesarios, tratará de clarificar toda la terminología y el significado concreto que se le otorgue. Es evidente que el uso de tecnicismos sin un mutuo entendimiento puede crear distorsiones en la comunicación.

Uno de los problemas más comunes a que se enfrenta la entrevistadora reside en establecer el momento en que una entrevista está completa. Para tomar esta decisión es necesaria la confluencia adecuada de los aspectos que definen un buen *rapport* (Vela, 2001), la identificación de la información de interés, así como la duración de la entrevista, elementos todos ellos que permiten determinar cuándo una entrevista está completa. Con relación al último punto, usualmente se considera mejor realizar entrevistas cortas, por lo que resulta adecuado determinar al principio de la entrevista el margen de tiempo con que cuenta la entrevistada para la entrevista, y aprovechar al máximo esta restricción. Sin embargo, ello no implica pasar precipitadamente de un tema a otro.

Para hacer referencia a este entendimiento mutuo se suele emplear el término *rapport*, una expresión escueta que se refiere al grado de simpatía y empatía entre las entrevistadas y la investigadora. Dicha relación existe cuando la primera ha aceptado las metas de la investigación de la segunda, y procura ayudarle activamente para obtener la información necesaria (esto se da especialmente acudiendo a otros instrumentos de recogida de información como el cuestionario). Aun cuando se han propuesto distintas formas para lograr un buen *rapport*, importa mucho la experiencia y el dominio de la técnica por parte de la entrevistadora. A su vez, se agregan otras condiciones para el logro de un buen *rapport*, que tienen que ver con el género (Herod, 1993, citado en Tarrés, 2001) de

la investigadora, su forma de vestir, su comportamiento durante la entrevista, así como el trato que tiene con la entrevistada, entre otras.

Para ejemplificar el término *rapport* (Vela, 2001), se considera una técnica que utilizada por la PNL (programación neurolingüística). Esta técnica nos posibilita el poder crear una comunicación afectiva con las educadoras, pues en ellas se basa la investigación, razón por la cual necesitamos comunicarnos con ellas.

En esencia, el *rapport* es una habilidad que reduce las diferencias perceptuales entre las personas rápidamente. Este es un aspecto fundamental que interesa rescatar dentro de la entrevista a profundidad. El *rapport* se logra cuando existe una relación ideal entre la entrevistadora y la entrevistada, es decir, una relación basada en la confianza y en la cooperación mutua. A partir de ello, la entrevistada puede manifestarnos sus sentimientos, pensamientos y experiencias de vida; de este modo podremos conocer y rescatar lo que se desea de dicha entrevista.

En la guía de entrevista diseñada para esta investigación se contemplaron las categorías ubicadas en el apartado anterior, tratando de enfatizar el testimonio de la educadora en formación sobre acontecimientos significativos y logros importantes que han tenido en su trayecto lector; citando hechos notables y circunstancias que influyeron en su historia con la lectura, y la perspectiva que tienen de ésta; haciendo mención de dónde participaban en los diversos escenarios de la lectura: la familia, la escuela, el trabajo. Además de recoger las representaciones que tienen sobre la lectura.

Con base en lo anterior, se puede señalar ahora el curso de la aplicación de la entrevista. En ese sentido, se aplicó el cuestionario de 30 preguntas, y en lo que respecta a la entrevista a profundidad, la formulé con 60 interrogantes, las cuales contienen: datos personales, cuestiones sobre la lectura, se alude a su experiencia personal, se aborda la clasificación de los géneros, los mecanismos

psicotécnicos de la lectura, los tipos de lectores que conoce, las actividades que realiza en el espacio familiar, cómo favorece la lectura en el espacio laboral, qué hace dentro del espacio de esparcimiento, qué acciones ejecuta en el espacio de escolarización, qué hace en su práctica escolar, y se cuenta con un apartado extra.

La entrevista está estructurada de acuerdo con los conceptos sociológicos que maneja Bahloul (2002), por ello en cada apartado se formulan preguntas de acuerdo con las categorías anteriormente descritas (véase apartado 7.2).

En el primer apartado se le pregunta a la entrevistada, de manera particular, su edad y de dónde es originaria. Con respecto a la lectura se le cuestiona ¿qué es para ella la lectura?, ¿qué conocimientos y prácticas considera que están insertos?, también se le preguntó ¿por qué considera que es importante la lectura? ¿para que sirve?, ¿cómo y a quienes les toca fomentar la lectura? ¿en qué espacios considera que debe promoverse la lectura? y por último se le preguntó ¿qué medios conoces que sí promuevan la lectura?

En el segundo apartado se aborda la experiencia personal, es decir se le realizaron preguntas tales como: ¿cómo dio inicio a la lectura?, ¿quiénes fueron agentes cruciales para que se iniciara en la lectura?, ¿cuáles son los espacios para que se diera esa influencia?, ¿qué hicieron para que se involucrara con la lectura? ¿hubo libros que marcaron su vida? Si los libros que leyó la marcaron en algo, ya sea por su contenido o por el momento en que los leyó, si ella tuviese que recomendar un libro, cuál recomendaría, y asimismo a quiénes lo recomendaría.

En el tercer apartado se encuentra la clasificación de los géneros, en la cual se hacen preguntas sobre el tipo de libros que lee, cuáles prefiere, si conoce diversos tipos de libros, y si existe una diferencia entre ellos y otros, y de todos estos, a cuáles acude más.

En el cuarto apartado se abordan los mecanismos psicotécnicos de la lectura, y se cuestiona si considera que es fácil leer, qué hace que un texto le sea más difícil, y qué hace que un texto sea difícil de entender.

En el quinto apartado se le pregunta sobre el tipo de lector, ella qué tipo de lector se considera que es, si conoce otros tipos de lectores, qué ha permitido y posibilitado el tipo de lector que es, si se considera buena lectora o no, qué es lo que hace a un buen lector; también se le preguntó cómo se hace un buen lector, si ella considera que podría ser mejor lector, si cree que el contexto influya en el hecho de ser lector, si conoce algún contexto que favorezca ser lector, si de manera particular la región ofrece lo necesario para tener buenos lectores, o bien qué le hace falta.

En el sexto apartado se toma en cuenta el espacio familiar, para conocer si en su familia se lee, y si existen actividades donde se propicie la lectura.

En un séptimo apartado se inserta el espacio laboral, es decir las preguntas están enfocadas a que visualice qué hace, desde su formación, y si forma niños lectores, qué se dice de la lectura en su campo laboral, ella habla con su colegas sobre la lecturas que realiza, y sobre lo que realiza para formar buenos lectores.

En el octavo apartado se alude al espacio de esparcimiento, es decir qué hace cuando descansa, si ha leído para descansar, algunas de las actividades que realiza de esparcimiento tienen que ver con la lectura: si tiene amigos lectores, qué tipos de lectores son, si hablan sobre las lecturas que realizan, o con quién comentan las lecturas que hacen, si dedican algún espacio o tiempo especial para la lectura.

En el noveno apartado se aborda el espacio de escolarización, es decir cómo ha participado la lectura en su formación profesional, qué libros considera que fueron cruciales para su formación, si aún sigue leyendo para aprender, y cómo cree que se vincula la lectura con el aprendizaje.

El penúltimo apartado se refiere a su práctica, es decir se le interroga partiendo de su experiencia, si ella trata de inculcar en sus espacios una forma de lectura.

En el último apartado se pregunta si hay algo más que quiera decir sobre lo que piensa de la lectura, y con ello se concluye la entrevista a profundidad a las educadoras en formación, para después interpretar la información brindada por los sujetos de investigación (véase anexo tabla 16).

Se realizó una prueba piloto para conocer las posibles respuestas y las reacciones que podrían tener las entrevistadas hacia la investigadora, la cual consistió en efectuar la entrevista para valorar cada una de las preguntas formuladas, y de las respuestas que arrojarían la aplicación de ésta; con esto es posible vislumbrar si hacían falta ciertas interrogantes para que estuviera mejor consolidadas las preguntas, y con ello poder realizar la interpretación de los datos obtenidos mediante esta técnica de investigación.

En este apartado el lector conoce la manera en que fue evolucionando la tesis que se presenta: en un primer momento, la tesis estaba intitulada "Representaciones y escenarios de la lectura en las trayectorias de vida de las educadoras: estudio biográfico en la región centro de Chiapas", lo cual, como su nombre lo indica, partía del enfoque del método biográfico, teniendo de soporte los dos planes de estudios de la licenciatura de educación preescolar en Chiapas: el primero es de 1984 y el segundo es de 2004, y las modificaciones que han tenido.

Más adelante, se tenía considerado entrevistas a ocho educadoras. Se había decidido realizar dos entrevistas a educadoras con veintidós años de servicio, dos educadoras más con dieciséis años de servicio, y cuatro educadoras más con 11 años de servicio, porque el interés era que a partir de los años de servicio y los planes de estudio que se habían estudiado, se podría conocer cuáles eran las representaciones y escenarios de la lectura que poseía cada una de las investigadas. Pero cuando ya se tenían las educadoras localizadas, éstas

comentaron que ya no deseaban participar en el proyecto, porque decían que tenían actividades extracurriculares y domésticas, lo que significaba que no tenían tiempo disponible para poder realizar las entrevistas.

Después de realizar una minuciosa búsqueda, fue posible contactar a las educadoras que sí deseaban participar en el proyecto, y que disponían de cierto tiempo para realizar las entrevistas; fue así que se empezó con ellas; pero en ese periodo se presentó una limitante en términos administrativos, porque precisamente en ese entonces se abrió un período de movimientos y cambios escalafonarios en la Secretaría de Educación, en los cuales participaron las entrevistadas; y al encontrarse éstas beneficiadas con un ascenso que les convirtió en directoras técnicas, se fueron a los lugares donde se les otorgo el ascenso, es decir a Palenque, Ocosingo y la zona de la Frailesca, motivo por el cual hubo que cambiar los sujetos de estudio, y con ello reformular el protocolo de investigación.

Con esta experiencia, se buscaron alternativas de solución con la directora de tesis, para poder continuar con la propuesta de trabajar con formadoras de niños de preescolar a quienes les interesara participar en la investigación, que se encontraran en un mismo espacio. Por ello se hizo la selección con educadoras en formación, ya que éstas se encuentran reunidas en un mismo espacio y tiempo, porque están estudiando en la misma ciudad. A ellas se les contactaría, y se les aplicarían el cuestionario y las entrevistas informales, con el fin de saber si deseaban participar en el proyecto de la investigación. Fue así como se reinició la tarea de averiguar a cuáles de estas educadoras en formación les gustaría participar en la investigación, y para ello se visitaron las dos normales de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, por encontrarse en la capital del estado, considerando que, como se ha mostrado anteriormente, ésta posee ciertos beneficios culturales en comparación con otras regiones económicas.

Así, se les realizaron entrevistas a las educadoras en formación de las nueve regiones socioeconómicas; sin embargo, en ese preciso momento el estado

de Chiapas sufrió un cambio en la política organizativa de sus nueve regiones socioeconómicas, pues se efectuó una restructuración de las mismas, al ser organizado el estado en quince regiones económicas, mediante reforma a la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Chiapas, párrafo cuarto del artículo 24, con la consiguiente modificación en la denominación de algunas zonas (Periódico Oficial, 2010: 275-2ª sección).

En esta coyuntura, se decidió fortalecer el aspecto cultural de la investigación, es decir realizar las entrevistas a profundidad acuñando el capital cultural que menciona Bourdieu, y con ello se pudo localizar en la región metropolitana a las 15 educadoras en formación de cada una de las zonas de esta nueva regionalización. De esta forma se realizó trabajo de campo en las ocho normales que se encuentran en el estado, para ver si en alguna de ellas se encontraba focalizado un conjunto de educadoras provenientes de las quince regiones, pero solamente en la región metropolitana se integró un grupo de quince educadoras pertenecientes a las quince regiones del estado. A diferencia de las otras seis normales que tiene el estado, sólo la región metropolitana es suficientemente inclusiva e integradora, pues en sus escuela normales se encuentra un conjunto de educadoras en formación que cursan el 5º semestre de la licenciatura, que estudiaron el nivel básico y medio en su contexto natal, y que además de lo anterior, son originarias y están ligadas a cada una de las quince regiones que conforma el estado de Chiapas.

Fue así que se logró conseguir a los sujetos de estudio, educadoras en formación pertenecientes a cada una de las quince regiones; éstas accedieron a realizar la entrevista, y se organizó un calendario para la aplicación de la técnica de investigación.

A partir de este conjunto de sujetos investigados, se tenía el propósito de interpretar la lectura como una realidad social y cultural. Se parte de la tesis de que en los grupos sociales existen formas o maneras de construir una representación, y que ésta es compartida a partir de sus condiciones culturales y

sociales. Conviene citar entonces que la lectura es un “hecho social total en el que intervienen diferentes niveles de formulación del capital y del medio cultural de los individuos” (Bahloul, 2002: 12). Por tanto, los diferentes capitales y el entorno de los sujetos validan su configuración sobre la lectura. Se analizan por ello quince educadoras, que se insertan en este marco conceptual del *hábitus*, las representaciones y escenarios de la lectura, y con quienes se pretende construir una muestra representativa de las quince regiones que integran a Chiapas.

A propósito de lo anterior, podemos concluir: “Nos corresponde mostrar a los niños esos pedacitos de vida, con la mirada atenta para asombrarnos con sus descubrimientos, gozando su felicidad, haciendo nuestras sus propias preguntas ofreciendo nuestra presencia en su risa y sus lágrimas” (Sánchez, 2010: 13).

7.4. El trabajo de campo

El trabajo de campo aseguró un mejor acceso hacia la población sobre la cual se realizaron las entrevistas, en este caso en particular sobre las educadoras en formación de las quince regiones del estado de Chiapas. En general, cualquier tipo de entrevista debe ser precedida por un trabajo de campo preliminar, en el cual la investigadora establece la credibilidad y seriedad de la investigación, al tiempo que diagnostica las facilidades y/o complejidades para obtener una entrevista.

La planeación de la entrevista comenzó con la selección del tipo de entrevista que se pretendía aplicar (estructurada, no estructurada o semiestructurada). Por lo que toca a la primera de estas decisiones, resultó fundamental considerar los patrones de interacción del grupo de individuos de interés, tratando con ello de asegurar la calidad de la información que pudiera obtenerse. En cuanto a la lógica de selección de las educadoras en formación, a diferencia de los procedimientos seguidos en una entrevista de encuesta con muestreos estadísticos, se efectuó un muestreo intencionado o teórico, siguiendo un proceso de acumulación de entrevistas adicionales hasta lograr un “punto de saturación” (Vela, 2001: 83), en el cual la investigadora considera que ha captado

todas las dimensiones de interés de manera tal, que los resultados provenientes de una nueva entrevista, no aportan información de relevancia a la investigación.

Porque el muestreo teórico

...puede ser usado como una guía para seleccionar a las personas por entrevistar (...) el número real de casos estudiados es relativamente poco importante. Lo que es relevante es el potencial de cada caso para ayudar al investigadora a desarrollar ideas dentro del área de la vida social que está siendo estudiada (Schwartz y Jacobs, 1979, citado por Vela, 2001: 83).

Una vez aceptadas estas premisas, el modo de captar la población potencial fue a través del formato del cuestionario. Este consistió en explicar los propósitos de la entrevista, asegurándose de que la entrevistada aceptara ser interrogada y conociera porqué estaba siendo interrogada. Esta parte de la entrevista se usó para establecer el primer acercamiento con las educadoras en formación, mediante la búsqueda de algunos elementos compartidos entre ellas (edad, intereses, número de hermanos, estudios de los padres, etcétera).

El contenido del cuestionario también contempló información de carácter general: escolaridad, asistencia a la biblioteca, estado civil, etcétera. En este sentido, la información arrojada procuró formar un estándar, que hiciera coincidir a las educadoras en formación, y se aplicó mediante un total de 178 cuestionarios.

Después de la selección se realizó la entrevista. En términos generales, el cuestionario ubica, en el contexto de las educadoras en formación, eventos importantes de su vida, como pueden ser origen, dónde realizó los estudios del nivel básico, el primer libro que leyó, qué tipo de libros le gusta leer, cuáles son las actividades que realiza con la lectura, qué centros educativos visita, cuánto invierte en libros, qué hace cuándo descansa, por qué considera que es importante la lectura, etcétera (véase anexo tabla 15).

Posteriormente a la entrevista, se leyeron y releeron los datos obtenidos, que fueron organizados de acuerdo con las categorías de análisis, en este caso los escenarios, las representaciones y el *hábitus* (ver apartado 7.2). Por

consiguiente, se interpretó toda la información recopilada, cuidando de conservar los datos cuando se seleccionaron, recortaron, fragmentaron, codificaron y categorizaron.

El paso de la codificación al paso de la interpretación es crucial; la interpretación exige trascender los datos "fácticos" y analizar con cautela qué se puede hacer con ellos (Wolcott, 1994). Una vez terminada la codificación, fueron analizados los datos y se realizó una interpretación cuidadosa, de manera sistemática, para construir un significado. Hasta cierto punto, eso dependió de las preguntas hechas con la guía de la entrevista. Esto sólo sucede si vamos más allá de los códigos, categorías y trozos de datos, hacia lo que puede ser la imagen "total" de lo que dicen las entrevistadas.

7.5. Sujetos: educadoras en formación

Las educadoras estudiadas se concentran en las normales de Tuxtla Gutiérrez. Como pudo observarse en el apartado 5.3.5., la matrícula en Tuxtla Gutiérrez de ambas normales es elevada en comparación con el resto, esto es, representa más del 50% de la afluencia de educadoras en formación. Además, la normal "Bertha Von Glümer y Leyva" fue una de las primeras que se fundaron.⁷ En ese sentido, considerar la población de educadoras en formación en dichas normales permite reconocer los procesos culturales que se originan en dichas escuelas. Otro rasgo significativo es el amplio espectro que tienen ambas escuelas, por el hecho de recibir a educadoras en formación de todas las regiones, en contraste con las de San Cristóbal, Tapachula y Tonalá, que sólo albergan a educadoras en formación de la propia localidad (véase tabla 5).

El segundo criterio de selección se da a partir de observar que las normales de educadoras de Tuxtla representan una especie de cóncave, que permite identificar educadoras en formación provenientes de las 15 regiones, es decir, es un receptáculo de las distintas percepciones que pueden encontrarse sobre la

⁷ La escuela se fundó el 4 de septiembre de 1978.

lectura. Asimismo, se tomó en cuenta la centralización y la primacía que ejerce dicha ciudad, sobre las otras regiones.

Dentro de este panorama delimitador, se procuró manejar una población más accesible, esto es, tener en cuenta el quinto semestre de las normales en cuestión. Esto se justifica por dos cuestiones. La primera de ellas es que en este semestre las educadoras en formación han realizado observaciones y prácticas educativas en los jardines de niños, es decir tienen un acercamiento directo en las escuelas preescolares, en las que han realizado actividades escolares y académicas; en cambio, éste no es el caso de las educadoras en formación del primer o tercer semestre, las cuales aún no han realizado las dos actividades anteriores, ya que les falta aún integrarse al aula como educadoras. Y en segundo lugar, se consideró que en este semestre fue posible localizar a las educadoras en formación que habían nacido, vivido y estudiado el nivel básico y medio en cada una de las 15 regiones, para poder tener un panorama amplio de los *hábitus*, escenarios y representaciones de la lectura en los sujetos estudiados.

Cabe aclarar el motivo por el cual no fueron entrevistadas educadoras en formación del séptimo semestre, las cuales presentan un acercamiento mayor con las prácticas y las observaciones en el aula. Sucede que a partir de este semestre, y durante todo el año, las educadoras en formación se encuentran fuera de la ciudad realizando sus prácticas educativas, motivo por el cual no es posible localizarlas y realizar en ellas la entrevista correspondiente.

Ahora bien, en un principio se tuvo la idea de entrevistar a educadoras que se encontraran frente a grupo, ya con algunos años de servicio. Sin embargo, en un primer acercamiento que se tuvo con cincuenta prospectos, se les preguntó si querían participar en la investigación, y si permitirían que se les hiciera una entrevista, y la respuesta fue negativa: la mayoría respondieron que no tenían tiempo, ya que realizaban actividades extraescolares. (Ver apartado 7.3.)

Tabla 12: Relación de educadoras entrevistadas

Regiones	Nombre	Escuela	Municipio	Clave
I Metropolitana	Francia Gutiérrez	Bertha Von Glümer y Leyva	Tuxtla Gutiérrez	ER1
II Valles Zoque	Margarita Concepción Rodríguez Albores	Rosaura Zapata Cano	Cintalapa	ER2
III Mezcalapa	Karla Fabiola Juárez Eleria	Rosaura Zapata Cano	Copainala	ER3
IV De los Llanos	Erika Yuliana Gómez Gómez	Bertha Von Glümer y Leyva	Totolapa	ER4
V Altos Tzotist-Tseltal	Bella Patricia Ruíz Ruíz	Rosaura Zapata Cano	San Cristóbal de las Casas	ER5
VI Frailesca	Elizabeth Llaven Archila	Rosaura Zapata Cano	Villacorzo	ER6
VII De los Bosques	Sandra Patricia Hernández Aguilar	Rosaura Zapata Cano	Bochil	ER7
VIII Norte	Gabriela Maday Hernández Aguilar	Rosaura Zapata Cano	Pichucalco	ER8
IX Istmo Costa	Cecilia Betanzos López	Bertha Von Glümer y Leyva	Arriaga	ER9
X Soconusco	Reina Selene Morales Arreola	Rosaura Zapata Cano	Escuintla	ER10
XI Sierra Mariscal	Yareni Sujey Roblero Constantino	Bertha Von Glümer y Leyva	Frontera Comalapa	ER11
XII Selva Lacandona	Nayeli de Jesús Sánchez López	Bertha Von Glümer y Leyva	Ocosingo	ER12
XIII Maya	Tania Guadalupe Cabrera Albores	Rosaura Zapata Cano	Palenque	ER13
XIV Tulijá, Tseltal	Soraya Martínez Díaz	Rosaura Zapata Cano	Yajalón	ER14
XV Meseta Comiteca Tropical	Celeste Montejo Hernández	Bertha Von Glümer y Leyva	Comitán de Domínguez	ER15

Fuente: Datos obtenidos del cuestionario y de la entrevista a profundidad.

Capítulo VIII

Análisis de las entrevistas a profundidad

A continuación se presenta el análisis de las entrevistas a las 15 educadoras en formación, detectando en ellas los escenarios y las representaciones de la lectura que poseen. Además, se hace, en principio, una descripción general de cada región con el propósito de destacar el contexto del que proviene la educadora en formación y así poder detectar el *hábitus* que las caracteriza. Para evitar mencionar el nombre de las entrevistadas se usa la clave ER (Educadora Región) y el número de la región correspondiente.

8.1. Entrevista: clave de la Educadora Región I (ER1)

La región metropolitana se caracteriza por tener un clima cálido húmedo con lluvias en verano. En cuanto a la vegetación, sobresale el pastizal cultivado como bosques de encino y diversidad de selvas. Una actividad económica importante de esta región es la ganadería así como el bovino, porcino y aves; otra es el de servicios.

De acuerdo con datos oficiales se estima una población de 30,692 preescolares, 1,240 educadoras y 358 jardines de niños (INEGI, 2011), que absorbe la región metropolitana. La infraestructura cultural registra 25 bibliotecas, estimando un acervo de 163, 288 libros (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012), y por su ubicación estratégica se pueden localizar cuatro casas de cultura dos oficiales y dos municipales (Coneculta, 2012). Además existen dos centros de maestros (Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio, 2011 (Pronap), importantes para el estado, localizados en Tuxtla Gutiérrez.

En general, este es el contexto de la educadora que fue entrevistada y que es integrante de esta realidad regional. ER1 tiene 20 años. Es originaria de Tuxtla Gutiérrez. Su papá es contador y su mamá se dedica al magisterio. Los padres de ER1 se encuentran separados. Su interés por estudiar como educadora nace por influencia de su mamá.

La representación de la lectura en ER1 es contradictoria. Por un lado, señala que realiza lecturas en su tiempo libre, suele leer revistas y textos de la carrera de educadoras. Pero cuando se le pregunta por el gusto a leer dice lo siguiente: “no es de mi agrado la lectura”; el último libro que leyó es *Las mujeres que aman demasiado*. Esta lectura lo hizo por recomendación. Acude a la biblioteca Jaime Sabines (ubicada en Tuxtla Gutiérrez) sólo cuando necesita libros para hacer sus trabajos escolares. A veces suele comprar algunos libros “cuando en realidad tengo ganas de leerlo o me interesa”, dice ER1.

Otro indicio ambiguo sobre la lectura es cuando señala que es “algo importante, que por medio de ella podemos *adquirir aprendizajes* y ampliar más conocimiento”. Agrega a este comentario que leer es poder conocer más palabras; para comunicarnos de una manera diferente.

De ahí que se considere una lectora “mala [...] sinceramente son muy pocos libros los que, puedo leer. No me se organizar los espacios para poderle dar la importancia que se debe al libro que yo tenga que leer”. La representación de la lectura es en ella algo que ayude a entender emociones de su experiencia vital, otra la de saber estudiar, la parte que ayuda al proceso escolar.

Para ella resulta importante identificar experiencias que se asemejan a cierto tipo de lectura, en este caso, los libros de superación personal; el otro factor es que apunta a lo intuitivo, lo espontáneo, que resulta ser la lectura cercana a su propia vida y no reconoce situaciones externas que quizás esté provocando este acercamiento

Por otro lado, afirma que los lectores serán los “apasionados. Yo tengo una prima que, ah (suspiro) se la vive comprando libros y se los lee en una semana”. Con ello refleja que existen referencias de otros escenarios distinta a la suya y también el prototipo de lector: lector es el apasionado, el que compra libros constantemente; el que lee mucho en poco tiempo

Esta última idea se debe que al formularle la pregunta ¿a quiénes crees que les toca fomentar la lectura? Responde lo siguiente: “yo creo que desde lo que es la educación preescolar porque [...] el cimiento de todo aquello que te sirve, para

la vida". En su experiencia personal al preguntarle a ER1 ¿cómo se inició en la lectura? Menciona que a través de los libros de superación personal. Dice: "sinceramente los libros que leo son los de superación personal". Acercarse a este tipo de lectura fue, según ella, espontáneo, esto es "me nació la espina, más que nada por las vivencias que tienes y como que te dicen <<no ese libro me recuerda tal parte y tiene algo que ver contigo>>".

Con la pregunta: ¿Esos libros le marcaron por su contenido o por el momento en que Usted lo leyó? Respondió: "me sentía como que si yo estaba escribiendo el libro pues [...]. De esas veces que lees y dices <<¡Ah, no! Este tipo me conoció y me adivinó que estaba yo pensando>>". La lectura es valorada por similitud, afinidad con el contenido y la vida.

En la clasificación de libros, entonces, le gustan los libros de "superación personal", donde justifica que los lee porque se considera "una niña muy depresiva [...] me pongo en mente pues el que lo tengo que leer porque me va a servir a mí como persona".

Como mecanismos psicotécnicos de la lectura considera que *no* es fácil leer, por ello señala que se tiene que "mentalizar" cuando un texto le cuesta entenderle: "te ayuda, te ayuda, tienes que leerlo [...] hay veces que ya voy a la mitad y digo: <<¡ay! ya no puedo>>, y me siento y veo la tele, pero hay algo en la mesa que me dice, <<léeme, léeme>> y entonces me volteo y le sigo, y hasta apago la tele".

Ante la lectura exigente y de análisis, no cuenta con estrategias que le permitan procesar la información lo que implica una falta de dominio de mecanismos que le ayuden a estudiar. Este es un concepto que tiene de la lectura como estudio, otro concepto es la lectura como un espejo de su vida en los libros de superación personal, aunque no se detenga a reflexionar.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos si el contexto determina a una persona para ser lector. Ella piensa que no es así. Dice: "no, creo que más que nada lo determinas tú como ser humano. [...] hay comunidades que a lo mejor y no, y no llegan ciertos libros, pero también vemos personas que, que luchan y se superan y

pueden llegar a, a lo que ellos quieran". Estima que la lectura no se da de manera social, sino por iniciativa individual, y si hay algún resquicio social ésta es la familia; es quien fragua la lectura: "la familia te inculque, si la familia te inculca que leas y todo eso, entonces creo que eso tienen mucho que ver y repercute en tu vida ya cuando eres más grande", dice la entrevistada.

A propósito de este escenario de la lectura, en su espacio familiar leen sus "tíos pero (risa) en mi familia, mi núcleo familiar, así: mamá, papá, no". No existen actividades en su familia que impliquen momentos de lectura. Las influencias culturales que tiene en su contexto familiar no favorecen la adquisición de cierto patrimonio de la lectura.

¿Quiénes son los que se forman como buenos lectores?, según ER1, aquél que tiene tiempo para leer. Nos dice al respecto: "dedicarle cierto tiempo, diez minutos antes de la salida, diez minutos antes del recreo, o un cierto límite a algún cuento, alguna historia este (sic), es la manera en que como educadora lo puedes inculcar al niño el, el que lea". El factor tiempo es importante para poder leer. Nótese que no refiere alguna personalidad, sino más bien a una condición que enmarca al lector.

Desde una visión prospectiva de la enseñanza preescolar, ER1 señala que la lectura "se maneja como algo importante [...] En estos tiempos sinceramente creo que lo es lo que más se ha perdido, lo que es la lectura." Agrega: "cuando estás en (sic), en preescolar creo que [...] la mejor etapa, en la que el niño es una esponjita y el niño es el reflejo de lo que tú eres". Por ello menciona que "si yo soy buena lectora [...] le voy como metiendo esa espinita a que vaya y se acerque a lo que es el rincón de la lectura, creo que ahí fomentas en el niño y le das esa, esas ganas de <<ah yo voy a leer un libro>>". Así, el trabajo de la educadora debe ser el de incentivar y fomentar la lectura a través de libros que les interesen a los pequeños.

ER1 considera que la "observación" es importante para poder "reflexionar" sobre lo que se lee, no realizar este acto no sería enriquecedor el proceso de la

lectura. Pues por medio de la observación los niños imitan y eso ayuda a fomentar la lectura en el nivel preescolar.

Considera que sus amigos son lectores porque "se dedican más a lo que son las sagas [...] se los ha leído pero así súper emocionados, porque, este, yo creo que son cosas que les interesan". La representación que tiene de la lectura es que se debe sentir atraído con el texto, por series, historietas, para que se interesen por la lectura.

En lo que se refiere al espacio de esparcimiento, no realiza ninguna actividad que tenga que ver con la lectura. En el espacio de escolarización los libros que considera que le han servido en su formación profesional es *El diario del Carmen Diez*. "Yo creo que es la que más ha dejado huella en mí porque no se me olvida". Este texto trata del diario de una educadora y de las actividades que realiza, por lo que rescata ciertas estrategias para su trabajo educativo.

En este sentido, piensa que leer estas obras le ayudan "para aprender, aunque sólo sea las lecturas que me imponen porque al fin y al cabo si no quisiera, hay compañeras que igual y ni lo leen, no le toman la importancia [...] sé qué, que me va ayudar para mi formación". El lugar que prefiere para hacer la lectura son "en casa y en [...] las tardes, en un cuarto sola porque si no me ha distraigo, (risa) y aquí a la escuela [...] es así como de no voy a hacer caso de las que están al lado, no voy a platicar y voy a leer", pero acota diciendo que si se lo propone lo logra.

Al cuestionar ¿Cómo crees que se vincula la lectura con el aprendizaje? Menciona "creo que sin lectura no hay aprendizaje, porque pueden haber experiencias y todo, pero al fin y al cabo una lectura trae consigo muchísimas cosas, yo creo que te traen experiencias, vivencias, recuerdos [...] enseñanzas, conocimientos que a lo mejor y ni por aquí te pasaban pero ahí lo estás, los estás viendo". También considera que la lectura amplía mucho lo que es tu vocabulario.

Frente a la pregunta ¿Tú como educadora, partiendo de tu experiencia, tratas de inculcar en los espacios una forma de lectura? Lo que se narra dentro del "aula" es leer cuentos, explicando que primero trata de atraer la *atención del niño*

que en realidad "me pongan atención de vida, todos, porque si uno se despista, sinceramente, [...] es una reacción en cadena" si esta estrategia no le resulta modifica y trata de "capturar la, la, lo que es la, el interés del niño ¿no?, de que me hagan caso a mí, utilizando ya sea guiñoles o, o primero partiendo del interés de que les formula preguntas a los niños como *¿les gustaría que leyéramos un cuento?*"

Menciona que a esa edad "a los niños les encantan los cuentos, y creo que les gusta más porque es un lugar donde se desestresan y como que llegan a sentarse y se, y se relajan muchísimo". Durante el momento que se encuentra leyendo el cuento trata de "meterles esa intriga de querer saber más acerca del cuento" formulando preguntas durante la narración "¿Y qué crees que va a pasar? ¿Y por qué crees que es esto? o ¿a ver, quién me dice que pasó? O al final ¿no?, ¿de qué trató el cuento?, ¿qué aprendiste?". Considera "que son ciertas cosas que, que al menos en el preescolar y a mí me han servido mucho porque, te das cuenta que si en realidad o no el niño ha comprendido lo que, lo que le has leído".

En el cierre de la entrevista dice ER1 sobre la lectura que es una ayuda para reflexionar: "es buena y no deberíamos de tirarla a la basura como en estos tiempos lo estamos haciendo, de, ¡ay, leer! Ay no, que flojera, "leo todo lo que mi maestro me impone, porque lo tengo que hacer a la fuerza." Piensa que es un buen momento y que se debería de comenzar como "jóvenes, recapacitar y valorar lo importante de que es tener un libro entre las manos y el poder concluirlo y leerlo para así poder, tanto ampliar nuestros conocimientos y nuestros aprendizaje, como para ser seres mejores seres humanos, porque te ayuda muchísimo la lectura la verdad." Aunque concluye reconociendo la importancia de la lectura, ella realiza las actividades escolares y laborales sin la necesidad de ser buena lectora, o de que la lectura repercuta en su diario vivir.

Las representaciones que tiene ER1 de la lectura es que los lectores deben ser apasionados, se debe motivar y empezar por la lectura en preescolar, porque es un escenario donde les encantan los cuentos y leen por placer y gusto, realiza el acto de lectura, ya que en la escuela le exigen realizar ciertas lecturas. Otro

aspecto de la representación que tiene de la lectura es al fomentarla en los niños a través del cuento; siente que los niños les agrada la lectura, se considera que su capital cultural no es el propicio pues el contexto donde se desenvuelve no es favorecedor, aunque conoce y sabe que la lectura es importante no se involucra y trata de mejorar su hábito lector.

En términos generales, sus escenarios están vinculados con la familia y el aula. El espacio que aprecia es el rincón de lectura (lugar específico que hay en los salones de preescolar); considera que la lectura se debe inculcar desde pequeño. Además, menciona que los medios que se encuentran a nuestro alrededor influyen para ser lector; por otro lado, la representación se da básicamente con las lecturas de superación personal porque considera que sirven de apoyo para el autocrecimiento, y que es menos complicada para comprenderla. La complicación de leer otros tipos de libros (libros técnicos, literatura clásica y moderna) se debe en parte al acercamiento de libros que contienen imágenes y que no son aburridas y tediosas; por ello piensa que los adultos leen más que los adolescentes. De ahí que, desde el punto de vista de lo escolar, la lectura, más que una disposición propia, es vista como una obligación.

8.2. Entrevista: clave de la Educadora Región II (ER2)

La región II comprende los Valles Zoque, su actividad económica fundamental es la agricultura. Debido a la diversidad climática, los cultivos son muy variados, predominando el maíz, chile, frijol y calabaza por constituir la base de la alimentación. La falta de tierras cultivables y la mala calidad de la mayoría de los suelos, originan que la producción sea deficitaria en casi toda la región.

Los servicios educativos son aceptables, pues aun en las rancherías más pequeñas existen escuelas federales que, por lo menos, enseñan hasta segundo grado de primaria. Cuenta con 9,362 preescolares, 439 educadoras y 253 jardines de niños (INEGI, 2011), hay 21 bibliotecas, tiene un acervo de 77,369 libros (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012), Cintalapa de Figueroa cuenta con tres casas

de cultura dos oficiales y una municipal (Coneculta, 2012), además tiene 3 centros de maestros (Pronap, 2011).

Bajo esta dimensión regional, ER2 es originaria de Cintalapa, tiene 23 años de edad. Sus padres estudiaron el nivel primaria y viven en Cintalapa, tiene tres hermanos; dos estudian la secundaria y uno preparatoria, el tiempo libre lo dedica, algunas veces, a leer libros de la escuela o de superación. El tiempo que le dedica a la lectura es de tres a cuatro horas a la semana y el último libro que ha leído fue *Un grito desesperado*. Curiosamente no asiste a ninguna biblioteca, sino que algunos amigos o parientes le facilitan los libros. Después de esta breve referencia de nuestra entrevistada pasemos a conocer qué piensa acerca de la práctica lectora.

Para ER2 leer un documento, algo redactado, es leer. Ella aprecia que lo importante de leer es porque ahí se adquiere conocimientos para informarnos de cosas; conocer palabras para poder hablar de la mejor manera posible. Para el fomento a la lectura la participación “debe ser de todos”, “debe ser en las escuelas, las bibliotecas”.

El inicio de la lectura de ER2 fue desde pequeña, cuando estaba en el preescolar, recuerda que leía mucho, le gustaba mucho leer. En ese sentido, la influencia familiar para que se involucrara en la lectura fue su abuelito. El libro que marco su vida fue *El principito*. ER2 piensa que vivió una etapa de rebeldía cuando se acercaba a los libros durante su adolescencia.

Le gustan los libros de superación. No realiza una tipología clara de libros cuando se le cuestiona si hay libros para el trabajo, la escuela, el ocio. Responde lo siguiente: “los libros se pueden agarrar en cualquier momento. Igual y siempre, la mayor parte se le dedica un tiempo, especialmente para leer un cuento; igual y si se agarran para... pues... si hay libros para la escuela, los hay, diferentes tipos de libros, todos con un fin”.

La facilidad para leer en ER2 no resulta ser una buena labor: “no es fácil leer, porque hay personas que no saben leer, no respetan los puntos, comas y todo y para ello si se les complica un poco”. Comenta que siempre resulta

compleja la lectura, siempre se presenta un texto que es difícil, ya que vienen palabras desconocidas, y como que si eso hace que se pierda el control de la lectura. Cuando un texto se le dificulta, "lo vuelve a leer".

Ella se considera una *lectora regular*, pero no una buena lectora, porque al leer no entiende bien, "no comprendo la lectura", dice. En su espacio familiar se "lee poquito". El factor de esto, según ella, es que al ser mujer tiene que preocuparse en "la limpieza de la casa, el hogar, todo lo que tiene que hacer una mujer, no deja, no permite que se dé bien la lectura".

En sus prácticas escolares no realiza actividades que favorezcan a sus alumnos para ser lectores. La visión que ella tiene sobre la educadora como profesionista en relación con la lectura es de "muy importante, que tenemos que *practicarlo*, que debemos de saber muy bien lo que es la *lectura* para así llevarlo a la práctica con los niños y que los niños adquieran ese *conocimiento* de nosotras." Piensa que las educadoras que conoce no son lectoras ya que "si se lee, pero no nos metemos bien a lo que es la lectura. Falta meternos bien o sea, este, agarrarlo con [...] fuerzas, con ganas de hacerlo, de trabajarlo".

Nunca ha leído como una actividad de ocio, no tiene actividad que tenga que ver con la lectura, carece de amigos lectores. A veces habla con su mamá de las lecturas que realiza. Uno de estas lecturas fue el libro *Un grito desesperado* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, autor comercial que se especializa sobre el tema de la juventud.

Cuando se le formula la pregunta, ¿sigues leyendo para aprender? Dice que sí, un poco, y los *escenarios* donde la realiza es en la escuela, en su casa; también los fines de semana revisa lo que son documentos de la escuela y algunas otras veces, le ha dado por leer muchos libros de "superación".

El vínculo de la lectura con el aprendizaje es cierto porque "hay que leer para aprender, hay que leer para conocer, se debe leer para adquirir más conocimiento, o sea [...], no solamente con la lectura se puede llegar a conocer, se aprende, pero siento que es un paso o un requisito para lograr algo."

Al preguntar que si inculca en los espacios una forma de lectura, ella responde que casi no, "primero tenía que darle a conocer a los niños que es la lectura ... leerles algo y mostrarle lo que estoy leyendo; partir que para leer tiene que haber letras, deben de saber que son letras las que se deben de leer, igual puede ser números...Hablarle a los niños de lo qué es la lectura, después practicar con la lectura y así [...] que los niños... al final pues evaluarlos, si en verdad me entendieron, si saben qué es la lectura y cómo se puede trabajar con ella".

En ER2 la lectura se adquiere como una práctica que utiliza en cierta manera para estudiar. También la caracteriza como algo complicado, difícil de poder entender lo que se lee. Para ella esto resulta complejo, de ahí que la mejor lectura sean los libros de superación personal por el contenido ameno. Aparte de esto no existe una tipología de lectura clara en ella. Apuesta que en todos los escenarios se deben de fomentar la lectura: la escuela, la biblioteca, en el hogar. Al estar inserta en el nivel preescolar, se percata que si ella no hace por la lectura, no podría favorecer esta actividad en los niños, pero aún consciente de esto, no le otorga mayor importancia para cumplir con el papel educativo que le toca realizar.

En síntesis, los escenarios que se relacionan con los agentes cruciales para fomentar la lectura es que a pesar de que su abuelito le narraba historietas, ella no favorece la lectura en su ámbito profesional, por el tipo de libros que se manejan. Manifiesta que existen espacios donde se puede realizar la lectura como son la casa, la biblioteca y la escuela. Para ella la representación que tiene de leer es complicado y más aún llegar a una comprensión aceptable de lo que se lee; expresa que no es fácil leer, por lo que en su práctica educativa no existe importancia para cumplir con este papel que le corresponde realizar.

8.3. Entrevista: clave de la Educadora Región III (ER3)

A esta región se le denomina Mezcalapa. Se caracteriza por su agricultura, entre los que destaca el cultivo del cacahuete, chile verde, frijol, papa, sandía, tomate.

El tipo de clima es variable, cálido subhúmedo y semicálido subhúmedo, con lluvias en verano.

En educación preescolar la región del Mezcalapa cuenta con un registro de 7,730 preescolares, 408 educadoras y 276 jardines de niños (INEGI, 2011). Asimismo, se registran 13 bibliotecas con un acervo de 45,781 ejemplares (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012), cuenta con casas de cultura, 4 municipales y 2 oficiales (Coneculta, 2012), y 1 centro de maestros (Pronap, 2011).

ER3 es oriunda de esta región. Es una joven de 22 años. Su núcleo familiar lo constituyen 4 personas, sus padres estudiaron la preparatoria y viven en Copainalá, tiene 2 hermanas y solo una estudia la preparatoria. En sus tiempos libres lee y suele leer libros literarios (sin hacer énfasis en uno en particular). Dedicar 3 horas a la semana a la lectura, el último libro que leyó fue *La Navidad en las montañas*. El motivo que le permitió leer dicha obra fue por lo que “decía en el apartado y me nació leerlo”. Acude a la biblioteca Jaime Sabines, trata de asistir un día a la semana y permanecer dos horas. No realiza compra de libros.

ER3 piensa que fomentar la lectura es a través del diálogo, iniciativa que deben tener los maestros. Se trata para el caso de seguir *leyendo cotidianamente*. Para la entrevistada los escenarios que se debe fomentar la lectura son, “en todos los espacios, tanto en la escuela como en la calle”. “En *todo momento* se lee porque donde vamos caminando nos encontramos con palabras [...] por medio de esas palabras se va haciendo una lectura, también conforma una, un texto pues, más que nada.”

Su experiencia personal de cómo inició su lectura de pequeña es la siguiente: “bueno, desde [...] muy chiquita mi papá leía mucho, me llamó la atención de qué es lo que el leía y pues desde ahí empecé a tomar, el hábito de leer.” Su padre ayudó a que se involucrara en la lectura. Los libros que marcaron su vida fueron *Volar sobre el pantano* y *Juventud en éxtasis* (dos obras de Carlos Cuauhtémoc Sánchez), ya que pasó un momento difícil y le aconsejaron que los leyera.

La importancia de la lectura radica para ella en crear ideas nuevas, conocer otros mundos. Dice: "Como lo había dicho antes, porque por medio de ellas podemos transportar nuevas ideas, nuevas palabras, para saber [...] cosas literarias, para conocer más de otros mundos". ER3 plantea que la "televisión" es el medio que por el cual se promueve la lectura así como también *cursos de lecturas* que hacen en diferentes *campañas* para *fomentar la lectura*.

Es complicado leer, dice la entrevistada: "tiene que leerlo varias veces". Y al preguntarle si se considera buena lectora, dice que no "porque se le dificulta y no le capta rápido al texto". Leer entonces es capturar el contenido de un texto.

Desde su perspectiva observa que el trabajo de la educadora es formar buenos lectores. "Estudiar mucho para *transportar* cosas nuevas, el saber conocer más [...] en mi caso sobre los niños". Se trata de que la educadora forme buenos lectores desde la infancia ya que "medio del lectura de un cuento" los niños participan y aportan algo del texto.

En su experiencia la entrevistada pone en práctica en sus espacios una forma de inculcar la lectura, por medio de juegos para que sea más favorecedor y no sea tan aburrido. Los escenarios donde se fomenta la lectura pueden ser la escuela o cualquier sitio, se debe empezar desde pequeño a leer y considera que la televisión es uno de los medios para fomentar la lectura. Además, señala que la lectura debe ser constante para saber cosas nuevas y fomentar "conocimientos" a los demás.

Fundamentalmente, en esta educadora la lectura se fomenta en escenarios como la escuela, en lugares públicos y en el cuarto de la casa. Otro de los factores que enfatiza son los medios de comunicación, que determinan los géneros que se pueden leer. Considera que si se tiene que leer se requiere destinar un tiempo para la lectura, por ello cuando realiza esta actividad se da más en casa que en cualquier otro lugar. Los principales agentes que pueden fomentar la lectura son los papás y los maestros. Se representa la lectura como el transportarse a otro mundo, el que brinda conocimientos y auto crecimiento de uno mismo. Le

encantan los libros de superación personal porque siente que se identifica con ellos y que le ayudan en su vida cotidiana.

8.4. Entrevista: clave de la Educadora Región IV (ER4).

A la región IV se le conoce como De los Llanos. El clima predominante de este lugar es el subhúmedo. Su superficie está conformada generalmente por zonas planas. La vegetación está compuesta en su mayoría por selva baja. La población de esta región se dedica principalmente a las actividades agropecuarias.

Se cuenta con 6,580 prescolares, 309 educadoras y 161 jardines de niños (INEGI, 2011), también se localizan 17 bibliotecas con 48,204 acervos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012). Además tiene cuatro casas de cultura municipales (Coneculta, 2012), y 1 centro de maestros (Pronap, 2011).

Una de las localidades de esta región es Totolapa; es aquí donde nació ER4. Tiene 20 años, su familia está conformada por 6 personas, el lugar donde vive actualmente es propio, los padres son originarios de Totolapa. Su papá estudió la preparatoria y su mamá la primaria, sus hermanos solamente estudiaron hasta la preparatoria. Las actividades que realiza de manera frecuente son “investigar y leer”, aunque no especifica qué investiga, y lo que le agrada leer son revistas, novelas y periódicos. Dedicar de 2 a 3 horas a la semana a los libros. El último libro que leyó es *Luna nueva*. Su motivo para leerlo fue porque “me gustó la película”. Esta chica trabaja. También asiste a la biblioteca Jaime Sabines “solamente cuando dejan tarea”. Explica: “no suelo comprar libros, a menos que lo pidan en la escuela”.

Para ER4 la lectura es una *habilidad*, leer un libro, ya sean cuentos, revistas, periódicos, no es que más el resultado de una habilidad adquirida en la escuela. A la lectura la considera importante porque “[...] te hace construir más conocimientos, te ayuda también en cuestión [...] a la escritura y a la ortografía. [...] si tú eres una persona que habitualmente lees, tienes [...] la facilidad de tener

palabras y tienes una buena ortografía". Se nota una representación práctica de la lectura.

Esta concepción de lectura que ofrece ER4 sirve a fomentar en los niños en el jardín, pues para ella es la *etapa inicial* donde se comienzan a tener "habilidades con los libros, cuentos, revistas y periódicos". La entrevistada menciona que a quienes les toca fomentar la lectura primero "son a los *padres* y después a las *educadoras*, porque desde casa deben tener el hábito de leer, porque lo niños son como esponjitas donde todo lo que le enseñamos lo van absorbiendo".

Plantea que el escenario que aproxima a la lectura es principalmente el hogar, más que otro lugar. Es el primer contacto que tienen los niños con los libros, además procura seguridad y confianza.

La lectura en su vida personal está implicada por una "cuestión de la *escuela*, leemos lecturas que nos dejan [...] los profesores, ya sean de algún autor [...], lecturas que nos van a ayudar a enriquecer nuestros conocimientos para cuando vayamos a las prácticas". Una de las representaciones que tiene de la lectura es que a través del *cuento* se favorece, es decir leer *constantemente* cuentos, fomenta el hábito en el niño.

En ese sentido, ER4 cuenta que inició la lectura desde niña, ya que su mamá le contaba cuentos, así como también la profesora, de ese entonces, en su jardín de niños. Pero piensa que su mamá determinó cierto acercamiento a los libros, ya que desde pequeña le *contaba* cuentos. Los libros que marcaron su vida fueron *Los tres cochinitos* y *El patito feo*. Estos libros la marcaron pues "era el tiempo que estábamos más con ella (su mamá)". Estos libros la influyeron por el contenido, porque "son cuentos muy, muy tiernos así que te dejaban como un mensaje y que hasta a veces así nos quedábamos de que ¡jahh!" (risa)". Afirma que pensar en un escenario de la lectura es contemplar un nivel de agrado y de motivación, un espacio familiar. Convivir con su mamá ha sido lo más importante de su infancia. Señala que la lectura siempre tiene un mensaje que dura si se lo toma muy en serio.

Los tipos de libro que lee son las novelas, a veces historias, por ejemplo *Crepúsculo*, *Luna nueva*. También realiza lecturas de "revistas, Tv y novelas y cuentos infantiles".

ER4 piensa que leer no es fácil. Describe lo siguiente: "A mi edad creo que sí[...], va dependiendo de la edad que tenemos, porque a los pequeñitos les cuesta [...]. Mientras uno se dedica a lo que está leyendo y se enfoca en eso, si le pone uno la atención que se debe, es fácil". Cuando a ER4 se le hace difícil entender el texto, recurre a "buscar en el diccionario qué significan las palabras para que lo pueda entender". La representación que tiene de la lectura, es que depende de la edad, porque al tener mayor edad, cuesta menos entender los textos y libros. Se considera una lectora *media*, considera que no lee lo suficiente. Lo que hace a un buen lector es tener "la *dedicación* y disposición de seguir leyendo, de seguir obteniendo conocimientos".

A la pregunta ¿qué le ha posibilitado ser el tipo de lector que es? Responde: "en la escuela [...] necesito llevar, leer libros y que aparte en la casa tengo, [...] por ejemplo a mi sobrina que siempre tengo que estar siempre leyendo cuentos [...] y tengo, [...] un librero donde puedo encontrar muchos libros que me sirven". Se percibe como alguien que sí aprecia los libros, que hace la lectura, pero se siente restringida por no tener el *tiempo* suficiente. El mejor escenario en que desarrolla la lectura ER4 es cuando está con su sobrina, porque como es pequeña, le "tiene" que leer cuentos de acuerdo a su edad. Este convivio con su sobrina lo realiza por las tardes, o los fines de semana, cuando está desocupada.

Para ER4 un buen lector se hace a través de "un hábito, porque si se vuelve un hábito, pues ya tienes la habilidad de ir, de buscar, y yo me imagino que de esa forma ya después te vas involucrando más con la lectura, hasta que realmente te encanta". Considera que podría ser mejor lector si se *esfuerza* y si *organiza* sus tiempos.

La entrevistada considera que el contexto *determina* el que una persona no sea lector, porque "hay algunas familias o personas que realmente no tienen...

una biblioteca, o en su casa no tienen libros y aunque ellos quieran, pues no, no pueden”.

Los contextos que considera que favorecen ser lector son “en la ciudad, donde puedas encontrar muchas bibliotecas a la mano; también puede ser si tienes una familia que realmente se preocupe por la educación de sus hijos, y que siempre tiene libros en la casa”. Los escenarios que considera que favorecen la existencia de lectores es la existencia de una diversidad de tipos de libros, así como el *habitus* que posea la familia, pues dependiendo de esto podrá existir un incremento o decremento, en función de la lectura.

En el espacio familiar se lee en ocasiones, y se realizan actividades en la familia que implican la lectura, por ejemplo cuando “le tenemos que contar algún cuento a la nena; como tenemos una sobrinita en la casa, ella, a veces, nos pide que le contemos un cuento y, pues, en esas ocasiones, a veces, estamos toda la familia, ¿no?, y ahora tú lees y ya después ya”. Se turnan para realizar la lectura del cuento. En sus prácticas escolares realiza la “lectura de cuentos” de manera *dinámica* para que los niños se interesen por la lectura. En este aspecto el *habitus* se relaciona con la existencia de una actividad cotidiana en la familia, debido a la “necesidad” de contar cuentos a la *sobrina* de la familia.

En sus prácticas escolares, la entrevistada dice que la “*lectura es muy importante* y más para nosotras como educadoras, porque somos quienes vamos a formar a los niños y somos quienes [...] queremos que los niños se formen [...]; se formen un hábito en cuestión a la lectura, entonces, para nosotros es muy importante que tengamos ese hábito, nosotras primero para poder brindárselos a los niños”.

En el espacio de esparcimiento no realiza algún tipo de lectura, porque no tiene el tiempo que se requiere para leer, pero al final de la respuesta menciona que “cuándo no está la niña y no está la familia, sí me pongo a leer un libro”. Las lecturas que realiza las socializa con “con mis papás, con algunos vecinos, que sepa que sí se puedan interesar en eso.”

Esta disponibilidad que dice tener ER4 se debe a las cuestiones “que nos enmarcan el plan de trabajo de aquí de la escuela, sí, porque tenemos que hacer reflexiones, análisis, entonces tengo que dedicarle ese tiempo para poder realizar la tarea”. La representación que tiene de la lectura es enfocada al hábito educativo, tiene que *cumplir* con las actividades que le *exigen* en la escuela.

En el espacio de escolarización considera que la lectura en su formación profesional ha sido de una manera “muy enmarcada porque la verdad... la *carrera* nos exige mucho, leer mucho, entonces todo el tiempo son lecturas, todo el tiempo es estar reflexionándolo, analizándolo, entonces tu misma te vas acostumbrando, ¿no?, viene un lectura y ya, la lees y ya sientes que tú misma también te vas ya familiarizando con las lecturas”.

El libro que considera crucial para su formación profesional es *El diario de una educadora*. Sigue leyendo para aprender, y los escenarios donde lo realiza es “en la casa, cuando realmente hay algún trabajo y realmente no me voy a internet sino que muchas veces, busco libros donde puedan darme mayor información, ya sea en la casa, en la escuela y muy pocas veces voy a las bibliotecas”.

Considera que la lectura y el aprendizaje están muy vinculados, si uno lee pues aprende [...] considera que enriquece la ortografía, ayuda a expresarse, se conocen cosas nuevas. En su práctica escolar considera que las actividades que realiza en el jardín como es la *investigación*, hacen que los niños *indaguen* y *busquen en libros* donde *encuentren la información*, también realiza el acto de “la lectura de cuentos y a veces que a los niños les gusta y ya se lo llevan para que lo sigan leyendo en casa”.

El significado de la lectura para esta educadora en formación resulta “muy bonito, ¿no? Saber leer y tener ese hábito, volverlo un hábito más que nada, porque en verdad sí obtenemos muchos conocimientos y aprendizajes leyendo”.

Considera que los escenarios son importantes para realizar las tareas escolares; éstas deben elaborarse “en silencio, tranquilidad, concentrarse y poder entenderle a los textos que le dejan en la escuela”. Por otro lado, comenta que sus amigos no son lectores, conceptualiza al lector como aquel que lee

periódicamente y por gusto, no obligado escolarmente. Contrario a lo que ella experimenta en la escuela, pues allí se lee para cumplir con los maestros de las asignaturas. Por otro lado, el tiempo es el que no le ha permitido adentrarse más de fondo a la lectura. El *hábitus* que se forma entonces es de cuestión escolar, de cumplir con las actividades que le exige su formación profesional.

En conclusión, los escenarios de la lectura para esta educadora están en el hogar y en la escuela. Leer le sirve de apoyo para su aspecto profesional; se considera lector, aunque no menciona las actividades escolares que realiza para favorecer la lectura, considera que los agentes cruciales que favorecen la lectura son los maestros, los padres, la escuela y las bibliotecas. En lo que se refiere a las representaciones de la lectura, considera que leer despierta la imaginación, facilita la expresión oral, permitiendo un acervo léxico; considera que es una obligación, y se requiere estar en un espacio de silencio para poder concentrarse.

8.5. Entrevista: clave de la Educadora Región V (ER5)

La región V Altos Tsotsil Tseltal se encuentra conformada por terrenos montañosos. En esta zona son predominantes los suelos pobres, arcillosos rocosos, con degradación de diferentes coloraciones, lo que limita las posibilidades de desarrollo agrícola.

Dentro del ámbito preescolar cuenta con 37, 228 niños 1,607 educadoras y 941 jardines de niños (INEGI, 2011). Se registran 42 bibliotecas públicas en esta región con 143,914 acervos bibliográficos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012), hay una casa de cultura oficial (Coneculta, 2012), y tiene 1 centro de maestros (Pronap, 2011).

ER5 es de San Cristóbal de las Casas, ha crecido en esta región. Ella tiene 21 años, vive con su mamá, su hermana (que estudia la primaria) y su abuelito. Su papá (que no vive con ellos) estudió una licenciatura en economía, y su mamá es educadora. Ha tenido siempre gusto por la enseñanza, y lo manifiesta en actividades comunitarias, por ejemplo, “doy clases de catequesis de primera

comunidad y confirmación", menciona que "a veces" lee, y el tiempo que le dedica es de "una hora aproximadamente". El último libro que leyó es *Los cuatro acuerdos*, el motivo que tuvo para leerlo fue por una "situación sentimental". Nos comenta que asiste de vez en cuando a la biblioteca "Del Carmen", o a veces suele acudir a la biblioteca más próxima a la escuela.

ER5 señala que el conocimiento relacionado con la lectura consiste en "el lenguaje y comunicación que tiene el niño al leer su cuento, y empieza a desarrollar su propia capacidad de memoria". Al preguntarle ¿Por qué es importante la lectura?, responde: "Porque [...] el niño convive con otras personas, crece su *conocimiento* hacia algo, y se le hace un hábito, pues, si puede leer libro y más si le gusta, pues, va a tener [...], ese hábito de lectura más que nada. Es fundamental."

El modo de concretizar el convivio en ER5 son las *reuniones*, donde cada quien lleve sus libros y se comente lo que oyeron o vieron en la *lectura*. Piensa que los padres son los que deben fomentar a los hijos la lectura. Así como en los espacios de la "sala donde está tranquilo o en áreas donde no haya distracción". O así también en "la biblioteca para la investigación de la tarea". Estos escenarios son los que permiten la lectura, o bien en lugares donde exista el silencio como condicionante, según la entrevistada.

También comenta que le falta crear la lectura en su vida personal, ya que le cuesta concentrarse en la lectura porque "no tuve hábito de lectura desde pequeña". Sus inicios en la lectura se dieron con los cuentos. Dice: "Se leía por algunas cosas, [...] algunos *libros* chiquitos que venden en colecciones, y ya desde, ya no tan chiquita y lo de la escuela, pues, que todo el tiempo como lees [...] te vas haciendo el hábito de estar leyendo". Para ER5 fueron sus *papás* los que de alguna manera le abrieron el camino hacia los libros. Tiene la sensación de que su casa es el único lugar para gustar de los libros.

Nuestra entrevistada siente atracción por libros de *superación personal*, pero sabe que hay tipos de libros: "sí, hay libros para el trabajo, la escuela, la casa, el ocio, hasta para llevar una carrera o algo hay de todo tipo".

ER5 piensa que es difícil la lectura: "si no se tiene el hábito, se complica mucho". Comenta "que la falta de comprensión hace que el texto sea más difícil". Agrega además que cuando le cuesta "*entender* el texto, lo lee otra vez o acude al diccionario para el significado de la palabra".

Esta dificultad hace que se vea como una pésima lectora, aunque sí considere que es útil leer. Dice que lo que hace un buen lector "es el interés y el gusto de algo". Al preguntar sobre ¿cómo se hace un buen lector?, dice "con el hábito y leyendo por poquito, y hasta que le vaya aumentando cada vez más y pues el gusto, por la lectura". Considera que hay localidades que tienen las condiciones para que la gente sepa de los libros, pues ofrecen gran variedad de información.

Como estudiante de educadora tiene en mente que formará a niños con potencialidades en los libros: "sí me gusta leerles *cuentos*, aunque no sea del diario, pero sí, un día [...] para que tengan el interés y la motivación para leer". La formación de educadora toma en cuenta la lectura como requisito en su campo laboral, ya que el programa está fomentando la lectura. Ella inculca a los alumnos en su espacio y fuera de clase por medio de cuentos; en el aula crean historias con imágenes; los niños llevan los libros a su casa para leerlos. De esto habla con sus compañeras, dependiendo del tema, cuando se trata de la escuela, y muy poco sobre la lectura en términos personales.

En su círculo social ella conoce a personas que son lectores, son de los que les gusta leer mucho y hablan de sus lecturas cuando la ocasión lo permite. Además, dedica un "espacio para la lectura ya sea una hora o media".

Las antologías son las lecturas que más recuerda en los últimos años. Cuando se le interroga sobre la relación entre lectura y el aprendizaje, menciona que se da el vínculo entre lo lingüístico y lo escrito.

Para ER5 la lectura requiere de tiempo, concentración y apoyo, dedicación, interés. También que la lectura se debe inculcar desde que los niños son pequeños. La influencia para aproximarse a la lectura fueron sus padres y maestros. Hace referencia de la lectura como estudio realizada en espacios como

la escuela, reuniones de grupos, bibliotecas. Aunque considera a la lectura como importante en su campo laboral, lo realiza como requisito escolar, sin que esto afecte a su formación profesional.

En resumen, considera que los agentes cruciales que favorecen los escenarios de la lectura en los niños son los padres y la familia; manifiesta que se debe inculcar desde la infancia el amor a los libros. Agrega que el lugar en el que se realiza la lectura debe ser un espacio tranquilo, donde no existan distracciones. Para esta educadora, la lectura representa una tarea difícil en la que entran en juego diversos recursos intelectuales como el saber apoyarse en el diccionario con el objetivo de aclarar el sentido de las palabras, por eso el leer requiere de mucha dedicación, interés, hábito y, principalmente, tener las condiciones materiales necesarias para que la lectura, de acuerdo con la región en que se vive, pueda rendir buenos frutos en lo personal.

8.6. Entrevista: clave de la Educadora Región VI (ER6)

La región Frailesca se caracteriza por su importante actividad agrícola, en especial por su alta producción de maíz, y al mismo tiempo es considerada el granero de Chiapas. Otro cultivo de importancia es el café, que se produce en la parte alta de la región. En lo que respecta a la industria de transformación, integrada por pequeños establecimientos familiares, destacan la producción de alimentos balanceados para aves, el procesamiento y empaque de pollo.

En cuanto al nivel preescolar, se registran 11,581 preescolares, 581 educadoras y 438 jardines de niños (INEGI, 2010). Hay 35 bibliotecas con 122,830 acervos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012). Pueden encontrarse seis casas de cultura, cuatro municipales y dos oficiales (Coneculta, 2012), y tres centros de maestros en toda esta región (Pronap, 2011).

La estudiante de educadora que pertenece a esta región nació en Villacorzo. Tiene 20 años, sus padres estudiaron el nivel de primaria. Tiene una hermana que estudia preescolar. Su tiempo libre lo ocupa en leer novelas, y le

atraen los cuentos; dedica de una a dos horas diarias a la lectura. El último libro que leyó es *100 vestidos* (novela) y *La Navidad en las montañas*. Esta lectura le interesó por el título. Acude a la biblioteca dos veces por semana, sin especificar a qué biblioteca. Si necesita algún libro va a la "biblioteca o a la feria de libros". En caso de tener algo de dinero, trata de comprar libros.

La lectura para ER6 "es habilidad de expresarse, conocer nuevas palabras y tener habilidad para hacer un dialogo". Piensa además que ayuda a las prácticas que realiza como "dramatizar los cuentos, en las *novelas* vivir lo que se está leyendo, y en lo *científico* investigar más a fondo". La importancia de la lectura para ella es "que nos ayuda a tener mayor conocimiento y podemos rescatar cosas nuevas de la lectura".

El fomento a la lectura de acuerdo con ER6 es "pues [...] leyendo *cuentos*, y uno mismo leyendo, [...]. También [...] otra forma de fomentar la lectura es dándole a conocer lo *importante* que tiene una lectura". Quienes deben de fomentar la lectura son los maestros, pero señala que no sólo ellos "sino el que tenga el hábito de la lectura, más que nada, porque no todos tienen el hábito de la lectura". De los lugares que pueden promover este fomento, apunta los siguiente: "pues más que nada en la *escuela*", en la *casa*; *el tiempo* libre que uno tiene, pues, a *leer un cuento*, [...] una *novela*, o algo, pues que sea interesante para uno". Enfatiza que el modo más propicio del fomento son los medios masivos de comunicación como la radio, la televisión y el internet.

La lectura en su vida personal es por iniciativa propia, y "cuando le dejan investigaciones los maestros". Ella afirma que se inició básicamente en la lectura en "*la primaria*, aprendí ahí, pues a leer y en la *secundaria* de que si *teníamos* que estar *leyendo*, *leyendo* y *leyendo*, porque luego nos hacían *preguntas* los *maestros* [...] Pues ahí inicié la lectura, en la *secundaria*." Sus "maestros y amigos" fueron otra de las influencias que le ayudaron a interesarse por los libros. Los textos que marcaron su vida fueron *El Principito* y *El lobo y el zorro*.

Los libros atractivos para ella son "cuentos y novelas". Aunque prefiere las novelas, porque son emocionantes y un poco tristes. Considera que no es fácil

leer, pero la manera de salir adelante en esta tarea es la concentración. Explica que el texto se le hace difícil cuando contiene palabras científicas, y tiene que acudir al diccionario o al maestro para que pueda entender el texto.

ER6 se percibe como una lectora regular. Al cuestionarle, ¿qué otros tipos de lectores conoces? Responde "Sí, una *amiga* con la que vivo siempre está leyendo, siempre cuando lee me *platica* <<fíjate que tal cosa dice>>, conozco personas que les gusta leer." Un buen lector, según ella, se hace con la lectura y nada más, y sobre todo con la concentración, que se desarrolla cuando se lee.

En cuanto a los contextos que considera ER6 que favorecen para ser lector piensa en "el contexto *urbano*". Esto es, en las localidades que pueden tener muchas bibliotecas y librerías. En su espacio familiar "se lee, ya que sus *tías* leen la *biblia*, revistas de *Testigos de Jehová*; así también su tío siempre está leyendo." El *habitus* que representa su contexto le favorece.

En su espacio laboral, trata de promover el libro con juegos y enseñando a reconocer imágenes: "miren, éste es un *cuento*" y aquí empezando con el título, leyendo, dramatizándole, después que ellos empiecen a leer con sus propias palabras". Señala que la lectura es muy importante en el campo laboral de la educadora, ya que en las *materias* siempre les piden actividades distintas.

En su tiempo de esparcimiento, ER6, cuando descansa, lee un poco, siempre y cuando esté *interesante*. Cuando está "*aburrida*" la lectura, prefiere dormir. Ella tiene amigos lectores y siempre comenta de las lecturas que realiza. Cuando se le cuestiona ¿dedica algún un espacio y un tiempo especial para la lectura?, contesta "los viernes y los domingos, de una a dos horas más o menos".

Considera a los libros de español, científicos y el diccionario como los libros cruciales para su formación profesional. Comenta que el papel como estudiante de seguir aprendiendo por medio de la lectura es de "siempre. Pues, aquí en la escuela, en la biblioteca que a veces siempre hemos ido acá, a leer." Siempre existe la necesidad de hacer la lectura y de hacer vínculos con el aprendizaje porque lo que uno lee se tiene que poner en práctica. En su práctica educativa

inculca a los niños la lectura "leyendo cuentos y dramatizando, así como también mostrando las figuritas".

En la conclusión de la entrevista señala que "es muy importante la lectura ya que, como le digo, de la lectura se aprende muchas cosas y a tener mayor habilidad, mayor expresión, palabras, [...] tener el hábito de la lectura y leer ...en el tiempo libre que uno tenga y en vez de estar ahí, no sé, ir al cine, o ir al antro, mejor leer, pues, un rato, ¿no?, no mucho *porque da dolor de cabeza*, pero más o menos".

Para esta educadora en formación, los maestros fueron sus influencias cruciales. Los libros que considera importantes son los infantiles, pero también les agradan las novelas. La representación que tiene de la lectura se centra en lo escolar. Piensa que hacerse de la lectura es requerir de tiempo, mucha habilidad para lograr comprender los textos de mayor exigencia interpretativa.

En general, considera que los escenarios de la lectura dependen del contexto (en especial el urbano), ya que es el que indica la inclinación o no que se tiene por la lectura. Expresa que la lectura para ser inculcada tiene que ser dramatizada. El rol del maestro es ser el agente principal, por el lugar que ocupa dentro la sociedad. Cabe señalar que ella se representa a la lectura como una actividad complicada, en ese sentido leer forma parte de la obligación escolar que requiere de investigación, y de otras habilidades para no caer en el aburrimiento. Solamente tener el gusto por la lectura y una práctica constante conduce al buen hábito. Los tipos de libros que le atraen son los de su escuela (la Normal de educadoras), los temas religiosos y la literatura infantil.

8.7. Entrevista: clave de la Educadora Región VII (ER7)

La región De los Bosques desarrolla la agricultura de temporal y el cultivo principal es el maíz, las verduras y los frutales; en menor medida, la ganadería, la industria, así como el comercio.

Los indicadores del nivel preescolar señalan que en el ciclo 2009-2010 se registró 17,803 alumnos de preescolar, 830 educadoras y 535 jardines de niños (INEGI, 2010). Esta región también registra 22 bibliotecas públicas con 57,321 acervos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012), tres casas de cultura (Coneculta, 2012), y tres centros de maestros (Pronap, 2011).

La educadora perteneciente a esta región nació en Ixtapa. Es una chica de 20 años. Su papá estudió secundaria y su mamá únicamente cursó la primaria. Ambos padres viven en Ixtapa. ER7 tiene siete hermanos, dos estudian la secundaria y tres la preparatoria. De entrada dice gustar de los libros de superación personal, novelas e historietas. Dedicar de cinco a seis horas semanales a la lectura. El último libro que leyó fue *Un grito desesperado*. Este libro le fue recomendado por una amiga.

Representa a la lectura como “una forma de comprensión de análisis y de reflexión de dicha escritura”. Además subraya que “la lectura sirve para aprender diversas historias, se pueden aprender cuentos, diversas relatorías.” La manera de *fomentar la lectura* que ella sostiene es que primero se tiene que “leer para poder expresarla” con los demás.

En todo caso quienes deberían fomentar la lectura, dice ER7, somos “nosotros como personas, a los niños, a los adultos, a los abuelitos, a los jóvenes”. Argumenta que la lectura debe hacerse de manera individual, a solas; la lectura para ella es íntima, antes que colectiva.

En su vida personal la lectura es relacionada con “diversos momentos, porque leo por la noche, por lo general por el silencio y cuando tengo oportunidad que me presten algún libro”. Se inició en la lectura cuando ingresó en la primaria, las personas que coadyuvaron para que se iniciara en la lectura fueron sus “maestros”. Sus profesores le hicieron que se interesara en la lectura. Comenta al respecto “(fue) la expresión que ellos narran, la expresión, la motivación que ellos dan para comprenderlo”. El libro que marcó su vida fue “un texto que leyó en la secundaria y se llamaba *Como agua para chocolate...*, me impactó y me gustó mucho esa lectura”.

En la clasificación de los géneros, el tipo de libros que lee son de “superación personal por lo general, no otros libros”, aunque prefiera las novelas, cuentos, historietas. En su manera de entender de si existe una distinción en los libros con la pregunta, ¿hay libros para el trabajo, la escuela, la casa, el ocio?, ER7 no ahonda mucho, pero explica que “en la escuela... ya se tiene determinado un programa para que esté la lección, para que comprendas unas lecturas, ya tienes un programa que te va rigiendo qué lecturas vas a leer, y en qué forma”.

Al preguntar si considera que es fácil leer, responde que lo que a ella se le dificulta de un *texto* son “las palabras con las que están escritos, las rebuscadas”. Para poder entender un texto señala que subraya “las palabras que no le entiendo y pues me voy al diccionario para comprenderlas más, o si no, pues pregunto a alguien que le entiende, para así comprenderla mejor”.

¿Qué tipo de *lectora* se considera ER7? Dice “que es regular, porque en cierto caso no tengo tanto el hábito así de estar leyendo constantemente, pero sí me gusta”.

Por otro lado, los lectores que ella conoce son varios “que sí se interesan mucho en los textos —dice— y cuando tienen alguna duda le gusta algún texto y [...] quieren saber más sobre esa información, siguen buscando y buscando la forma”. Lo que a ella le ha posibilitado ser el tipo de lector que se considera o qué es lo que le ha impedido ser el tipo de lector que quiere ser, ER7 dice “Siento que mi... mayor límite soy yo porque [...] a veces leo con flojera, y no, yo misma me impido tal vez para comprender mejor para leer”. Se considera una lectora “regular, porque me hace falta mucho para ser buena lectora, porque en ciertos casos hay unos textos que no les entiendo y no comprendo bien”.

Nuestra entrevistada afirma que lo que hace a un buen lector es “la iniciativa y la investigación, y no quedarse con la duda y seguir investigando”. Además, aclara que para formarse como un buen lector hay que estar siempre “leyendo”. Para ella el *contexto* “no determina que una persona sea lectora”. En lo que se refiere al espacio familiar, ella señala que “no en todos los casos se lee”,

además de que no existen actividades en su familia que impliquen momentos de lectura.

Desde su espacio laboral, ER7 explica que para formar buenos lectores debe comenzarse a temprana edad: "...yo siento que al niño primero hay que interesarlo... que sea un gusto personal para ser la lectura y siento también que desde ese punto ya va iniciando lo demás, el interés".

Cuando se le pregunta ¿qué se dice de la lectura en su campo laboral? Responde "que es muy importante, es la base fundamental para seguir aprendiendo y superarte en el conocimiento". En cuanto al aprovechamiento del *esparcimiento*, ella no lee para descansar, pero en algunas actividades de esta índole si está iniciada en "la lectura", tiene amigos lectores, y por las "noches" le dedica un "pequeño espacio para la lectura".

En la escuela, ella ha tenido sus espacios más significativos, que le han permitido explorar el libro y la lectura. Por ejemplo, cuando ingresó a la Normal le fueron aclaradas muchas dudas que tenía sobre la profesión: "en muchas cosas, porque cuando muy ingresé acá no tenía mucho conocimiento de lo que de lo que se planteaba, y ya ahorita pues sí". De los *libros* que fueron *cruciales* en su vida profesional, destaca "el de observación y práctica", un texto básico de los primeros semestres de la carrera. Acota que la lectura y el aprendizaje "están muy ligadas entre sí las dos, tienen una conexión, y no pueden ir una separada de la otra".

Por otro lado, en sus espacios trata de inculcar una forma de lectura en sus niños por medio "de los cuentos que traigan un significado, también las fábulas que traen un mensaje... y si en dado caso yo no sé cómo abarcar ese tema, pues tengo que buscar ayuda porque si no, no haría prácticamente nada".

Al concluir la entrevista, ella responde que "la lectura... es fundamental para todo aquél que quiere aprender y conocer nuevas cosas, porque en el texto te puedes seguir, imaginar, crear, ir a otras historias, al presente, al pasado y al futuro, o sea, más que nada te hace que te involucres".

En la experiencia de la práctica lectora de ER7, a partir de lo que ella señala, estaría representándose a la lectura como una práctica que sirve para comprender textos de enorme dificultad conceptual, es decir, como una actividad que requiere aprender conceptos. Además, realiza la lectura solamente cuando tiene la oportunidad de tener el préstamo de libro, o bien en un espacio de silencio para poder concentrarse en la lectura que pretenda realizar. Así también, apuesta que en los escenarios para la lectura debe predominar el "silencio", o bien el compartir esos espacios, aunque la escuela sea el modelo de determinación de la lectura. En su papel de docente sabe que debe propiciar la lectura, pero aún no siendo un buen lector, se pueden realizar actividades de fomento para los niños.

En esencia, considera que el espacio escolar es el principal escenario, pues señala que fue en la primaria donde se acercó a la lectura. El hogar es también un espacio que ha contribuido en su experiencia como lectora. En torno a las representaciones, concibe a la lectura como una forma de desarrollo personal, una procuración de realizarse emocionalmente hablando. En ese tenor, los libros que considera significativos, que marcaron su vida, son los de superación personal, ya que enseñan, según ella, a la solución de problemas que se presentan en sus actividades cotidianas. Asimismo, leer equivale a comprender, analizar y reflexionar sobre la escritura, funciones fundamentales que le permiten alcanzar un nivel profesional óptimo. Para ella el contexto no influye, no es razón necesaria para que una persona sea lectora o no; expresa que la lectura se debe iniciar desde que el niño es pequeño, para poder formar buenos lectores.

8.8. Entrevista: clave de la Educadora Región VIII (ER8)

La región Norte, en términos de actividad económica, presenta una agricultura escasa, sobresalen los cultivos permanentes, tales como el cacao, café y plátano con grados mínimos de tecnificación. La producción ganadera tiene un lugar importante en esta región. Esta región no ha desarrollado los aspectos económicos de una formación educativa, para crecer como polo de desarrollo.

En cuanto al nivel preescolar, cuenta con 9,937 alumnos de preescolar, 562 educadoras y 453 jardines de niños (INEGI, 2010), posee 21 bibliotecas con 73,116 acervos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012). Se registran ocho casas de cultura, cuatro oficiales y cuatro municipales (Coneculta, 2012), además de dos centros de maestros (Pronap, 2011).

ER8 tiene 20 años, es originaria de Pichucalco. Su núcleo familiar lo conforman seis personas. Su papá estudió la preparatoria, tiene dos hermanas que cursan la primaria. Suele leer "cuentos, revistas y libros". Según ella, el tiempo que dedica a los libros es de "3 o 4 horas, depende si me dejan mucha tarea". El último libro que leyó fue *El principito*, lectura motivada por "la película y quise ver el libro". Asiste regularmente a la biblioteca Jaime Sabines "cada vez que hay tarea". No tiene ninguna librería específica para comprar libros: "casi no compro".

La lectura para esta educadora en formación se da por el "medio" del que se proviene, en el cual se aprenden los valores de la vida. Aprecia los "cuentos, revistas, periódicos [...] trípticos." La lectura es importante "porque es [...] donde, así, podemos ir *aprendiendo* más sobre cada *tema*". También puntualiza que "la lectura nos ayuda nuestra *ortografía*". Añade: "nos ayuda aprender más [es] parte más importante para aprender", remarca.

ER8 dice que para fomentar la lectura hay que hacer diversas actividades. Puntualiza que a quien le toca fomentar la lectura es los maestros y padres de familia. Cuando se le pregunta ¿En qué espacios debe promoverse la lectura?, señala, "en el espacio de antes de ir a dormir" o bien "como una actividad que se fomente diario", es decir "cinco minutos de lectura". Enfatiza "que los padres de familia fomenten eso" es decir "una hora de lectura, o diez minutos de lectura". O en otro escenario que podría ser la escuela.

Coincide en que los medios masivos son las mejores fuentes para promover la lectura. Y cita a "la televisión, los comerciales, programas educativos,...hasta las mismas caricaturas".

Por otro lado, la lectura para ella adquiere más sentido y valor cuando está relacionada con la carrera profesional que cursa. Esto es importante porque

entran en juego las habilidades y destrezas para conocer mejor su profesión. Considera que ayudan "las lecturas que nos dejan en la escuela." O, también, personalmente, "algún libro que quiera leer".

Explica que se inició en la lectura "por medio de mi mamá". Aclara que su "mamá [...] me dejaba ahí unos cuentos, y ya lo leía". Otros escenarios donde practicaba la lectura fueron sin duda en "la escuela con tareas y todo eso, pues, ya vas leyendo con gusto". Para ER8 sus influencias fue su "mamá y maestros".

Una ventaja que enfatiza es ser hija única de sus padres. Dice al respecto: "recuerdo que cuando me aburría de jugar, mi *abuelita* me daba cuentos para que leyera, y en el "preescolar" lo realizaba en el "rincón de lectura". Una de las estrategias que realizaban para que le interesara la lectura era "que le regalaban libritos y los iluminaba y se iba imaginando historietas".

Los libros que marcaron su vida fueron los cuentos de "La caperucita roja", "Los tres cochinitos y el lobo". Dice recordar estos libros con emoción, ya que al ser hija única imaginaba que "los cochinitos eran como sus hermanitos y su abuelita como [el personaje] de caperucita roja". La representación que tiene de la lectura es una analogía de su vida con los cuentos, estimula su imaginación.

La clasificación de los tipos de géneros que hay, según ER8, "son los de terror, suspenso o historias de amor". Pero comenta que "también tiene uno que leer lo de la carrera". En este sentido, hace una comparación entre los libros de la escuela y los que le gustan: "pero no es así como una historia de terror, pues, que te quedas así, ¿no? Pues, ahí vas aprendiendo para seguir, pues lo de tu carrera". Sin embargo, a pesar de estos géneros prefiere la "historieta de amor, porque se refleja en esas historias".

Para ella no es fácil leer, se tiene que leer varias veces para poder entender. Cuando se le pregunta ¿Qué hace que un texto le sea más difícil? Responde "No sé. Hay veces que hay palabras que no entiendo, y que, pues, ya si no le entiendes, hay que acudir a un diccionario". Cuando un texto le cuesta entenderlo lo "lee hasta que lo entienda. Y, pues, si no le entendí mucho, pues, ya

preguntarle a alguien que más o menos me diga como le entendió esa persona, para checarlo con lo que yo estoy entendiendo, y a ver si está bien”.

Ella se piensa como una buena lectora, especialmente cuando trata de no pensar en otras cosas y se concentra en lo que lee. Según ella, lo que hace a un buen lector es “la práctica; y otra que, no sé –afirma–: que se concentren en lo que están haciendo, porque si no hay concentración, no”. Aclara que se puede ser mejor lector enfocándose en el tema y teniendo más tiempo. Afirma que el contexto “urbano” favorece que haya más lectores; aunque ella es de Pichucalco, piensa que no hay muchos analfabetos en dicha localidad, y eso le hace pensar que es más favorable el escenario para la lectura.

¿Se lee en familia de ER8? “Mi papá, no. Mi abuelita no sabe leer. Este, mi mamá lee, pero entre ratos y a veces, pues, alguna revista, pero libros, libros, no”. Dijo anteriormente que su abuelita le leía cuentos, pero ahora señala que esta abuelita no lee. Ella responde a la contradicción de modo interesante: “Sí, porque, mi abuelita no lee, pero es como los niños de preescolar, que miran las imágenes y... ella te va diciendo cómo ella lo va viendo”.

Desde su visión en cuanto al trabajo que le espera como educadora con respecto a la lectura, dice: “hacer actividades un poco más dinámicas. Porque yo he visto educadoras que agarran el cuento, y los niños ni les toman atención”. Advierte que en su campo laboral la lectura es la parte esencial para la formación docente. Al preguntarle ¿Usted habla con sus colegas sobre lo que lee? Explica que realiza ocasionalmente conversaciones sobre ello con sus compañeras de prácticas. Considera que la gran mayoría de sus condiscípulas son buenas lectores. Piensa que la lectura, desde el marco de la docencia, debe ser “dinámica” para que no se vuelva tediosa y aburrida; en el nivel de preescolar, “los niños se distraen fácilmente al no interesarles lo que la educadora les está presentando”.

En cuanto al espacio de esparcimiento, ella aprovecha para leer, y comenta que no tiene amigos lectores. Esto se califica como una persona que lee muchísimo. El espacio que le dedica a la lectura, y que reconoce la más

importante como estudiante, es cuando hace la tarea. Explica al respecto: "Leo en la mayoría de las tareas, porque es una carrera en que se tiene que leer mucho. Entonces, cada tarea implica una lectura. Entonces, por eso mismo es muy importante". Así, el libro crucial para su formación profesional fue *Niños especiales*, ya que le ayuda a entender al niño en la socialización del lenguaje y la comunicación.

Piensa en general que la lectura "es importante. Porque es una parte esencial en la cual nosotros vamos aprendiendo lo que vamos... leyendo. Y es muy importante, no tanto en la escuela, sino también en los... padres de familia. Así como los niños, que les gusta aprender, pero jugando. Entonces, ver la lectura, como lo ven ellos, jugar y aprender. Debemos de hacer que la gente no tome la lectura así como que algo aburrida, sino como algo didáctico, algo bonito e interesante, para que así le vayan tomando más importancia."

Es notable que ella contempla a la lectura como un medio y un mecanismo para adquirir conocimientos, y que para ello se necesita aprender a utilizar estrategias y dinámicas. La representación que tiene de la lectura es que la gente no debería verla como algo aburrido, en ello su abuelita fue una influencia importante. Pero la imagen de un lector adecuado se da para ella por la concentración y el dominio del lenguaje. Los libros que le dejan leer en la escuela los representa como una obligación; los libros que le agradan, los disfruta y los lee sin ser normada.

Para concluir, el escenario de lectura de esta educadora es la escuela y, en especial, el rincón de lectura. Puntualiza que la escuela es el escenario donde se encuentra una diversidad de géneros de lecturas. Además, la lectura representa un medio o un mecanismo para el aprendizaje, pero también no deja de señalar que hay la lectura por gusto (que difícilmente ella misma práctica), por un deseo de conocer. Por su condición de educadora, valora las lecturas más sencillas, que corresponden a la literatura infantil.

8.9. Entrevista: clave de la Educadora Región IX (ER9)

La región Istmo Costa tiene como actividad económica principal a la ganadería; esta actividad se realiza en forma extensiva en casi toda la región. Por su climatología está considerada como de alto riesgo: predominan fuertes vientos que causan incendios forestales, y que provocan el calentamiento y sequedad de las llanuras. Se encuentra entre las regiones de menor grado de analfabetismo, y mayor atención de servicios urbanos.

En el ámbito preescolar, registra 11,124 alumnos de preescolar, 589 educadoras y 307 jardines de niños (INEGI, 2010). En esta región se identifican 33 bibliotecas con 119,120 acervos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012). Asimismo, cuenta con cuatro casas de cultura dos municipales y dos oficiales (Conecultura, 2012), además de dos centros de maestros (Pronap, 2011).

Nuestra entrevistada de esta región tiene 20 años, es originaria de Arriaga. Cuatro personas conforman su núcleo familiar. Sus padres nacieron en Arriaga, y estudiaron el nivel de primaria. Tiene un hermano que no estudia. Las actividades que realiza en el tiempo libre son "hacer tarea, trabajar con niños de nivel primaria". Suele leer esporádicamente: "lecturas acerca de lo que estoy estudiando, literatura". Dedicar cinco horas a la lectura en la semana, el último libro que leyó es *El valor de educar* (de Fernando Savater); el motivo que surgió para leerlo fue "por tareas". No asiste a ninguna biblioteca.

Para iniciar la entrevista se le aborda con la pregunta ¿qué es la lectura? La lectura la visualiza "como un pasatiempo, para aprender cosas nuevas, de algún libro". "Documentarse más que nada." Las habilidades que están ligadas a la lectura son "comprender y analizar". ER9 señala que la lectura "es importante [...] para enriquecer más nuestro conocimiento y más para enriquecer nuestro vocabulario".

Dice que la manera de desarrollar la lectura es "practicándola diariamente y así adquirir el hábito de lectura". Aclara que una cualidad para leer es tener un

lugar "cerrado y silencioso". Considera que la escuela es el medio donde se promueve la lectura.

La lectura en su vida personal se da básicamente por el estudio. Dice: "en la escuela le hacen leer, leer, [...] por lo que estás estudiando". Para ella la influencia de la lectura fueron sus maestros. Señala que la escuela es el mejor lugar para generar el hábito de la lectura. El libro que le ha encantado por su contenido, hasta hace poco, es un texto de psicología. Cada vez que puede recomienda ese libro a los que conoce.

Ella clasifica a los libros por sus "contenidos narrativos". Realiza la distinción entre libros para el trabajo, la escuela, la casa y el ocio. Aclara que los de la escuela enriquecen más su conocimiento. Un texto se le hace "difícil" cuando las letras son "pequeñas" y si no le entiende, opta por dejar de leerlo.

ER9 se mira a sí misma como una lectora pasiva: "Porque no tengo el *hábito* de la lectura constante." Afirma que conoce lectores que son amantes de la lectura y que les gusta, a éstos, analizar. Se le pregunta si le gustaría ser alguno de esos tipos de lectores, responde que "sí, en un determinado momento". Para ella el tiempo y el tipo de lectura le han impedido ser "el tipo de lector que quisiera ser". ¿Qué es lo que hace a un buen lector? Responde que "el verdadero amor por la lectura es el tiempo que se le dedica".

En su espacio familiar no se lee. En su espacio de prácticas escolares, ER9 tiene esta visión de "fomentar la lectura en los niños o leerles cuentos para que ellos vayan teniendo el hábito a la lectura". Durante sus prácticas se habla de la lectura de la siguiente manera: "Que es un elemento primordial para enriquecer nuestro vocabulario, para tener conocimientos, para saber más, y poder dar respuestas concisas a lo que nos pregunten".

Considera que sus compañeras de estudio no son buenos lectores, porque leen por "obligación". En el tiempo de esparcimiento ER9 no hace por leer. Tiene amigos lectores, y los considera que "son de tipo literarios". Habla de sus lecturas con sus familiares y amigos muy rara vez. No tiene un espacio estrictamente hablando para la lectura.

La lectura en ella ha sido limitada en su formación profesional, es decir, “breves nociones del fomento de la lectura”. La razón de ello es que en la licenciatura no utilizan libros, solamente lecturas y engargolados. Aunque hace esfuerzos por leer, pero lo hace cuando hay tareas.

Piensa que la lectura es algo esencial, aunque no del todo segura: “me imagino que la lectura es un elemento primordial para nuestra vida, pero como persona no tenemos el hábito, una, porque no nos inculcaron desde chiquitos, o por la flojera de no leer.”

Las representaciones que tiene ER9 de la lectura son para aprender nuevas cosas, enriquecer el vocabulario. Lo considera importante para el desarrollo personal; es una obligación porque está estudiando. Considera que el tiempo no le ha permitido ser el tipo de lector que quisiera ser. Reflexiona que la escuela es un escenario donde se fomenta la lectura. La representación que tiene de la lectura es que no es sencilla, que se necesita entender el texto, y si las letras son pequeñas repercuten en la comprensión.

En términos generales, los escenarios de la lectura que presenta acerca de los agentes cruciales que favorecieron su lectura fueron sus maestros, cree que los espacios deben ser herméticos. A ella le encanta leer en lugares relajados, estar en silencio para poder concentrarse. Para ella la representación se configura por el desarrollo profesional y emocional, pero sabe que se debe leer frecuentemente para poder ser buen lector, y además imagina que sería prudente empezar desde pequeño para favorecer el gusto por la lectura.

8.10. Entrevista: clave de la Educadora Región X (ER10)

La economía de la región del Soconusco se caracteriza por la práctica de la ganadería, el turismo, la agricultura, las comunicaciones y las finanzas públicas. Los motores económicos de la región son el puerto, que es uno de los más importantes de México y de mayor crecimiento del mundo, particularmente en cuanto al turismo que abarca, así como viajes en cruceros de primera clase y su

Hotel Loma Real, que es uno de los más reconocidos de México, y calificado como hotel de cinco estrellas.

Se registra en el último periodo lectivo una población estudiantil de 42,590 en el nivel preescolar, 1,887 educadoras y 787 jardines de niños (INEGI, 2010). Además cuenta con 76 bibliotecas públicas y con 245,736 acervos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012), 16 casas de cultura ocho oficiales y ocho municipales (Coneculta, 2012), y cuatro centros de maestros (Pronap, 2011).

ER10 tiene 19 años, es originaria de Escuintla. Sus padres son profesores y radican en Escuintla. Ella vive en Tuxtla Gutiérrez desde hace algunos años. Tiene dos hermanos. En su tiempo libre se dedica escuchar música, leer un libro o una revista. Las lecturas que realiza están más cercanas a la carrera de educadora. Asiste regularmente a la Biblioteca Pública Central del Estado, que se encuentra en el Centro Cultural Jaime Sabines en Tuxtla Gutiérrez.

ER10 considera que leer es valioso; la manera efectiva de leer es tener conciencia de lo que se lee; ayuda a enriquecer el vocabulario. Le agrada leer novelas, libros románticos y de caricaturas; los libros de la escuela casi no le agradan. Explica que en el caso de preescolar, debe fomentar el hábito a la lectura, por ello es recomendable decirles a los padres de familia que les lean cuentos a sus hijos, darles la oportunidad de explorar los cuentos, en este caso porque son los que más les agradan a los pequeños. Los que deben promover la lectura son los padres y los maestros, también se puede realizar en diversos espacios, y no necesariamente en la escuela.

Ella se inició en la lectura porque su mamá le contaba cuentos. Su mamá le llevaba cuentos, "incluso nos hacía preguntas de lo que nos leía". Esto fue crucial para ella, además de sus maestras de primaria, para que tuviera interés por la lectura. Al respecto, dice "porque si una maestra no involucra a sus alumnos en leerles cuentos o cualquier libro, pues el niño no va dar por leer". Explica que el interés surgió por el hecho de que le llevaban libros, y por la curiosidad de saber que tenía: eso la impulsó a leer, aunque no supiera leer en ese entonces.

El libro que más le ha gustado fue el de *Volar sobre el pantano*. La atracción por este tipo de lectura es que tiene reflexiones sobre su vida. Además, apunta que hay una novela que le gusta mucho, la de *High School Musical*. Ésta es divertida, pues para ella retrata historias juveniles.

Menciona que le gustan las revistas como “las de quince a veinte”, pero prefiere las románticas. Cuando se le pregunta ¿es fácil leer? Responde con un seco y definitivo “No”. Para ER10 lo complicado es comprender cabalmente el texto, “hacerlo tuyo”. Se le dificulta “realizar un análisis, y en repetidas ocasiones tener que releerlo marcando palabras claves para que logre entenderlo de cierta forma, es lo más complicado que hay en la lectura”. Esto la lleva a pensar que no logra tener el control de la lectura; “no estamos acostumbrados —dice—, por la misma sociedad que no lo inculca”.

Para ella, el nivel de preescolar es el más importante de todos los niveles educativos, pues es el incentivo “para que el niño crezca —afirma— con ese hábito de la lectura.”

En su concepción de los tipos de lectores, no maneja una tipología, solamente afirma que a algunos les gusta leer más, y otros simplemente no realizan esa actividad. Este último grupo, según ella, no ha sido influenciado por la *escuela* y en su casa; los impedimentos que han repercutido para no llegar a ser mejores lectores han sido la exposición de los distintos medios: “la internet y la televisión”, ya que puntualiza “no nos sirven esos medios”. Los contextos que determina para que una persona sea lector son: “la escuela y la casa también, porque la casa es la primera escuela que tiene todo ser humano”.

Por otro lado, en su vida familiar no realizan actividades de lectura. En su práctica lee “cuentos a los niños”, les muestra las imágenes, e incentiva que participen en la narración de los cuentos, aunque a pesar que los de preescolar no sepan leer, a través de las imágenes crean sus cuentos, y ella considera que así se puede propiciar el acercamiento a los libros. En estas prácticas le han dicho que es muy importante la lectura, y que los niños deben de tener el hábito, por ello en la escuela tienen “academia”, donde les enseñaron la importancia de la lectura.

Asimismo, piensa que no todas sus colegas son lectoras, por la forma de expresarse.

Cuando tiene descanso, lee sólo en caso de que “tenga ganas” y de “que le interese”. “Me he acostumbrado a navegar por la Internet”, pero también señala que no tiene un tiempo especial que le dedique a la lectura.

En su formación profesional ha utilizado en todo momento la lectura, y la involucra como medio para sus tareas. ER10 lee en la escuela, en su casa; reflexiona que la lectura y el aprendizaje “están vinculados porque a través de la lectura, obtenemos aprendizaje, si no leemos, pues no va a ver resultados”.

En sus actividades como educadora, inculca la lectura a los niños haciendo que “los papás [...] les lean cuentos, ya sea un mito, una leyenda, donde ellos [los niños] mismos les dé por investigar a través de diferentes portadores de textos”. Resalta que la lectura es muy importante: aunque no se tenga el hábito, se debe continuar leyendo y tratar de comprender lo que se lee.

Como puede verse, ER10 estaría asumiendo a la lectura como una práctica que sirve para estudiar, además de ser una actividad muy complicada al momento de llevar a cabo los procesos de comprensión lectora. Esto también se refleja cuando refiere que el libro que más acepta fue como una experiencia de aprendizaje, es decir, para esta educadora en formación la lectura más interiorizada fue la que le enseña determinados valores o habilidades. Fuera de eso, la lectura se destina al ocio, a una actividad poca valiosa. En cuanto al aspecto de los escenarios, apuesta a la escuela y a la familia como los grandes espacios que deberían promover la lectura. Ella misma, al estar apegada al nivel preescolar, es consciente del hecho de promover la lectura de manera preliminar, pues cumple con su papel de docente.

Fundamentalmente, con relación a los escenarios de la lectura, comenta que cuando era pequeña su mamá le leía cuentos, y considera que los agentes cruciales para que se involucrara con la lectura fueron su papás y su maestra, pero a pesar de esto no se considera lectora, porque se le hace tedioso el leer y

afirma que en su vida familiar no realizan actividades de lectura. En cuanto a las representaciones de la lectura, reflexiona que la manera efectiva de leer es tener conciencia de lo que se lee, porque enriquece el vocabulario; piensa que el contexto es parte fundamental para que un individuo se considere lector.

8.11. Entrevista: clave de la Educadora Región XI (ER11)

La región Sierra Mariscal, por su topografía, presenta serias dificultades en su comunicación, teniendo deficiencias en infraestructura caminera. Además del café, que está sujeto a los altibajos en el precio, la agricultura es de autoconsumo, se cultiva maíz, frijol, papa y frutales. Asimismo, se crían aves, cerdos y borregos a escalas muy bajas. En esta frontera se da el contrabando de granos, ganado y otros productos.

En materia educativa, el nivel preescolar del último ciclo lectivo registra 16,453 preescolares, 901 educadoras y 672 jardines de niños (INEGI, 2010). Hay 26 bibliotecas públicas con 75,877 acervos bibliográficos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012), cuenta con cinco casas de cultura tres oficiales y dos municipales (Coneculta, 2012), además de dos centros de maestros (Pronap, 2011).

ER11 es originaria de Frontera Comalapa, el núcleo familiar lo conforman cinco personas. Sus padres estudiaron la preparatoria, tiene dos hermanas que estudian la primaria y la secundaria respectivamente. Lee en su tiempo libre revistas, libros de superación personal. Dedicar una hora a la semana a la lectura. El último libro que leyó fue *El secreto*, lectura recomendada por un tío. Visita la papelería "El escritorio" cuando necesita un libro. Trata de destinar \$100.00 al mes para la compra de libros.

De acuerdo con la experiencia de ER11, la lectura es "una forma [...] donde nosotros podemos [...] adquirir nuevas ideas, conocimientos que nos pueden ayudar para enriquecer nuestra comunicación y resolver problemas". La

comprensión, la reflexión y el análisis son habilidades que se originan en la lectura habitual.

La entrevista apunta que la importancia de la lectura radica en la adquisición de conocimientos, dice al respecto: "también nos informamos [...] de temas [...] muy importantes que nos sirven en la vida cotidiana." Por otro lado, señala que la biblioteca, la escuela y la casa son espacios donde se debe promover la lectura. Los medios donde se debe promover la lectura son el internet, la televisión y el radio, así como las revistas.

Ella se inició en la lectura "a partir de los temas que me dieron en la *escuela* y de ahí fueron surgiendo dudas en algunos, en ciertos temas que nos dan a conocer los maestros, pero donde no llegamos más allá". También platica mucho con sus tíos, y le dicen: "Este libro está bien [...] Está interesante, léelo". Con ello concede valor a sus parientes, por ser los que la involucran en la lectura. Se apoya mucho en la Internet, y cree que este es el espacio donde mejor posibilidades tiene de leer textos diversos. Reconoce que en su casa hay influencia por hacer de la lectura algo importante.

Dice que uno de los libros que le ha fascinado más fue *El secreto de la vida*. Explica que el libro es como un guarda secretos, es una especie de amigo que está siempre cerca. Este libro, cuando puede, lo recomienda a sus compañeras, amigas y familiares.

En cuanto a la clasificación de los géneros, lee libros de superación personal. Hace una distinción en los tipos de libros: de trabajo, escuela, casa y ocio. Un texto se le hace difícil cuando tiene que reflexionar, dice: "eso es lo que hace más difícil algún texto, porque no lo analizas, no lo reflexionas. Lo tienes que volver a leer muchas veces".

Nuestra entrevistada se considera una lectora regular, ya que dedica poco tiempo a la lectura. Los tipos de lectores que conoce son "los buenos, son los que dedican más tiempo. Por ejemplo, mi tío se lee a veces hasta dos, tres libros en el mes. Y también hay los malos, que no leen nada." Cuando se le pregunta

¿cuántos libros lees al mes? Comenta "He leído uno. Leí uno y le avancé la mitad del otro en un mes". Para ER11 ser un buen lector requiere bastante "atención".

En su espacio laboral, indica que para formar buenos lectores se necesita involucrar a los demás. Menciona un ejemplo de esto último: "cuando voy al jardín, a los niños los involucro a que me *lean*, a que me *narren los cuentos*. O sea, aunque el niño todavía no sabe leer, se va dando una idea a través de los dibujos, lo va contando y hace que lo está leyendo." ER11 platica con sus colegas sobre lo más relevante de las lecturas. Piensa que sus compañeras de la carrera son buenas lectoras.

En sus tiempos de esparcimiento, ER11 no lee, se dedica a otras actividades. Dice tener amigos lectores, y los categoriza como "regulares". A veces, con su novio, platica de las lecturas que hace. El lugar que más le gusta para leer es en su casa. Desde su experiencia escolar, las lecturas fueron cruciales, algunas para su formación profesional como *La afectividad y socialización del niño*.

En cuanto a la lectura y su relación con el aprendizaje, afirma positivamente: "Sí, existe un vínculo, porque sí adquirimos conocimientos de las lecturas, aprendizajes más que nada. En la práctica se trata de aprender para interactuar con los demás".

Para esta educadora en formación, la representación que tiene de la lectura es que se adquiere mediante ella conocimientos, se enriquece la comunicación. Los escenarios donde se realiza son la biblioteca, su casa y la escuela. Los libros que aprecia son los de superación personal, los cuentos y todo tipo de historias. El *hábitus* que se manifiesta es que le favorecieron el gusto por la lectura. Lo que le cuesta de una lectura es analizar y lograr reflexionar sobre lo que lee.

En resumen, los escenarios de lectura que ayudan según esta educadora a que una persona sea lector son los medios de comunicación, al igual que los agentes que apoyaron para enriquecer el gusto por la lectura fueron los maestros, los tíos y los amigos. Considera que el internet ayuda a que se favorezca y se incremente la lectura, manifiesta que cuando está con su novio plática de lo que

lee. Para ella las representaciones de la lectura consisten en poseer conocimientos de diversas disciplinas, al mismo tiempo esto le permite adquirir nuevas ideas y favorecer la comunicación, la ayuda a la resolución de problemas. Concluye que ella prefiere los libros que tengan imágenes, y que le provoquen intriga.

8.12. Entrevista: clave de la Educadora Región XII (ER12)

La región Selva Lacandona es un lugar en el que predominan los climas cálidos húmedos y subhúmedos, con lluvias todo el año. La vegetación es de selvas altas, medias, y sabanas húmedas que dan lugar a la existencia de diversos nichos ecológicos. De manera general, su economía está basada en la agricultura de autoconsumo a través del cultivo de maíz y frijol, se sustentan únicamente en el cultivo de café, con tecnología deficiente y bajos rendimientos, siendo la segunda región cafetalera más importante del estado.

En la parte educativa, se tienen 17,908 niños que cursaron el preescolar de este último periodo lectivo, hay 753 educadoras y 477 jardines de niños (INEGI, 2010). Se localizan 15 bibliotecas públicas con 59,631 acervos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012), una casa de la cultura municipal (Coneculta, 2012), y un centro de maestros (Pronap, 2011).

La educadora en formación de esta región tiene 20 años. Es originaria de Ocosingo, su núcleo familiar lo conforman 5 personas. Su papá estudió una licenciatura, y su mamá la preparatoria. Tiene dos hermanos estudiando la preparatoria. Suele leer "libros de ciencia, novelas y revistas". Estima que le dedica a la lectura "3 horas a la semana". Recuerda que el último libro que leyó fue *La autopista*. Se acercó a este libro por "gusto, interés". Asiste a la biblioteca de la normal dos veces por semana, y no tarda más que 20 minutos. Suele acudir a las librerías "Braulio", "Escritorio moderno" cuando necesita material para sus trabajos escolares, y ahí ha podido comprar algunos libros. No destina mucho dinero para la compra de libros. En caso de comprarlos, no rebasa los \$200 pesos.

Para esta educadora, la lectura “es lenguaje escrito y oral, siendo una forma para comunicarnos y aprender”. Asume que lo importante de la lectura es el aporte al aprendizaje y la capacidad de información: “Bueno, yo creo que sí es importante, porque de esa forma podemos aprender más, conocer más, informarnos”. Sin embargo, hay para ella un parte complicada de la lectura que en palabras suyas: “es un poco tedioso y como que a veces nos da flojera, [...]”.

La utilidad de la lectura para ER12 está en el reconocimiento de diversos temas y en el incremento del vocabulario. Dice: “Para profundizarnos más en temas que a veces no conocemos, o simplemente para tener [...] un vocabulario más amplio, aprender más o de una forma diferente. Porque así, pues, ahorita los jóvenes [...] nos vamos más por el internet que [...] estar leyendo porque siento que es algo muy tedioso”. ER12 menciona que para fomentar la lectura se necesita de “juego dinámicos y así no sea tedioso y ayuda hacer más flexible.” Comenta que que fomentar la lectura “es tarea de todos, desde los padres, los maestros, educadores, la sociedad y el gobierno”.

Otro de los espacios que indica ER12 para el fomento de la lectura son las escuelas y las bibliotecas públicas. En la difusión, señala que los medios de comunicación son los que tienen ventaja sobre otros medios. Esto provoca que exista una diversidad de escenarios impensables, como la lectura en la Internet.

En cuanto a su vida personal, la lectura no tiene mucha presencia. Sus lecturas remiten a lo que la escuela de educadoras le proporciona. Cuando aprendió a leer, dice que los cuentos le resultaban atractivos. Ahora tiene cierto gusto por lecturas “científicas, o de biología o así, literarias pues, de esas sí me gustan”. Plantea que los maestros y los padres son determinantes para convertirse en lector.

El espacio de lectura en el que ella ha transitado es “la casa y en la escuela”. Siempre la “motivación y el interés” fue lo que ha empujado a tener presente la lectura. Un libro le significó mucho: *El rey mocho*. Lo recuerda con devoción pues hay una canción al final de la historia; este libro lo leyó en el “el rincón de lectura” en la primaria que cursó.

No conoce los tipos de libros que pueden llegar a leerse. Conoce sobre todo los que se revisan en la carrera de educadoras: "Pues ahorita [...] las lecturas que me dejan acá en la normal [...] libros de ciencias naturales, o de biología o algunas biografías de algunos pintores, porque es lo que más me llama la atención". Los textos de biología son lo que prefiere ER12, como lo comenta ella, "por la información que contienen" y porque considera que eso ayuda a los niños.

La entrevistada señala que leer no es una actividad sencilla, pues exige mucha concentración. Explica que la dificultad consiste en su estructura tipográfica: "son de letras pequeñas —dice— y no contienen nada llamativo". Sin embargo, cuando un texto se le dificulta, lo vuelve a leer.

ER12 se piensa a sí misma como una buena lectora, ya que sabe que con el entrenamiento justo podrá tener niveles altos de comprensión. Conoce a lectores buenos y regulares, por lo que dice que le gustaría mejorar su capacidad lectora. Su respuesta a la pregunta ¿qué es lo que hace a un buen lector?, es la siguiente: "Yo creo que a un buen lector lo hace el que pueda comprender lo que está leyendo". Por eso "considera que la rutina y práctica constante hace un buen lector." Por otro lado, señala que el contexto no participa para ser un buen lector.

Piensa que la región ofrece lo necesario para formar buenos lectores, aunque apunta que un problema "sería el lenguaje, porque cada quien tiene un dialecto, que es diferente como lo puedan implementar o, no sé." De acuerdo al espacio familiar, su papá es el que lee.

Desde su espacio laboral, explica que para formar buenos lectores hay que hacer una rutina de cuentos, adivinanzas para los niños y así involucrarlos más. Dentro de sus prácticas escolares se ha dicho que la lectura importa "para un buen desarrollo del niño y para que también pueda tener un mejor conocimiento y todo". Sabe ella que sus compañeras de trabajo son lectores regulares, pues se lee poco y casi no se comparten los libros leídos entre ellas.

En cambio, por su parte, le gusta platicar de sus lecturas con sus padres y niños del preescolar. En lo que se refiere a su profesión, sí ha tenido mucho que ver la lectura, ella comenta: "Es fundamental, es principal, pero, aunque a veces

me cuesta mucho, tengo que admitir de que sí, que me ayuda y todo eso para poder, [...] entender las clases de las maestras y todo [...] si ha implementado todo eso”.

Piensa que la lectura y el aprendizaje están entrelazados, según ER12: “Yo creo que [...] Como que están entrelazadas, porque sin lectura, yo creo que no hay [...] mucho para que uno pueda aprender, porque ahí es donde está el contenido de todo”.

Para esta educadora en formación, los escenarios importantes de la lectura son la escuela y la biblioteca; la representación que tiene de la lectura es que se requiere de mucha atención y concentración. Para ella, las influencias cruciales de la lectura fueron sus padres y maestros. Las actividades deben ser a través de juegos dinámicos, para que no se vuelva tediosa o aburrida la lectura.

Para concluir, los espacios que indica son la escuela, la biblioteca y el hogar. Los medios tecnológicos de la información son distintos de los espacios que en la actualidad permite la lectura. Ella prefiere las lecturas que contengan imágenes, pues son más entretenidas y manejables en cuanto a interpretación. En lo que concierne a las representaciones de la lectura, lee libros de superación personal y los escolares, porque en ocasiones se identifica con ellos, y dice que para ser lector se requiere de atención, además de que se posea un conocimiento amplio en el léxico.

8.13. Entrevista: clave de la Educadora Región XIII (ER13)

La región Maya se caracteriza por tener un cálido húmedo. Por sus características del terreno montañoso y el clima de la zona, los recursos hidrológicos son abundantes. Los habitantes se dedican a las actividades agropecuarias, en un menor porcentaje a la industria de la transformación y al comercio.

En torno al ámbito preescolar se registran 7,192 niños, 375 docentes, 270 jardines de niños (INEGI, 2010). Se registran 11 bibliotecas y 39,468 acervos (Red

estatal de bibliotecas públicas, 2012), tres casas de cultura (Coneculta, 2012), y un centro de maestros (Pronap, 2011).

ER13 tiene 20 años y es originaria de Palenque. Su papá es ingeniero civil y su mamá es educadora, tiene dos hermanas que no estudian. Suele leer libros de la escuela. Lee unas "5 veces por semana, una hora diaria". El último libro que leyó fue *El pescador*. Leyó este libro por razones escolares, pues "tenía que hacer un ensayo". Asiste a la biblioteca "Jaime Sabines" una vez por semana. Casi no compra libros.

De acuerdo con su experiencia de vida, ER13 concibe a la lectura como una "extracción de conocimientos de un libro." También considera que existen "los conocimientos que están implicados en la lectura" como puede ser "la comprensión lectora, el análisis y la reflexión". ER13 plantea que es importante la lectura porque nos ayuda a comprender, y nos da nuevas oportunidades para aprender. Además dice que la lectura "sirve encontrar diferentes puntos de vista o contrastes de los autores sobre un determinado tema y asimismo nos van profundizando en lo que piensan y discuten".

En su opinión, quienes deben promover la lectura, son la familia y el profesor. En palabras de ella: "Los padres de familia y el educador tienen que [...] trabajar en conjunto con los niños desde muy chiquitos". Además de lo anterior, considera que para realizar el mejor rol de esta tarea se requiere "fundamentar la lectura por medio de cuentos, historietas, novelas, porque a los niños les llama mucho la atención lo que es la imagen, quizá no puedan leer pero tratan de interpretarlo, entonces, ahí es donde el adulto debe colaborar con el niño para descifrar ese tipo de cosas."

Aunado a lo anterior, los espacios en donde se sociabiliza la lectura son el "hogar y la escuela". La biblioteca también es otro de los lugares reconocibles, pero dice que aún falta mucho por hacer realidad que estos lugares sean funcionales para dicho propósito.

ER13a señala que su contacto con la lectura se dio por sus papás: "mis papás me fomentaban más que yo leyera –afirma–, aunque no tuviera el gusto,

pero que sí leyera, porque me iba ayudar a aprender muchas cosas.” Tanto los padres como sus maestros son los primeros referentes.

El género que le gusta leer a ER13 es la ciencia ficción. A la par, también aprecia lecturas que sirven para su trabajo escolar y el ocio (como revistas). Al preguntarle ¿qué diferencia hay entre ellos? Dice “Bueno, lo de la escuela como que es un poco más, [...] más reflexivo y más crítico [...]”. Enfatiza que “en cuanto a lo del hogar, pues, ya es de libre albedrío, el que tú quieras, como te sientas, y puedes escoger el tipo de libro que tú quieras leer en ese momento.[...] el de trabajo, [...] dentro de tus habilidades o competencias, no tengas una y puedes agarrar un libro que te pueda ayudar a favorecer esa competencia”.

Sobre la cuestión de si es sencillo leer sostiene lo contrario: no es fácil leer, no logra tener un dominio sobre la lectura. Algo que no entiende, lo lee muchas veces. Se asume como una lectora pasiva, esto significa que requiere tiempo para la lectura y “lo hace cuando tiene necesidad”. Por lo mismo, no se considera una buena lectora, observa en otras personas que disfrutan leer, y ella no lo disfruta como pudiera ser.

Sobre el contexto social, apunta que éste si es influyente. Plantea que en el contexto rural se lee un poco más que en el contexto urbano. Al respecto señala: “En el contexto rural, creo que se lee un poquito más”. Reflexiona que las personas “no tienen a dónde salir o algún lugar determinado, entonces, se refugian en los libros”. Y, en cambio, “en el contexto urbano, pues hay demasiados medios [...] para hacer cosas está el internet, los medios de comunicación y como que no permiten al estudiante encontrarse con un libro”.

En su espacio familiar se lee “por las tardes”. Sus papás y hermanos leen, ya que para ellos lo toman como un momento de distracción. La representación que tiene de la lectura es de diversión, se reúne con sus padres y hermanos, y disfrutan de estar juntos y de la lectura en grupo. Desde su espacio laboral, cuando se le pregunta a ER13 ¿qué se hace para formar buenos lectores?, responde: “Fomentar, [...] en los alumnos, [...] la importancia de la lectura en que, cómo les ayudaría [...] en la vida cotidiana”. Agrega: “hay libros que nos ayudan

[...] Pero más para fundamentar la imaginación y creatividad de los niños". Expone que la lectura en su campo laboral debe ser fundamental en los niños, de acuerdo a su tipo de contexto y características.

A veces habla con sus compañeras para aclarar dudas y saber lo que opinan. Dice que considera a estas últimas buenas lectoras, tienen más experiencia que ella y les gusta leer. En su momento de esparcimiento no lee, solo ve televisión y hace deporte con sus sobrinas. Tiene amigos lectores que le platican a veces de sus lecturas: qué les robó la atención y en qué les ayudó a "reflexionar". Ella habla de sus lecturas con sus compañeras.

En su espacio de escolarización, los libros cruciales para su formación fueron *Observación y práctica docente* y *Taller de diseño de actividades*. Su visión general de la lectura es verla como algo fundamental: "Bueno, pienso que es muy importante que... eh... los papás y los maestros fundamenten el interés en la lectura, porque en los primeros años de vida, en especial porque los niños van creándose hábitos, y si no tienen hábitos, van a repercutir después, en ellos."

En esta entrevista puede verse a la lectura como una extracción de conocimientos, que requiere de comprensión y reflexión. Además se expone que los agentes cruciales son sus padres y maestros. Las lecturas que más le agradan son los cuentos. La representación que tiene de la lectura, es de agrado cuando los libros le interesan, porque los que le dan en la escuela se le complica entenderlos.

En síntesis, los escenarios que expone esta educadora es la de capturar la atención del lector. Los agentes que fueron cruciales para que se sumergiera en la lectura fueron sus padres y sus maestros. Señala que los primeros años de vida son los más importantes para ser lector; piensa que los momentos para leer son en las mañanas, en la cafetería, en la escuela, y supone que en el medio rural se favorece el hecho de ser lector, porque existen menos distractores que en una zona urbana. Por otro lado, piensa como representación a la extracción de conocimientos; éste es el papel principal de la lectura según ella; pero el acto

lector requiere reflexionar sobre lo que se lee, es de uso cotidiano porque lo realiza como una actividad escolar, por ejemplo: en las tareas escolares, además, lo considera como parte de un proceso; para ser lector, se debe tener creatividad y también tener habilidades, hábito, competencias, e interés de gozar y disfrutar la lectura.

8.14. Entrevista: clave de la Educadora Región XIV (ER14)

La región Tuliá Tselal Chol se caracteriza por las actividades agropecuarias, el sector secundario se ocupa en la industria de la transformación, y por último en un sector terciario se dedica a actividades relacionadas con el comercio o la oferta de servicios a la comunidad.

En el ámbito preescolar, según datos del INEGI (2010), durante el ciclo escolar 2009-2010, hubo un total de 22651 niños, 1,138 educadoras y 864 jardines de niños. Además esta región registra 18 bibliotecas públicas y 60,747 acervos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012), dos casas de cultura municipales (Coneculta, 2012), y tres centros de maestros (Pronap, 2011).

La entrevistada tiene 21 años, y nació en Chilón. Su papá estudió una licenciatura, y su mamá la primaria, ellos viven en Chilón. Tiene tres hermanos: uno estudia preescolar, otro la primaria y uno más la preparatoria. A ella le fascina leer "libros de superación personal y novelas". De acuerdo con sus comentarios, dedica una hora a la semana a la lectura. *Por qué los hombres aman a las cabronas* es el último título leído por ella, una lectura que le fue recomendada. Asiste treinta minutos (de una o dos veces a la semana) a la biblioteca de la escuela normal "Rosaura Zapata Cano". Cuando necesita comprarse algún libro, acude a la tienda "Sanborn's" de Tuxtla Gutiérrez.

Para ER14, la lectura "es comprender lo que dice el texto... lo que viene escrito". Los conocimientos que están implicados en la lectura, son "la observación, la comprensión, la imaginación". En cuanto a las prácticas que se

realizan cuando se da la lectura, enuncia que lee "cuentos", además de la "revisión de revistas, de periódicos, de cuentos, etiquetas de los envases, envolturas para que empiecen a identificar" la lectura. Esto es para ella la lectura, estar reconociendo lo escrito. Lo importante de la lectura es "porque nos abre experiencias nuevos conocimientos, nos ayuda a conocer más, tener más conocimientos de las cosas", es decir, para ER14 entre más se lea, se tendrá un conocimiento más amplio de las cosas.

Ella piensa que la lectura se da por medio de la "imitación": "Si los niños ven que una persona está leyendo, también ellos les interesa leer, observar lo que es un libro". Los encargados de fomentar la lectura dice que son: "nosotras las educadoras, para que los niños puedan ampliar y conocer lo que es la lectura, nosotros vamos a fomentar que los niños empiecen".

La idea que tiene de los espacios para promover la lectura son la escuela y el hogar, pero enfatiza que en "la casa y en la escuela porque es donde vamos a fomentar a que los niños empiecen a leer." Ella se inició en la lectura "por recomendaciones, me decían que este libro está muy bueno y trata sobre (tales asuntos)... Me decían, por ejemplo, la síntesis y ya, si ya me llamaba la atención trataba de leerlos." Las personas que contribuyeron al acercamiento de la lectura fueron sus papás y sus amigos, y algunos profesores.

Para que ella comenzara a involucrarse en la lectura, menciona un ejercicio que hacía su papá: "me hablaba mucho, el leía, pues yo miraba y le preguntaba de qué trataba o qué le había gustado del libro, y ya él me platicaba, me daba curiosidad por leerla."

Cuándo se le interroga si algún libro marcó su vida, con una risa responde que sí, y cita *La Búsqueda*, ya que fue una lectura que hizo cuando tuvo "problemas." Este libro es de superación personal y "fue el principal que me ayudó a nivelar un poco mi vida." En su valoración sobre los tipos de libros que conoce, responde que tiene una idea clara de las diferencias de libros, acude a los libros de la escuela, por las tareas que les dejan.

Cuando se le preguntó ¿consideras que es fácil leer? Para ella “no es fácil” y al cuestionarle ¿qué hace que un texto sea más difícil? Responde “a veces que no estoy concentrada o qué se puede decir, el ambiente, el ambiente hace que no me concentre, que no le entienda a la lectura”. Es común, según ella, que al no entender algún texto lo “vuelve a leer y trata de analizarlo lo mejor que pueda.”

No tiene idea clara de qué tipo de lector es, solamente menciona que “casi no leo, es muy poco lo que leo”, “por trabajo tenemos que leer libros”, dice. Lo que le ha imposibilitado de ser el lector que le gustaría ser “es que no hay tanto interés por leer libros”. Imagina que un buen lector realiza actividades de “estar leyendo constantemente”. Al formularle, ¿cómo se hace un buen lector? Cree que “tal vez por la curiosidad de saber más, de aprender más, empiezan a adquirir libros y a leerlos.”

Los contextos que favorecen para ser lector son “el escolar, el familiar, incluso hasta el social podría ser porque influyen mucho los amigos, las personas que recomiendan libros.” En su espacio familiar, “no se lee mucho, solo mi papá”, no hay actividades de familia donde implique la lectura.

En cuanto a su idea sobre cómo se hace para formar buenos lectores, señala que hay que “inducirlos, mostrarles libros, decirles de que se pueden encontrar en ellos; decirles lo bueno, y más que nada lo bueno que traen los libros, lo que se puede aprender en ellos”. En el campo laboral supone “que es un factor importante en la vida, porque en ellos aprendemos.”

Al formularle la pregunta de si ha leído para descansar, responde que “no”, pero en cuanto le recomiendan un libro y le gusta, le dedica momentos, pero por “ratitos” en sus actividades de esparcimiento; también lee ciertas revistas, pero muy “raras veces” toma un libro y se pone seriamente a leerlo. Las lecturas que realiza las comparte con sus “compañeras”. Estrictamente, no le dedica ningún tiempo especial a la lectura.

En la pregunta ¿cómo ha participado la lectura en su formación profesional?, explica que le ha ayudado bastante “porque a través de ello amplió mis conocimientos y llevo a cabo lo que se requiere en la escuela, los libros que

leemos. Tenemos que llevar a cabo más o menos lo que aprendimos.” Los libros que fueron cruciales en su formación profesional son “los libros escolares y los de superación personal”. Cuando se le interroga si en la escuela le dan libros para que los lea, contesta lo siguiente: “Bueno, llevamos antologías, libros que son copias, y las estamos leyendo para realizar tareas, para ir a prácticas, para comparar los autores”. La cantidad de libros que ella lee al mes es uno, pero esto es a veces. La representación que tiene de los libros es que deben estar empastados, con portada y las características particulares de estos, pero si le dan copias de los libros, no logra identificar que las fotocopias pertenezcan a algún libro.

La vinculación que ella encuentra entre la lectura y el aprendizaje, es la siguiente: “Mediante la lectura aprendemos porque hay palabras, hay cosas de que, por ejemplo, si no entendemos la lectura por una palabra, pues tenemos que buscarla, ir al diccionario para entender lo que dice la lectura; entonces ya vamos aprendiendo la lectura, si no sabemos, pues necesitamos investigar lo que dice para entender bien.”

Ella inculca la lectura en su espacio escolar: “lo que es el fechado..., como en diferentes escuelas nos obligan a que hagamos el fechado, para que los niños vayan reconociendo (es la fecha que escriben en la parte superior del pizarrón al inicio de las actividades). Cuando es lectura de cuentos, tenemos que mostrarles imágenes, mostrar e ir señalando más o menos qué es lo que dice, ir leyendo y señalando para que los niños vayan entendiendo; vayan, por ejemplo, señalando donde dice hoy para que los niños reconozcan que aquí dice hoy y, así debe pronunciarse. El fechado se pone, hoy es día 8 de noviembre de 2011, para ir señalando, para que los niños vayan... vayan viendo cómo es que se escribe y cuál es la pronunciación”.

En general, piensa que la lectura “es muy importante, o sea, que se debe fomentar más, se debe inculcar a los niños tanto como a las personas mayores a que lean, que es una forma de aprendizaje [...] de conocer cosas nuevas”.

La representación de la lectura de esta educadora se centra en realizar el conocimiento, hacer la observación, se trata de desarrollar la comprensión, además de que impulsa la imaginación. Asimismo, piensa que por imitación una persona puede interesarse en leer; ella considera que el contexto determina a una persona para ser lector, lo que ayudaría mucho sería “dar conferencias, cursos, talleres de lectura” y con todo esto dar “oportunidad de acercarnos a la lectura.”

En conclusión, el agente principal para que se involucrara en la lectura fue su papá y algunas recomendaciones, aunque no puntualiza quiénes fueron estos agentes. El hogar y la escuela son los referentes que impactan a la lectura. Asiste a la biblioteca de su escuela y regularmente tarda 30 minutos de una a dos veces por semana. Para ella las representaciones de la lectura son el agrado de leer libros de superación personal, de recreación y escolares; en referencia a la lectura, manifiesta que favorece la observación, al igual que la imaginación, considera que por curiosidad se puede empezar a leer, pero en lo que se refiere a los espacios de esparcimiento, lee revistas rosas, porque se le hacen más entretenidas y placenteras, y casi nunca toma un libro, pero reconoce que la lectura es importante.

8.15. Entrevista: clave de la Educadora Región XV (ER15)

La región Meseta Comiteca presenta un clima templado subhúmedo con lluvias en verano. La vegetación corresponde en su mayoría a bosque de pino-encino. Se caracteriza entre otras cosas por sus regionalismos y amplia variedad gastronómica, así como por la calidez de sus habitantes.

En el ámbito preescolar registra, en el último período lectivo, 20,614 niños, 991 educadoras, 608 jardines de niños (INEGI, 2010). Esta región tiene 26 bibliotecas y 99,361 acervos (Red estatal de bibliotecas públicas, 2012), cuatro casas de cultura: dos municipales y dos oficiales (Coneculta, 2012), así como tres centros de maestros (Pronap, 2011).

La educadora en formación que es originaria de esta región tiene 20 años, nació en Comitán de Domínguez. Su papá estudió una carrera y su mamá llegó a hacer estudios de bachillerato. Tiene un hermano que aún no concluye sus estudios profesionales. Suele hacer lecturas de la escuela. Le resultan atractivas las novelas y las revistas de cualquier tipo. Dedicar seis horas a la semana a leer sobre su profesión. El último libro que ha leído es *La vida e historia de Hellen Keller*, lo leyó porque le sirvió para un trabajo de la escuela. Asiste una vez por semana a la biblioteca Jaime Sabines, durante tres horas aproximadamente; suele acudir a la "Abastecedora de Libros" (papelería y librería localizada en Tuxtla Gutiérrez) cuando requiere un libro.

Para ella, se logra tener conocimiento con el ejercicio de la lectura: "Pues, pueden existir muchos, desde conocimientos [...] concretos en relaciones a temas [...] las revistas que no traen otro tipo de conocimiento, son más banales". Por otro lado "el conocimiento [...] serían las de temas serios." Para ella la lectura es importante, ya que ayuda desarrollar conocimientos y a repetirlos. Considera que para fomentar la lectura hay que hacerlo desde pequeños, para que después no sea difícil. Subraya que a quienes les toca fomentar la lectura es a los maestros principalmente.

Los espacios que ella visualiza viables para promover la lectura son la escuela y la casa. Los mejores medios de comunicación que puedan promover la lectura son "el periódico, la televisión, la radio y talleres."

En su experiencia personal, aclara que la lectura fue "impuesta" por la escuela. ¿Cómo se inició en la lectura? "Pues en casa, pero con algunos tíos que les gusta leer. Y ya de ahí, pues, en la escuela [...] te enseñan cosas, y tienes que leer libros y todo eso." Explica que sus maestros vendrían a representar la influencia para hacerse de la lectura, ya que desde preescolar le enseñaron con cuentos, y esto hizo que se indujera a la lectura. Los espacios donde se dio la lectura fueron su casa y su escuela. Este interés se debió a que a sus tíos les gustaba leer mucho, y la invitaban a leer.

Señala que sí puede reconocer el impacto de los libros en su vida. Dice al respecto: "Te soy sincera, los libros que más leo, tienen que ver con drama, son novelas, y todo eso es lo que más me llama la atención." "Porque son un poquito más interesantes. Como te decía, si son puras letras, todo lo que ves lo ves aburrido."

El género, entonces, que resulta atractivo para ella es la novela, y algunos textos que le dan en la escuela. Ella prefiere la novela por el drama, y le da curiosidad de seguir leyendo, en cambio los de la escuela se le hacen aburridos por el nivel técnico que encierran algunos de ellos.

Considera que no es fácil leer; dice que si no tienes interés en leer, se hace aún más difícil. Y resulta más complicado para ella cuando no tiene imágenes. Expresa que para poder entender tiene que "leerlo de nuevo".

En su concepción de lectora, dice ser una "lectora regular", "pero no una buena lectora, porque no le entiende a la primera, tiene que leerlo de nuevo". Cuando se le pregunta ¿qué otros tipos de lectores conoce usted?, ¿cómo son? Responde: "los que no tienen nada que hacer, se la pasan leyendo revistas. Y [...] pacientes para leer grandes libros que les interesa y que tienen sólo letritas y no tienen imágenes".

Por otro lado, enfatiza que el hábito hace un buen lector. Además, dice que la región a la que su localidad pertenece no ofrece lo necesario para tener buenos lectores. Apunta: "Si pero no [...] se aprovecha, porque quieras o no, como te decía, si no pueden comprar un libro, están las bibliotecas. Y muchas veces no vamos, por qué, por el tiempo o por flojera."

En su campo de trabajo, ¿qué se hace para formar buenos lectores? Dice: "con los niños, [...] se hace que se interesen principalmente por los cuentos, que a ellos les agrada mucho. Invitarlos [...] a que lean con sus papás, o sea para, [...] haya esa relación entre la familia, los niños y la lectura". Trata de "fomentarlos desde ahí con textos." En su campo laboral, menciona que a veces habla con sus compañeras de las lecturas que hace, para intercambiar ideas. En este mismo

sentido, sí habla con sus compañeras, con la idea de intercambiar estrategias y actividades para trabajar la lectura con los niños”.

En su espacio de esparcimiento no lee. Tiene amigos lectores y los considera buenos, ya que leen textos amplios. Al preguntarle ¿Dedica algún un espacio y un tiempo especial para la lectura? Responde “Fuera del escuela, que no tenga nada que ver con escuela que te lo hacen [...] obligado, algunas veces serían, en vacaciones [...] donde tengo realmente el tiempo disponible [...] para poder leerlas.” Puntualiza que en sus tiempos libres no realiza ninguna lectura.

En su espacio de escolarización ¿cómo ha participado la lectura en tu formación profesional? Dice “Pues, ha sido muy importante. [...] porque de ahí vas [...], adquiriendo conocimientos que tengan que ver con la carrera y es algo fundamental para mi formación”.

La vinculación de la lectura con el aprendizaje sostiene que es más de adquisición de conocimientos que de otra cosa. “Porque a través de ella vas a adquirir esos conocimientos que te está brindando esa lectura”. Menciona un ejemplo, “en la escuela estamos leyendo porque [...], O sea, dentro de la lectura vas a encontrar los conocimientos que te van [...] ayudar para formarte como educadora [...], importante [...] la lectura con el aprendizaje.”

En su práctica educativa, ella invita a “los niños [...] a leer por medio de figuritas para que puedan crear la idea del cuento”. Piensa que la lectura se dará con el hábito: “el hábito se debe inculcar desde pequeños, porque [...] de grande se [...] hace muy, muy difícil”.

Podemos decir de esta educadora en formación que lee por interés y no por gusto, y lo puntualiza como obligación. Los tipos de libros que le gustan son los cuentos, revistas y novelas de drama. Para ella no existe un libro de manera particular que le marcara su vida. Los escenarios donde se realiza la lectura son la escuela, el jardín de niños. Además, comenta que se debe inculcar la lectura desde los primeros años de vida.

En términos generales, los escenarios de la lectura son la escuela y el jardín de niños. Ésta última es la que puede propiciar en los primeros años de vida, al igual que el hogar, el amor hacia los libros. Por otro lado, manifiesta que los agentes que la ayudaron para acercarse a la lectura fueron sus maestros, sus tíos y su familia. Para ella los medios de comunicación favorecen todo tipo de intereses lectores. La representación de la lectura tiene que ver con el gusto por los libros recreativos, y al igual que sus compañeras, siempre menciona la obligación de estudiar los libros escolares. Piensa que leer es tener información; imagina que para ser lectora se debe leer frecuentemente.

Síntesis de las representaciones y escenarios de la lectura de las educadoras en formación

A grosso modo, de acuerdo con las entrevistas, las educadoras en su mayoría tienen una representación de la lectura muy escolarizada, es decir, se relacionan con ésta desde el aprendizaje de los contenidos de la licenciatura, como un vehículo que sirve para la adquisición de conocimiento. Dentro de este ámbito escolar, se representa a la lectura como mera obligación, o como una actividad aburrida. Fuera del ámbito escolar, se le ve como un simple pasatiempo.

En la cuestión de los escenarios, hay una tendencia hacia la familia, el hogar, como el mejor condicionante de la lectura; asimismo, como fue en el caso de las representaciones, el contexto escolar figura como un acicate significativo del tema.

Resulta paradójico que las representaciones que poseen las educadoras en formación sobre la lectura tienen que ver con el escenario escolar, y que al mismo tiempo este escenario es valorado como obligado y aburrido. A pesar de que la concepción de la lectura está centrada en lo escolar, las educadoras en formación creen que el escenario ideal sería el hogar.

Con lo anterior se pueden realizar las siguientes interpretaciones: La primera tiene que ver con que ellas suponen que el gusto por la lectura se

desarrolla en el hogar, asumiendo que ellas no lo desarrollaron, y que por eso su concepción de lectura tiene que ver con una obligación, porque en lo escolar, donde la lectura sí es una obligación, no lo disfrutan, porque en el hogar no tuvieron este desarrollo del gusto.

Una segunda interpretación es que probablemente las educadoras en formación asuman que el hogar es el lugar ideal para aprender a leer. Esto se debe a que son educadoras en formación, y la lectura es vista por ellas como una forma de desvincularse de su compromiso, es decir, consideran que a ellas no les toca enseñarle a los niños a leer, porque eso les corresponde a los padres, eso los niños lo van a ver en su casa; ellas, en su jardín de niños, los obligarán a realizar la lectura, pero donde tendrían que querer leer sería en su casa. Esta idea es una manera de justificar la no acción de enseñarles a los niños a leer.

Lo curioso del caso es que el 75% de las entrevistadas, aproximadamente, nunca desarrolló este gusto, y conciben a la escuela como la que debe desarrollar este gusto, porque la escuela es la única que obliga, y en donde se necesita leer.

La relación que tienen esta representación y estos escenarios con el *hábitus* asociado por región, se analizará en el capítulo siguiente.

Capítulo IX

Las representaciones y escenarios de la lectura según el *hábitus* de las educadoras en formación

En este capítulo se trata de ver cuáles son las representaciones y escenarios que posee cada educadora en formación, según el *hábitus* de acuerdo a la región en la que crecieron.

Por tal motivo es necesario mencionar que el *hábitus* es una cuestión compleja que implica una posición del sujeto de acuerdo al conjunto de capitales que exterioriza en una estructura social; es decir acorde al capital cultural, social, económica y simbólica; esto es, no solamente significa una valoración, sino que la posición estará determinada por un conjunto de complementos, de tal forma que no es tan fácil indicar el lugar que guarda un sujeto dentro de la estructura social.

Por ello esta tesis partió de la idea de que el *hábitus* depende de las regiones, porque en las quince regiones existe una gran diversidad en cuanto al capital amplio y heterogéneo de la población, ya sea económico, cultural, etc., particularmente en la región Metropolitana, en la región Altos Tsotsil Tseltal, y en el Soconusco. Por ello suponía que el *hábitus* de estas educadoras en formación dependería de la región en donde crecieron y fueron formadas en su educación básica y media, de ahí que los escenarios y representaciones que tendrían habrían de ser distintas, por poseer un *hábitus* diferente en cada una de ellas.

A partir de lo anterior se hizo el cruce de la variable de las representaciones y escenarios con el *hábitus* regional. Para ello se hizo una serie de ejercicios: el primer ejercicio tiene que ver con ubicar los escenarios de la lectura y representaciones de la lectura que poseen las educadoras en formación de acuerdo a su región, con base en la siguiente tabla:

Tabla 13: Representaciones y escenarios de la lectura

Educatora entrevistada	Escenarios de la lectura	Representaciones de la lectura
	El conjunto de las condiciones sociales producto de la historia familiar, socioprofesional y educativa de los lectores.	La experiencia personal de la lectura y la manera de concebirse a sí mismas como lectoras o no lectoras, además del reconocimiento del mundo de los libros a partir de la vivencia con los mismos.
ER1	- Desde el nivel de preescolar (cimiento). - Aula, casa, sociedad. - Los medios influyen para el tipo de libro. - Televisión, radio. - Espacios: rincón de lectura, por las tardes.	- Libros de superación personal. - Relacionada a las cosas que se vive. - Es obligatoria, es el reflejo de la familia. "El diario del Carmen Díez". - Es un mecanismo para adquirir aprendizajes o transformarla. - Los lectores ven el mundo desde otra perspectiva. - Si no tienen dibujos se le hace aburrida. - La gente adulta lee más que los jóvenes.
ER2	- Padres estudiaron primaria. - Lee de 3 a 4 horas a la semana. - Se inició desde preescolar por su abuelito. - En su trabajo no favorece la lectura con los niños. - La escuela, la casa, la biblioteca.	- Lee libros de superación. - Leer un documento o algo redactado. - Adquisición de conocimientos. - Información de cosas. - Conocimiento de palabras, se habla mejor. - No es fácil leer. - Es complicado leer y entender. - Es importante la lectura. - Se puede interpretar por medio de la lectura. - Si ella no realiza el acto de la lectura, no puede favorecer esta actividad, pero aun así, no existe mayor importancia para cumplir con el papel educativo.
ER3	- Papá y maestros. - Escuela, calle, cuarto de la casa. - Televisión, programas, campañas.	- Libros de superación personal. - Te transporta a otro mundo. - Brinda conocimientos. - La lectura es importante porque se aprende. - Es aburrida, requiere tiempo, concentración.
ER4	- Biblioteca, escuela, internet, casa, trabajo. - Los agentes para motivar que leyera fueron sus papás y los maestros.	- Libro que ha leído "El diario de una educadora" de Carmen Díez. - Novelas, periódicos, despierta la imaginación. - Facilidad de expresión y de palabras. - Construcción de conocimiento. - Obligación, espacio de silencio. - Se requiere concentración y uso del diccionario.

ER5	• Su familia y padres fueron agentes cruciales. • Se debe inculcar desde pequeños. • Lugar tranquilo. • Escuelas, grupos, reuniones, salas, espacios sin distracción, bibliotecas, casa.	• Requiere tiempo, concentración y apoyo del diccionario. • Dedicación, interés, hábito, difícil, obligación. • Influye la ciudad donde se vive. • Dependerá la lectura por el contenido y si tienen "dibujitos".
ER6	• Dramatizando y el contexto urbano favorece la lectura. • Los maestros fueron agentes cruciales. • Los medios: televisión, radio, internet.	• Tipos de libros: cuentos, novelas, fábulas científicas, la biblia, revistas de testigo de Jehová. • No es fácil, ni difícil leer, facilidad de expresión. • Es aburrida, actividades de preguntas y respuestas, se necesita práctica. • Obligación, se necesita investigación. • Se requiere tener el gusto, leer frecuentemente. • Dependerá la lectura si tienen "dibujitos", los que no aburren e inspiran.
ER7	• Le dedica de 5 a 6 horas a la semana. • Lugar donde invada el silencio o bien compartirlo en grupo. • Inició la lectura en la primaria. • Escuela, hogar. • Se debe iniciar desde temprana edad, para formar buenos lectores.	• Es una forma de comprensión de análisis y de reflexión de dicha escritura. • Lee libros superación personal. • Hay que leer para poder expresarla. • Leer se le dificulta si hay palabras rebuscadas y lo investiga en el diccionario para comprender. • En ocasiones lee con flojera. • Libro que marco su vida "Como agua para chocolate". • Lecturas escolares, se considera lectora regular. • Ser buena lectora es tener iniciativa e investigar. • El contexto no determina a ser lector. • En su campo laboral es muy importante para seguir aprendiendo y superarse en el conocimiento. • Es fundamental para aprender y conocer nuevas cosas, existen textos de enorme dificultad conceptual.
ER8	• Agentes cruciales: padres, maestros. • Espacios: antes de dormir, escuela, rincón de lectura, influye los medios de comunicación. • Prefiere leer en las noches.	• Es un mecanismo para adquirir aprendizajes. • El tiempo varía de 5 minutos, 10 minutos, 1 hora. • Existe una diversidad de temas. • Gusto, deseo, que tengan "dibujitos". • Tipos de libros: cuentos, periódicos, trípticos, escolares, para colorear, de suspenso, terror, historias de amor, educación especial. • Obligación, es difícil, se requiere concentración. • Es importante, se lee a través de imágenes. • Se necesita concentración y apoyo del

		diccionario, se debe dramatizar.
ER9	- Los maestros fueron agentes cruciales. - Silencio. - Cerrado - En la escuela - Por las tardes. - Se debe inculcar desde pequeño.	- Es un pasatiempo, es un hábito. - Aprendizaje, práctica cotidiana, sirve para documentarse, leer frecuentemente. - Tipos de libro: consulta, literarios, psicología, ocio, escolares, lecturas (en la escuela no utilizan "libros" solo antologías), cuando no es lector se aburre. - Conocimiento, es importante, amplía el vocabulario, es pasivo leer. - Obligación, da flojera, es difícil, otorga un beneficio, se debe tener por gusto por leer.
ER10	- Su mamá le contaba cuentos. - Agentes cruciales: sus papás y su maestra. - El contexto determina para que una persona sea lectora. - Espacios que propician la lectura: son la escuela y la casa. - En su <i>vida familiar</i> no realizan actividades de lectura. - Fomentar la lectura en diversos espacios, no solo en la escuela. - En el <i>trabajo</i> consideran a la lectura muy importante. - La escuela y la familia.	- La manera efectiva de leer es tener conciencia de lo que se lee; enriquece el vocabulario. - La lectura es importante porque se aprende. - Involucrar a los padres de familia para fomentar el hábito a la lectura en preescolar. - Ella no se considera lectora porque ha estado expuesta a los distintos medios de información. - La lectura es difícil por la comprensión. - No tiene el hábito de la lectura; porque no está acostumbrada. - Involucra la lectura como medio para sus tareas. - Sus colegas no todas son lectoras por la forma de expresarse. - Existe un vínculo entre la lectura y el aprendizaje. - Práctica que sirve para estudiar.
ER11	- Los agentes cruciales fueron los maestros, tíos, amigos, internet. - Los medios son el internet, televisión. - Con su novio platica de lo que	- Conocimientos, da flojera, aprendizaje. - Los tipos de libros son de superación personal, economía, cuentos, historia, copias, revista. - Nuevas ideas, intriga, guarda secretos. - Enriquece la comunicación, resuelve problemas. - Da enseñanza de valores, que tengan dibujos. - El libro que ha leído "El secreto de la vida". - Interacción con otros, requiere de atención. - Para ser lector se inicia por sugerencias, por

	lee.	lecturas escolares, por gusto. Se debe tener dedicación para ser buen lector, leer de dos a tres libros al mes.
ER12	- Los agentes cruciales fueron, los tíos, los maestros, los amigos. - Los espacios, son la biblioteca, la escuela, en un ambiente favorable, en la casa, en fiestas, por la tarde. - Los medios que propician son el internet.	- Conocimientos, es importante. - Amplia el vocabulario, Interacción con otros. - Resuelve problemas. - Trae algo positivo en la vida. - Tipos de libros que lee son de economía, superación, educación, historia, socialización, afectividad, lecturas, lecturas (no "libros" utilizan antologías), revistas, enciclopedias. - Obligación, se requiere de un hábito. - No es creativa, que tengan dibujos, préstamos de materiales, se aprende de los libros. - Depende del contenido del libro. - Difícil, se requiere reflexión. - Ser lector se debe leer de 2 a 3 libros al mes. - Es necesario atención, motivación y que contenga temas importantes.
ER13	- Los agentes cruciales fueron los padres y los maestros. - Los espacios de lectura son los primeros años de vida, la biblioteca escolar, por las mañanas, en la cafetería, escuela, hogar, rural (existen pocos distractores). - Los medios son el internet y la televisión.	- Extracción de conocimientos - Comprensión, reflexión, uso cotidiano. - Tareas escolares: resúmenes, es un proceso. - Profundizar en lo que piensa y discutir - Importante, es refugio, se necesita creatividad. - Captura la atención, es un material didáctico - Se requiere de estrategias y actividades. - Los tipos de libro son de cocina, cuentos, historietas, novelas, imágenes, fantasía, ficción, diversidad de géneros, observación y práctica docente, taller de diseño de actividades. - Se debe tener habilidades, hábito, competencias, interés para ser lector. - Para ser buen lector se debe disfrutar y gozar la lectura, leer frecuentemente, se debe tener un tipo de género. - El lector malo, es pasivo, se aburre, para comprender debe leer de 2 a 3 veces el mismo texto.
ER14	- Asiste a la biblioteca de la normal de educadoras, 30 minutos de una a dos veces por semana. - La escuela y el hogar. - Se inició por recomendaciones.	- Lee libros de superación personal, novelas, escolares. - Comprender lo que dice el texto, lo que viene escrito, la observación, la imaginación. - Etiqueta envases, envolturas para identificar la lectura, abre conocimientos de las cosas. - A través de la imitación se fomenta la lectura. - No es fácil leer, por curiosidad pueden empezar a leer, es importante la lectura. - Leer nuevamente la lectura para entender. - En el campo laboral es importante porque se

	• Su papá la involucró en la lectura.	• aprende. • En sus ratos de esparcimiento lee revistas, pero muy "raras veces" toma un libro.
ER15	• Los agentes cruciales fueron los maestros, familia y tíos. • Los espacios son en la escuela, en el jardín de niños, los primeros años de vida, en la casa. • Los medios son la televisión, el periódico, la radio, los programas, los talleres.	• Se debe contar con recurso económico. • Utilizar estrategias. • Los tipos de libros que lee son las revistas, los cuentos, los textos cortos, que tengan imágenes, de drama, novelas, que tengan puras letras, los escolares. • Información, conocimiento, obligación. • Se lee por interés, por gusto. • Es aburrida, porque hablan de lo mismo. • Deberían de tener menos letras. • Es un intercambio de ideas. • Para poder ser lector debe leer textos ligeros, requiere de tiempo y de hábito. • Para ser un lector bueno debe ser paciente, leer grandes libros, leer textos solamente con letras sin imágenes, entienden a la primera lectura y leen frecuentemente. • Un mal lector debe leer de dos a tres veces para comprender, leen revistas y se les hace aburrido.

Fuente: Elaboración propia.

El contenido de la tabla 13 expone en términos generales a las quince educadoras en formación, de acuerdo con los escenarios y representaciones de la lectura. Por un lado, se relaciona los escenarios y representaciones con las regiones, asumiendo en especial que las regiones Metropolitana, Altos Tseltal Tsotsil y Soconusco, deberían ser distintas respecto al resto de las regiones, por ser más complejas o diferentes, ya que estas regiones son las que concentran mayores recursos, como se explicó en los apartados del capítulo V.

En primera instancia, se concluye que no existe una distinción entre las regiones de Chiapas. Esto se irá explicando en cada una de las gráficas en las que me apoyo para explicar y deducir el cruce de los *hábitus*, representaciones y escenarios de la lectura de las educadoras en formación.

Pues bien, se señala que las representaciones de la lectura contemplan diversas definiciones que son frecuentes, como se observa en la tabla 13; es decir

que la lectura es para aprender, es concebida como un comienzo para adquirir conocimiento; pero también ayuda a desarrollar cierta habilidad cognoscitiva.

Este sentido de la lectura en las educadoras se enfoca como medio o instrumento que permite adquirir información, sirve para comprender, ayuda a desahogar las actividades escolares. De las quince educadoras entrevistadas, solamente una no está de acuerdo con esta representación. De este modo, la mayoría de las educadoras representan a la lectura como una actividad meramente escolar. Esto significa que la escuela, al ser una estructura definida específicamente para formar a las personas, impulsa a éstas a no escapar de las fuerzas determinantes de la cultura; esto origina necesariamente una asociación con las actividades escolares. Cuando la escuela se autorrefleja como el único lugar que puede posibilitar el aprendizaje de la lectura, se convierte en un patrimonio, en el mediador del desarrollo social que busca vincular, de acuerdo a ciertas políticas, los intereses particulares con los sociales.



Grafica 1. Representaciones de la lectura de las educadoras en formación.

En esta primera categoría de la representación, que tiene que ver con la lectura que modifica al lector, se contemplan respuestas que, por ejemplo, definen a la lectura como una actividad para aprender: es vista como una puerta al conocimiento o hacia mundos desconocidos o bien como una acción de comprender cosas que no se perciben a simple vista. Lo que unifica a todas estas educadoras en formación, es que la lectura se vuelve para ellas algo que las

modifica como sujetos, algo que les permite ver cosas que antes no distinguían: adquieren conocimientos nuevos en sus esquemas mentales, se transforman, o bien se abren para ellas otras realidades antes desconocidas. Esa modificación que hace la lectura en ellas es lo que caracteriza a esta primera representación, la modificación del lector por la lectura, que se encuentra en 14 regiones del estado, exceptuando a la región de los Bosques, donde no existe representación alguna de esta categoría.

La segunda representación tiene que ver con la lectura como parte de sus deberes escolares. Por ello conciben a la lectura como información, por obligación, porque les ayuda a resolver los problemas escolares y generalmente es aburrida; todo eso envuelve esta representación, y con ello se refuerza un poco la noción descrita en el capítulo anterior, de que para la mayoría de las educadoras en formación la lectura es concebida exclusivamente como algo escolar, y por eso deslindan esta actividad de la noción de placer, que se encuentra en la casa, pero que nadie practica o a nadie favorece.

El hábito y el pasatiempo se relacionan con esa noción relajada y disfrutable de la lectura; sin embargo, aunque es deseable que la lectura nos guste, o que lo disfrutemos, también es percibida como algo trivial, un pasatiempo como cualquier otro. Así, aunque se tenga esta noción positiva de que la lectura es algo disfrutable, también se tiene esta noción de que es un pasatiempo como cualquier otro.

Aún en el caso de que se tengan los medios idóneos, como en el caso de las educadoras cuyos padres estudiaron una profesión, esto no constituye un factor que implique que por ese hecho, la educadora en formación sea lectora. En la escuela sí se puede constatar una clara aceptación de los procesos de hacerse lectores, ya que la escuela tiene un valor predominante, más que la familia, en la aceptación de los valores de la estructura social. Este factor determina la disposición de las educadoras en formación, configura una interiorización ambigua

entre la aceptación o el rechazo, entre la obligación o la pasión desinteresada de la lectura.

Entre la obligación y la pasión se abren dos caminos acerca de la lectura: aquella que se manifiesta en los arquetipos de los grandes lectores, y que es digno de emular, se refiere a los que leen permanentemente; la otra, en cambio, define a la escuela como el actor fundamental de la educación, porque sólo en ella la lectura tiene lugar. Las condiciones históricas y sociales (la creación del Estado Nación, el sistema social, el desarrollo de la productividad, etc.) han permitido generar esta concepción educativa de pensar que la escuela constituye uno de los pilares de la modernidad.



Gráfica 2: Tipos de Lectura que consultan las educadoras en formación.

En esta gráfica se recupera el tipo de lecturas que se mencionaron en lo largo de las entrevistas, y que se dividen en cinco categorías: superación personal, recreación, escolares, laborales y religiosas.

Como puede observarse en la gráfica 2, el tipo de lecturas más frecuente es el de recreación, pues doce educadoras en formación manifiestan que leen periódicos, novelas, revistas y lecturas de ocio. Este tipo de lectura, que tiene un alto índice de valoración, es asumida por la facilidad de entender su contenido y por su impacto mediático, en comparación con otros tipos de lectura. Se trata de un ejercicio del capital cultural que no exige al usuario o al lector un dominio

especializado. Curiosamente, el apego a este tipo de contenidos no significa para las entrevistadas que se lleguen a autodenominar como lectoras; en cambio, cuando citan libros con un contenido muy especializado o de vocabulario culto, técnico o de términos no legibles, siguiendo al estereotipo de leer muchísimo, las educadoras representan a ese tipo como el lector *verdadero*.

No obstante, sumando lo anterior, el tipo de libros denominado de "superación personal", que se concentra en diez de las entrevistadas, coincide en la misma idea: se leen los temas de superación, pero esto no es suficiente para que se califiquen como lectoras. La interpretación que surge de estas afirmaciones es que la lectura depende en gran medida del contenido: si es un contenido complicado, se crea el lector, pero si se tiene un contenido accesible, se tiene a un no lector. Pero también conciben que la lectura es preponderantemente escolar, y señalan que sufren mucho con las lecturas escolares.

Esta representación que tienen doce educadoras en formación sobre la lectura, se debe al *hábitus* que se gesta conforme a la habilidad de entender el contenido de lo que se lee. Se leen estos textos por ser más sencillos de entender, lo que implica una disposición hacia este tipo de obras "fáciles", más que hacia otro tipo de publicación.

Una inferencia que hago es que la escuela viene a ser el primer espacio de la lectura y no otro; sólo en algunos casos la familia aparece como un escenario fundamental en la percepción de las educadoras. Aquí cabe la interpretación del campo que estructura, e indica cuáles son los espacios dedicados al desarrollo social de los agentes; el rol que desempeñan los agentes dentro del campo, y su estatus cultural y social, complementan la colocación de las formas de la acción que, en este caso, se corresponden con el papel que asume la escuela: el suministrar los capitales para la adquisición intelectual de ciertos bienes culturales. Pero también el rol de los medios masivos determina en parte la preferencia de libros como los que las educadoras mencionan, y que al tener este rasgo masivo, formulan un proceso de homogeneización sobre los gustos.

Con estos tipos de lectura, el capital económico y cultural son los que condicionan la disposición o el conjunto de condiciones para que el *hábitus* se visualice. En ese sentido, los laborales, es decir, aquellos tipos de lectura que se vinculan con los libros infantiles, condicionan también el tipo de lectura. Hay once educadoras en formación que citan lo laboral como el factor que les permite la lectura, lo que posiciona a la educadora en formación, dentro de la estructura social, como reproductora de los intereses escolares.

Este aspecto es fundamental, ya que al no contar con recursos propios, ni con dinero para invertir en la compra de libros, las educadoras se ven obligadas a consumir lo que el sistema educativo les ofrece, o lo que está más próximo a ellas. Los cuentos infantiles representan entonces lo más cercano, lo más accesible. El posicionamiento de las educadoras en formación, por tanto, consiste en sujetarse a los bienes materiales que ofrece la propia institución escolar, y estos tipos de lectura a la larga serán reproducidos culturalmente en el espacio laboral.



Gráfica 3: Tipos de lectura que consultan las educadoras en formación.

En la grafica 3 se puede ver que la lectura es una actividad rotundamente difícil para las educadoras en formación. La lectura escolar se representa preponderantemente como algo aburrido, mecánico y difícil, lo cual en cierta forma es una justificación que explica por qué no practican la lectura las educadoras en formación; en cambio, señalan que los cuentos infantiles son el único tipo de lectura que ellas conciben para su trabajo laboral. Esto quiere decir que en realidad no tienen ningún tipo de lectura que les permita alguna estrategia para enseñarles a los niños. Por ello, en el ámbito laboral no están leyendo nada que les permita a ellas comprender cómo enseñar; es decir, lo único que leen son

lecturas para niños, pero no señalan si se los leen, o se lo dicen a los niños, o qué actividad realizan propiamente con esta lecturas.

Por otro lado, respecto a la noción de ciertos tipos de lecturas no existe determinada correspondencia entre las regiones. A pesar de que las regiones presentan características diversas por el lado de la infraestructura y de la composición cultural, la tendencia de abocarse a la lectura es la misma, desde el punto de vista de los tipos. Se hubiese pensado que las lecturas que tienen que ver con el ocio y con la superación personal solamente son accesibles en las ciudades o en las regiones en donde se concentra un capital cultural importante, por ejemplo en la Metropolitana, Altos Tseltal Tsotsil y Soconusco; pero resulta que la gran mayoría de las entrevistadas leen este tipo de lectura. Se supondría, en principio, que en otras regiones resulta más difícil tener acceso a este tipo de lecturas de ocio y superación personal, pero los datos lo refutan, y permiten comprender que los procesos culturales y quizás el impacto educativo han permitido fraguar cierta homogeneidad en torno a los bienes culturales (libros, espacios culturales, etc.).



Gráfica 4: Necesidades de la lectura de las educadoras en formación.

En la gráfica 4, y como parte de la representación de la lectura, se necesitó averiguar que creen ellas que es indispensable para leer. Por tal motivo se crearon cuatro categorías. La primera de ellas, la del gusto, es más frecuente, con nueve educadoras en formación; se encuentran dentro de esta categoría el amor y la atracción; pero esta categoría implica reconocer que la lectura es concebida más

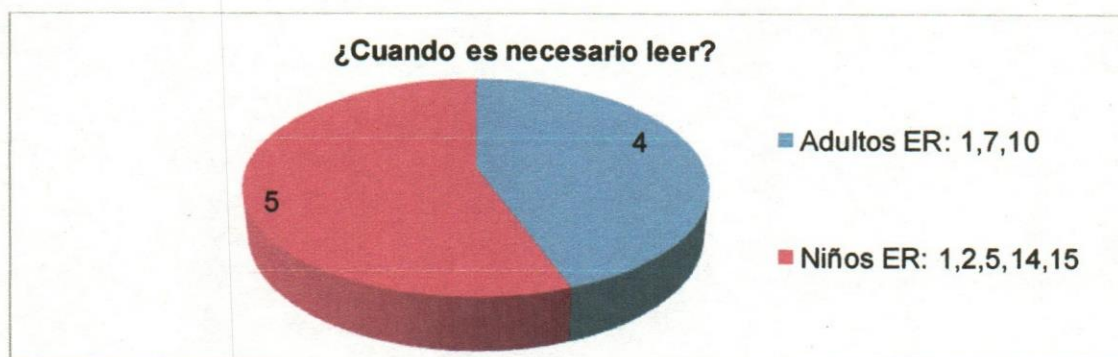
como un querer que como un hacer. Las educadoras dicen tener este gusto por una cuestión ideal, pero no existe (y esto aparece cuando no se asumen como lectoras y cuando representan la lectura como algo exclusivo de las tareas escolares) como hecho habitual en su vida cotidiana.

La segunda categoría más usual es que nueve educadoras en formación mencionan que debe haber una iniciativa para leer, si es que se quiere desarrollar la lectura, pero esto da entender también que ellas no tienen iniciativa, porque también suponen que es una cuestión de voluntad, y sin embargo tampoco tienen voluntad para realizar el acto de leer. La interpretación que recupero de estas ideas es que se está en una especulación del deber ser, esto es, presuponer que ciertos cambios de valor, todavía están dentro de una formulación teórica, que se pretende lograr, aunque en forma vaga.

La tercera categoría más regular es que siete educadoras en formación mencionan que para leer se necesitan recursos gráficos, es decir, que los libros deben tener imágenes, pero esto implica que los libros sin “dibujitos” están excluidos de sus lecturas. En este caso, la cercanía con los materiales bibliográficos que hay en el entorno preescolar determina esta preferencia; el espacio educativo es el que fija esta tendencia, aunque el modelo pedagógico que caracteriza la carrera de las educadoras enfoca en gran medida los aspectos teóricos de la educación, más que los aspectos didácticos y metodológicos. Curiosamente, las educadoras, al asumir el objetivo central de la educación preescolar que refiere al desarrollo psicomotriz y social de los niños, saben que no es tarea fundamental que los niños aprendan a leer, sino servirse de la lectura para enfocar las actividades de aprendizaje. De ahí que el enfoque de la lectura se supedita a los aspectos didácticos y metodológicos más que constituir un fin en sí mismo. Implica inferir, entonces, que las educadoras, al recurrir a la lectura como apoyo didáctico, terminan por asumir que la propia lectura que ellas necesitan hacer debe tener características gráficas.

Esto permite vislumbrar que la tendencia de estas educadoras en formación es que la representación de la lectura es vista dentro del ámbito escolar, y lo que ellas están tratando de justificar es que no les toca fomentar el gusto por la lectura, porque no lo tienen. Por tanto, hay un esquema reproductor de los *hábitus* que se gestan en el proceso escolar, que a la larga sirven de práctica y de representación en la educadora.

En otras palabras, de acuerdo con estos aspectos, es el capital cultural o bien el educativo el que enfoca más un sentido práctico que un motivo auténtico hacia la lectura. El *hábitus* tiene su correspondencia en las implicaciones motivacionales que se gestan desde los ámbitos culturales, como la escuela y el contexto familiar.



Gráfica 5: Cuándo se necesita leer en las educadoras en formación.

En esta grafica, la mayoría menciona que se debe leer desde la infancia, o bien en los primeros años de vida, es decir, esto resulta contradictorio, ya que no existe en realidad un vínculo entre el trabajo de las educadoras en formación y los niños, vínculo que se precisa en la gráfica. Las educadoras determinan que los papás son quienes deberían enseñarles el gusto por la lectura a los hijos; por tanto, se asumen ciertas directrices del sistema educativo, que definen qué aspectos se enseñan y cuáles no. Aunque ellas trabajen con niños, asumen que no les toca iniciarlos en la lectura, aun reconociendo que se trata de una edad muy importante para empezar a desarrollar el gusto por la lectura.

Resulta importante señalar que en las regiones Metropolitana, Altos Tseltal Tsotsil y Soconusco, en donde se pensaría que se posee más capital de todo tipo, donde hay más posibilidades para desarrollar una lectura en forma permanente, ya sea por gusto, habilidad, iniciativa o voluntad, en realidad no se da una diferencia notable respecto a las prácticas de lectura desarrolladas en otras regiones. Esto significa que la acumulación de ciertos tipos de capitales no influye necesariamente en las representaciones de la lectura.

En cuanto al aspecto de los escenarios de la lectura, resulta importante conocer la percepción de las educadoras en formación sobre a quién le corresponde enseñar a leer o el disfrute de la lectura, como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 6: Actores del fomento de la lectura.

Como se puede observar en la gráfica 6, doce educadoras en formación responden que es la familia, el actor primordial capaz de incentivar el gozo, placer y disfrute de la lectura, y que si no existen motivación y otros factores que les faciliten a los niños la lectura desde el hogar, difícilmente podrán adquirir este hábito fuera del contexto familiar.

La segunda categoría importante, con la respuesta de ocho educadoras en formación, es que para ellas los actores capaces de fomentar la lectura son los también los compañeros de trabajo, pues enfatizan que sí las motivan, las incitan el tipo de lectura que les recomiendan, que posiblemente leerán lo sugerido; y que

aun a sabiendas de que la lectura es importante para su formación, no le dan el valor que debería tener este aspecto.

Otra categoría importante dentro del orden lo constituye el campo de los amigos, es decir, estas educadoras en formación señalan que si los amigos hablan sobre las lecturas que realizan y les parece importante, tendrán la posibilidad de leer lo que sus amigos han narrado, de la lectura que han hecho. En la medida que hay cierta comunicación con los amigos sobre el tema, puede tener como resultado cierto apego hacia la lectura.

Por otro lado, se encuentra la categoría del individuo; esto implica que uno mismo vaya aprendiendo a involucrarse en la lectura, sobre todo si los agentes son las propias educadoras, y ellas manifiestan que no es de su agrado realizar lecturas, podría decirse que solamente leen porque la escuela se los exige, y que lo hacen por pura obligación escolar. Pocas son las educadoras, sólo dos en total, que valoran la autodisposición a leer, y si lo hacen desde su misma voluntad, esto viene vinculado con el espacio educativo.

Por último, vemos en la misma gráfica la categoría de la sociedad en la que dos educadoras en formación manifiestan que ellas son los agentes que propician el acto lector, y que motivan a que las personas lean. En ese sentido, se trata de involucrar a las instituciones (educativas y culturales), a los profesores, padres de familia, etc., a una especie de trabajo global para propiciar la lectura.

Cabe apuntar algo curioso: cuando la representación de la lectura está inclinada hacia la actividad escolar, las educadoras en formación asumen que el principal agente de promoción de la lectura es la familia; aunque la lectura se practique en el ámbito escolar, se debe fomentar en la familia, lo cual constituye, en forma insistente, una forma de deslindar su responsabilidad, y de asumir que dicha tarea no les corresponde.

Todo lo anterior tiene que ver con el capital simbólico, es decir el prototipo o el modelo que se debe seguir en la lectura. Aquí el posicionamiento cultural que tiene el modelo, y la forma de transmitirlo equivale al logro de la lectura.



Gráfica 7: Escenarios donde se fomenta la lectura en las educadoras en formación.

En esta gráfica el escenario que más se subraya como favorecedor de la lectura es la escuela. Indudablemente, la escuela juega un papel importante al tener las condiciones necesarias para llevar a cabo la lectura (como se ha visto en la categorías anteriores), pero al mismo tiempo las educadoras en formación lo perciben como la obligación de cumplir con los trabajos, y por ello se requiere de la revisión de textos diversos.

Llama la atención el hecho de que trece educadoras en formación se inclinen por el hogar como escenario donde se fomenta la lectura. Esto implica una permanente contradicción, pues las educadoras en formación perciben que a ellas les compete fomentar el gusto y disfrute de la lectura, pero no lo asumen totalmente, y en cambio transfieren dicha tarea al ámbito familiar. Esto está relacionado con sus propias vivencias, pues la lectura ha sido para muchas de ellas una experiencia circunstancial que tuvieron durante su infancia, y no una experiencia plena.

Otro de los escenarios que propician la lectura son los medios electrónicos como el Internet, la televisión, el radio; en general, esta categoría supondría que en las regiones de concentración de capital (Metropolitana, Altos Tzeltal Tsotsil y

Soconusco), este tipo de lectura o de escenarios para la lectura se darían en forma más relevante, pero resulta que no: la práctica de los medios electrónicos está presente en todo el estado, lo cual quiere decir que éstos constituyen un tipo de escenario de lectura que actúa en todas las regiones por igual. Ahora bien, aunque se les reconoce como un escenario, los medios no han modificado la representación que se tiene sobre la lectura entre los sujetos estudiados.

También se subraya a la biblioteca como un lugar importante. Las educadoras mencionan este espacio, ya que debido a la infraestructura es el que solventa, más que ningún otro, las diversas demandas de información. Algunas de las educadoras usan regularmente la biblioteca con el propósito de cumplir con las tareas de la licenciatura; además, es la que da el apoyo más inmediato por su cercanía (las bibliotecas de la misma escuela y las bibliotecas públicas, véase al respecto el capítulo 5). Pero la biblioteca es utilizada sólo para solventar las tareas que les dejan, y no se le emplea de otra manera.

Además de reconocer qué escenarios son los propulsores de la lectura, también el ambiente o la atmósfera, el estado en que se encuentra el escenario, son elementos importantes para la definición del espacio. En ese sentido, las educadoras en formación señalan que si el ambiente es favorable, tranquilo y de completo silencio, permite que se lea o se produzca la concentración, al no existir distractores, y por el hecho de que se tienen a la mano los diccionarios necesarios para buscar palabras desconocidas.

Por último, y en menor escala, aparecen otros escenarios de lectura, por ejemplo cursos, talleres o conferencias, en los que el tema tratado impacta a los asistentes, lo mismo que ciertas reuniones de trabajo.

Desde este tópico, el *hábitus* implica diversas relaciones en torno a los capitales que se detentan. Entre mayor sea el capital cultural, mejor colocación tendrá la educadora en los espacios que contengan una mayor posibilidad de propiciar la lectura, tales como el uso de las tecnologías de información, la biblioteca y la escuela.



Gráfica 8: Tiempos de lectura.

Finalmente, en la gráfica 8 se detallan los tiempos en los que la lectura se produce. De las quince educadoras, solamente cinco mencionaron este aspecto (las demás entrevistadas no lo especificaron, a pesar de que se les preguntó). En concreto, tres entrevistadas indican que la tarde es el mejor tiempo del día para leer; una educadora señaló que la mañana; y otra encuentra su mejor momento de lectura en la noche.

La distribución de estos tiempos se da por el lugar que ocupan dentro de los turnos de la licenciatura, es decir la distribución de los tiempos ocurre por sus actividades escolares, más que por disponer de un tiempo determinado para la lectura. Esto explica que algunas prefieran utilizar los recursos que la misma institución les ofrece, y otras prefieren realizarlo en escenarios distintos, por ejemplo en su casa o donde no existan distractores para realizar la lectura; el *hábitus* se forja en las exigencias escolares, o en algunos casos por la manera de organizarse en las actividades cotidianas de las educadoras en formación.

Mi hipótesis inicial proponía que las regiones que concentran mayor capital generan cierto tipo de *hábitus*, o bien que éste es el reflejo del contexto de donde las educadoras en formación provienen, y que por ello éstas tendrían, a partir de las regiones de las que forman parte, determinados escenarios y representaciones distintas, más o menos complejas hacia la lectura activa. Sin embargo, a partir de los diversos análisis que he presentado, dicha hipótesis resulta insostenible.

Esto se debe a que, con base en los datos presentados, el problema de no practicar la lectura se presenta en todas las regiones. Asimismo, como es posible constatar en las frecuencias de este tipo de respuestas, tanto las representaciones como los escenarios están contruidos en forma equitativa, y son compartidos por educadoras provenientes de todas las regiones del estado. En ese sentido, aun cuando existan concentraciones de capitales en una región, aun cuando se propicie un tipo de *hábitus* distinto en una región determinada, existe un *hábitus* general en el estado que no favorece la generación de un capital cultural vinculado a la lectura.

Puedo reconocer que las educadoras en formación están de acuerdo en que un buen lector lee por gusto, que se forma dentro de los primeros años de vida, que realiza una actividad importante, pero no logran concebir el papel que le corresponde a la escuela, la cual es vista solamente como el lugar en donde se realiza la lectura, pero no donde se fomenta el gusto por leer, lo cual se asocia más bien con el hogar. Ahora bien, dado que en la mayoría de los hogares donde ellas crecieron no se practicaba la lectura, finalmente están reproduciendo esa misma ausencia de práctica lectora en su quehacer educativo y escolar.

Los autores referidos en capítulos anteriores (Bourdieu, 2002; Lahire, 2004; Petit, 1999; Poulan, 2011) sostienen que las educadoras tendrían que hacer un trabajo conjunto con los padres de familia para fomentar el gusto por leer, para que se practique la lectura en el escenario escolar. Los padres tienen una función esencial, al enseñarle al niño que la escritura se encuentra en todos los lugares, pero las educadoras en formación ni siquiera están concibiendo este tipo de asociación, ya que nunca lo vieron en sus vivencias particulares, ni se les ha transmitido en sus clases. De este modo, lo que ellas están reproduciendo es la desvinculación entre lo escolar y lo familiar, lo cual impide el desarrollo de la práctica lectora.

La mayoría de las educadoras sigue asumiendo que no les toca a ellas fomentar la lectura, y por tanto siguen dejando exclusivamente en manos de los

padres de familia el fomento y el gusto de la lectura, aun sabiendo dichos padres no están realizando esa tarea. Además, al proponer que los niños lean dentro de la escuela como una actividad obligatoria, aburrida, tediosa y mecánica, están reproduciendo el *hábitus* en que ellas mismas viven, y que les aleja de la lectura.

Se puede deducir entonces que la lectura no tiene nada que ver con la concentración de otro tipo de capitales por región. Esto significa que la concentración de capital no influye en estos escenarios y representaciones de la lectura, y que por tanto dentro del *hábitus* no está contemplado este aspecto cultural; no se reproduce ningún tipo de valor cultural de la lectura, y no se constituye la lectura como un tipo de actividad necesaria de estatus, de concentración de capital, etcétera.

La ultima conclusión es que el estado se encuentra en general en un nivel bajo de prácticas lectoras, por eso no existen diferencias notables entre las distintas regiones, aun cuando en algunas de ellas haya ciertas concentraciones de capital. El *hábitus* centrado en lo escolar no es modificado por el hecho de que se lea o no se lea, al menos desde el punto de vista de las educadoras, y por ello las regiones muestran horizontes preocupantemente lejanos respecto al hábito de la lectura.

Chiapas presenta una historia de evidente rezago en el aspecto educativo. En este sentido, no resulta fortuito que una población específica, como las educadoras, constituya una manifestación de la realidad chiapaneca, que de acuerdo con las representaciones y escenarios de la lectura, indica que hay procesos pendientes para crear un verdadero espíritu de transformación.

Una lectura transdisciplinaria de las representaciones y escenarios de la lectura

Cuando fue abordada la perspectiva de la sociología de la lectura, se expresó que era necesario estudiar las condiciones sociales asociadas a las prácticas lectoras, lo cual lleva a clasificar a los lectores de acuerdo con sus condiciones sociales. Lo que se puede ver una vez que la investigación ha sido realizada, es que las

condiciones sociales de la lectura son las mismas en todo el estado, y que aún cuando en determinada región haya recursos, bibliotecas, internet y demás, las condiciones sociales siguen siendo más o menos homogéneas en todas las regiones. Por ello, la lectura es considerada como un hecho cultural de las educadoras en formación, práctica que éstas realizan a partir de la historia familiar, o que puede ser vista como la forma en que valoran la lectura en su vida cotidiana.

Los estudios sobre la comunicación abordan el tema de la lectura mediante un análisis transdisciplinario que destaca, como nuevos escenarios de la lectura, los medios masivos de comunicación, vistos como una forma de desplazamiento de la esfera tradicional de los libros. Se observa que no se ha logrado desplazar del todo al libro, pero sí que cada vez hay mayor presencia de los medios masivos de comunicación, como escenarios de lectura importantes, y que esos sí han estado llegando a todas las regiones, independientemente de la concentración de otros recursos. En todo caso, si en algún momento se pretendiera democratizar la práctica de la lectura, esto sería posible a través de los medios electrónicos de comunicación, que ya están siendo reconocidos como una buena vía para tener acceso a lecturas en todas partes. De todos modos, hoy en día, aún cuando se tiene el acceso a estos medios masivos de comunicación, la lectura sigue predeterminada bajo la concepción escolar en todo el estado.

Por último, vale la pena ver a la pedagogía, no sólo como una área del conocimiento educativo, sino como una posible lectura de lo transdisciplinario, pues contribuye a explicar que la lectura es necesaria en preescolar, debido a que es ahí donde se fomentan las primeras habilidades de decodificación y de gusto por la lectura. Sin embargo, lo que se advierte es que nadie se está haciendo cargo de enseñar eso, y aunque las educadoras en formación saben que ellas tienen que leer con sus niños, siguen reproduciendo en sus aulas la noción de obligatoriedad, en lugar de desarrollar el gusto por la lectura. Asimismo, tampoco están vinculándose con los padres de familia para apoyarse en ellos con el fin de favorecer el gusto, es decir, otra vez están dejando a la deriva este aspecto de la

lectura. La pedagogía nos permite reconocer en esto una problemática formativa, y no sólo como un tema teórico.

En resumen, se cuenta con tres disciplinas que alimentan el estudio transdisciplinar de la investigación: en el aspecto sociológico, el estudio refiere que en las condiciones sociales actuales, no existe una distinción entre las educadoras en formación, es decir, son homogéneas en todas las regiones; el estudio comunicativo menciona que los medios masivos de comunicación son una alternativa para fomentar escenarios de lectura y que sí lo están haciendo, pero que esto no ha impactado en el tipo y en la representación de la lectura de las educadoras en formación; y en las cuestiones pedagógicas, aun cuando se reconoce la importancia de enseñar a leer en la infancia, las representaciones y los escenarios de la lectura se siguen reproduciendo de acuerdo a las disposiciones formales y profesionales que recibe la educadora en formación.

Con lo anterior se tiene una lectura transdisciplinaria, en el sentido de que las tres disciplinas tratan de considerar aspectos distintos para explicar por qué no se facilitan las condiciones para fomentar la lectura. La conclusión es que las condiciones socioeconómicas son más o menos las mismas en todo el estado, y que la concentración de recursos culturales en determinada región no modifica el *hábitus* que se presenta en general en todas las regiones; y aunque se comienza a reconocer que los medios masivos electrónicos de comunicación pueden convertirse en un instrumento de fomento de la lectura, no están siendo utilizados aún en este sentido, es decir, no están impactando todavía en los procesos formativos.

Conclusiones

En primer lugar, es necesario considerar que la lectura es plural, como todas las actividades humanas. Y aunque son numerosas las formas en que se realizan diversos análisis para estudiar las formas y abordajes de la lectura, a fin de cuentas sólo se reconoce una de sus formas, por ejemplo, la lectura de la literatura, propuesta por los expertos; sin embargo, tenemos que reconocer la diversidad de sus formas de ejercicio, incluso en el caso de un solo individuo. Una sociología mecánica de la determinación social y de la ilusión de una libertad singular, estudia la manera en que los individuos actúan y piensan en configuraciones particulares, y provistas de disposiciones evolutivas.

Las personas viven en universos heterogéneos a los cuales se adaptan, esforzándose al mismo tiempo por dominarlos. Este contexto es, a su vez, móvil, tanto a nivel sincrónico (para el mismo individuo, leer en el ambiente familiar, escolar o profesional es una actividad multifacética, y a veces contradictoria, en los diversos contextos), como a nivel diacrónico (las disposiciones de los individuos y las configuraciones en las cuales se mueven cambiando en el transcurso de la vida).

Los hábitos de lectura de los individuos, no más que sus otros comportamientos sociales, no pueden estar separados del contexto en el cual tienen lugar, en donde se mueven y desarrollan. Al estudiar los hábitos domésticos de lectura, hay que subrayar que se produce un gran distanciamiento en su campo,⁸ al que se somete voluntariamente el individuo. Al analizar el fracaso o el éxito escolar en la clase popular, hay que buscar la manera de explicar cómo los individuos pueden o no dar tiempo a la lectura, en los contextos sociales en los cuales se desenvuelven. Para esto se han estado buscando estrategias para impulsar el hábito lector, pero habrá que tener en cuenta que, sociológicamente hablando, la comprensión de una misma lectura produce situaciones diferentes en

⁸ Entendiendo el campo como lo señala Pierre Bourdieu (2002).

cada uno de los individuos, provocado por su inserción dentro del ámbito social, dentro del campo donde se desarrolla el *hábitus*.

A partir de lo anterior, en el presente estudio fue necesario estudiar las diferentes formas en que se ha procurado impulsar el hábito lector en las estudiantes de educadoras en formación, para conocer más a fondo el capital cultural que posee cada una de ellas. Los abordajes al estudio de la lectura se han analizado ya anteriormente, lo cual nos permite abocarnos a entender el concepto bourdieano de *hábitus*, campo y capital cultural, y enfocarlo en la investigación que ahora nos ocupa.

A partir del análisis anterior, se tiene que la lectura es el resultado de un proceso cultural. En este estudio se vislumbra que hay educadoras en formación en donde la lectura se representa como un medio de superación personal, ya que es considerada como un reflejo de las aspiraciones personales o del propósito de una vida mejor. Esta clave es expuesta por algunas educadoras en formación, para quienes la familia resulta el escenario fundamental. Esto se refuerza en el ámbito escolar que, como lo arroja el análisis, participa como un segundo escenario de la lectura.

Para estas educadoras, el *hábitus* consistirá en buscar libros que contengan ciertos mensajes de motivación, que ofrezcan ideas sugerentes, y que puedan ser asimilados desde sus mismos entornos sociales.

En este mismo sentido, el *hábitus* conlleva que la enseñanza de la lectura tenga el mismo hilo conductor para estas educadoras en formación, pero con el agregado de asistir a los niños con imágenes. El escenario escolar se visualiza como el espacio propicio para transmitir la importancia de la lectura como un crecimiento favorable en el niño.

Cabe decir que los escenarios donde se propicia más la lectura son la escuela y la casa. Ésta es la representación que manifiestan las educadoras en cuanto al origen de la posible realización de la lectura. Si ésta no se sitúa en

condiciones favorables, es decir, mediante la debida infraestructura, las representaciones se apuntan más bien como una obligación escolar. Esta óptica prevalece en varias de las educadoras en formación, que no tuvieron un impacto familiar y menos aún un impacto cultural proveniente de sus regiones.

No obstante, puedo remitir como una conclusión importante el quiebre o ruptura entre los miembros de la familia y la escuela. Esto es, que en un principio, de acuerdo con la información dada por las educadoras en formación, éstas reconocen que sus propias familias constituyen el primer acercamiento a la lectura; luego, al entrar al contexto escolar, se deja de lado este primer acercamiento familiar para ceder ahora el lugar a la escuela como segundo acercamiento de la lectura, pero esta transición no obedece a un seguimiento natural, sino a una fractura entre el primero y el segundo acercamiento. Esto se debe a que las exigencias entre el primero y el segundo acercamientos son distintas: leer desde un marco familiar no implica una obligación, en cambio en la escuela implica obligación y trabajo, implica las formas simbólicas y culturales que la misma escuela propicia.

Así, nueve educadoras en formación coinciden en que los agentes cruciales que deben motivar a la lectura son los propios maestros, pues si el maestro no logra "sembrar" la duda, la "intriga", en los niños o en los estudiantes, será muy difícil que puedan disfrutar de la lectura, porque ésta será considerada como "aburrida" y "tediosa"; en cambio, se podría fomentar la lectura entre los propios maestros, para que ellos a su vez fomenten el hábito de la lectura. Por su parte, seis educadoras en formación consideran que los que deben propiciar la lectura son los papás, porque la educación empieza en casa, es decir la práctica lectora dependerá del capital cultural y del *hábitus* que posea cada niño, cada estudiante.

Por consiguiente, el capital cultural está restringido a las prácticas culturales de donde provienen las educadoras en formación, y que como tales tenderán a reproducirse en sus prácticas cotidianas; para ejemplificar esto podemos citar aquellas educadoras cuyos papás leen, o que fueron enseñadas a leer los libros

de las sagradas escrituras, y que han propiciado que estas mismas educadoras se inclinen por lecturas con características similares: hay libros de superación personal que tienen determinada carga religiosa, como los de Carlos Cuauhtémoc Sánchez, que manifiestan determinados valores cristianos.

Dentro del contexto escolar, los espacios que utilizan la educadoras en formación para las lecturas son las bibliotecas públicas y las de la escuela, y asisten a ellas para consultar datos que les solicitan los maestros en clases, o bien porque tienen alguna duda sobre cierta asignatura. Consideran que las lecturas les sirven para la vida cotidiana, y que el libro de mayor interés es *El diario de una educadora*.

Este predominio de la representación escolar como detonante de la lectura se refleja en muchas de las educadoras. Así, para poder realizar las lecturas que les dejan de tarea, o bien porque tienen tiempo y desean leer, requieren un escenario donde haya silencio y donde no existan distractores; asimismo, manifiestan en general que les gusta leer cuentos por las imágenes, les gustan los libros de letras grandes, y no demasiado gruesos. Por ello las representaciones que tienen es que existen libros que sirven para la escuela, para la casa, para el ocio, y que “no todos traen algo positivo”, sólo los que traen “alguna enseñanza”, porque algunas consideran que ciertas revistas son de “chisme”, y eso no incrementa el capital cultural en ellas.

Las educadoras en formación leen más “libros escolares”, porque son aquellos con los que guardan un mayor acercamiento, ya que los visualizan como una obligación de la carrera que se encuentran estudiando. Otro aspecto del *hábitus* en relación con la lectura es el uso de las palabras cuyo significado desconocen; sobre esto, consideran importante investigar en el diccionario para poder entender los textos, porque si éstos son científicos, a las educadoras en formación les cuesta mucho trabajo comprender y analizarlos.

También consideran que al leer se enriquece el vocabulario, que se genera una mayor facilidad de palabra, y explican que a un buen lector le gusta, le apasiona la lectura y disfruta al estar leyendo, no importando el espacio, ni la hora para realizar la lectura.

Los factores que determinan los *hábitus*, las representaciones y los escenarios fueron cruciales en la niñez de las educadoras, en su adolescencia y en su formación profesional, porque al no estar insertas en actividades donde se fomentara la lectura, escenarios propicios y amenos, las representaciones que tienen son los que han observado en su medio familiar o social, donde por lo general no existieron alicientes para la actividad lectora.

Por otro lado, se encuentra en algunos casos una yuxtaposición entre *hábitus*, representaciones y escenarios propicios para enriquecer el capital cultural, por ejemplo cuando los miembros de la familia proponen actividades de lecturas en tiempos “muertos”, o bien, como lo recuerdan algunas entrevistadas, cuando los miembros de la familia se acompañan y disfrutan el tiempo de la lectura como una ocasión para reunirse. Este tipo de representaciones de la lectura resultan placenteras, y de disfrute familiar y social.

Cabe señalar que el concepto de *hábitus* permite constatar que no hay lecturas relevantes en cuanto a lo que leen las educadoras en formación, de acuerdo con el análisis de las entrevistas a profundidad. Se refleja de ellas un horizonte limitado, en el cual la lectura no es vista como algo intrínseco, como algo auténtico que contribuya a la formación, al autodesarrollo de la persona, y donde no se contemplan las posibilidades enriquecedoras que tiene la lectura para construir referentes más amplios de la vida cultural y social del mundo.

Por ello, a partir de las observaciones de las educadoras en formación, se deben tener en cuenta las inquietudes y necesidades de este sector de educandos, conocer los tipos de lecturas que les agradan, lo que piensan y sienten cuando leen, para con ello tener un acercamiento más preciso a estos

lectores que en su momento pueden convertirse a su vez en formadores de lectores. Y corresponde a los maestros que se encuentran formando educadoras, realizar una autoevaluación, y ubicarse en el papel de alumno para que la lectura no sea vista por ellos como algo "aburrido" y tedioso.

Es decir, se debe considerar el diseño de diversas estrategias y actividades lúdicas, para así lograr que las educadoras en formación logren realizar una transformación de su *hábitus*, y en las representaciones que tienen de la lectura. Sólo de este modo podrán ellas ser agentes enriquecedoras, capaces de facilitar y promover la lectura en el nivel preescolar, que es el único nivel donde las lecturas no se realizan "por obligación" sino por el contrario, donde la lectura puede ser vista como un espacio de socialización, de entretenimiento, capaz de favorecer diferentes esferas del conocimiento. Una manera de alcanzar tales pretensiones es crear programas que fortalezcan o bien que propicien, en la formación de las educadoras, la lectura como una forma de vida y como un medio que ayude a mejorar la educación preescolar.

En términos generales, este trabajo se propone abrir nuevos análisis sobre la manera en que se forman las educadoras, desde una perspectiva cultural, y averiguar si dicha formación tiene un verdadero impacto cultural en el espacio educativo en el cual se desenvuelven como posibles profesionistas. Vale la pena apuntar aquí la necesidad de realizar nuevos estudios sobre el currículo de las escuelas de preescolar, pues éste representa un factor decisivo para el fortalecimiento de la enseñanza de la lectura entre los niños.

Por último, con base en la investigación presentada, resulta claro que la pertenencia a determinada región no resulta determinante para configurar el *hábitus* de las educadoras en formación. A pesar de las estratificaciones sociales de las educadoras, en este estudio se constata que el hecho de provenir de una región con mayor índice de infraestructura y espacios concretos, o por el contrario de provenir de regiones con menor índice de capital cultural, no influye de manera decisiva en el *hábitus* lector de las educadoras.

Al mismo tiempo, con esta investigación se pretende abrir un abanico de posibilidades para el estudio de la lectura. Por ejemplo se perfila, como gran interrogante, por qué en el nivel preescolar no se fomenta la práctica lectora de los docentes, cuando éstos pueden representar un elemento decisivo para llevar a cabo la iniciativa de acercar a los niños a la lectura, y lograr que los pequeños lectores obtengan de su práctica experiencias satisfactorias, aprendizajes lúdicos que les representen vivencias agradables y motivadoras.

Fuentes consultadas

- Aguilar, A. (2011). *La lectura como agente provocador. Leer en común*(5).
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias: estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, J. M. (2005). *Los modos de leer*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Blanco, J. J. (1983). *El proyecto educativo de José Vasconcelos como programa político*. México: CONAFE, Fondo de Cultura Económica.
- Benito Morales, F. (2000). *Nuevas necesidades, nuevas habilidades. Fundamentos de la alfabetización en la información*. En: Gómez Hernández, José Antonio, coord. *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Recuperado el 15 de enero de 2012, de <http://eprints.rclis.org/archive/00004672/02/EMPEUIcap1.pdf>
- Boisier, S. (2006). *Imágenes en el espejo*. Santiago de Chile: Puerto de Palos.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Madrid: Montessor.
- Bourdieu, P. (2003). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Bourdieu, P. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu: Deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.

- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Castellanos Ribot, M. (2005). *Aproximación cualitativa al estudio de las prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la UAM-Xochimilco*. Recuperado el 22 de febrero de 2011, de <http://www.scribd.com/doc/416139/Margarita-Castellanos-Ribot>
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. México: Siglo XXI Editores.
- Cencerrado, M. L., Clemente, L. M., & Corchete, S. T. (2005). *Promoción y dinamización de la lectura. Especialidad en Fomento de la Lectura para el Desarrollo Regional*. Recuperado el 17 de febrero de 2012, de Promoción y dinamización de la lectura. Especialidad en Fomento de la Lectura para el Desarrollo Regional.: http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/images?locale=es_ES&textOnly=false&idMmedia=140642
- Chartier, R. (2005). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos CIV y XVIII*. España : Editorial Gedisa.
- Chartier, R. (2006). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Clemente Linuesa, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata.
- Colomer, T. (2002). *El papel de la medición en la formación de lectores*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (1986). *Biblioteca pública y conducta lectora: investigaciones 5*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Bibliotecas.

- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes.
- Coneculta. (2012). *Casas de Cultura Oficiales y Municipales*. Manuscrito no publicado, Dirección de promoción cultural, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Corona Berkin, S. (2004). *¿Leer para qué?: Hacia una política de la lectura. Comunicación y sociedad*. Recuperado el 11 de diciembre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34600209>
- Dávila, A. (1999). *Las perspectivas metodológicas cualitativas en ciencias sociales: Debates teóricos e implicaciones praxeológicas* en J. M. Delgado, y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 69-78). Madrid: Síntesis, S.A.
- De Vergottini, G. (1983). *Derecho constitucional comparado*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Diario Oficial. (2004). *Decreto por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación preescolar*. Recuperado el 12 de diciembre de 2011, de http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/decreto/decreto_ley_general.html
- Diario Oficial de la Federación. (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos de especialidades tendrá el grado académico de licenciatura*. Recuperado el 13 de diciembre de 2011, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/915b6a5c-4d36-4209-9310-5f9d2ed95508/acuerdo_educacion_normal.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2002). *Decreto por el que se adicionan los artículos 3 y 31 de la constitución política de los estados unidos mexicanos*,

para hacer obligatoria la educación preescolar. Recuperado el 13 de diciembre de 2011, de http://www.diputados.gob.mx/sia/coord/refconst_lviii/html/052.htm

Fragoso Susunaga, O. (2009). *El giro del diseño: transdisciplina y complejidad.* Recuperado el 18 de junio de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34211305008>

Ferreiro, E. (2006). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos.* Michoacán: Crefal.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Sao Paulo: Siglo XXI.

Garrido, F. (2002). *Estudio versus lectura.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y la formación de lectores.* México: Ediciones del Sur.

Garduño, T., Gómez, V. y Soria, G. (2003). Productos de reflexión de educación básica. A. D. López y Mota (Ed.), en *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: procesos de enseñanza y aprendizaje Tomo II: Didáctica de las ciencias histórico-sociales Tecnologías de información y comunicación* (pp. 79-82). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Giddens, A. (1995). *Tiempo, espacio y regionalización.* Buenos Aires: Amorrortu.

Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales.* México: Editorial Hispano Europea.

Gutiérrez, J. y Delgado, J.M. (1995). *Teoría de la observación. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Síntesis.

- Gutiérrez Valencia, A. (2005). *La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México*. Recuperado el 14 de marzo de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/635/63500806.pdf>
- Gutiérrez Valencia, A. (2009). *El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: génesis y el estado del arte*. Recuperado el 22 de abril de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=63511932003>
- Häberle, P. (2006). *El federalismo y regionalismo como forma estructural del Estado constitucional*. México: Instituto de Investigaciones Jurídica.
- INEGI. (2011). *Sistema para la consulta del anuario estadística de Chiapas 2011*. Recuperado el 20 de julio de 2011, de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/aee11/estatal/chis/default.htm>
- Kindgard, A. (2004). *Historia Regional, racionalidad y cultura: sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones*. Manuscrito no publicado, Doctorado en Estudios Regionales. Tuxtla Gutiérrez. México.
- Lahire, B. (2004). *Sociología de la lectura*. España: Gedisa.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López Lastra, M. G. (2011). *La venganza de los profanos: Un enfoque sobre Medios y Justicia*. Buenos Aires: elaleph.com

- Maass Moreno, M. (2006) *Gestión Cultural, comunicación y desarrollo*. México: Conaculta, UNAM, Instituto Mexiquense de Cultura y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Ciencias y Humanidades.
- Manguel, A. (1999). *Una historia de la lectura*. Santa Fe de Bogotá: Norma S. A.
- Marchesi, U. A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 15-35.
- Meneses, Díaz, G. (2002). *Formación Pedagógica. La docencia y el presente*. México: Lucerna Diogenis.
- Meneses, A. (2008). "Leer y escribir en una escuela chilena: Representaciones discursivas de los diferentes agentes educativos en las áreas prioritarias del currículo escolar en NB3". Recuperado el 16 de julio de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp>
- Mercado Mercado, F. J., & Alcántara Hernández, E. (1999). *Los métodos cualitativos: el estado del arte*. Recuperado el 11 de diciembre de 2011, de <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/2metodos.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002). *Niños pequeños, grandes desafíos: educación y atención en la infancia temprana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J. (1983). El concepto de región: dimensión espacial de los procesos sociales. *Iberoamericana de Planificación*, (66) 58-68.
- Patte, G. (2010). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Peredo Merlo, M. A. (2002). *De lectura, lectores, textos y contextos. Una aproximación sociocognoscitiva*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Peredo, M. A. et.al. (2004). Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos de alto y bajo rendimiento en la identificación de información central en el texto escolar. En *Diez estudios sobre la lectura* (pp.123-169). México: Editorial Universitaria.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peroni, M. (2004). *La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia*. Recuperado el 22 de junio de 2011, de http://www.fil.com.mx/hist_promotores/pon_04_1.html
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamiento a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2005). *¡Una biblioteca no es solamente un hangar de libros!. El bibliotecario*,4 (48), 2-6.
- Petit, M. (2008). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Oceano Travesía.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2005). *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México 2000-2005*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio (2011). *Base de datos de Centros de Maestros*. Manuscrito no publicado. Secretaría de Educación Pública, Tuxtla Gutiérrez, México.

- Pons Bonals, L. (2010). *Lo regional en la teoría social contemporánea*. Manuscrito no publicado, Doctorado en Estudios Regionales. Tuxtla Gutiérrez, México.
- Poulain, M. (2011). *Una mirada a la sociología de la lectura*. Recuperado 17 de febrero de 2012, de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13218510012>
- Poulain, M. (2004). *Entre preocupaciones sociales e investigaciones científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En sociología de la lectura*. Barcelona: Gedisa.
- Red estatal de bibliotecas públicas (2012). *Acervo de las 15 regiones*. Manuscrito no publicado, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Tuxtla Gutiérrez, México.
- Rueda, M. (2003). *La investigación educativa en México (1992-2002)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ruiz Olabuenaga, J. I., & Ispizúa, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Dromundo, R. A. (2007). *La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado*. Recuperado el 17 de febrero de 2011, en <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>
- Sánchez Vera, P. y Riella, A. (2010). *Globalización y perspectivas de la integración regional*. Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sandroni, L. (1991). *Lectura y medios de comunicación de masas*. Buenos Aires: Aique.

- Santiago García, R. (2010). *Educación y contexto chiapaneco: atención a problemas educativos prioritarios*. México: UNAM, IISUE, Plaza y Valdés, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Sartori, G. (1999). *Homo videns: la sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- SECH (2003). *Diagnóstico cualitativo. Nivel Preescolar. Renovación Curricular y Pedagógica*. México: Gobierno Constitucional del Estado de Chiapas.
- Secretaría de Educación Pública. (1998). *El desarrollo de habilidades comunicativas en la educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación. (1984). *Plan de estudios: Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación. (2002). *Gestión escolar: Programas y materiales de apoyo para el estudio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programa Nacional de Lectura*. Manuscrito no publicado, Subsecretaría de Educación, Tuxtla Gutiérrez, México.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Departamento de Estadística. Información de inicio de curso 2010-2011*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación (2011). *Programa Nacional de Lectura*. Tuxtla Gutiérrez Chiapas: Secretaría de Educación.
- Shore, R. (1997). *Rething the Brain*. U.S.A.: Families and Work Institute.

- Suro Sánchez, J. y Fernando Leal, C. (2004). *La lectura en la educación especial: reflexiones pedagógicas y lingüísticas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Tarrés, M. L. (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *La observación participante, preparación para el trabajo de campo*. Barcelona: Paidós.
- Torres, M. (2010). *Regiones históricas y culturales*. Manuscrito no publicado. Doctorado en Estudios Regionales. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Vela Peón, F. (2001). *Un acto metodológico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. México: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Wacquant, L. (2005). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu: y su obra*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weiss, E. (2006). *El desarrollo de la investigación educativa a través de los estados del conocimiento, en VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Anexos

Tabla 14. Concentrado de Bibliotecas en el Estado.

Región	Bibliotecas	Municipios donde están focalizadas
I. Metropolitana	25	Berriozábal, Las Maravillas, Chiapa De Corzo, Suchiapa, Pacú, Tuxtla Gutiérrez, Albania Alta, Bienestar Social, Centro, Chapultepec, Copoya, El Jobo, Emiliano Zapata, Francisco I. Madero, H. Congreso Del Estado, Instituto De Formación Policial, Las Granjas, Los Laguitos, Los Pájaros, Patria Nueva, Plan De Ayala, Rivera Cerro Hueco, San José Terán, San Roque, Terán.
II. Valle Zoque	21	Cintalapa, Cereso 14 El Amate, Constitución, Emiliano Zapata, La Florida, Lázaro Cárdenas, Mérida, Nuevo Tenochtitlán, Pomposo Castellanos, Roberto Barrios, Rosendo Salazar, Villa Morelos, Vista Hermosa, Jiquipilas, El Triunfo, José Ma. Pino Suarez, Tierra Y Libertad, Tiltepec, Ocozocoautla, Ignacio Zaragoza, Vicente Guerrero.
III. Mezcalapa	13	Chicoasen, Coapilla, Copainala, Ángel Albino Corzo, Francisco León, San José Maspac, San Miguel La Sardina, Ocotepec, Osumacinta, San Fernando, Tecpatán, Luis Espinoza, Raudales Malpaso.
IV. De los Llanos	17	Acala, 20 De Noviembre, Adolfo López, Mateos, Unión Buena Vista, Chiapilla, Nicolás Ruiz, San Lucas, Socoltenango, Totolapa, Venustiano Carranza, Guadalupe Victoria, Laja Tendida, Miguel Hidalgo, Pujilic, Ricardo Flores Magon, Soyatitán, Vicente Guerrero.
V. Altos-Tsotsil-Tseltal	42	Aldama, Amatenango Del Valle, Chalchihuitan, Chamula, Romerillo, Chanal, Chenalho, Huixtan, Larrainzar, Mitontic, Oxchuc, Paraje Niz, Paraje Paxtonticja, Paraje Rancho Del Cura, Paraje Tzay, Pantelho, San Cristóbal De Las Casas, Altejar, Corazón De María, El Escaló, Fracc. Bosque Del Pedregal (El Paraíso), I.N.A.H., La Albarrada, La Sierra, Los Llanos, San Juan Cancuc, Nichteel, Santiago El Pinar, Tenejapa, Chacoma, Majosik, Matsam, Pacteton, Pocolum, Tzajalchen, Teopisca, Campo Santiago, San Isidro Chijiltec, Nuevo León, Nuevo Zinacantán, Zinacantán, Pasté.
VI. Frailesca	35	Angel Albino Corzo, Francisco I. Madero, Nueva Palestina, La Concordia, Benito Juárez, El Ámbar De Echeverría, El Diamante, La Independencia, La Tigrilla, Montecristo De Guerrero, Laguna Del Cofre, Villa Corzo, Ignacio Zaragoza, Jericó, Los Amates, Manuel Ávila Camacho, Monterrey, Nuevo

		Vicente Guerrero, Parral, Primero De Mayo, Revolución Mexicana, San Pedro Buena Vista, Valle Morelos, Villaflores, Agrónomos Mexicanos, Benito Juárez, Cristobal Obregón, Cuauhtemoc, Domingo Chanona, Francisco Villa, Guadalupe Victoria, Jesús M. Garza, Los Ángeles , Nuevo México, Villa Hidalgo.
VII. De los Bosques	22	Bochil, El Bosque, San Cayetano, San Pedro Nichta Uk'Um, Huitiupan, Santa Catarina, Sombra Carrizal, Ixtapa, Jitotol, Carmen Zacatal, Las Maravillas Pantepec, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Rincón Chamula, Rayón, San Andres Duraznal, Simojovel, Campo La Granja, Soyaló, Francisco Sarabia, Tapalapa, Tapilula.
VIII. Norte	21	Amatán, Chapultenango, Ixhutatán, Chapayal El Grande, Ixtacomitan, Ixtapangajoya, Juárez, Allende, Belisario Domínguez, El Triunfo, Galeana, Mario Aguilera Dorantes, Paraiso, Pueblo Juárez, Santa Cruz, Ostuacan, Plan De Ayala, Pichucalco, Reforma, Solosuchiapa, Sunuapa,
IX. Istmo-Costa	33	Arriaga, Barrio El Carmen, Emiliano Zapata, La Azteca, La Gloria, Lázaro Cardenas, Nicolas Bravo, Nueva Esperanza, Nuevo Milenio , Pesquería La Línea, Poblado Calera, Punta Flor, Villa Del Mar, Mapastepec, Adolfo Ruiz Cortinez, Afolfo López Mateos, Nicolas Bravo (Pablo Salazar Mendiguchia), Nuevo Sesecapa, Pijijiapan, El Carmen, Joaquín Miguel Gutiérrez, San Isidro, Tonalá, Belisario Domínguez, Cabeza De Toro, Colonia Evolución, Estación Mojarra, Huizachal Ignacio Ramirez, La Polka , Manuel Avila Camacho, Paredón, Tres Picos.
X. Soconusco	77	Acacoyagua, Los Cacaos, Acapetahua, Consuelo Ulapa, El Arenal, Jiquilpan Bonanza, La Palma, Mariano Matamoros, Soconusco, Cacahoatan, Agustín De Iturbide, Alianza Ahuacatlan, El Águila, Faja De Oro, Progreso, Salvador Urbina, Escuintla, Ejido El Triunfo, Frontera Hidalgo, Ignacio Zaragoza, Huehuetán, Estación Huehuetán, Guadalupe, Huixtla, Aquiles Serdán, Cantón El Arenal, Cantón La Unión, Cantón Playa Grande, Cantón Rancho Nuevo, Casa De La Cultura, Colonia Obrera, Efraín A. Gutiérrez, Francisco I. Madero, Jose María Morelos Y Pavón, Nueva América, Santa Rita Coronado, Tzinacal Buenos Aires, Mazatán, Aquiles Serdan. Buenos Aires, Metapa De Domínguez, Suchiate (Ciudad Hidalgo), Benito Juárez , La Libertad, Miguel Alemán, Tapachula, Álvaro Obregón

		Casa De La Cultura, Congregación Reforma, Conquista Campesina, Felipe Carrillo Puerto, Hidalgo, Juan Sabines (Poste Rojo), Pavencul, Puerto Madero, Raymundo Enríquez, Toquian Grande, Unión Miramar, Viva México, Tuxtla Chico, Guadalupe Victoria, Manuel Lazos, Silvano Gatica, Sur De Guillen, Vicente Guerrero, Tuzantán, Estación Tuzantán, Manacal, Xochiltepec, Unión Juárez, 11 De Abril, Casa De La Cultura, Córdoba Matasanos, Santo Domingo, Villa Comaltitlán, Hidalgo.
XI. Sierra Mariscal	26	Amatenango de la frontera, El potrillo, Guadalupe victoria, Nuevo amatenango, Pacayal, Bejucal de Ocampo, Bellavista, Emiliano zapata Chicomuselo, Pablo I. Sidar, El porvenir, Male, Frontera Comalapa, Nueva independencia, Paso hondo, Rodolfo Figueroa, La grandeza, Llano grande, Mazapa de madero, Motozintla de Mendoza, Belisario Domínguez, Francisco i. Madero, Niquivil, Siltepec, Ángel Díaz, Capitán Luis a. Vidal.
XII. Selva Lacandona	15	Altamirano, Puerto rico, Benemérito de las américas, La Unión, Nuevo chihuahua, Nuevo Orizaba, Nuevo Veracruz, Roberto Barrios, Maravilla Tenejapa, Marqués de comillas, Ocosingo, Abasolo, Frontera corozal, Nueva palestina, Tenango.
XIII. Maya	11	Catazajá, Loma Bonita, Paraiso, La Libertad, Benito Juárez, Casa De La Cultura, José Ma. Morelos, Palenque Belisario Domínguez, Nueva Esperanza, Rio Chancala.
XIV. Tulija-Tseltal-Chol	18	Chilón, Alan Sakjun, Bachajon, Jet-Ja, Pamal Navil, San José Patwuitz, Sabanilla, Salto De Agua, Jerusalén, Nuevo Mundo, Vicente Guerrero, Sitalá, Tila, Petalcingo, San José El Limar, Tumbalá, Cucteapá, Yajalón.
XV. Meseta Comiteca Tropical	26	Comitán De Domínguez, Abelardo L. Rodríguez, Efraín A. Gutiérrez, Villa Hermosa Yalumá, Yocknajab El Rosario, La Independencia, El Triunfo Galeana, Las Margaritas, Bajucù, Jerusalén, Nuevo San Juan Chamula, Las Rosas (Pinola), Ixtapilla, La Trinitaria, El Porvenir Agrarista, Flor De Mayo, José Ma. Morelos, Juan Sabines, La Esperanza, Las Delicias, Lazaro Cardenas, Rodolfo Figueroa, Santa Rita, Yalixao Allende, Tzimol.

Fuente: Red estatal de bibliotecas públicas (2012).

Tabla 15. Cuestionario para elección de entrevistadas

1. Nombre:
2. Edad:
3. Lugar de nacimiento: Localidad: Municipio:
4. Teléfono de casa: Celular:
5. Correo electrónico:
6. Dirección:
7. Estado civil: soltera: ☐ Sí ☐ No Tiene hijos: ☐ Sí ☐ No
8. Cuántos hijos tiene: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
9. ¿A qué se dedica su esposo?
10. ¿Qué estudios tiene su esposo?
11. ¿Quién aporta al ingreso familiar?
12. ¿Cuántas personas conforman el núcleo familiar?
13. ¿Habitan juntos?
14. ¿Qué parentesco tiene con los que vive actualmente?
15. El lugar donde habita actualmente es:
 1. Propio ☐ Sí ☐ No
 2. Rentado ☐ Sí ☐ No
 3. Propiedad de familiares ☐ Sí ☐ No
 4. Cónyuge ☐ Sí ☐ No
16. ¿Dónde nacieron sus Padres?
17. ¿Qué estudios tiene su papá, su mamá? Papá: Mamá:
18. ¿Dónde viven tus papás actualmente?
19. ¿Cuántos Hermanos y Hermanas tienes? Hermanos: Hermanas:
20. ¿Cuántos de sus Hermanos (as) estudiaron?
 - Primaria:
 - Secundaria:
 - Preparatoria:
 - Licenciatura:
 - Maestría:
 - Especialidad:
 - Doctorado:
21. Que actividades frecuentes realiza en el tiempo libre:
22. Además de la escuela ¿Qué otras actividades realiza?
23. ¿Qué suele leer?
24. ¿Cuánto tiempo a la semana le dedica a la lectura?
25. ¿Cuál fue el último libro que ha leído?
26. ¿Qué motivo tuvo para leerlo?
27. ¿Asiste alguna biblioteca? ☐ Sí ☐ No ¿Cuál? ¿Cuántas veces a la semana? ¿Cuánto tiempo?
28. ¿A qué librería suele acudir cuando necesita un libro?
29. ¿Cuánto dinero destina mensualmente a la compra de libros?
30. ¿Estaría dispuesta a participar en esta investigación sobre su relación con la lectura?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 16: Cuestionamientos realizadas en la entrevista a profundidad

DATOS PERSONALES

Nombre:
Edad:
Originaria:
Teléfonos:
Correo electrónico:
Donde radica:
Estudiante:
Estado civil:
Tiene Hijos:
Semestre que cursa:
Escuela donde estudia:

SOBRE LA LECTURA

La lectura

1. Según tu experiencia, ¿qué es la lectura?
2. ¿Qué conocimientos están implicados en la lectura?
3. ¿Qué prácticas están ligadas a la lectura?
4. ¿Por qué es importante la lectura?
5. ¿Para qué sirve la lectura?
6. ¿Cómo se puede fomentar la lectura?
7. ¿A quiénes les toca fomentar la lectura?
8. ¿En qué espacios debe promoverse la lectura?
9. ¿Qué medios conoce que sí promueven la lectura?

Experiencia personal

10. ¿En tu vida personal, cómo está implicada la lectura?
11. ¿Cómo se inició en la lectura?
12. ¿Quiénes fueron agentes cruciales para que usted se involucrara en la lectura?
13. ¿En qué espacios se dio esa influencia?
14. ¿Qué hicieron para que usted se interesara en la lectura?
15. ¿Hubo libros que marcaron su vida? ¿Cuáles y en qué momento?
16. ¿Esos libros la marcaron por su contenido o por el momento en el que usted los leyó?
17. ¿Recomendaría esos libros?
18. ¿A quién recomendaría esos libros?

Clasificación de los géneros

19. ¿Qué tipo de libros lee?
20. ¿Cuáles prefiere? ¿Por qué?
21. ¿Hay libros para el trabajo, la escuela, la casa, el ocio?
22. ¿Qué diferencia hay entre ellos?
23. ¿A cuáles acude más?

Mecanismos psicotécnicos de la lectura

24. ¿Considera que es fácil leer?
25. ¿Qué hace que un texto le sea más difícil?
26. ¿Qué hace cuándo un texto le cuesta entenderle?

Tipo de lector

27. ¿Qué tipo de lectora se considera usted?, ¿por qué?
28. ¿Qué otros tipos de lectores conoce usted? ¿Cómo son?
29. ¿Le gustaría ser alguno de esos tipos de lectores?
30. ¿Cuál y por qué?
31. ¿Qué le ha posibilitado ser el tipo de lector que es? O ¿Qué es lo que le ha impedido ser el tipo de lector que quiere ser?

32. ¿Se considera buena lectora? ¿Por qué?
33. ¿Qué es lo que hace a un buen lector?
34. ¿Cómo se hace un buen lector?
35. ¿Cree que usted puede ser mejor lector? ¿Cómo podría lograr llegar a serlo?
36. ¿Cree que el contexto determina a una persona para ser lector?
37. ¿Qué contextos consideras que favorecen ser lector?
38. ¿Considera que esta región ofrece lo necesario para tener buenos lectores?
39. ¿Qué le hace falta?

El espacio familiar

40. ¿En su familia se lee?
41. ¿Hay actividades en su familia que impliquen momentos de la lectura? ¿Cuáles?

El espacio laboral

42. Desde su campo de trabajo, ¿qué se hace para formar buenos lectores?
43. ¿Usted forma buenos lectores? ¿Cómo?
44. ¿Qué se dice de la lectura en su campo laboral?
45. ¿Usted habla con sus colegas sobre lo que lee? ¿Qué se dice?
46. ¿Considera que sus colegas son buenos lectores? ¿Por qué?
47. ¿Usted habla con sus colegas sobre lo que hace para formar buenos lectores? ¿Qué se dice?

El espacio de esparcimiento

48. ¿Qué hace cuando descansa? ¿Ha leído para descansar?
49. ¿Alguna de las actividades que hace de esparcimiento tiene que ver con la lectura?
50. ¿Tiene amigos lectores?
51. ¿Qué tipo de lectores son?
52. ¿Hablan de sus lecturas?
53. ¿Con quién más habla sobre las lecturas que realiza?
54. ¿Dedica algún un espacio y un tiempo especial para la lectura? ¿Cuáles?

El espacio de escolarización

55. ¿Cómo ha participado la lectura en tu formación profesional?
56. ¿Qué libros consideras que fueron cruciales para tu formación profesional?
57. ¿Sigues leyendo para aprender? ¿En qué momentos, cuáles, dónde?
58. ¿Cómo crees que se vincula la lectura con el aprendizaje?

La práctica

59. La educadora a partir de su experiencia trata de inculcar en sus espacios una forma de lectura: ¿qué le enseñas a tus alumnos sobre el tema? ¿cómo lo haces? ¿qué se lee en clase? ¿para qué? ¿cómo fomenta la lectura fuera de clase?

Extra

60. ¿Hay algo más que quiera decir sobre lo que piensa de la lectura?

Fuente: Elaboración propia.