



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE HUMANIDADES

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL  
EN EL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN HUMANIDADES: ESTUDIOS LITERARIOS

PRESENTA:

MTRA. CLAUDIA SÁNCHEZ ARCE

DR. MARCO ANTONIO URDAPILLETA MUÑOZ

DIRECTOR DE TESIS

DRA. JOAQUINA EDITH GONZÁLEZ VARGAS

DR. HERMINIO NÚÑEZ VILLAVICENCIO

CO-DIRECTORES DE TESIS



FEBRERO 2021

*A mi familia, por ser la razón de mis logros y por apoyarme siempre, incluso en tiempos precarios.*

*Agradezco a mis tutores por la dirección de tesis durante estos tres años, así como a mis lectores, por sus valiosas observaciones.*

# Índice

Introducción .....	6
Capítulo I. Reforma curricular denominada Modelo Educativo para la Educación Obligatoria .....	13
Recuento histórico.....	15
Escuelas Normales formadoras de docentes en México .....	19
El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.....	22
Las competencias para el siglo XXI .....	32
Actores involucrados en el logro de las competencias para el siglo XXI.....	35
Capítulo II: Antecedentes de la tesis “La literatura infantil y juvenil en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” .....	42
El cuestionario .....	46
Resultados alcanzados con el cuestionario.....	50
Sustento teórico y literario de español en la educación básica .....	51
Ejemplo del uso del texto literario en la adquisición de competencias lectoras	60
Aprendizajes clave de lengua y comunicación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y listado preliminar de fenómenos lingüísticos y literarios usados en la educación primaria .....	63
Aprendizajes clave de lengua y comunicación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.....	64
Listado preliminar de fenómenos lingüísticos y literarios usados en la educación primaria .....	74
Capítulo III. Descripción del ámbito de la literatura dentro del campo de formación académica denominado Lenguaje y comunicación en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria .....	77
Consideraciones iniciales .....	77

La literatura infantil y juvenil como vehículo de aprendizaje del Español en la educación tradicional y los planes 1974, 1993, 2000, 2009 y 2011 .....	90
Educación tradicional .....	92
Plan 1974.....	97
Planes 1993, 2000, 2009 y 2011.....	105
Programas nacionales de lectura, su historia y su aporte .....	123
Bibliotecas populares de José Vasconcelos (1921) y Torres Bodet (años cuarenta).....	124
Los Libros del Rincón (1986) .....	125
Directrices sobre bibliotecas según el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.....	132
Ámbito de la literatura en los doce grados de educación básica (MEEEO).....	134
Usos de la literatura infantil y juvenil como vehículo de aprendizaje de la lengua materna y lenguas complementarias en el MEEEO .....	144
Relevancia de lo literario en las prácticas sociales del lenguaje, como enfoque en el desarrollo de las competencias para el siglo XXI.....	148
Ejemplo de interrelación entre la teoría de la literatura, los programas y libros de texto, competencias y estándares curriculares .....	153
Capítulo IV. La literatura infantil y juvenil en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria .....	161
Una experiencia de lectura .....	161
Definición educativa de la “literatura” y la “literatura infantil y juvenil” .....	167
Lo literario según los nuevos lenguajes usados para su producción y consumo comercial.....	181
La literatura infantil y juvenil en el contexto contemporáneo .....	188
Trayectos literarios del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria .....	195
Educación inicial.....	195

Educación básica.....	204
Ámbito de la literatura enfocado en prácticas sociales del lenguaje.....	210
Trayecto literario 1. Lectura de narraciones de diversos subgéneros.....	211
Trayecto literario 2. Escritura y recreación de narraciones.....	222
Trayecto literario 3. Lectura y escucha de poemas y canciones.....	233
Trayecto literario 4. Creaciones y juegos con el lenguaje poético.....	240
Trayecto literario 5. Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales....	247
Antigua y nueva palabra.....	252
Poesía.....	258
Relato.....	260
Narraciones.....	262
Capítulo V. Consideraciones teóricas para la propuesta de un manual didáctico sobre literatura infantil y juvenil dirigido a la educación normalista.....	267
Conceptos teóricos y literarios.....	278
El lenguaje oral.....	278
La tradición oral.....	281
La construcción de la ficción.....	282
La traslación entre lenguajes.....	284
La práctica y la experiencia literaria.....	286
Conceptos teóricos de tradición escolar.....	289
Propuesta de tópicos de estudio y antología para asignatura enfocada al dominio de la LIJ en el plan de estudios para la formación de docentes.....	292
Ejemplos de aprendizaje literario ejecutados por normalistas en las aulas de educación básica (primaria).....	294
Ejemplos de aprendizaje literario ejecutados por normalistas en las aulas de educación básica (primaria) bajo el programa Aprende en Casa II.....	299

Ejemplo de aprendizaje literario en la escuela normal .....	300
Programa Leer para la Vida en los Estados .....	304
Un modelo en construcción.....	306
Trabajos citados .....	307

## INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral “La literatura infantil y juvenil en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” tiene su origen en la experiencia de esta investigadora a lo largo de 25 años como docente de asignaturas relacionados con la didáctica del español (denominada actualmente lengua materna) en las licenciaturas en educación planes 1984, 1997, 2010 (piloto), 2012 y 2018, adscrita a la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca.

Tres preguntas dirigen esta indagación: ¿cuáles son las competencias lingüísticas y comunicativas que requieren los individuos para la vida profesional en el siglo XXI?, además ¿el sistema educativo nacional está ofreciendo educación conducente a que cada alumno alcance dichas competencias? Y, por último, cuestión central de la tesis, ¿el empleo de la literatura infantil y juvenil contribuye a alcanzar dichas competencias? Competencias en las que la educación básica nacional presenta una deficiencia general, detectada por las evaluaciones como PISA y Planea. Como señalaron especialistas e investigadores durante los trabajos del tercer foro *Hacia la construcción del proyecto de educación democrática*, convocado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE):

Una evaluación estandarizada [...] no puede recoger lo que pasa de forma cotidiana en los salones de clase. Lo hemos comprobado año con año y decenio tras decenio, por lo que no puede incidir en los resultados educativos [...] lo que realmente se debe hacer es evaluar profundamente el trabajo en el aula, y eso sólo puede hacerse dentro del salón de clases y no con elementos externos. (Poy Solano, *La evaluación estandarizada no refleja lo que sucede en clase*, 2016).

Evaluar el trabajo en el aula de docentes y estudiantes normalistas<sup>1</sup> es una labor pendiente, pues las actuales son evaluaciones externas o declaraciones de los propios actores. Con la experiencia de acompañar a los normalistas en sus prácticas de observación y ejecución, a esta investigadora le ha sido posible descubrir algunos aspectos que es posible mejorar y cambiar en el entrenamiento docente. El interés de los planes de estudios

---

<sup>1</sup> Para identificar a los actores educativos, en la redacción se denominará:

- “Docentes” a los responsables de asignatura en las licenciatura en educación que se imparten en las escuelas normales.
- “Normalistas” a los estudiantes de las licenciatura en educación impartidas en las escuelas normales.
- “Profesores” a los responsables de asignatura en las escuelas de educación básica: preescolar, primaria y secundaria.
- “Alumnos” a los niños y adolescentes estudiantes de educación básica.

de las licenciaturas en educación 2012 y 2018 es formar profesores capaces de observar, investigar, experimentar y reflexionar sobre su propio ejercicio profesional, para modificar aquello que falla y perfeccionar lo que tiene éxito y produce los resultados esperados; ello implica que los profesores deben tener un conocimiento amplio del desarrollo infantil, de las estrategias pedagógicas, de los documentos rectores y de la asignatura a enseñar. Las competencias comunicativas y lingüísticas, por ser de naturaleza inmediata y de uso común, son consideradas como fáciles de enseñar y de aprender, pues los alumnos conocen, usan y viven inmersos en su idioma. Esta apariencia lleva a considerar que las prácticas en torno a los textos y discursos, las denominadas prácticas sociales del lenguaje, aunque esenciales, no representan dificultad en su enseñanza pues basta ejecutarlas. Al finalizar la educación básica los alumnos examinados presentan bajos niveles en las competencias lingüísticas, pero, tal como señalan los especialistas citado arriba, el problema se gesta a lo largo de la escolaridad, en el trabajo cotidiano del aula, no en las evaluaciones terminales cuando se constata el fallo.

Reflexionar sobre la ejecución docente lleva a concluir que históricamente, la búsqueda por formar individuos competentes para la sociedad y la voluntad de dicha sociedad por educarlos es permanente. La diferencia es que actualmente la cantidad de alumnos y profesores ha crecido exponencialmente, mientras las competencias varían radicalmente cada decenio. Por lo demás, existen algunas constantes que sólo varían de perspectiva.

Este estudio se enfoca en la forma como la literatura infantil y juvenil permea los contenidos de lenguaje y comunicación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, como parte constituyente de las prácticas sociales del lenguaje que vehiculan las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para lograr el perfil de egreso de los alumnos de educación básica. La literatura a secas, o literatura infantil y juvenil con adjetivos, requiere entrenar a los normalistas y profesores en los estudios literarios, el conocimiento y la configuración de un canon docente personal, así como en la crítica de las obras.

En cuanto al contenido de esta investigación, en el capítulo I. “Reforma curricular denominada Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” se revisa la forma como la enseñanza de la lengua ha sido el eje vertebrador de la educación, como instrumento



principal para la convivencia humana y la transmisión de ideas, información y experiencias y, por tanto, la principal competencia a desarrollar en los individuos. Asimismo, que la literatura ha sido base para la formación de competencias lingüísticas, ya que históricamente el texto literario es el objeto privilegiado para alfabetizar, además de un índice de cultura, debido a su facilidad de acceso (no debe editarse expreso, ya está en el contexto infantil, aunque para uso adulto) y puede volver a serlo si existe la voluntad para integrarla en el estudio y dominio de la lengua materna. También se da el recuento de las reformas experimentadas en el siglo XX, tanto en la educación básica como en la formación de profesores, hasta la instauración del Modelo Educativo motivo de este estudio. La tendencia es retornar a lo literario en su función educadora y gozosa, aunado ésta a su uso como vehículo para asimilar otros conocimientos. Aunque el aprendizaje es parte del proceso educativo, en el caso de la literatura es a la vez que sustento de otras lecciones, un aprendizaje por sí mismo; pero en el procedimiento se diluye el efecto de lo literario, de ahí la insistencia en diferenciarlo de las otras experiencias. La potencia de la literatura tanto en el desarrollo cognitivo, creativo, comunicacional y social del educando, se basa en su recursividad para realizar la transferencia a otros contenidos y ámbitos del aprendizaje, pero no es su objetivo en sí.

Como se señaló al principio, este trabajo nace de la experiencia personal como docente e investigadora en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, una escuela que se ciñe a las directrices de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, actualmente DGESuM: Dirección General de Educación Superior para el Magisterio) y que mantiene una tradición pedagógica cimentada a lo largo de 136 años de existencia. En el acatamiento de los documentos rectores ha desatendido la enseñanza puntual de la lengua y la literatura, debido a que éstos lo dan por supuesto o aprendido en quienes ingresan a los estudios de licenciatura en educación. A pesar de ello, esta institución es considerada como una de las más sólidas instituciones en la ciudad y el estado para la formación de docentes. El índice de idoneidad I y II<sup>2</sup> en el Concurso de Oposición para el Ingreso a la Educación Básica de sus egresados

---

<sup>2</sup> “Nivel I significa un dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para un adecuado desempeño docente; el Nivel II, el sustentante muestra un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente, mientras que el Nivel III significa que el sustentante, además de mostrar un dominio

supera el 90 por ciento, y casi todos ellos obtienen un lugar en la prelación para elegir adscripción. También la casi totalidad obtiene la base a los dos años.

Los normalistas egresados, capacitados para ser profesores, como lo demuestra su grado de idoneidad, en la práctica se muestran carentes de algunos conocimientos y habilidades, precisos en las situaciones didácticas. Es decir, saben didáctica, pero su saber sobre lengua y literatura es insuficiente. Los ejercicios de reflexión sobre el contenido a enseñar y los aprendizajes esperados, aunados al conocimiento del desarrollo infantil, han demostrado en la práctica de los normalistas, ser eficaces en la formación docente puntual de algunas clases, donde se les asigna un tema y con la guía adecuada, pueden salir exitosos de la experiencia. Sin embargo, las prácticas no abarcan todas las asignaturas que se han de enseñar, ni la totalidad de la educación básica. Generalmente culminan sus estudios con ejercicios de titulación que abarcan temáticas limitadas e intransferibles al resto de las materias. El normalista adquiere en última instancia la convicción de que es preciso ser más cuidadoso en sus planeaciones e incrementar sus conocimientos y habilidades docentes, sobre todo, para abandonar la creencia en la facilidad de la enseñanza. Esto es particularmente productivo en el caso del español pues al ser una asignatura cuyo contenido es cotidiano, se pierde de vista que, al igual que las matemáticas, requiere de procesos cognitivos superiores que es necesario formar en los alumnos, tales como la noción de signo lingüístico y de sistema de escritura. Lo deseable, sin embargo, sería que la experiencia y pericia lograda en un ejercicio de titulación se extendiera al ejercicio profesional pleno del docente activo, en todas las áreas del conocimiento y en todas las etapas de desarrollo de los alumnos de básica.

Tal experiencia en el campo laboral configura el contenido del capítulo II. “Antecedentes de la tesis ‘La literatura infantil y juvenil en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria’”, donde se hace el recuento de la investigación “Revisión de los fenómenos literarios y lingüísticos empleados en las prácticas sociales del lenguaje a nivel primaria, con el fin de mejorar la formación docente de los alumnos normalistas”<sup>3</sup>

---

suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra una amplia capacidad para utilizarlos en una diversidad de situaciones didácticas” (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2015).

<sup>3</sup> Investigación realizada por Claudia Sánchez Arce, autora de la presente tesis, como parte del Programa Institucional de Investigación (2017) de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, dentro de las funciones correspondientes al puesto de Investigador Educativo (manuscrito no publicado).

(Sánchez Arce, 2017) que sirvió para detectar los campos de estudio que los normalistas consideran necesario retomar en su formación para la materia de Español. Esta información permite hacer una propuesta de contenidos básicos para la enseñanza de la literatura infantil y juvenil en la educación básica.

La referencia a las necesidades de conocimientos manifiesta por los normalistas permite sustentar el capítulo III, donde se hace la descripción del ámbito de la literatura dentro del campo de formación académica denominado Lenguaje y comunicación en el marco del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEGOB, 2017) y en la transformación pedagógica de las normales de acuerdo con este modelo (SEP. Escuelas Normales, 2018). Ambos textos señalan que a partir de 2018, la literatura retoma su lugar en la educación. La revisión de estos documentos, así como los planes y programas de estudio relacionados, permite establecer los mecanismos de uso de la literatura infantil y juvenil en la educación que ya atiende a la formación de competencias para el siglo XXI.

Se hace un recuento de la forma como la literatura infantil y juvenil ha sido vehículo de aprendizaje del Español en los planes 1974, 1993, 2000, 2009 y 2011, además de los programas nacionales de lectura, su historia y su aporte. Luego se revisa el ámbito de la literatura en los doce grados de educación básica, así como un recuento de su uso en la educación inicial de 0 a 3 años y como vehículo de aprendizaje de la lengua materna y las lenguas complementarias en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2018.

Se consideran asimismo las formas literarias de interés de los individuos en formación, correspondientes a las prácticas sociales del lenguaje que, en primera instancia, son contextuales al sujeto, parte del ambiente alfabetizador en el que se desarrolla (en sus manifestaciones populares), así como la literatura como arte y objeto de conocimiento, no siempre al alcance del individuo, y que ya se consideran en los libros de texto. También se incluye a la creación literaria como parte del dominio de la competencia lingüística. Por ello se revisa el tratamiento de conceptos como literatura, formas literarias, literatura oral, lengua escrita, literatura infantil y juvenil y texto literario, desde la perspectiva de los programas de estudio actuales.

En el capítulo IV. “La literatura infantil y juvenil en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria”, se hace esta exploración según los nuevos lenguajes usados para

su producción y consumo comercial, así como la literatura infantil y juvenil en el contexto contemporáneo, es decir, la forma como se consume y vive la literatura fuera de las aulas.

Luego de inventariar su presencia en el modelo educativo y establecer lo que se entiende por literatura infantil y juvenil (en adelante se referirá con la abreviatura LIJ) en el contexto de esta tesis, se hace una propuesta de contenidos teóricos y didácticos que sustentan al ámbito literatura en los programas del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. También se aborda la asignatura de Literatura integrada en los cuatro programas educativos de la Reforma a la Educación Normal 2018. Dicha propuesta es, sin embargo, embrionaria, pues el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria así como la Reforma a la Educación Normal sigue en proceso y es, a la fecha (diciembre de 2020), incompleta, pues algunos grados de básica siguen trabajando los programas de la RIEB 2011, y aún falta la publicación de los cursos correspondientes al sexto semestres de las licenciaturas en educación. Sin embargo, se han logrado identificar algunos temas imprescindibles para ayudar a los normalistas a entender el texto literario, independientemente de la elección y la historia de las obras, autores y épocas.

En el capítulo V se determinan las consideraciones teóricas para la propuesta de un manual didáctico sobre literatura infantil y juvenil dirigido a la educación normalista, así como los tópicos de estudio para el aprendizaje de la literatura según el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje.

El enfoque del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria es denominado en los documentos como “humanístico”<sup>4</sup>, con un retorno a la perspectiva de que es preciso que el alumno aprenda las ciencias humanas en su dimensión histórica y como herencia cultural como punto de partida en su desenvolvimiento personal. Entre ellas, aunque no se menciona específicamente, se encuentra la literatura (SEGOB, 2017, pág. 31). La literatura

---

<sup>4</sup> El humanismo es una corriente de pensamiento que surgió entre el fin de la Edad Media y el principio de la Modernidad, durante el Renacimiento (siglos XV-XVI). A lo largo del tiempo y en distintos contextos, se distingue por rescatar el saber clásico de la Antigüedad, y reconocer su relevancia y autoridad en el presente. En esa tarea cobran especial importancia las humanidades como la filología, la historia, la retórica, la teología y la filosofía. Además, el humanismo plantea que los seres humanos no están sometidos a leyes inexorables de la historia, el mercado o la naturaleza, sino que pueden hacerse a sí mismos, conocer el mundo y dirigir el curso de la historia de acuerdo a ideales afines a la libertad y la dignidad humanas. El humanismo es también sensible a la diversidad histórica del ser humano, sus culturas y civilizaciones. Velasco, Ambrosio, “Humanismo”, (documento de trabajo, Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo, Ciudad de México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 2009. Nota a pie de página en SEGOB, 2017, pág. 31.

siempre ha sido parte de los planes educativos nacionales, pero se ha impartido como contenido, lección o dato memorístico a evaluar, en lugar de encarar el desarrollo intelectual del individuo como experiencia de apropiación cultural. Tal como señala Antoine Compagnon en *¿Para qué sirve la literatura?* (2008): ésta educa mediante la representación de la experiencia humana, libera pero también somete, explora los límites del lenguaje con lo que supera los límites del pensamiento, y erige la experiencia imaginaria y la deliberación moral. Tales usos requieren un aprendizaje que debe comenzar desde el preescolar comenzando por los chistes, refranes y cuentos, hasta la educación media con el consumo de lecturas complejas, independientemente de su soporte físico, su temática y sus valores estéticos y éticos; por tanto, debe brindárseles recursos de análisis y conocimiento que les permitan desentrañar la estructura y los mecanismos de expresión y efectividad. Hablamos del goce estético que involucra procesos de ensoñación, de comunicación: pragmáticos, psicolingüísticos, socioculturales y comunicacionales. Éste es el enfoque de la asignatura de Literatura propuesto en el trayecto de español y su enseñanza de las licenciaturas en educación (SEP. Escuelas Normales, 2018).

## **CAPÍTULO I. REFORMA CURRICULAR DENOMINADA MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

En este capítulo se revisa la enseñanza de la lengua como eje vertebrador de la educación sistematizada, dado que es el principal instrumento para la convivencia humana y la transmisión de ideas, información y experiencias y, por tanto, la principal competencia a desarrollar en los individuos. En el proceso alfabetización y en la formación de competencias lingüísticas, los textos literarios han contribuido como instrumento, parámetro de la expresión y los valores, así como índice cultural de la escolaridad alcanzada. Se describen las reformas a la educación básica y la formación normalista experimentadas en el siglo XX, hasta la instauración del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. En dichas reformas, el énfasis en las competencias comunicativas y lingüísticas se decantó hacia el estudio de textos funcionales, con lo que el texto literario perdió su especificidad y pasó a ser uno más dentro del currículo. Es afirmación de esta tesis, que la literatura (tanto la adulta como la infantil y juvenil) puede matizar su papel como fundamento del dominio de la lengua materna, para recobrar su función como objeto de arte y goce estético. Si el alumno de básica adquiere o recobra el deleite en la literatura al tiempo que entra en contacto con algunos usos de la lengua, se halla en el camino de lograr algunas competencias requeridas en la educación del siglo XXI, en tanto configura experiencias vicarias para experimentar la vida, la existencia y las emociones.

El estudio de la literatura infantil y juvenil o simplemente literatura, sin adjetivos, en su asociación con el currículo de educación básica, es un campo de amplios horizontes en cuanto a oferta editorial, investigaciones y formación académica, actualización docente y mediación para la animación lectora. Para realizar esta investigación se constataron las posibilidades de acercamiento al tema y se detectaron estudios recurrentes en el campo educativo, como Ana Garralón (Garralón, 2004), Bruno Bettelheim (1986), Teresa Colomer Martínez (1992, 1994, 2005 y 2010), Pedro Cerrillo (Cerrillo y Sánchez, 2006; 2010, por citar una de sus múltiples aportaciones), Martha Acevedo (1992, 2004), Laura Marta Guerrero Guadarrama (2012), Juan Mata (2008, 2016), Angelo Nobile (1992), Vladimir Propp y las adaptaciones didácticas que hacen de este teórico ruso personas como Gianni Rodari o Maite Alvarado, Gustavo Bombin y Daniel Feldman en *El Nuevo Escriturón*

(1994), o Felipe Garrido (1993, 1999), todas obras de obligado estudio en los planes de estudio de las licenciaturas en educación a partir de la reforma de 1997. Asimismo, se acudió a publicaciones periódicas como la Revista CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil, Editorial Torre de Papel, 2020).

También se refiere a las didácticas especializadas que pormenorizan el método o estrategia de uso, aproximación, aprendizaje y enseñanza de la lengua en las que interviene la literatura, como son la *Didáctica Especial*<sup>5</sup> de Humberto Quezada A. (1963) en principio, editada en una época cuando la enseñanza directa exigía métodos prescriptivos; hasta obras de Margarita Gómez Palacios (1996-1997), obras en las que la teoría constructivista empieza a indicar el aprendizaje estratégico y que son el cartapacio bajo el brazo de los profesores al planear la clase, principalmente como fórmulas prescritas para alcanzar los propósitos de aprendizaje.

Finalmente, las colecciones que configuran el canon prescrito y tradicional educativo, entre los cuales los libros de texto son fundamentales y se acompañan de obras selectas en programas paralelos como Los Libros del Rincón. Dentro y fuera del aula, la literatura especializada para la educación básica es, por fortuna, tan amplia como el mercado editorial en crecimiento y expansión de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI.

Dentro de este amplio panorama que refiere a los estudios literarios, a las obras y la didáctica de la lectura, se ha preferido abordar exclusivamente aquellos textos vinculados directamente a los planes de estudios prescritos por la Secretaría de Educación Pública para la educación básica y la educación normal, a partir de la creación de la Conaliteg en 1959, así como las obras realizadas o seleccionadas como apoyo a la docencia. Esta decisión parte del interés de averiguar el uso de la literatura infantil y juvenil en las escuelas de educación básica del sistema educativo estatal mexicano, a la vez que se acota la especificidad que plantea el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. En otras palabras, se ha preferido la bibliografía relativa a la documentación oficial emitida por la Secretaría de Educación Pública, de por sí extensa, como sustento de la renovada inclusión de la Literatura en las escuelas de educación básica y normal.

---

<sup>5</sup> Esta didáctica fue el vademécum de los profesores durante cuatro décadas que van de los sesenta a los noventa, formaba parte de la colección Biblioteca Pedagógica de Perfeccionamiento Profesional, con el volumen 15.

## RECUESTO HISTÓRICO

Las competencias lingüísticas y comunicativas que requieren los individuos para la vida profesional han sido tópico de enseñanza en las escuelas, en aquellas culturas que han hecho esfuerzos concertados para educar a las jóvenes generaciones. Aunque no siempre se trató de una educación universal, dado que era el reducto de clases privilegiadas; ni era voluntaria o útil, porque su aprendizaje era obligado para algunos (amanuenses) y negada a otros (estaba vedada a los esclavos, por ejemplo). “La escuela se sostiene, se registra y queda inscrita en la historia gracias al lenguaje” (SEP, 2012, pág. 5), indica el programa del taller de Producción de Texto Escrito de la Licenciatura en Educación Primaria (2012), una frase que llama la atención debido a que apunta al hecho de que en la escuela, desde su origen en Atenas (siglos V a IV a. C.), se formó la tradición de enseñar a leer y escribir a todos los ciudadanos, bajo el cuidado del *Grammaticus* y del *Grammatistēs*:

The curriculum has three divisions writing, music, and gymnastics; eager modernists will add, in Aristotle's day, drawing and painting. Writing includes reading and arithmetic, which uses letters for numbers. Everyone learns to play the lyre, and much of the material of instruction is put in to poetical and musical form. No time is spent in acquiring any foreign language, much less a dead one, but great care is taken in learning the correct usage of the mother tongue. Gymnastics are taught chiefly in the gymnasium and the palaestra, and no one is considered educated who has not learned to wrestle, swim, and use the bow and the sling (Durant, 1939, pág. 289).

La enseñanza de lo que la polis esperaba de sus ciudadanos se hacía a través de obras literarias o poesía épica, porque las condiciones de producción de los textos escritos hacían de los volúmenes un objeto caro y precioso, y es de suponer que se prefería adquirir la reproducción de obras ya clásicas para aquel tiempo. La literatura entonces proporcionaba placer y educaba porque representaba la vida (Compagnon, 2008, pág. 15). Entonces sería más o menos cierto que no se publicaban “libros malos que no contuvieran algo bueno”, por lo que los libros eran adecuados para alfabetizar y también para aprender la moral y la historia genealógica y mitológica. Como señala Will Durant, queda patente lo que se esperaba que la educación formara en los ciudadanos atenienses, respecto a su vida en la polis. Escribir y hablar para presentar posturas en el ágora o defenderse de demandas ante los tribunales (Penadés, 2 de marzo de 2018). Se ponía gran cuidado en el correcto uso de la lengua, aunque a los aristócratas atenienses no les interesaban las lenguas extranjeras o “bárbaras”. Aprendían música, lo que comprendía tocar algún instrumento, cantar y



bailar, con el fin de honrar a los dioses en los rituales públicos (entre los cuales se incluía participar en representaciones teatrales). La gimnasia la ejercitaban para entrar al servicio militar, de ahí que la práctica fuera sobre lucha, nado (Atenas era una potencia naval), tiro con arco y con honda. Es decir, los rudimentos que se esperaba obtuvieran los jóvenes adultos o efebos, para poder desempeñarse como ciudadanos atenienses, entre cuyos deberes se hallaba la defensa de la polis. Es difícil imaginar que buscaran la experiencia y pericia en estos campos, visto que poseían esclavos versados en el desempeño de dichas tareas. El problema entonces es que aunque la educación brindaba las competencias necesarias para desempeñarse como adultos, no se extendía al total de la población, pues los ciudadanos eran un grupo reducido, y la diferencia hacía que la instrucción, más que equilibradora de las diferencias, se convirtiera en símbolo de estatus, característica y afán que ha permeado a la educación heredera de este ideal.

Lo mismo ocurre con la literatura. Se usaban y estudiaban los textos disponibles, muchos de los cuales tenían forma poética o musical, de tal manera que aunado a su valor estético, eran apropiados porque dicha forma es más fácil de retener en la memoria (a diferencia de la prosa). Por otra parte, la enseñanza de la retórica, que se aprendía con sofistas, era considerada educación para jóvenes adultos con aspiraciones políticas. Es decir, una educación especializada, a diferencia de la gramática, que era para todos. Lo que hacía que el buen hablar y argumentar fuera signo de estatus y de educación elevada, es decir, aristocrática.

Una somera mirada al pasado revela que, a lo largo de la historia, diversas escuelas o formas de enseñanza se sostienen por el uso de los textos, sobre todo literarios, para enseñar la lengua escrita, perfeccionar la oral, así como las matemáticas. Se habla, pues, de alfabetización inicial, no del concepto actual de alfabetización como proceso de aprendizajes básicos para resolver necesidades contextuales y que se extiende a lo largo de la vida (UNESCO, 2006). Tanto los pueblos antiguos que tenían al amanuense como trabajador especializado (griego, romano, medo-persa, egipcio, azteca, chino, por nombrar algunos), como los reinos medievales, con los reductos escolásticos y monacales, tenían a la escritura como una forma de registro administrativo, mercantil, religioso y literario, cuyo aprendizaje era facultad de ciertos sectores dadas sus labores serviles, o actividad diletante de las clases privilegiadas que usaban la lectura y era símbolo de estatus. Lo literario con

finés recreativos o populares, era más bien de transmisión y aprendizaje oral, a través de músicos y artistas ambulantes (aedos, juglares, *storytellings*, arlequines, bardos, por nombrar algunos). La lectura oral y pública era también la forma como la aristocracia, el gobierno, el ejército y el clero, transmitían información y mandatos al pueblo a través del heraldo-vocero o pregonero. El conocimiento era dominio de los poderosos, quienes lo retenían bajo la forma de textos prohibidos para el vulgo.

La invención de los caracteres móviles de imprenta (Maguncia, Alemania, en 1450), el perfeccionamiento del papel y la tinta adecuados para uso del nuevo invento, aunado al desarrollo del arte editorial que evolucionó durante la época Moderna, cambió este panorama y trajo para los pueblos, en principio, el encumbramiento de las lenguas vernáculas como lenguas nacionales, y al libro como producto asequible para clases menos privilegiadas. Aún así la lectura (pública o privada) siguió siendo aprendida y practicada por unos pocos, en escuelas donde los métodos eran constantemente denunciados por su rigidez.

En tiempos de la Reforma religiosa, en el siglo XVII, Comenio elabora su *Didáctica Magna* (1995), donde postula la necesidad de “enseñar todo a todos” (incluidas las mujeres y los estratos inferiores) y de “aprender haciendo”, en escuelas graduadas por edad y con el estudio de materias separadas y definidas por contenidos, métodos de enseñanza y formas de evaluación, así como el uso de la imprenta, recientemente inventada, para confeccionar libros de texto con letras grandes e imágenes esquemáticas que facilitarían la lectura de los más jóvenes. Es decir, abandonar los clásicos libros adultos, en favor de textos elaborados expresamente para atender las condiciones de desarrollo infantil (madurez psicomotriz fina y gruesa, desarrollo mental). Este proyecto educativo, como consecuencia de la Guerra de los Treinta Años, sólo se aplicó parcialmente en algunos países, como Inglaterra. Comenio ha sido retomado recientemente por la UNESCO como antecedente espiritual (Thomas, 1957) y fundamento de las reformas educativas propugnadas para el siglo XXI. Comenio se enfocaba en la necesidad de brindar a los niños lo que pudieran necesitar en el futuro, aunque su interés era netamente religioso y encaminado a garantizar la vida después de la muerte.

La imprenta, que abarató la edición de libros, permitió el desarrollo del libre pensamiento, la difusión de la ciencia, el desarrollo del pensamiento y método

científico, así como la aparición de libros de mero entretenimiento, lo que potenció la lectura privada, incluso en los estratos bajos. Pero también fortaleció el desarrollo de una cultura burocrática y administrativa que convirtió a la alfabetización en una herramienta indispensable para el mercado laboral y el desarrollo económico e industrial de los pueblos, lo que decantó a las nuevas naciones de todo el orbe a esgrimir a la alfabetización como necesaria para el progreso. Se aspiraba a imitar la trayectoria de pueblos imperiales como Inglaterra, Francia, los Países Bajos o Estados Unidos, de ahí la exportación de los métodos didácticos de las naciones desarrolladas a las que se hallaban en vías de desarrollo, métodos no siempre adecuados ni acordes a los contextos nacionales. La aspiración de la educación, sin embargo, pese a pretender formar a toda la ciudadanía, otra vez se convirtió en un rasgo elitista de la gente educada en oposición al pueblo llano. Además, estos ideales liberales, que también permearon a la educación en México durante los siglos XIX y XX, siguen siendo vigentes en el sistema educativo nacional a través de la denominada “tradición normalista”.

En el siglo XIX comienza a hablarse de educación universal, entendida como alfabetización inicial (escritura y aritmética), con fines definidos para que el grueso de la población conozca la constitución, ingrese al mercado laboral, ya sea para ayudar a transformar la agricultura o se contrate en las industrias transformadoras; o bien se una a los ámbitos administrativo y burocrático que demandan la estandarización de ciertas prácticas documentales, deudoras de los imperios coloniales (teneduría de libros, correspondencia comercial y tramitología, conocimientos científicos y sociales básicos, por mencionar algunos, con sus afanes generalizadores). Así pues, se trata de que la educación mantenga ciertos estándares que permitan que en todo el mundo las tareas productivas se realicen de la misma manera. En el campo de la lengua sería requisito la caligrafía y el aprendizaje de las formas de la correspondencia y los registros comerciales, en menoscabo de la literatura que, al igual que en etapas previas, es material de aprendizaje alfabético más que estético o recreativo. Sólo la educación clásica y humanística se preocupa por la literatura y el arte, pero está destinada a los estratos superiores que acuden a los liceos y universidades.

Con diversas variaciones, esta distinción entre el usuario de los textos con fines laborales y el usuario de la literatura con fines estéticos, distingue en el siglo XIX y el XX

al trabajador de los estratos inferiores (oficinistas, obreros, maestros, etcétera) de los nobles y conoedores de la alta cultura. “‘La Literatura’ aparece como una realidad autónoma y cerrada sobre sí misma. Esta visión canónica ha sido implementada por el modelo *segregacionista* del siglo XIX y continúa dando sobrada forma a nuestras representaciones actuales de la literatura” (Schaeffer, 2013, pág. 16). Durante el siglo XX esta perspectiva de lo literario como el conocimiento de las épocas, los rasgos de las escuelas y movimientos, los autores con el esbozo de sus vidas y el acercamiento a las obras clásicas mediante esquemas de análisis provenientes de los estudios literarios, permeó a la educación pública mexicana, en donde el examen de los conocimientos de lengua pasaban por la memorización de la historia literaria y algunos tópicos provenientes de la teoría literaria, se hubiesen leído o no las obras seleccionadas. Además, conocer el listado de autores y sus creaciones en líneas generales, era considerado símbolo de cultura o de educación superior, en todo el sentido de la expresión.

### **ESCUELAS NORMALES FORMADORAS DE DOCENTES EN MÉXICO**

La educación mexicana es heredera de los ideales clásicos de la *paideía* (formación ética, física e intelectual del individuo para la vida en sociedad), así como del liberalismo económico y político del siglo XIX. Las escuelas normales son deudoras de ideales decimonónicos como la idea del progreso a través del conocimiento. A diferencia de los países que trasladaron la formación docente a las universidades estatales, en México la escuela normal pervive, pero su historia no siempre se ha correspondido con los desarrollos científicos o sociales, más bien ha sido un instrumento de los idearios políticos en boga.

En el siglo XX el sistema educativo nacional mexicano se centraliza con las políticas educativas impuestas por la Secretaría de Educación Pública, por lo que a partir de su fundación, el 3 de octubre de 1921, las escuelas normales existentes y las de nueva fundación, comienzan a regirse por los dictados y las políticas instruidas desde la cúpula. Dichas políticas, recogidas en planes y programas de estudio, así como libros de texto obligatorios, son preceptivos y hegemónicos, indiferenciadas para los diversos contextos escolares. Para incorporar los avances pedagógicos es necesario aguardar a que se incorporen en sucesivas reformas educativas.

Como señala Navarrete-Cazales en el artículo “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX” (2015), lo que comenzó con la ampliación del número de las escuelas normales y primarias, condujo a procurar la educación de los estratos pobres para constituirlos como un derecho, para transformar al país desde abajo y reformar la economía agraria de base. Es la época de los maestros misioneros y la educación socialista, orientada a la formación técnica. A partir de 1942 se unifica a nivel nacional el currículo de las escuelas normales, que a las materias tradicionales añadía algunas tecnológicas. El desarrollo de las normales transitó del positivismo decimonónico, la formación libresco e improvisada de maestros, a los nuevos lineamientos de la Escuela Activa y funcional (Navarrete-Cazales, 2015, págs. 19-24); luego a la socialista (con una materia llamada Literatura al servicio del Proletariado); y a las filosofías pragmatistas y neo-positivistas que conducen a la tendencia de Modelo Desarrollista en México. Posteriormente se pretende incrementar la productividad por medio de las enseñanzas tecnológicas y científicas, con lo que las escuelas normales debían iniciar un movimiento cultural y artístico, sin exceptuar a la esfera de la ciencia y la formación del técnico de la educación (elementos formadores: la paz, la democracia y la justicia social), con su efecto multiplicador en las primarias. Con el plan de once años (Navarrete-Cazales, 2015, pág. 25), eminentemente alfabetizador, se instituyó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), que tenía como fin mejorar la calidad de la formación docente, intelectual y moral de los futuros maestros y de que sus estudios fueran realmente los más apropiados a su función educadora.

Todos estos movimientos confluyen en una reforma legal y organizativa de los escaños burocráticos de atención a los distintos niveles educativos y la ampliación de los estudios de normal de tres a cuatro años, por lo que con la masificación profesional de los setenta, se inicia la profesionalización de los maestros y los intentos por estandarizarlos en cuanto a una cultura pedagógica de calidad (resumen general tomado de Navarrete-Cazales, 2015, págs. 24-29).

[Para 1984] la educación normal había experimentado siete reformas, entre estas destaca la que permitió a los normalistas obtener simultáneamente el título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato. En esta etapa los futuros maestros ingresaban a las normales al término de sus estudios de secundaria. La reforma de 1984 que elevó la normal básica al nivel de licenciatura, estableciendo el bachillerato como requisito para ingresar a las escuelas normales.

La reforma de 1984 **implicó nuevas responsabilidades para los académicos sin que estuvieran preparados para ello**. La falta de cambios en la organización, administración y en el perfil de los docentes, no permitió obtener los resultados esperados y la matrícula estudiantil decayó drásticamente. El análisis de la práctica reflexiva se convirtió en una de las tendencias predominantes en la formación de profesores. El modelo reflexivo fue adoptado en la formación de profesores en la reforma de 1984, si bien en esta reforma, dicho modelo quedó subsumido en la propuesta del docente investigador, más adelante, en la reforma de la formación inicial de 1997, se convertiría en uno de los ejes que articula el plan de estudios estableciendo la figura del docente reflexivo. (Navarrete-Cazales, 2015, pág. 29; el subrayado es mío).<sup>6</sup>

Del docente reflexivo e investigador en el papel, se transita hacia la exigencia de que estas dos condiciones se verifiquen verdaderamente en los docentes adscritos a las normales, bajo la denominada rendición de cuentas. También empieza la discusión teórica acerca de la educación por competencias (científicas, tecnológicas y laborales) y el interés por vincularse con el sector laboral (uno de los principales defectos de la educación normalista, así como de la básica, detalle que por otra parte es criticado por los normalistas de formación sociológica), aspecto que se consolida en el inicio del siglo XXI como ideal de enseñanza. “Los objetivos principales consistieron en descentralizar la educación y hacerla entrar al nuevo orden mundial” (Navarrete-Cazales, 2015, pág. 31).

Esta tendencia neoliberal propugna la globalización en la educación, que comienza a ceñirse a estándares internacionales de calidad y eficiencia, entendidos por el profesorado como la necesidad de contestar exámenes y pasar evaluaciones, con el fin de allegarse recursos. Uno de los principales señalamientos surgidos en estos treinta años (reforma a la educación básica de 1993 y de preescolar de 2004, reformas a la educación Normal de 1997 y 2012, y reforma integral de la educación básica —RIEB— de 2011, por mencionar las experimentadas por esta investigadora), es la preocupación por articular entre sí los niveles de educación básica con los niveles superiores, incluidas las escuelas normales. Irremisiblemente siguieron separadas, a pesar de las reformas legales y organizativas que sufrió el sistema educativo nacional.

---

<sup>6</sup> Una digresión anecdótica: Esta investigadora estudió el plan 1984, con una tira de 52 materias, entre las que se singularizaba la educación tecnológica y agropecuaria. Asimismo, trabajó en una escuela primaria donde los alumnos cultivaban maíz en la parcela escolar. Debido a la coyuntura de la reforma de 1984, que se aplicó en el Estado de México en 1985, se nos permitió estudiar en la Normal Superior dos años adicionales para completar los créditos de la licenciatura en Español para Educación Media Básica. Como parte de las medidas de profesionalización los orientadores técnicos de la Normal recibieron por decreto el nombramiento de Pedagogo A, y los de titulación, el de Investigador Educativo. Muchos eran profesores con Normal de tres años, que se considera técnica y en algunos casos siguen en activo luego de tres décadas, sin las credenciales requeridas.

A lo largo del siglo XX e incluso en el XXI, la preocupación radica en la ampliación de la cobertura educativa básica con la construcción de escuelas y la extensión de los niveles, la federalización del libro de texto, los planes, programas y evaluaciones, así como la descentralización administrativa en regiones, y luego la cesión del control a los estados, que tendió hacia la mejora de la calidad educativa y la formación de maestros a través de la educación regular y de la capacitación de los que ya se encuentran en el servicio.

En el marco de la educación por competencias, instaurado a fines del siglo XX, en los años noventa en México, la perspectiva del aprendizaje de la lengua escrita pasa de ser conocimiento a vehículo o soporte de otros aprendizajes, y se abandona la literatura en favor de una caracterización extensa de los denominados textos escolares (Kaufman y Rodríguez, 1993, pág. 21), que incluye en la asignatura de español el estudio de una tipología amplia: periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos y publicitarios.

### **EL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

La actual reforma educativa mexicana es el resultado natural de los esfuerzos políticos por transformar el sistema educativo nacional con el fin de equiparlo a los de las naciones integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por lo que radica sus principales esfuerzos en las evaluaciones internacionales, la rendición de cuentas y la formación de competencias en los alumnos para que se desempeñen como ciudadanos del siglo XXI (un impreciso siglo XXI, según las prospectivas).

En este sentido, se modificaron la Ley General de Educación y el Artículo 3º Constitucional (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917), además de expedirse la Ley del Servicio Profesional Docente (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2013) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2013), marco legal reformado o creado con el fin de incluir el término de calidad educativa como eje rector de la educación nacional. Aunque los principales objetivos, o los más notorios mediáticamente, han sido los concernientes a la reforma laboral y el acento en la rendición de cuentas. Hacer el recuento de los cambios e innovaciones en materia legal sería demasiado extenso y ya ha sido realizado por la UNAM en el documento denominado *Plan*

*de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (Narro Robles, Martuscelli Quintana, y Barzana García, 2012), que en su capítulo 17. El marco legislativo de la educación, abunda sobre la falta de correspondencia entre los principios legales establecidos y la realidad nacional, con lo que las normas expedidas sólo tienen consistencia en el papel.

El Modelo Educativo de la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y para la creatividad (DOF: 28/06/17), firmado el 13 de marzo de 2017 y finalmente publicado junto con los documentos de referencia en junio y en octubre del mismo año, tiene entre sus preocupaciones la articulación de la educación básica —preescolar, primaria y secundaria, instituida con el Acuerdo número 592 (SEGOB, 2011)—, y su alineación con los perfiles de la educación media superior o preparatoria. Esto condujo a las modificaciones a la educación normal en 2018, en sustitución de la reforma de 2012, considerada insuficiente para alinearse al nuevo Modelo Educativo<sup>7</sup>.

Recapitulando, como consecuencia de la reforma a la educación básica de 1993, se produjeron cambios y se crearon nuevas demandas que obligaron a la reforma curricular en las escuelas normales, lo que culminó con la modificación a las licenciaturas en educación primaria (1997), la reforma a los planes de estudios para las licenciaturas en preescolar y secundaria (1999) y la de la licenciatura en educación especial (2004). Puede verse que las escuelas normales han reformado planes en fechas posteriores a las reformas de básica: la reforma 1993 de básica corresponde a las de 1997 y 1999 de normales. La reforma a la educación secundaria de 2006, por su lado, no afecta a los planes de licenciaturas en educación secundaria, cuyo plan 1999 se mantiene hasta 2018. La pauta de las modificaciones ha ocurrido más temprano en educación básica y tardíamente en los estudios correspondientes de las licenciaturas en educación, con un atraso de cuatro a seis años para su obligada implementación en la formación normalista, o de dos décadas en las licenciaturas de educación secundaria (información verificada en la página de la DGESEPE,

---

<sup>7</sup> Los primeros pasos se dieron con el “Acuerdo número 05/02/18 por el que se expiden las normas para el ingreso, promoción y otorgamiento de estímulos del personal académico en las escuelas normales y demás para la formación de maestros de educación básica dependientes de la Secretaría de Educación Pública, y se establece la Comisión Técnica Nacional como una instancia de asesoría en esa materia”, por el que se equipara a las normales con las instituciones de educación superior, con sus tareas sustantivas de docencia, investigación y difusión y se establecen los puestos de profesor titular y asociado A, B y C. del personal de carrera y asignatura, con la salvedad de que aplica para las plazas de nueva formación. Este acuerdo aún queda pendiente de operación para 2020.



actualmente DGEsUM: [dgesum.sep.gob.mx/](http://dgesum.sep.gob.mx/)). Debido a esta diferencia, los normalistas que estudiaron con el plan de una reforma, se incorporaron como profesores en escuelas que se regían por planes de reformas diferentes.

Otra modificación piloto (2010) se instauró en algunas escuelas normales para las licenciaturas en educación primaria y preescolar, con el fin de ajustar el currículo normalista con la RIEB (reforma integral de educación básica 2011) en gestación. Esta reforma (DGESPE, 2011) preveía una carrera de cinco años, pero a medio camino fue reducida a cuatro, lo que generó problemas como la falta de programas de asignatura, de las cuales sólo se sabía el nombre, así como saturación de asignaturas en algunos semestres, con el fin de acortar el número de semestres de diez a ocho. En lo particular, quien esto escribe debió impartir una asignatura de cinco meses en sólo dos, dado que la aprobación del programa correspondiente se demoró. Con modificaciones, dicha reforma se hizo extensiva a todas las normales en una versión de 2012, pero quedó pendiente la correspondiente modificación a las licenciaturas en educación secundaria y especial. En estas reformas se incorpora la literatura como ámbito del español para la educación básica, pero sólo se imparte la asignatura de Literatura en las licenciaturas en educación preescolar y en la de educación preescolar indígena.

Algunos postulados que se gestaron embrionariamente en las reformas a la educación básica (RIEB 2011) y educación normal (2012) terminaron de concretarse con la publicación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y los *Planes y programas de estudio de la Educación Normal. Documento Base. Transformación pedagógica de acuerdo al [sic] nuevo modelo educativo* (SEP. Escuelas Normales, 2018). En esta reforma se añade la asignatura de Literatura a las licenciaturas en educación primaria y en educación primaria indígena intercultural bilingüe. Para la reforma de la licenciatura en secundaria: español, se añaden asignaturas de teoría y crítica literarias.

La formación de los profesores en servicio activo en educación básica inició en febrero de 2018, bajo tres opciones de preparación. Primero, a cargo de la Dirección General de Formación Continua, los cursos en línea denominados “Colección Aprendizajes Clave del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” (Dirección General de Formación Continua, 2018), a los que se inscriben a petición de parte los interesados. Asimismo, a través de las guías de los Consejos Técnico de las escuelas. Y, por último,

mediante el autoestudio con los materiales en línea y las presentaciones y discusiones que abundan en los canales oficiales de la SEP y sus dependencias, así como las instituciones e investigadores que les critican. Lo que no deja de ser preocupante debido a la falta de acompañamiento directo por parte de los creadores de la reforma, que sería una solución ideal pese a que es logísticamente imposible<sup>8</sup>. Lo importante es la voluntad oficial de que los responsables de llevar a efecto las modificaciones curriculares sean conscientes de las modificaciones a la educación básica, orientada hacia la formación de ciudadanos del siglo XXI. A diferencia del gremio en activo, los normalistas tienen como docentes a profesores educados con planes de 1984, y no son invitados a la capacitación general.

Por encima de las reformas legales, organizativas y laborales del sistema educativo mexicano, importan las competencias que se quieren promover en los niños y adolescentes, mediante innovaciones en el ámbito pedagógico, pues en líneas generales se espera que tengan igualdad de oportunidades, que desarrollen su potencial con el fin de enfrentar los retos del siglo XXI. La carta de fines de la educación del nuevo Modelo Educativo establece once ámbitos (SEP, 2017): 1. Lenguaje y comunicación, 2. Pensamiento matemático, 3. Exploración y comprensión del mundo natural y social, 4. Pensamiento crítico y solución de problemas, 5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, 6. Colaboración y trabajo en equipo, 7. Convivencia y ciudadanía, 8. Apreciación y expresión artísticas, 9. Atención al cuerpo y la salud, 10. Cuidado del medioambiente y 11. Habilidades digitales. Estos están esquematizados para una mejor comprensión en carteles, folletos, revistas y documentos varios que pretenden informar a la sociedad en lo general, pero sobre todo a los alumnos, padres de familia, profesores, directores, supervisores y personal técnico escolar, sobre lo que se espera alcanzar con la educación articulada en doce grados. A continuación se presentan algunas pautas generales.

En imagen 1 denominada “Componentes curriculares” (véase adelante) se indica que el ámbito 1. Lenguaje y comunicación, correspondiente al campo de formación académica, tiene el mismo peso en la enseñanza que el de los otros dos ámbitos clásicos de la matemática y de la exploración y comprensión del mundo natural y social. Cabe resaltar que la literatura, objeto de esta tesis, redunda en un recurso de mediación transversal que

---

<sup>8</sup> Esta investigadora recibió formación directa de los creadores del trayecto de español y de la formación para la enseñanza, en las reformas a la educación normal de 1997 y de 2010/2012.

vincula los campos de formación académica con las áreas de desarrollo personal y los ámbitos de autonomía curricular, en tanto que son arte y socio-emocionalidad. Y pueden coadyuvar a la construcción de nuevos contenidos relevantes, así como a la profundización de contenidos regionales e históricos.

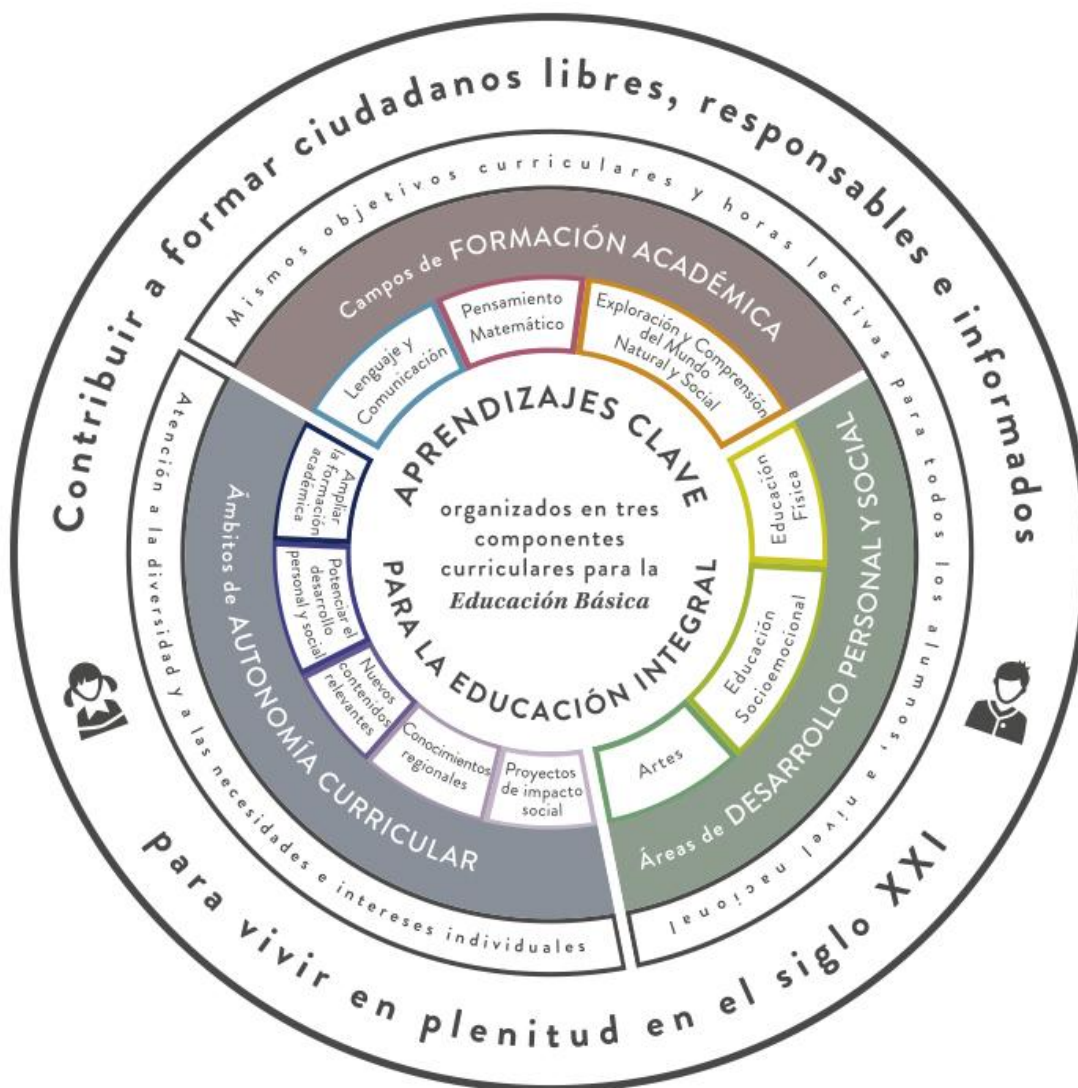


Imagen 1. “Componentes curriculares” que intenta esquematizar el equilibrio esperado en la enseñanza de los once ámbitos, con fines de difusión conceptual. (SEP, 2017). Su relevancia radica en una distribución horaria que favorece campos de competencia antes desatendidos, lo que se refleja en una disminución de la carga horaria en formación académica, y un aumento en las de desarrollo personal y social, a la vez que despeja tiempo para dedicar a la atención de problemas locales de la comunidad educativa.

En el ámbito de la autonomía curricular se puede elegir entre ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales y proyectos de impacto social (un aspecto que ha tenido mayores

emprendimientos debido a que los normalistas formados en el plan 2012 han sido formados en varios cursos mediante esta forma de aprendizaje).

Las áreas de desarrollo personal y social son las menos recurridas y, por tanto, su abordaje es poco conocido por los profesores. Es probable que pocos hayan tenido una formación relacionada en una de las tres: educación socioemocional. Las otras dos han estado en el currículo de alguna forma, bajo las denominaciones de educación artística y de educación física, igualmente poco atendidas si no mal comprendidas por profesores y promotores. De hecho, ante la mención de la incorporación de la educación socioemocional, la respuesta inmediata es acudir a libros de superación personal, obviando cursos como desarrollo infantil y del adolescente, las varias psicologías del currículo, o los componentes del desarrollo cognitivo (eminentemente psicológicos) estudiados en el trayecto de preparación para la enseñanza. Además, en las mallas curriculares de primaria, la educación socioemocional parecer formar parte del trayecto de lenguaje y comunicación, pero será hasta su publicación en marzo de 2021, que se conocerá la razón de su inclusión (SEP. Escuelas Normales, 2018).

Por otra parte, el mapa curricular de la educación básica 2017 señala que el ámbito 1. Lenguaje y comunicación, comprende la lengua materna y una segunda lengua (español o lengua indígena, cual sea la primera adquirida por el niño), en secundaria desaparece la indígena y se enfoca el Español. La lengua extranjera (inglés) abarca del tercer grado de preescolar hasta la secundaria (tabla 2).


COMPONENTE CURRICULAR	Nivel educativo						Nivel educativo						
	PREESCOLAR			PRIMARIA			PRIMARIA			SECUNDARIA			
	Grado escolar			Grado escolar			Grado escolar			Grado escolar			
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	
 Formación Académica	CAMPOS Y ASIGNATURAS	Lenguaje y Comunicación			Lengua Materna (Español/Lengua Indígena)			Lengua Materna (Español/Lengua Indígena)			Lengua Materna (Español)		
		Inglés			Segunda Lengua (Español/Lengua Indígena)			Segunda Lengua (Español/Lengua Indígena)			Lengua Extranjera (Inglés)		
		Pensamiento Matemático			Lengua Extranjera (Inglés)			Lengua Extranjera (Inglés)			Lengua Extranjera (Inglés)		
		Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social			Matemáticas			Matemáticas			Matemáticas		
		Conocimiento del Medio			Ciencias Naturales y Tecnología			Ciencias Naturales y Tecnología			Ciencias y Tecnología: Biología, Física, Química		
 Desarrollo Personal y Social	ÁREAS	Artes			Artes			Artes			Artes		
		Educación Socioemocional			Educación Socioemocional			Educación Socioemocional			Tutoría y Educación Socioemocional		
		Educación Física			Educación Física			Educación Física			Educación Física		
 Autonomía curricular*	ÁMBITOS	Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica			Ampliar la formación académica		
		Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social			Potenciar el desarrollo personal y social		
		Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes			Nuevos contenidos relevantes		
		Conocimientos regionales			Conocimientos regionales			Conocimientos regionales			Conocimientos regionales		
		Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social			Proyectos de impacto social		

Imagen 2. Mapa Curricular de la Educación Básica 2017 (SEP, 2017, págs. 132-133).

Está claro que el aprendizaje de la lengua (española, indígena e inglesa, las artes, con el teatro, y la educación socioemocional, con la literatura como terapia), queda comprendido en los componentes de formación académica y diluido en el área de desarrollo de formación personal y social, con la opción de ser retomada en la parte de la autonomía curricular, pues la comprensión lectora y las habilidades de redacción siempre han sido el principal interés de las escuelas, en detrimento de las otras, igualmente importantes.

Este breve abordaje a la forma del currículo del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, exige una nueva pedagogía, enarbolada en catorce principios:

1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.
4. Conocer los intereses de los estudiantes.
5. Estimular la motivación intrínseca del alumno.
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
7. Propiciar el aprendizaje situado.
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.

9. Modelar el aprendizaje. Donde aparece la aclaración de que “Los maestros han de leer, escribir, buscar información, analizarla, generar conjeturas y realizar cualquier otra práctica que consideren que sus estudiantes han de desarrollar” (SEP, 2017, pág. 117).
10. Valorar el aprendizaje informal.
11. Promover la interdisciplina.
12. Favorecer la cultura del aprendizaje.
13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.
14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje. (Confróntese SEP, 2017, págs. 114-119).

No es preciso detenerse a considerar el significado de estos principios, sólo cabe señalar que son formas de proceder vigentes para todas las materias y que el acento se da, similar a las reformas previas, no en la transmisión de información sino en la intervención planeada para que el individuo experimente en torno al aprendizaje o competencia deseable, en una situación semejante a la realidad. Esto exige un docente sensible al contexto, a las necesidades e intereses de los alumnos, a los documentos rectores y a la materia de enseñanza. Requiere una actitud en la que el profesor de educación básica debe dar por hecho que su experiencia y conocimiento previos son insuficientes para conducir al aprendiz a las competencias deseables para el siglo XXI, en muchas de las cuales no fue enseñado, no es competente o las desconoce.

Reconocer la necesidad de enseñar en la lengua materna antes que imponer una segunda lengua es importante, pues no todos los mexicanos son hablantes maternos del español, lo que demuestra que el principio de inclusión es relevante en este plan en el más profundo de los sentidos: el respeto a la diversidad de nacimiento y por tanto, lingüística. Igualmente, el uso del lenguaje como “andamiaje del conocimiento” es apreciable, pues aunado al conocimiento lingüístico, se enfatiza en el uso de la lengua como herramienta de aprendizaje y fuente de recreación y experiencia estética, incluidas las literaturas locales. Estos principios son valiosos desde la perspectiva de lo literario y su uso como vehículo de conocimiento, sustituto de experiencias, germen de ideas, ventanas a lo distante en el tiempo y el espacio, recurso de escapismo y fuente de entretenimiento, además de su uso como terapia. El modelo evita hacer énfasis en alguna escuela pedagógica, por el contrario, se retoman principios convencionalmente aceptados (los catorce principios enunciados arriba. SEP, 2017, págs. 114-119) desde diversas perspectivas teóricas y producto de

experiencias compartidas en el gremio, mediante una concreción que, en el caso de los programas de español, se presentan bajo la forma de diseños intruccionales con el enfoque de prácticas sociales del lenguaje.

Cabe señalar que los principios 12 a 14 (favorecer la cultura del aprendizaje, diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje y uso de la disciplina como apoyo al aprendizaje), relacionados con los ambientes de aprendizaje, son fundamentales en el modelo, pero al mismo tiempo son materia de debate (SEP, 2017, págs. 119-120) debido a la indefinición que se mantiene entre sus usuarios finales, quienes confunden clima o tacto, e incluso decoración, con un término que en su más amplio sentido señala que los contextos son diversos y que la materia se adecúa a los individuos, no los individuos a la materia. Respecto al lenguaje y la comunicación, se hacen esfuerzos por crear el ambiente alfabetizador inicial ahí donde hace más falta, en casa, por lo que se propuso, por ejemplo, un paquete de 120 libros literarios e informativos para preescolar, como acción compensatoria de lengua, con préstamos, intercambios y participaciones que involucran a los adultos responsables de la educación hogareña. Se pretende introducir a la cultura escrita desde el preescolar, una necesidad perentoria si se quiere que los alumnos rindan todo su potencial durante los años de su escolaridad, por ello los ámbitos de estudio, literatura y participación social aparecen desde el preescolar junto al de oralidad, que es exclusivo de este nivel. El dominio de la lengua alfabetizada parte de este basamento pero se hace primordialmente en primero y segundo grados de primaria, y se espera que su consolidación garantice o determine el futuro de los alumnos a partir del tercer grado, para que no se les dificulte el aprendizaje y se evite el rezago educativo.

Equipos de expertos, incluida la Academia Mexicana de la Lengua, generan los materiales y siguen al pie de la letra el currículo, para diseñar libros de texto entendidos como articuladores básicos de otros materiales impresos y digitales. Aunado a ello, se presentan los libros de aprendizajes clave por nivel, por grado, por asignatura y por lengua.

En lo general, una lectura somera consigue la aprobación de todos los postulados de la reforma 2018. Es cuando se llega a la ejecución en el aula, con sus carencias estructurales y de equipamiento, y con alumnos, docentes y administradores que sólo en el papel son nativos digitales y ciudadanos del siglo XXI, que se comprueba su eficacia. Porque el fundamento radica en las posibilidades reflexivas del profesor para diseñar la

planeación desde la evaluación, ubicando al aprendizaje esperado y los conocimientos previos como punto de partida de las actividades ideadas de tal manera que el alumno aproveche el tiempo, evitando que realicen tareas inútiles (Naím, 2018). Asimismo, importan las estrategias de evaluación que favorecen la formación del estudiante, proyectando en cada clase la imagen de su futuro, es decir, que el fin determine el proceso de adquisición de competencias. Principalmente, que se evite tomar a las evaluaciones nacionales como objetivo cuando son en realidad un insumo de trabajo para la planeación, la ejecución y el aprendizaje del alumno.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria enuncia el perfil del ciudadano para el siglo XXI. Habla también de lo que se espera de los profesores encargados de grupo. Cecilia Braslavsky señala que, contrario al indicado, éstos se mantienen al margen de las discusiones respecto a su quehacer cotidiano.

En general, los autores [de *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada* No. 123] destacan aspectos relacionados con la remodelación institucional de la formación docente y la innovación pedagógica. Sin embargo, como señala Beatrice Avalos: “la mayor parte del tiempo, [maestros y profesores] trabajan en las aulas y las escuelas al margen de los debates sobre su función y su desempeño, hasta que tales debates afectan su vida cotidiana”. Esa es precisamente la causa de que, [...] me refiera a la necesidad de **ir redefiniendo el perfil profesional del docente desde una perspectiva humanista**.

Los maestros y profesores del siglo XXI habrán de estar capacitados para desarrollar en el alumno el espíritu público y comunitario, la empatía, la sabiduría, el institucionalismo y el pragmatismo, pero no sólo este último. Deberán saber y ser capaces de enseñar que el futuro de cada individuo depende del futuro de todos, de identificarse con lo que sienten sus distintos alumnos, de ponerse en su lugar y de enseñarles a aprender, de acostumbrarlos a interrogarse y a buscar sus propias respuestas —en vez de repetir opiniones preconcebidas—, de favorecer la asociación de prácticas institucionales diferentes adaptadas a las nuevas tecnologías —pero oponiéndose al aislamiento egoísta que a veces conllevan—, y de adoptar criterios para seleccionar y proponer contenidos y métodos apropiados que favorezcan el aprendizaje. Es obvio que la evolución de los docentes, como individuos y como grupo profesional, está estrechamente vinculada a la infraestructura proporcionada por la sociedad y a las condiciones impuestas por ésta. [...] Las nuevas cualidades exigidas requieren un capital cultural difícil de adquirir, consolidar y mantener. Es indudable que muchos educadores de todo el mundo desearían avanzar en esa dirección. Y tampoco admite duda que existen ya métodos de trabajo que nos permitirían progresar en el establecimiento de un vínculo entre las competencias y los conocimientos especializados necesarios para ayudar a consolidar una Educación para Todos capaz de combatir la pobreza y favorecer la paz mundial. En todas las regiones del mundo hay siempre docentes cuyos ejemplos y reflexiones anticipan el cambio y lo promueven entre sus colegas. (Braslavsky, 2002, pág. editorial).

En la experiencia de esta tesista, la reforma a las normales no reside sólo en lo laboral, en modificar la administración de recursos y la rendición de cuentas, en establecer



los mecanismos de ingreso de la planta de catedráticos, en aumentar contenidos e integrar competencias, o en establecer parámetros de evaluación académica acordes con las exigencias de organismos internacionales. Se requiere también considerar la cultura formada a lo largo de varias generaciones de profesores que enseñan a los normalistas que luego regresan a impartir clases, imbuidos de las costumbres y tradiciones precedentes, en las que creen y en las que confían como la mejor manera de formar a los profesores.

## **LAS COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI**

Es pretencioso afirmar que sólo en la actualidad nos ha preocupado la formación por competencias, pues en la historia se registran diversas instituciones y programas educativos que intentan responder a lo que habrá de necesitar el estudiante en su vida futura. La diferencia es que, salvo momentos coyunturales, se creía tener certeza sobre de las competencias necesarias para la vida adulta. También en diversos momentos hubo luchas contestatarias enfocadas en obligar al sistema a adecuarse a los tiempos y a los cambios. En los siglos XX y XXI, las modificaciones del entorno se han acelerado, lo que hace más visible el desfase de los planes de estudio y obliga a modificar los perfiles de egreso.

Fernando M. Reimers y Connie K. Chung, coordinadores del libro *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*, son claros en la necesidad de determinar las exigencias que enfrentarán los estudiantes en el curso de sus vidas, porque existen múltiples perspectivas (sociales, familiares, económicas, académicas), respecto a lo que se necesitará en el siglo XXI, y la exigencia de atenderlos a todos también influye en la determinación de las competencias deseables. Interesa también resolver la duda respecto a cómo funcionan las escuelas para alcanzar las competencias deseadas una vez acordadas. Como instituciones están obligadas a concretar metas, las cuales afectan la definición de quién debe aprender qué (Reimers y Chung, 2016, pág. 14). Esta preocupación por las competencias deseables para la vida en el siglo XXI (denominadas 21CC en el libro citado) se corresponde con lo que el currículo del Modelo de la Educación Obligatoria está planteando, puesto que atiende al conocimiento tanto como al desarrollo personal y social. Aunque se entiende que el futuro laboral determinado por las empresas es el principal parámetro a alcanzar, en lugar de lo propuesto por Cecilia Braslavsky (2002), una perspectiva humanista, centrada en el desarrollo humano. El nivel

en que ha de desarrollarse el individuo, los parámetros que ha de cumplir y el desarrollo de las habilidades, puede ser diferente incluso para ambos extremos, el empresarial y el docente.

Reimers y Chung señalan que el nivel de especificidad del currículo mexicano es tan concreto que llega incluso a prescribir la clase, a través del libro de texto y los libros para el maestro o manuales (Reimers y Chung, 2016, págs. 17-18). Estos autores parecen encontrar un defecto en tal pormenorización que, sin embargo, es altamente apreciada por los profesores, incluso si ello coarta su autonomía docente. Los dictados de la OCDE, los resultados de PISA o los fundamentos que educadores como Pestalozzi, Piaget y Gardner propugnan, tales como el psicogenético o las inteligencias múltiples, llegan al docente de aula bajo la forma de documentos rectores que debe aplicar. Dichos fundamentos teóricos están diluidos en el currículo y no se estudian directamente, por ello los profesores de educación básica encuentran en los manuales explicativos un refugio seguro para su práctica. Aunque hay una necesidad de contar con un respaldo teórico para diseñar el currículo, la descripción de las competencias deseables difícilmente se conecta con las teorías (Reimers y Chung, 2016, págs. 19-20). Es señalamiento frecuente entre los normalistas que, incluso con el estudio de los teóricos, resulta difícil su concretización en el aula pues ésta no es un área experimental.

La conexión entre los desarrollos teóricos y la confección de las competencias deseables fue realizada por el Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos, donde un grupo de expertos dirigidos por Margaret Hilton y James Pellegrino establecieron la más completa descripción de las competencias para el siglo XXI, ajenas a dictados empresariales o intereses diversos a lo educativo. Ambos autores establecen la siguiente taxonomía, sistemática y comprensiva, además de probado efecto a corto y largo plazo en la vida de los individuos:

### 1. *Competencias cognitivas*

#### 1.1. *Procesos y estrategias cognitivas*

Pensamiento crítico, solución de problemas, análisis, razonamiento y argumentación, interpretación, toma de decisiones, aprendizaje flexible, funciones ejecutivas.

#### 1.2. *Conocimiento*

Alfabetización o dominio de la información, incluida investigación con el uso de pruebas y reconocimiento de prejuicios en las fuentes; alfabetización en la tecnología de la información y la comunicación; comunicación oral y escrita; escucha activa.

#### 1.3. *Creatividad*

Creatividad e innovación.

## 2. **Competencias interpersonales**

### 2.1. *Apertura intelectual*

Flexibilidad, adaptabilidad, apreciación artística y cultural, responsabilidad personal y social, conciencia y competencia cultural, apreciación de la diversidad, adaptabilidad, aprendizaje continuo, interés y curiosidad intelectual.

### 2.2. *Ética y espíritu concienzudo en el campo laboral*

Iniciativa, dirección personal, responsabilidad, perseverancia, determinación, productividad, autorregulación del tipo 1 (habilidades metacognitivas, incluyendo premeditación, desempeño y crítica personal), profesionalismo / ética, integridad, asunción de la ciudadanía (derechos y deberes), orientación hacia la carrera.

### 2.3. *Autoevaluación positiva*

Autorregulación del tipo 2 (automonitoreo, autoevaluación y reforzamiento personal), salud física y psicológica.

## 3. **Competencias interpersonales**

### 3.1. *Trabajo en equipo y colaboración*

Comunicación, colaboración, trabajo en equipo, cooperación, coordinación, habilidades interpersonales, empatía / toma de perspectiva, confianza, orientación de servicio, solución de conflictos, negociación.

### 3.2. *Liderazgo*

Liderazgo, responsabilidad, comunicación asertiva, autopresentación, influencia social en otros. (Reimers y Chung, 2016, págs. 20-21).

La discusión sobre la pertinencia de estas competencias es larga y puede ser revisada en el documento de referencia del Consejo Nacional de Investigación (*National Research Council*, 2012). Algunas son competencias requeridas desde tiempos antiguos, pues han sido indispensables para la vida en sociedad y la sobrevivencia ante los cambios, independientemente de si se enseñaban o aprendían en una institución educativa.

Lo que se ha identificado como único de nuestros tiempos es el hecho de que estas habilidades no sean necesarias sólo para una élite de elegidos, sino para todos. De hecho, estas competencias son cada vez más importantes no sólo para el bienestar económico individual y nacional, sino también para promover esferas cívicas estimulantes, resolver problemas angustiantes y nutrir organizaciones colaborativas efectivas, todo lo cual es necesario para los tiempos turbulentos del nuevo siglo. (Reimers y Chung, 2016, pág. 21).

Los modelos educativos del siglo XX daban mediana certeza de empleo a los ciudadanos mexicanos, los modelos del siglo XXI surgen en un contexto donde el empleo es escaso para los jóvenes, cuyo contexto de inseguridad y violencia impide emprendimientos particulares (como establecer un negocio o fundar una empresa). A fin de cuentas, incluso si el sistema es obsoleto, importa más que falta consenso sobre lo que la educación debe brindar a los alumnos para que construyan su vida, ni una manera de entender que las clasificaciones de las competencias no tienen un afán de parcelación sino

que las presentan separadas para su entendimiento, pese a que con frecuencia se ignora la forma como se relacionan. Para ello y para entender el nuevo modelo, se precisa una pedagogía que, sin embargo, no queda del todo clara a sus ejecutores finales, los profesores. Las competencias señaladas por Margaret Hilton y James Pellegrino, del Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos, son perceptibles en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

#### **ACTORES INVOLUCRADOS EN EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI**

Reimers y Chung puntualizan la importancia de que los padres y los maestros, no sólo las autoridades educativas o pedagógicas, acepten la importancia de las competencias para el siglo XXI y determinen cuáles son las que sus hijos y sus alumnos precisan. Indican, por ejemplo, que el sesenta por ciento de los padres mexicanos tienen la percepción de que una educación de calidad es más importante que la familia o las influencias (Reimers y Chung, 2016, pág. 13) pero contradictoriamente, ha menguado su confianza en las escuelas. Asimismo, lo que más se valora en México es la obediencia, la tolerancia y respeto a otras personas, y el sentido de responsabilidad, valores culturales más que educativos, pero que muestran la divergencia con otros asuntos relevantes en lo educativo como la autoexpresión, la determinación y perseverancia, la imaginación o el trabajo intenso (confróntese Reimers y Chung, 2016, pág. 25).

Más allá de la percepción de las características que los padres aprecian y desean para sus hijos, es importante señalar su cercanía o lejanía con lo que prescribe el sistema educativo nacional y la mejor opinión de los expertos, pues la falta de acuerdo, cuando se da entre los adultos responsables de los niños y los profesores responsables de los alumnos, ocasionan con frecuencia elecciones divergentes a los perfiles deseados. A fin de cuentas, la efectividad de un proyecto educativo depende de sus participantes y sus ejecutores. En México, independientemente de que se le considere un sistema fallido, existen razones de peso para creer que las prácticas en el aula han variado poco, con mayor peso en las labores administrativas; también, que las sucesivas reformas han generado confusión y pérdida de

algunas prácticas efectivas<sup>9</sup> en otros tiempos (Treviño, y otros, 2007). A fin de cuentas, si no hay convencimiento no hay logros. El trabajo en las aulas de educación básica, que contienen a una enorme cantidad de población mexicana, termina reflejándose en el grueso de la ciudadanía. De ahí que Reimers y Chung concluyan que “el liderazgo sobre la educación puede modificar el carácter de una nación” (2016, pág. 30).

Sergio Cárdenas Denham, en el artículo “Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México. ¿Están alineados los estándares y el material de formación docente?”, refiere cómo se conceptualizan las competencias relevantes en México, quiénes son sus creadores y las razones de su involucramiento. Cárdenas Denham, (2016) señala que las empresas tienen poca influencia en la determinación de las competencias escolares y que se sabe poco sobre el modo como los padres, maestros y directores de escuelas conceptualizan las competencias del siglo XXI. Aunque es necesario comprender la percepción que tienen las comunidades escolares, el problema radica en la familiaridad de la comunidad escolar respecto a los cambios o reformas, lo que significan los postulados 21CC y lo que los padres desean que se enseñe, por lo que no pueden demandar que las escuelas los enseñen. Aunque parecen aceptar a las competencias en postulados independientes en forma positiva, pues por ejemplo “la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico, la alfabetización tecnológica, la comunicación asertiva e incluso el proceso metacognitivo fueron ampliamente aceptados como competencias que debían ser desarrolladas en la escuela” (Cárdenas Denham, 2016, pág. 124<sup>10</sup>), lo hacen porque son deseables y parecen demostrar una mayor eficacia escolar, no porque sean parte de la formación integral de sus hijos. De hecho, refieren a la alfabetización tecnológica como la competencia más deseable e indispensable para su futuro laboral, obviando la importancia de las otras, tales como la ética y la responsabilidad profesional o la autoevaluación positiva, necesarias en un mercado es incapaz de absorber a la mayoría de jóvenes en edad laboral.

Cárdenas Denham concluye que las comunidades instauran el currículo sólo si lo comprenden, por lo que el currículo nacional propuesto debe ser interiorizado por sus

---

<sup>9</sup> Un ejemplo es el poco énfasis que se hizo de la ortografía con el PRONALEES de 1993; por ello en las modificaciones de 2000 y 2006, se insistió en el cuidado ortográfico como parte de las prácticas sociales del lenguaje.

<sup>10</sup> Cárdenas cita aquí el texto: Centro de Investigación para el Desarrollo, A. C., *Encuesta de Competencias Profesionales 2014. ¿Qué buscan —y no encuentran— las empresas en los profesionistas jóvenes?*, CIDAC, México, 2014, <[www.cidac.org/esp/uploads/1/encuesta\\_competencias\\_profesionales\\_270214.pdf](http://www.cidac.org/esp/uploads/1/encuesta_competencias_profesionales_270214.pdf)>.

actores antes de que una reforma resulte. Indica que en México existen dos tipos de reforma curricular nacional: una, que es instrumento ideológico para apoyar un régimen político (posrevolución), y otra, que surge como respuesta a demandas de la sociedad globalizada y compleja a través de innovaciones educativas recomendadas por organizaciones internacionales (Cárdenas Denham, 2016, pág. 126). Aunque la reforma de 2011 y el nuevo Modelo Educativo de la Educación Obligatoria 2018 corresponden a este segundo tipo, luego de analizar los libros de texto y los documentos normativos de la de 2011, con relación a las 21CC (National Research Council, 2012), este autor encuentra una notable ausencia de reflexión sobre cómo lograr las competencias, así como una definición limitada de las mismas. Y si ya en los documentos de referencia se encuentran diluidas e incompletas (tendientes hacia algunas más apreciadas, como la alfabetización tecnológica, obviando las otras), la labor educativa resultante pierde oportunidades para integrar todas las competencias esperadas. Falta ver además si los maestros siguen los documentos básicos o se decantan por continuar con las prácticas tradicionales (Cárdenas Denham, 2016, págs. 125-132). El problema de fondo consiste en traducir las 21CC en las materias y grados, y cómo son interpretados por los actores, para quienes el currículo sólo es “deseado, no implementado, no aprendido” (Cárdenas Denham, 2016, pág. 138).

Una conclusión general a la que llegan Reimers y Chung es que aunque las metas se han elevado y ha mejorado la enseñanza, también ha crecido la percepción de la inadecuación de las formas de enseñanza (Reimers y Chung, 2016b, pág. 200). El actual modelo permite la autonomía en un veinte por ciento, se potencia la vinculación entre investigación y docencia, se están modernizando los textos de referencia, se han introducido programas tecnológicos y se ha aunado la rendición de cuentas, pero la inversión no se ha reflejado en el desarrollo profesional del maestro, ni éstos se han ajustado al nuevo currículo, de manera similar a lo ocurrido con las reformas precedentes (Reimers y Chung, 2016b, pág. 207). Una de las principales causas es el escalonamiento burocrático, que ha frenado su implantación, a diferencia de países como China y Singapur, cuyo sistema permite que los diseñadores del currículo estén en contacto directo con el maestro de aula y se observen entre pares, con lo que han conseguido una mayor coherencia entre las nuevas funciones docentes y el currículo (Reimers y Chung, 2016b, pág. 209). Se debe efectuar un cambio en la cultura tradicional magisterial y la sociedad civil antes de

introducir cambios curriculares, para que la comunidad se involucre en la escuela (Reimers y Chung, 2016b, pág. 213), porque según los estudios de Cárdenas Denham, en México, ni la sociedad exige ni la pedagogía se ha modificado hacia las 21CC. Este divorcio genera dos desafíos:

Primero, hay ausencia de una teoría de sistemas (integración interdisciplinaria de la realidad educativa) explícita y efectiva que dé fundamento a una estrategia de implementación efectiva del currículo orientado a las 21CC.

Y segundo, mientras crece la conciencia de la necesidad de las 21CC, también se incrementa la insatisfacción de la sociedad civil por los bajos resultados de las escuelas en las evaluaciones nacionales e internacionales, lo que vulnera la equidad de inserción laboral de los alumnos. El desafío es compatibilizar las formas tradicionales de enseñanza y los conocimientos básicos, con formas modernas que conduzcan a la incorporación integral de las 21CC en los sistemas educativos, sin que se separen en formas privilegiadas y formas básicas según el tipo de escuela a la que se acuda (Reimers y Chung, 2016b, pág. 217). Se requiere formular una teoría integradora de todas las 21CC.

Esta necesidad de preparar a los docentes para su desarrollo profesional con el fin de que integren las 21CC a sus proyectos de enseñanza, también es revisada en el Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos (National Research Council, 2012, pág. 163). Margaret Hilton y James Pellegrino explicitan las competencias deseables del maestro para el siglo 21:

Ball and Cohen (1999) have called for such major changes, proposing a practice-based theory of professional education that would enable teachers to “support much deeper and more complex learning for their students” (Ball and Cohen, 1999, p. 7). The authors identified several types of knowledge and skills teachers would require for such instruction, including:

- Understanding of subject matter;
- Knowledge of both students’ common ideas and misconceptions related to the subject matter and also the thinking of individual students;
- Understanding of, and sensitivity to, cultural, ethnic and gender differences;
- Knowledge of how children learn;
- A repertoire of flexible, adaptable teaching strategies to engage learners.

Ball and Cohen (1999) proposed that teachers could develop these capacities by learning in and from practice. Teachers would learn how to elicit students’ thinking on an ongoing basis and use what they find out to improve their teaching practice, framing, guiding, and revising tasks and questions. They would approach teaching from a stance of inquiry. Finally, the authors sketched the outlines of professional education that would develop the knowledge and skills teachers require. Such education would focus on learning professional performance, cultivate the knowledge and skills outlined above, and would be centered in

teachers' professional practice. Teachers' learning would be supported by colleagues in communities of practice, as they reflected together on samples of student work or videotaped lessons. Building on this theory of practice-based professional education [...].

Windschitl (2009) identified a number of features of professional development that could help science teachers implement new teaching approaches to cultivate students' 21st century competencies in the context of science. These features are:

- Active learning opportunities focusing on science content, scientific practice, and evidence of student learning (Desimone et al., 2002).
- Coherence of the professional development with teachers' existing knowledge, with other development activities, with existing curriculum, and with standards in local contexts (Garet et al., 2001; Desimone et al., 2002).
- The collective development of an evidence-based "inquiry stance" by participants towards their practice (Blumenfeld et al., 1991; Kubitskey and Fishman, 2006).
- The collective participation by teachers from same school, grade, or subject area (Desimone et al., 2002).
- Adequate time, both for planning and enacting new teaching practices. (National Research Council, 2012, pág. 163-164).

Puede verse que este listado indica que los profesores deben aprender en la práctica, mediante una planeación que considere a la materia de enseñanza (que deben dominar), las metas y la forma como el alumno desarrolla su aprendizaje, mediante una suerte de estrategias pedagógicas seleccionadas. Además, la enseñanza debe ser colegiada, analizada por pares y reflexionada por su propio ejecutor, todo lo cual ya se venía explicitando en el discurso de las reformas anteriores. Tal como se afirma en el texto *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (Reimers y Chung, coord., 2016), las reformas educativas exitosas son aquellas en las que los autores dialogan con los profesores de grupo, para que éstos interioricen en forma integral las competencias que sus alumnos concretos necesitarán para vivir en el siglo XXI.

Esta digresión sobre las competencias para el siglo XXI es relevante para esta tesis porque se afirma que la literatura infantil y juvenil y el estudio de lo literario, incluido en breves enunciados que enfatizan el aprendizaje lingüístico o funcional esperado en cada práctica social del lenguaje programada en la asignatura de lengua materna, abonan gradualmente desde la infancia y hasta la adolescencia, a la comprensión de las formas de la oralidad, de la literatura oral, del texto escrito en todos sus tipos y de la comprensión lectora, como se verá en la descripción pormenorizada del enfoque literatura del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Pero, tal como afirman Reimers, Chung y Cárdenas Denham, es preciso que los padres sean conscientes de que no basta con la alfabetización digital y el inglés para que sus hijos sean exitosos en el futuro, sino que se



precisa el puntual logro de todas las competencias, incluyendo las personales, sociales y creativas, entre las que la apreciación y disfrute de lo literario es relevante e históricamente reconocido como índice de educación y cultura.

Asimismo, los docentes deben ser conscientes de su necesidad, y del hecho de que deben poseer las mismas competencias que los alumnos, aunadas a las profesionales para promover el aprendizaje y la capacitación de sus alumnos a cargo. Como señala el *National Research Council* (2012), la formación de los profesores debe darse en la práctica de apoyar un aprendizaje profundo y complejo, mediante varios tipos de conocimientos y habilidades que los maestros requieren, como son la comprensión del tema, el reconocimiento de las ideas comunes y conceptos erróneos de los estudiantes relacionados con la materia, la comprensión y sensibilidad sobre la otredad, el conocimiento de cómo aprenden los niños, así como un repertorio de estrategias de enseñanza flexibles y adaptables para involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje. Esto incluye que el docente en entrenamiento dialogue, indague y participe en la implementación de prácticas de enseñanza dinámicas, sino adaptadas al contexto áulico y a sus alumnos, sin descuidar la materia y lo que se precisa de ella para el logro de competencias.

Los normalistas que centran su entrenamiento o su práctica en el contenido de la ciencia, la práctica situada y reflexionan sobre la evidencia del aprendizaje del alumno, suslen ser más sensibles a las necesidades y al desarrollo de las competencias de sus pupilos, por lo que adaptan la estrategia hasta que logran el propósito o aprendizaje esperado, para verificar las competencias, no el contenido. Particularmente efectivo es, en este tenor, la experiencia de esta investigadora respecto a los temas literarios en las prácticas de los alumnos. Cuando en el monitoreo de la planeación y ejecución de la práctica social del lenguaje se incluye la revisión de lo que entienden sobre el contenido y la teoría literaria, así como la forma como se articula con el producto sugerido, los normalistas suelen ser más conscientes del logro o fallo de la experiencia, pero sobre todo, de la verificación de la competencia adquirida o deficiente en sus alumnos, lo que les lleva a corregir las prácticas sucesivas. Si no se incide en la comprensión del tema por parte del docente, así como sobre las ideas y falsas concepciones de los alumnos, el ejercicio resulta estéril. Por tanto, una práctica exitosa pasa por el conocimiento profundo de la materia en relación con la competencia esperada.

En el siguiente capítulo se hablará de una experiencia de investigación personal que llevó al descubrimiento de qué tanto entienden de pedagogía y de contenidos de la materia de español, una muestra de alumnos de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca.

## CAPÍTULO II: ANTECEDENTES DE LA TESIS “LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN EL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA”

En las secciones previas se ha hecho el recuento histórico de algunos momentos educativos en los que primó la preocupación por el futuro laboral de los ciudadanos (incluida la vida después de la muerte), luego se discutieron las reformas a la educación normal como formadoras de los profesores responsables de educar a dichos ciudadanos, se abordó brevemente las competencias establecidas en el nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y de su contraparte en las escuelas normales, y se reseñaron las competencias deseables para el siglo XXI, con las conclusiones a las que llegan los expertos para su implementación. A continuación, se habla de la experiencia personal de esta investigadora, respecto a las carencias teóricas, pedagógicas y de conocimiento sobre la lengua y literatura, de las que adolecen los alumnos normalistas,

La tesis “La literatura infantil y juvenil en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” está antecedida por la investigación “Revisión de los fenómenos literarios y lingüísticos empleados en las prácticas sociales del lenguaje en el nivel de primaria<sup>11</sup>, con el fin de mejorar la formación docente de los alumnos normalistas”, indagación que nació de la experiencia profesional relacionada con los trayectos formativos de español y enseñanza de la lengua en los planes de las licenciaturas en Educación Primaria (1985, 1997, 2010 y 2012) y en Educación Especial (1994 y 2004).

De 2010 a la fecha, habiendo impartido los cursos de lenguaje del trayecto *Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje* (Prácticas sociales del lenguaje, Procesos de alfabetización inicial, Estrategias didácticas con propósitos comunicativos y Producción de textos escritos), que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza, en este caso del Español

---

<sup>11</sup> “Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos (orales o escritos), incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular” (Quinteros Sicurano y Corona Caraveo, s. f., pág. 5; cfr. SEP, 2011, págs. 63-64). Se denomina “prácticas sociales del lenguaje” al enfoque actual de la enseñanza del español en educación básica. El enfoque de las prácticas sociales del lenguaje se mantiene en el Modelo Educativo, pues en “las asignaturas del campo de Lenguaje y Comunicación los organizadores curriculares de primer nivel son ámbitos y los de segundo nivel son prácticas sociales del lenguaje” (SEP, 2017, pág. 146).

con el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, esta investigadora se percató de una fuerte carencia de conocimiento disciplinario por parte de los alumnos normalistas, que ha sido de difícil resolución con la mera referencia a la bibliografía básica y complementaria, debido a que dichas informaciones no responden con precisión al enfoque del área o precisan conocimientos profundos de lingüística y las ciencias relacionadas. El problema se complica debido a la asiduidad del estudiantado a emplear sinopsis y contenidos provenientes de la red, sin la precaución de aplicar en su elección los criterios de confiabilidad, reputación, calidad, autoridad y relevancia, lo que lleva a que tomen decisiones que no se corresponden con los contenidos generalmente aceptados y con el enfoque recomendado. Esto conduce a la necesidad de realizar una revisión sobre las carencias observadas en el alumnado, lo que exige a su vez la revisión de los documentos de referencia del área (plan de estudio de primaria y programas de español, así como libros de texto, y los fundamentos legal, filosófico, jurídico, teórico), con el fin de establecer el sumario del trayecto de los temas articulados en torno al enfoque de prácticas sociales del lenguaje y detectar las necesidades conceptuales de los alumnos en entrenamiento docente.

De manera anecdótica<sup>12</sup> puedo afirmar que los alumnos normalistas tienen una pobre comprensión del área de lenguaje (incluida la formación concerniente a la literatura y su teoría), así como soportan una carga de trabajo que no les facilita el estudio de ninguna de las materias de enseñanza a profundidad, lo que se justifica desde la perspectiva de que su educación formal (básica y media superior) ya les ha brindado dicho sustento. Sin embargo, cuando enfrentan la práctica en la primaria, se encuentran con la necesidad de indagar, aprender o recordar los temas, lo que consiguen mediante búsquedas indiscriminadas que no van parejas con su comprensión del material ni con la planeación realizada, así, aunque su práctica en las escuelas primarias sea considerada exitosa, no se alcanzan los objetivos, propósitos, competencias o aprendizajes esperados en los alumnos, según lo establecen los documentos rectores. Este asunto, en un nivel macro, se demuestra en los pobres resultados de las pruebas internacionales, donde México siempre queda como país por debajo de la media en lectura (OCDE, 2010 y OCDE, 2016). Aunque este dato informa sobre el rendimiento terminal de los alumnos de educación básica, desde la

---

<sup>12</sup> Indirectamente esto puede confirmarse en los niveles de idoneidad alcanzados por los egresados de escuelas normales en el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, 2018).

perspectiva de la rendición de cuentas, se usa para valorar la eficiencia de las instituciones educativas, e incluso sirve como parámetro para asignar recursos, por lo que se la considera una forma de valorar a las instituciones y sus docentes. Ya que dichos docentes se forman mayoritariamente en las normales, se presupone que capacitar eficientemente a los futuros docentes permitirá superar este rezago. Por supuesto, tal es la ambición del nuevo Modelo Educativo y de la Transformación Pedagógica de las Escuelas Normales, de aplicación nacional para el ciclo lectivo 2018-2019, en educación básica y normal.

Desde la premisa de que nadie puede enseñar lo que no sabe, debiera ser propósito de los formadores de docentes, atacar el desconocimiento o la falta de entendimiento que tienen los normalistas de la materia de español, sobre todo de los fenómenos literarios y lingüísticos empleados en las prácticas sociales del lenguaje para la educación básica. En la experiencia cotidiana de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, cuando en la planeación para la práctica, alumnos y maestros nos detenemos a contemplar la parte teórica de dichos fenómenos, para comprender a cabalidad su inclusión en el currículo escolar de la primaria, los resultados han sido más alentadores para los practicantes.

Las reformas 1997, 2010, 2012 y 2018, dan por sentado que los aspirantes a la licenciatura en educación son competentes en las áreas lingüística, comunicativa y funcional del español, pero, aunque son usuarios, como puede verse en este extracto del perfil de ingreso a la Licenciatura en Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe.

#### “IV.6 Perfil de ingreso a la educación normal

El perfil de ingreso integra el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a cursar el Plan de Estudios con la finalidad de garantizar su formación profesional y lograr con éxito la conclusión de sus estudios.

[...] Además, deberá poseer:

[...]

- Capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje.
- [...]
- Capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.
- Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- [...]

- Capacidad para comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características culturales y lingüísticas.” (DGESPE, 2020, págs. <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/125>).

Sin embargo, los alumnos normalistas de las últimas generaciones, según su edad, han sido formados, teóricamente, en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES en adelante), con un enfoque basado en el uso comunicativo y funcional de la lengua, que pudo haber sido exitoso o no durante su enseñanza. Pero no han sido formados teóricamente, y aún deben ser apuntalados sus conocimientos desde esta perspectiva. Aunque la perspectiva teórica de las prácticas sociales del lenguaje es sociolingüística y constructivista, también tiene un fuerte componente teórico lingüístico y literario que no ha sido debidamente inculcado a los alumnos, porque se ha soslayado o ha sido dado por hecho. Por ello, es necesario un enfoque teórico desde dos vertientes, la lingüística (incluyendo la gramatical) y de la teoría literaria, dado que los otros enfoques (psicolingüístico, sociolingüístico, pragmático, cognoscitivo y constructivista) se abordan en cierta medida como parte de los cursos curriculares de español, impartidos en las normales. Ningún curso de los trayectos formativos precedentes ha contemplado asignaturas que los aborden (1997 y 2010-2012), pese a que los planes previos sí lo abarcaban (1974 y 1984) como aprendizaje directo de español y como taller cocurricular de literatura infantil. Afortunadamente el plan 2018 de las licenciaturas en educación se retoma, en el trayecto de lengua y comunicación, la asignatura de literatura, y en secundaria, todas las ciencias de la lengua...

En la “Revisión de los fenómenos literarios y lingüísticos empleados en las prácticas sociales del lenguaje a nivel primaria, con el fin de mejorar la formación docente de los alumnos normalistas” (Sánchez Arce, 2017), se realizó un cuestionario con el fin de detectar los conocimientos y requerimientos de los alumnos normalistas con respecto al trayecto de lenguaje y su enseñanza. En el siguiente apartado, se da cuenta de dicho diagnóstico.

## **El cuestionario<sup>13</sup>**

Una de las cuestiones intrigantes en el desarrollo de la profesión docente, es la manera como los normalistas usan el conocimiento científico y los descubrimientos sobre el cerebro, el desarrollo y la evolución humana, todos ellos con componentes que la ciencia ha ido poco a poco resolviendo, dejando a la zaga a quienes, como directos encargados de la educación, están en contacto con un grupo social al que la ciencia pretende explicar, al que la ciencia pretende decirnos cómo educar, y al que la ciencia examina con frecuencia: los niños.

Una de las más difundidas creencias entre el profesorado —y esta investigadora habla por experiencia propia, no a nombre del gremio—, es que la ciencia tiene poco que ver con los estudios sociales, o que la ciencia debe ser acomodada a un objeto de estudio que no se rige por las mismas reglas que las ciencias duras. Así pues, incluso a veces sin percatarse, los educadores son capaces de leer una obra científica de principio a fin, cuyo tema sea la enseñanza de la infancia, sustentada por un estricto protocolo científico, luego mostrarse de acuerdo con sus conclusiones finales, y, sin embargo, seguir firmes en las creencias y formas de proceder tradicionales, sin incorporar el nuevo conocimiento, o creyendo que lo escrito es sólo, con otras palabras, lo mismo que ya se conoce. Los profesores de básica son generalmente catalogados como un gremio con usos y costumbres, adquiridos en la formación normal, así como en las experiencias de toda una fase de escolarización experimentada, cuyos hábitos se vuelven inconscientes y de los cuales son deudores y seguidores como formas fáciles de proceder y solventar en la rutina cotidiana.

Porque a pesar de la obvia necesidad de un respaldo teórico para el diseño del currículo, la mayor parte de las conversaciones sobre “la educación para el siglo XXI” hasta ahora no han conseguido trazar una conexión entre las competencias del siglo XXI propuestas y cualesquiera teorías psicológicas sobre cómo se desarrollan esas competencias, en particular en relación con las demás, como un proceso de desarrollo unificado. (Reimers y Chung, 2016<sup>a</sup>, pág. 19-20).

---

<sup>13</sup> El cuestionario sobre prácticas con la asignatura de Español realizadas por alumnos de la CyBENP fue la herramienta con la que se indagaron las actitudes de los normalistas respecto a la asignatura de Español y su enseñanza bajo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje. Consistente en 23 preguntas organizadas en 6 secciones, fue estructurado con respuestas definidas de antemano, con el fin de acercarse objetivamente a la realidad experimentada por los actores educativos, y para que su aplicación sea rápida. (Sánchez Arce, 2017)

El desarrollo de competencias para la comunicación, que incluyen a las competencias lingüísticas y comunicativas, padece en cierta forma de este defecto. Un maestro puede leer innumerables textos que dan cuenta de experimentos que demuestran los procesos de adquisición de la lengua, de la lectura y de la escritura, y aun así, terminar dando clase sobre un tema gramatical. Porque desde la perspectiva del profesorado, el español es fácil de enseñar, aunque no tan fácil su dominio competente (en los cuatro componentes hablar, escuchar, leer, escribir).

El cuestionario sobre prácticas con la asignatura de Español realizadas por alumnos de la CyBENP, reveló actitudes y posturas de una muestra de 38 alumnos de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, Estado de México, concernientes a los enfoques pedagógicos, el desempeño y desarrollo docente, el dominio del enfoque del español en el plan y los programas de estudio, las prácticas de ejecución y profesionales, y respecto a la forma como se planea y ejecuta la mediación e inducción de los normalistas, entre el conocimiento y los alumnos, según el plan de estudios vigente. Esta indagación reveló que el dominio aparente del idioma por parte de los practicantes, no va parejo con el desarrollo de las competencias y el logro de los estándares curriculares en los alumnos a su cargo, lo que se prueba en diversos ejercicios de evaluación, nacionales e internacionales, a los que ha sido sometida la educación mexicana (SEP, 2017, OCDE, 2010 y OCDE, 2016).

En cuanto a las nociones sobre educación se mantienen una serie de nociones eclécticas, lo que es relevante cuando se considera que el enfoque actual, constructivista, está en pugna con la escuela tradicional y la técnica, y que sólo mantiene en común con la activa y la crítica, algunos postulados. Debido a ello en las anteriores reformas se consideraba a la preparación en normales como una formación inicial que debía completarse con la práctica del ejercicio profesional. Por desgracia, la desconexión entre las escuelas normales y las escuelas de educación básica, han conllevado a que se carezca de formación continua que monitoree el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes, las cuales son evaluadas con parámetros externos que no involucran a las normales.

En la sección referente a la práctica docente del español y las prácticas sociales del lenguaje, se presenta una amalgama de posturas deseables prevalentes en el nuevo enfoque del español, a la par que otras no tan deseables y que se corresponden con antiguos



enfoques, más tradicionales. Son mayoría quienes consideran a las prácticas sociales del lenguaje como parte de la didáctica para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos. La mayoría también respeta las directrices y materiales oficiales, aunque no todos aprecian a éstos como adecuados o suficientes, pero suelen combinar las prácticas sociales del lenguaje (PSL en adelante) con la exposición de tema para explicar con claridad los conceptos, actividades y temas. Además, el uso del contexto se percibe como teórico más que práctico o realista, y no se permite a otros usuarios de la lengua participar en las prácticas. Los cuestionados señalan que suelen ayudar a los alumnos cuando detectan fallas de aprendizaje y que respetan sus conocimientos previos, opiniones y necesidades; asimismo emplean códigos de conducta y refuerzan las conductas positivas, las fortalezas, el pensamiento autónomo y el nivel de competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes.

Aspectos medulares de las PSL como son la secuencia y gradualidad de propósitos o aprendizajes esperados propuesta por el programa y los libros de texto, a lo largo de los doce años de formación básica, los criterios de evaluación del programa, y la coordinación entre los grados escolares así como el empleo del contexto, es decir, el currículo en espiral ascendente, son menospreciados o ignorados por los cuestionados.

Con la parte tres dedicada a indagar el dominio teórico y metodológico de la materia se intentó determinar el dominio del español que afirman poseer los normalistas. El mayor dominio lo creen tener en la interpretación de textos orales y escritos, pero dado que interpretar implica el dominio de las otras ciencias del lenguaje, además de una erudición general básica, entonces su entendimiento de los textos es superficial, porque las ciencias peor dominada son las etimologías y el estudio del texto. Un defecto notorio de las clases impartidas en esta Normal, es que con frecuencia se acepta la opinión del alumno sobre un texto como válida, sin importar si es correcta o conforme al mismo, sólo porque se considera más valioso emitir una opinión, aunque sea sesgada, que descubrir el sentido más estricto de lo leído o escuchado.

Asimismo, se acepta mayor dominio de las partes de la literatura más populares (teatro, narrativa), así como de varios de los niveles de estudio de la lengua (fónico-fonológico, parte del morfológico, sintáctico y semántico, y de gramática en lo general), y

de algunos textos menos tradicionales como la publicidad y la pragmática, y consideran ser buenos comunicadores en lengua oral y escrita.

De acuerdo con el análisis de las respuestas al cuestionario, el dominio del español por parte de los cuestionados es irregular, pues señalan pericias y carencias en un mismo aspecto, lo que es motivo de reflexión, pues bien podrá considerarse que no es el idóneo para un docente en cargado de formar competencias lingüísticas y comunicativas en niños y adolescentes. Puede verse en forma esquemática las respuestas, en la tabla 3.

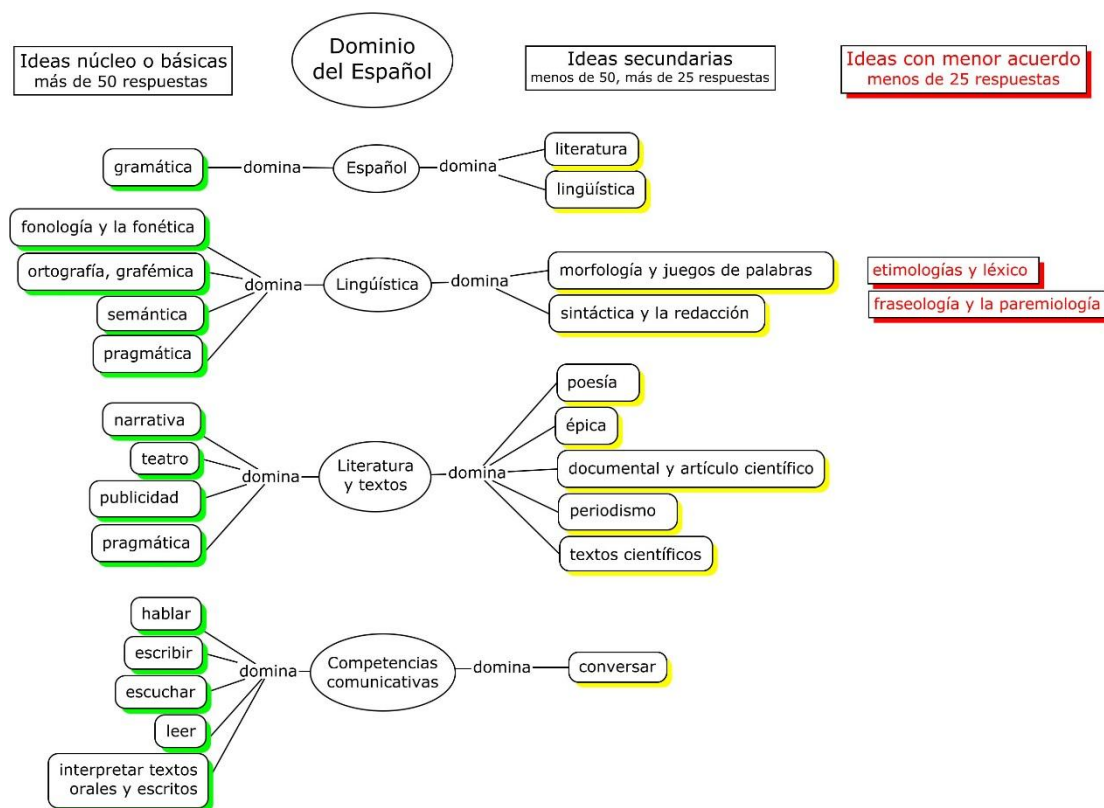


Imagen 3. Mapa conceptual de las respuestas dadas al apartado 3. Con relación al dominio teórico y metodológico de la materia, del “Cuestionario sobre prácticas con la asignatura de Español realizadas por alumnos de la CyBENP”. Se presentan las respuestas en forma de mapa conceptual que recoge al centro campos de dominio teórico y metodológico del Español y las PSL, a la izquierda se recogen los campos en los que creen poseer mayor dominio, a la derecha, aquellos en los que manifiestan menor conocimiento, y a la extrema derecha, los de menor dominio pero con al menos una respuesta afirmativa.

Las materias en las que señalan carencias o faltas de dominio, como la morfología, la lingüística y la literatura en lo general, así como el texto científico y el periodístico, y en lo particular la poesía y la épica, la sintáctica y la redacción, son parte fundamental de la enseñanza del español del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Preocupa, sobre todo, el muy pobre dominio manifiesto de la fraseología y la lexicología,

fundamentales para la comprensión y construcción de textos, además de cuestionar la correcta enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje relacionadas con los juegos del lenguaje.

En conclusión, los cuestionados manifiestan una situación variada en su dominio teórico y metodológico de la materia de español, de tal forma que puede especularse que su saber es parcelado, con mayor dominio en temas sobre los que la escuela ha trabajado intensamente, mientras que otros, menos recorridos, son pobremente conocidos, véase el caso de la paremiología, la poesía y la épica, fundamentales para iniciar al alumno en el texto literario y el dominio de la estructura de la lengua.

### **Resultados alcanzados con el cuestionario**

Para los fines de esta tesis, y relacionados con el conocimiento de literatura, se consignan las siguientes reflexiones. En primer término, la muestra es mayoritariamente de aprendices, que sostienen aceptar las nociones básicas de la escuela activa y el constructivismo. Las ideas prevalentes son el acatamiento irrestricto de los programas educativos, el aprendizaje por experimentación, la enseñanza contextualizada, por rescatar los intereses y necesidades del alumno, la evaluación de procesos, las relaciones plurales e igualitarias, la construcción del conocimiento, la discusión como método, el portafolios, el conocimiento de los temas por parte del maestro, y por una clase donde se fomente la competitividad. Es decir, la muestra mantiene una serie de nociones eclécticas sobre la educación, y dado que es un grupo mayoritariamente neófito, es de suponer que se basan más en la experiencia vivida como escolares, que en el estudio profundo de los textos de referencia de los cursos de las licenciaturas en educación.

En cuanto al dominio teórico y metodológico de la materia, no hay aceptación unánime de la muestra en declarar dominio de las ciencias del lenguaje y de su técnica de enseñanza. El mayor dominio lo manifiestan en la interpretación de textos orales y escritos, aunque paradójicamente la ciencia peor dominada son las etimologías y el estudio del texto, lo cual parece un sinsentido ante la primera afirmación. Asimismo, se acepta mayor dominio de las partes de la literatura más populares como el teatro (piénsese más en el cine y los seriales, que en la representación viva) y los géneros narrativos, así como de varios de los niveles de estudio de la lengua (fónico-fonológico, parte del morfológico, sintáctico y

semántico, y de gramática en lo general), y de algunos textos menos tradicionales como la publicidad y la pragmática, y se consideran adecuados comunicadores en lengua oral y escrita. La morfología, la lingüística y la literatura en lo general, así como el texto científico y el periodístico, y en lo particular la poesía y la épica, la sintáctica y la redacción, no son tan dominadas, pese a que, otra vez paradójicamente, afirman ser buenos comunicadores. Caso aparte es el hecho de que se consideran deficientes conversadores, pese a la acentuada creencia que tenemos los adultos, de que los jóvenes son afectos a los dispositivos digitales, las redes sociales y la comunicación interactiva. Hay un pobre dominio de la fraseología y la lexicología, fundamentales para la comprensión y la construcción de textos, en no menor medida que las demás ciencias del lenguaje.

Los aciertos y las fallas de la enseñanza-aprendizaje del Español que reconocen son harto variadas. Para los fines de esta investigación destacamos, sin menospreciar las otras, los problemas de comprensión por parte de los maestros y alumnos, ante los conceptos lingüísticos y literarios comprendidos en las prácticas sociales del lenguaje, la tendencia de los profesores practicantes a privilegiar el tiempo y los objetivos, por encima de las prácticas tan necesarias sobre los textos, así como la impaciencia de los alumnos al verse obligados a practicar la recursividad. En ambos casos, destaca también la falta de experiencia sobre las prácticas sociales del lenguaje, asunto que precisamente cubre el currículo en espiral, pero que a veces no es captado a cabalidad por los ejercicios de planeación y ejecución que se limitan a ver las PSL como sinónimas de “explicar un tema”.

#### **SUSTENTO TEÓRICO Y LITERARIO DE ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

La determinación teórica de las reformas está en debate, pero en la práctica, esta investigadora tiene el convencimiento de que es posible, una vez revisados los fenómenos literarios y lingüísticos empleados en las prácticas sociales del lenguaje, confeccionar una selección de los mismos, con el fin de mejorar la formación docente de los alumnos normalistas. Por ello se pretende articular la revisión de los documentos de referencia del área (plan de estudio de primaria y programas de español, así como libros de texto del Modelo Educativo en básica y normal), establecer un sumario de los temas empleados, y generar una serie de textos que respondan a las prácticas sociales del lenguaje y a las necesidades conceptuales de los alumnos normalistas. Sin embargo, debido a las

limitaciones de tiempo establecidas por el plan de estudios de este doctorado, habrá de dejarse para una investigación futura, el desarrollo de estos documentos.

En la experiencia de esta investigadora, así como es clásico en las discusiones del siglo XX, siempre ha existido un conflicto en la enseñanza del español, entre enseñar tema o realizar una práctica en torno al mismo, fricción que persiste desde la reforma mexicana a la Educación Básica de 1993, cuando se pasó de la gramática estructural al enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua. Ángel Díaz Barriga discute acerca de la dicotomía entre seguir un programa de la materia establecido desde el exterior, o que el propio enseñante genere su programa, pero concluye que dado que en México el programa es establecido por la SEP, a los maestros no les queda otra que hacer una interpretación de éste sobre la base del contexto de la enseñanza. Confirma también una suposición usada en la confección de esta investigación:

[...] la claridad que se tenga en relación con el tipo de contenido ayuda a comprender la tarea que presente un plan de estudios. [...] En todo caso consideramos que, para interpretar la propuesta del plan de estudios sobre los contenidos del programa de una asignatura en particular, es conveniente tener presente la estructura global de los contenidos del conjunto de materias que integran dicho plan (Díaz Barriga, 2009, pág. 68).

Esto es, el alumno normalista (y el profesor en ejercicio laboral), debe ser capaz de identificar la programación en espiral ascendente de los contenidos de español, desde el preescolar hasta la secundaria, e identificar en qué punto de esa evolución respecto a determinado conocimiento gramatical o texto se encuentran su grupo y sus alumnos en lo individual, y tener cabal consciencia de cuál es la competencia que se pretende alcanzar al término de la escolaridad media, así como de los aprendizajes que se esperan en cada lección, para alcanzar las competencias deseables para el siglo XXI. Incluso cuando en la confección de los planes institucionalizados por la SEP hay poco margen de intervención de los docentes, incluso con la relativa autonomía curricular que propone el nuevo Modelo Educativo, en la aplicación se puede ejercer lo que se denomina planificación razonada, sin perder de vista el contenido y el objetivo final. Y es con énfasis en el contenido que esta tesis ha sido planeada. Pues la claridad sobre lo que debe aprender a conocer el alumno, permite al docente desarrollar el proyecto educativo sobre las prácticas sociales del lenguaje o la lección, sin que medie en su parecer la creencia de que alguno de los

aprendizajes esperados sea innecesario o lo crea tan sencillo que pueda superarlo con la mera enunciación o con dejarlo como ejercicio extraescolar.

De acuerdo con la *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016*, el objetivo general del currículo de la educación obligatoria:

[...] es que la educación pública, básica y media superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad e incluyente. Esto significa no sólo que el Estado debe garantizar el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes —independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género— sino que la educación que reciban les **proporcionen aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida.**

Así que, tanto si el currículo es en parte autónomo, como se plantea en la propuesta 2016, como si se mantiene la tradición de las reformas previas, donde el currículo prevé hasta la ejecución en clase, el docente debe privilegiar su propio conocimiento de la materia, en beneficio de la planificación de los temas o los contenidos mínimos, ya sea a través de las clases, lecciones, actividades o proyectos en torno a las prácticas sociales del lenguaje, en beneficio de alcanzar los aprendizajes esperados que se traduzcan en competencias de los alumnos. De ahí que esta investigación se centre en la revisión de literatura infantil y juvenil, sin desdeñar los aprendizajes lingüísticos, como vehículo de las prácticas sociales del lenguaje en el campo del lenguaje y la comunicación, con el fin de mejorar la formación docente de los profesores normalistas. Dicha revisión se hace en tanto se entiende que el currículo que articula la educación básica, plantea temáticas en torno a las cuales se construye la competencia que se demuestra al término de la escolaridad obligatoria. Así pues, se entiende que una práctica de preescolar termina abonando una competencia terminal que hace parte de uno o varios de los cinco componentes de los estándares curriculares del español, que permiten al individuo usar con eficiencia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Y donde los textos sirven para promover las habilidades comunicativas, mas no son el objeto mismo de la enseñanza, ni tampoco lo es su contenido, ya que éstos tienen una función mediadora (SEP, 2011).

El proceso de adquisición de la competencia lectora de textos literarios (así como de cualquier otro conocimiento que se traduzca en competencia más adelante), inicia con actividades simples en el preescolar, que involucran uno o varios tópicos del tema mayor, a los que es necesario prestar atención durante el proceso de aprendizaje, con el fin de que queden cubiertos y no se conviertan en un vacío de conocimiento que lastre o mine los sucesivos aprendizajes. Por ejemplo, en el nivel preescolar se usan ya los términos o conceptos cuento, relato, leyenda o fábula, suceso o pasaje, y reacción (que puede señalarse aquí como efecto estético o sensible), lo que en principio no significa exponer el tema de los géneros (asunto que debe ser conocido por el maestro, pues aquí que se refiere a narrativa), sino solicitar la expresión de una emoción y su identificación por parte del alumno. Por tanto, el maestro debería conocer algunos elementos de la teoría de la recepción y del sistema de comunicación oral, para reconocer cuándo el alumno ha alcanzado el propósito o aprendizaje esperado del nivel. Pero, además, se debe verificar que el estudiante haya movilizado sus conocimientos, que los haya puesto en práctica en alguno de los cuatro campos del español: leer, escribir, hablar o escuchar, a través de los proyectos didácticos, la lección o cualquiera de las otras maneras de trabajo que la asignatura solicite en los distintos niveles. Es decir, no puede verificarse un aprendizaje sólo al nivel del conocimiento, éste debe ser puesto en práctica hasta que se verifique, por medio de la evaluación, su alcance y entendimiento en cada sujeto.

El currículo en espiral exige del profesor de cada grado, un dominio de lo que debe haber alcanzado para ese momento tanto el alumno como el grupo en lo general (con el nuevo Modelo Educativo, la educación se divide en nueve ciclos, tres de preescolar, tres de primaria con dos grados por cada corte, y tres de secundaria), y se consigue siguiendo al pie de la letra los proyectos didácticos o lecciones, en donde al identificar las prácticas sociales del lenguaje, el alumnado conoce, reflexiona y emplea la lengua en sus distintos aspectos y ambientes, de forma eficaz, para lo cual genera productos de lengua oral y escrita con propósitos comunicativos y didácticos. No importa en este punto que el maestro crea que la

repetición del ejercicio es innecesaria, o que el conocimiento es ya algo sabido por los alumnos, pues cada oportunidad de ejercitación permite consolidar e incorporar conceptos o elementos que serán útiles más adelante. Por ello es que sólo mediante su desarrollo, reiteración y haciendo uso de herramientas de evaluación apropiadas, puede evidenciarse que se han apropiado de dichas prácticas. Pues, como a lo largo de la escolaridad básica las prácticas sociales del lenguaje son secuenciales y continuas, en los cuatro componentes del español, ignorar alguna, o dejar de alcanzar el aprendizaje esperado, supone que el preescolar, así como el estudiante de primaria y secundaria, pierda el contacto con las diferentes habilidades lingüísticas y comunicativas que se precisan para ese corte, que apuntalan las siguientes prácticas sociales del lenguaje y, por último, adolezcan de fallas en las competencias y estándares curriculares al término de su escolaridad. Por eso nunca es conveniente asumir el logro del grado previo, sino que en cada ocasión es preciso verificar avances.

Evidentemente, el alumno al entrar en contacto con la escolaridad (el grupo social, las clases, las prácticas, la sociabilización en el aula), adquiere muchos de los factores comunicacionales y conceptuales que se precisan para la vida en sociedad, pero la mera estancia en la escuela no garantiza el desarrollo específico de las competencias comunicativas genéricas, y mucho menos las específicas, que apuntalan a la profesionalización. En casa y en la calle, el infante enfrenta las prácticas sociales del lenguaje, pero no lleva a cabo un análisis o reflexión sobre la misma, sólo la consume y es poco frecuente que ejercite en torno a ellas, por lo que aunque puede reconocer el tipo de comunicación, no logra identificar el género ni mucho menos producirlo. El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria postula la posibilidad de que incluso los alumnos de preescolar realicen este ejercicio sobre algún género breve, como la copla, el chiste y el cuento.

El ambiente alfabetizador provee de experiencias orales y textuales al alumno. El maestro identifica y usa estos conocimientos previos para diseñar y planear el ejercicio de los proyectos didácticos, identificando los niveles psíquicos y físicos para la adquisición del conocimiento según la edad y el grado escolar, además de la sugerencia de los materiales de referencia. El alumno, por su parte, debe hacer un esfuerzo consciente para alcanzar el aprendizaje esperado, el propósito y la competencia requeridos. Por lo tanto, debe haber



también un proceso consciente por parte de ambos actores, para identificar y dominar la continuidad de las prácticas sociales del lenguaje y de los proyectos entre sí, a lo largo de la educación básica, con el fin de alcanzar los conocimientos lingüísticos y literarios que son fundamentales en el individuo educado en el nivel básico. Porque una competencia final tiene vínculos a lo largo de los doce años de escolaridad, sobre todo identificables en los aprendizajes esperados.

Si desde preescolar se pretende favorecer la competencia oral “Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas” y la expresión de “qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza”, es posible ver cómo en la primaria, en concreto en 3º y 4º grados, ya habrá elementos para poder abordar en un proyecto didáctico cómo identificar un chiste o un trabalenguas como juegos de palabras o gracejos literarios presentes en toda la Literatura universal. Además, las competencias que se favorecen, las que no se pueden separar una de otra, están igualmente presentes, es decir, las competencias de escuchar, hablar, leer y escribir: desde reconocer un cuento **narrado oralmente**, **contar** chistes, **redactar** trabalenguas para su publicación y **leer** para analizar y reconocer fábulas y refranes.

Reconocer los diferentes géneros literarios durante la primaria permitirá al alumnado, por ejemplo, cuando esté en segundo grado de secundaria, saber comprender y analizar los chistes y juegos de palabras dentro de la narrativa latinoamericana, así como explicar su peculiaridad e identidad regional porque ya se han favorecido las competencias que inciden en las habilidades lingüísticas para ello (SEP, 2011c, págs. 16-17 [PDF 97-98]).

Este reconocimiento de la evolución de la competencia, mediante aprendizajes esperados que se eslabonan, requiere del profesor una adecuada planificación y evaluación escolar sobre la base de los conocimientos y prácticas previas y sobre las futuras. Así, el docente cuenta con elementos para hacer el diagnóstico de conocimientos previos, aplicar secuencias didácticas como intervención docente para recordar y reforzar conocimientos, diseñar el ambiente de aprendizaje y elaborar los instrumentos de evaluación necesarios para cada situación. Identificar el aprendizaje esperado que lleva a la competencia genérica al término de la escolaridad básica, así como el planear y llevar a efecto el proyecto didáctico que conduce a una práctica social, exige la identificación de los conceptos y fenómenos literarios y lingüísticos que subyacen a los mismos, dado que, por ejemplo, aunque la redacción de las competencias que se favorecen es genérica, en ocasiones se pierde el conocimiento puntual subyacente. Por ejemplo, “emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender”, implica de entrada conocimientos lingüísticos en todos sus niveles (fónico-fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y lógico-retórico), así como algunas herramientas para el acceso a la literatura, como puede

ser la distinción de los géneros (periodísticos-informativos, científicos-académicos, poético-literarios, técnicos o instruccionales, publicitarios, epistolares, etcétera) o la identificación de las figuras retóricas. También intervienen conceptos o conocimientos más profundos como la teoría de la recepción y el efecto estético, en oposición a la información que puede arrojar un texto no literario, o el fenómeno de interpretación de la intertextualidad vigente en todo tipo de comunicación oral o escrita.

Para los efectos de esta investigación se eligió un listado de temas incluidos en las prácticas sociales del lenguaje de los planes y programas del Modelo Educativo en básica y normal, que en los siguientes capítulos se limitará al reconocimiento de la literatura infantil y juvenil incluida en los documentos rectores del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Se muestran en la imagen 4, los temas de énfasis contenidos en las prácticas sociales del lenguaje listadas en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, dado que a cada práctica corresponde una competencia lingüística o comunicativa vehiculada mediante un texto específico. Por lo que cada práctica exige al maestro el dominio del correspondiente contenido teórico (por ejemplo, hacer una carta, que es de tipo conversacional, implica el conocimiento de la pragmática).

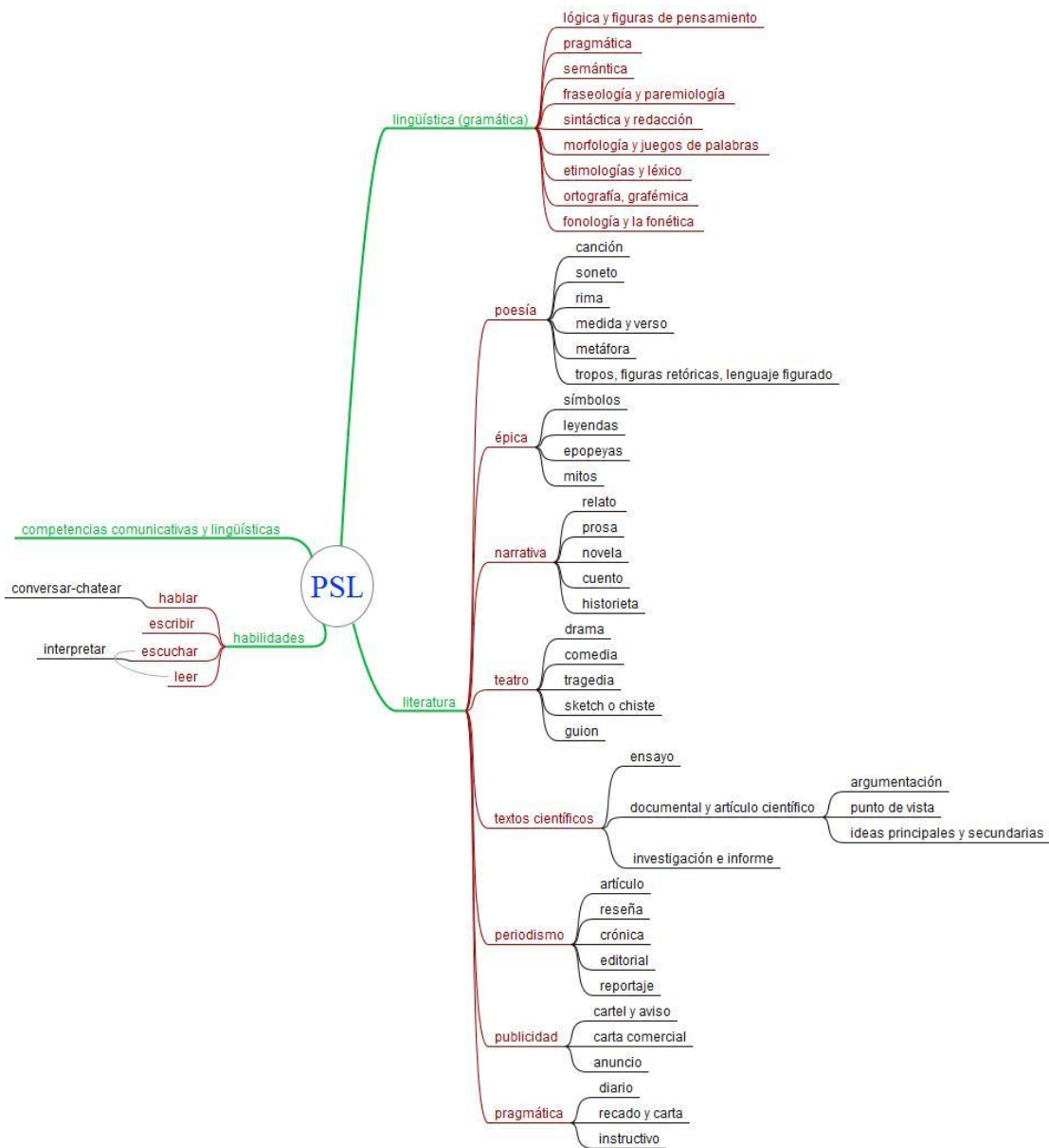


Imagen 4. Mapa explicativo de las prácticas sociales del lenguaje en relación con las habilidades a desarrollar según la RIEB, que abonan a la formación de competencias comunicativas y lingüísticas en los estudiantes de básica (creación propia, Sánchez Arce, 2017).

En principio, este cuadro sólo intenta ilustrar una intuición inicial sobre los temas que se consideran necesarios en la formación docente, con el fin de abonar a un mejor diseño de la enseñanza para favorecer el aprendizaje y las competencias en los alumnos.

Las competencias literarias y de comprensión de textos, exigen un dominio teórico y práctico sobre poesía, épica, narrativa, teatro, periodismo, lenguaje publicitario, los diversos textos científicos y, en general, la pragmática que dicta los usos textuales en contextos específicos, y que involucra el conocimiento incluso de las formas textuales

generadas por las nuevas tecnologías, las cuales no han sido plenamente introducidas en el ámbito escolar. Asimismo, valdría la pena introducir, además de los textos clásicos, no sólo a las formas digitales de comunicación escrita, tales como la mensajería instantánea o los tuits, sino a las más populares de los *fanmades*, que involucran a la lengua escrita y a la oral, y que son una fuente invaluable de ejercitación (dado su carácter de expresión por voluntad e interés propio, que se presta a la interacción y retroalimentación con los lectores) de prácticas sociales del lenguaje poco aprovechadas por la escuela. Sobre todo, se exige una comprensión de la forma como el estudio literario finca y favorece la comprensión de todos los demás textos (científico, periodístico, publicitario, legal, etcétera), ya que la base común de éstos es el estudio y la ejercitación del párrafo en sus diversos tipos: descriptivo, explicativo, comparativo, narrativo y argumentativo.

Esto, por supuesto, implica el desarrollo de las competencias lingüísticas, entendidas éstas como los conocimientos de las ciencias del lenguaje que explican el desarrollo lingüístico del ser humano, la evolución social de los lenguajes y sus formas de representación (escritura y otros), así como el contenido puntual de los fenómenos de la lengua que se configuran en microcompetencias<sup>14</sup> del individuo. Aunque poco favorecido en educación básica, en beneficio de una mejor atención a las prácticas sociales del lenguaje en su enfoque funcional, el dominio lingüístico es una exigencia para el docente, sin desdeño de la gramática. Pues la competencia lingüística pasa necesariamente por el enfoque gramatical, imprescindible para la comprensión de los diversos fenómenos del lenguaje que son parte de las prácticas sociales del lenguaje y de los proyectos didácticos. Esta parte de la investigación es la más preocupante, pues es preponderante en las evaluaciones internacionales (dominio de la lengua), pese a que ha sido descuidada en las últimas reformas (con el enfoque comunicativo y funcional se prescindió del concepto lingüístico subyacente, que fue dado por hecho mientras el individuo fuera capaz de construir el texto). Por ello se debe procurar el dominio sobre los cuatro niveles de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico y textual. Háblese de competencias comunicativas o lingüísticas, se requiere un mejor desempeño del estudiante respecto a los

---

<sup>14</sup> Microcompetencias o microhabilidades lingüísticas hacen referencia a los hábitos y comportamientos específicos que en conjunto constituyen las competencias lingüísticas. Se relacionan con la morfología, como reconocer la estructura de una palabra en contexto, para determinar su forma y ortografía; el léxico o vocabulario; o la sintaxis, como coordinar y unir palabras para formar frases y párrafos.

usos de la lengua en sus modalidades oral y escrita, para el abono de las habilidades leer-escribir y hablar-escuchar.

El enfoque adquirido a partir de 2006 para educación secundaria, y en 2011 para preescolar y primaria, que busca resarcir esta deficiencia de los planes anteriores que se basaban en el comunicativo funcional, es el de prácticas sociales del lenguaje. Las PSL se encauzan en los usos verbales en contextos específicos, sin que ello elimine de la ecuación a los conocimientos de base que provienen del estudio profundo de las lenguas, mediante la información lingüística-gramatical. Porque finalmente el dominio de los lenguajes permite a los individuos una mejor interacción con el entorno, en un marco de entendimiento que supere las ideas sin fundamento, los errores y las falacias, en favor de una mejor comprensión de la vida cultural, social, económica, familiar e individual (vida interior).

En un nivel muy elemental, la escuela y los docentes están obligados a enseñar a los alumnos la forma de escribir para hacerse entender, la habilidad para conversar con otras personas y hacer entender sus mensajes e intenciones; deben incrementar la comprensión de lo que se escucha y se lee, sin sesgos producidos por la falta de pensamiento crítico; y, sobre todo, la interpretación de los textos orales y escritos. La literatura infantil y juvenil, empleada como texto recreativo y de estudio, como en el principio clásico del *docere et delectare*, para educar a la vez que deleitar (Compagnon, 2008, pág. 36), por lo que resulta fundamental para proveer experiencias que abonen a las competencias lectoras y como experiencias de vida que son de difícil introducción en el aula.

Cabe aclarar que revisar los fenómenos lingüísticos, señalados someramente arriba, no son de entrada el interés de esta tesis, que se enfoca en la literatura infantil y juvenil, pero es necesario avistarlos como base de la propia literatura, pues al fin y al cabo, el uso de la literatura contribuye al aprendizaje de lenguaje y la comunicación, campo I del nuevo Modelo Educativo y que el literario es, de momento, uno más de los textos que se usan como pretexto para dominar las funciones de la lengua materna.

### **Ejemplo del uso del texto literario en la adquisición de competencias lectoras**

La enseñanza del español a los normalistas durante varios años, ha llevado a esta investigadora a concluir que la mejor forma de planear, desarrollar y evaluar el alcance de un proyecto didáctico sobre una práctica social del lenguaje, pasa por una mejor

comprensión del tema lingüístico o literario subyacente a dicha práctica, por parte del enseñante. Por señalar una anécdota ilustrativa de esta situación, retomamos el caso del segundo grado de educación primaria (RIEB 2011), relacionado con la diferenciación entre texto literario y texto científico, entre ficción y realidad.

En la educación básica, los propósitos para el estudio del Español esperan que los alumnos:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo. (SEP, 2011, pág. 15)

Para la educación primaria, se concretan en garantizar que los alumnos, entre otros:

- [...] • Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- [...] • Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios. (SEP, 2011, pág. 16)

El uso eficaz del lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo se agrupa por tanto en cinco componentes, que refieren y reflejan aspectos centrales de los programas de estudio. Nos interesa aquí el uno y el cinco: “1. Procesos de lectura e interpretación de textos. [...] 5. Actitudes hacia el lenguaje. (SEP, 2011, pág. 17). Respecto a los procesos de lectura e interpretación de textos, el 1.5. señala que distingue elementos de la realidad y de la fantasía en textos literarios; mientras que en el 5. Actitudes hacia el lenguaje, el 5.4. indica que emplea el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos (SEP, 2011, pág. 18 y 20), porque la interacción con los textos está mediada por las acciones de “producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos, de interactuar con los textos y a partir de ellos, constituyen las prácticas sociales del lenguaje” (SEP, 2011, pág. 23).

La educación básica busca que los egresados de educación secundaria empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, y para obtener nuevos

conocimientos que les permitirán seguir aprendiendo; que usen diferentes modalidades de lectura acordes al propósito y características del texto, para deducir su sentido y reconstruir su significado; y a partir de ello, que desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información para tomar decisiones de manera informada, razonada y éticamente responsable, respetando la diversidad cultural. Porque importa, y mucho, que el lector reconstruya e interprete el texto, mediante interacciones que le permitan comprender el mundo de forma crítica, sin perjuicio para los demás ni para uno mismo, a través de la mediación del profesor con el texto (SEP, 2011c, pág. 25).

En el caso ejemplificado, en el segundo grado, segundo bloque, la práctica social del lenguaje es “Exponer el proceso de crecimiento, desarrollo o transformación de un ser vivo”, cuyo producto final es un texto expositivo. Independientemente de otros aprendizajes esperados, tanto el libro de lecturas (Ortega, 2014) como el de texto (SEP, 2014, págs. 87-92), requieren que el profesor focalice la atención del niño en una leyenda en comparación con un texto informativo-expositivo, y en la página 90 del libro para el alumno, en concreto, retoma la diferencia entre realidad y fantasía. Bien trabajada, esta lección 14 abona a la posterior distinción entre texto literario y científico, entre el texto de ficción y el texto informativo (real, cierto, demostrado), y entre el discurso equívoco frente a la realidad (publicitario o ideológico) y el discurso apegado a la comprobación por los métodos científicos. Esta distinción, que parece tan simple a este nivel, es fundamental para el posterior conocimiento del alumno, quien debe saber disfrutar de lo literario sin cortapisas de incredulidad, pero mostrarse crítico y perspicaz ante las afirmaciones no fundamentadas de los discursos no literarios.

Sin embargo, esta investigadora ha presenciado más de una vez cómo el profesor de segundo año sigue la lección sin ningún elemento de interacción que permita al alumno distinguir el principal elemento, que es la manera como un texto explicativo de la realidad puede adquirir dos formas: la mitológica y la científica, y que mientras ambas son válidas e interesantes, sólo la científica nos permite tomar adecuadas decisiones ecológicas en la sociedad, y éticamente válidas en lo personal, como es el caso de que los niños concluyan que a una lagartija debe dolerle cuando le cortan la cola como juego, e interiorizar el dolor de un ser vivo.

Exagerando la nota, una demostración de este aprendizaje fue atestiguado cuando al arribar al salón de la práctica, se encontró los muros y ventanas tapizados con carteles (que eran la evidencia de la ficha informativa/explicativa sobre un ser vivo) donde destacaban lagartijas de papel de papiroflexia con la cola cercenada. Al preguntarle al grupo, señalaron con toda claridad que sólo podía cortársele la cola al ejemplar de papel, porque al vivo le dolía y no era justo para el animal. Estas nociones iniciales requieren del maestro, en principio, que reconozca la diferencia entre los textos mitológicos y los científicos, que distinga la naturaleza del lenguaje ficcional frente al especializado de la biología, y que entienda que ante una misma situación concreta, las diversas edades históricas y las diferentes culturas humanas, han dado distintos puntos de vista, pero que el pensamiento crítico debe ser capaz de distinguir la realidad de la fantasía en el disfrute del gozo estético y en la toma de decisiones informadas.

Como bien se señala en el enfoque del español, todas las prácticas sociales del lenguaje contenidas en proyectos didácticos o en las lecciones, constituyen un entramado de interacciones entre los distintos componentes, aprendizajes esperados, propósitos y competencias, que gradualmente llevan al estudiante a alcanzar los estándares curriculares precisados por las normas internacionales que acata el sistema educativo mexicano. Dejar de lado algunas de ellas, por ignorancia o desconocimiento del profesor, genera ausencias de conocimiento y experiencia en el alumno, que conforme se desenvuelve en los distintos grados, empieza a hacer notorio su entendimiento, comprensión, experiencia y pericia en el uso de los lenguajes.

#### **APRENDIZAJES CLAVE DE LENGUA Y COMUNICACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y LISTADO PRELIMINAR DE FENÓMENOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS USADOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

La Secretaría de Educación Pública, organismo rector del Sistema Educativo Mexicano, en las diversas reformas educativas experimentadas desde su fundación, procedió en la reforma denominada Modelo Educativo para la Educación Obligatoria con firmeza y respetando los plazos previstos para su implementación, pero con el relevo en el gobierno federal, se dejó de lado a esta reforma y se anunció el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Aunque ambos modelos mantienen visos políticos, legales y administrativos, en la parte académica han resultado en una mezcla de documentos que pertenecen a tres



reformas. A continuación se describirán los documentos rectores del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, aún vigente a dos años de su inicio, pero cuando sea pertinente se referirá a los programas de la Nueva Escuela Mexicana que atañan a la Literatura, tal como la Estrategia Nacional de Lectura 2020 que se halla en proceso de implementación.<sup>15</sup>

### **Aprendizajes clave de lengua y comunicación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria**

Dado que en la actual perspectiva del MEEQ se privilegia la competencia por encima del contenido, es evidente que el desarrollo de competencias comunicativas rebasa el interés por las ciencias lingüísticas, que era lo tradicional en la enseñanza del español, ahora denominado lengua materna. Esto, que venía siendo una exigencia y una demanda ante los bajos desempeños laborales de los mexicanos, se concreta en siete propósitos generales:

1. Usar el lenguaje de manera analítica y reflexiva para intercambiar ideas y textos en diversas situaciones comunicativas.
2. Utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso; expresar lo que saben y construir conocimientos.
3. Reflexionar sobre la forma, la función y el significado del lenguaje para planear, escribir y revisar sus producciones, así como para mejorar su comprensión de los mensajes.
4. Conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales.
5. Utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias.
6. Participar como individuos responsables e integrantes de una comunidad cultural y lingüística diversa, capaces de asumir posturas razonadas y respetarla pluralidad de opiniones desde una perspectiva crítica y reflexiva.
7. Reconocer, valorar y comprometerse con el cumplimiento de derechos y obligaciones de hablantes, autores, comunidades y otros actores que se vinculan con los usos orales y escritos del lenguaje. (SEP, 2017, pág. 163).

En cuanto competencias, el primer propósito se entiende como la competencia comunicativa por excelencia, pues se presupone la pericia en el uso de la lengua en cualquier situación, oral o escrita, mediada por la reflexión, el pensamiento y el razonamiento acerca del mensaje. Superada la noción de comunicación, se pasa a la construcción del conocimiento mediante el dominio de la lengua para expresar en un discurso, el saber y el pensamiento; un paso más por encima del primer propósito, que

---

<sup>15</sup> Se pueden consultar algunas acciones en <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/presentacion-de-las-acciones-de-la-estrategia-nacional-de-lectura-206658>. Para las normales es relevante el programa Leer para la vida en los estados (Dirección General de Publicaciones, 2020), que se desarrollará en febrero de 2021.

podría referirse a lo coloquial para llegar a lo académico. El propósito se enfoca en las producciones desde ambos extremos, el de la producción y el de la comprensión, pasando por el estudio de las etapas de su construcción: planeación, escritura y revisión recursivas. Puede verse que la comprensión requiere la previa construcción del texto por parte del que aprende.

La continuidad de lo literario y su uso en la educación, como forma de dominar la lengua, se verifica en el propósito cuatro que refiere al conocimiento de textos literarios con el fin de alcanzar la apreciación de la función poética del lenguaje (estética), aunque vemos que no se hace ya referencia a textos y autores de la historia de la literatura, considerados como clásicos imprescindibles (excepto en secundaria). Eso en cuanto a la forma. En cuanto al contenido, su uso se enfoca en la comprensión de otras perspectivas y valores culturales (temporales y geográficos).

Tanto en el primer caso, de los tres propósitos referidos a la comunicación, se presupone que conlleva a las ciencias lingüísticas como herramientas al uso para el dominio de un instrumento que parece natural en el ser humano, la lengua oral, y que se comprende completamente artificial, en su variante escrita.

Respecto al propósito cuatro, surge la contrapartida de la competencia literaria en la comprensión de la literatura como forma peculiar de usar el lenguaje, ya sea figurada, retórica o prosaica, pero que se constituyen como los productos superiores del uso de las habilidades lingüísticas en sus dos extremos, la producción y la comprensión. Además, por sus contenidos, se instituyen en una ventana para contribuir a la comprensión de las culturas humanas (otras realidades, otros mundos). Hay un claro abandono de los clásicos en favor de revisiones más cercanas a lo que interesa a la sociedad actual y, por supuesto, a los jóvenes lectores. De ahí que el punto cinco sea una grata sorpresa pues se recupera el valor lúdico del lenguaje, no sólo en su vertiente literaria, sino también en la comunicativa propia de este uso peculiar, que trasciende lo literario y se verifica en múltiples formas comunicativas actuales, tanto desde la expresión con función poética, como de la comprensión y el goce estético (canción comercial denominada *jingle*, video multiforme en línea, *chats*, *blogs*, *memes*, *gifs* y *fanmades*, entre tantas otras posibilidades lúdicas y literarias). Porque en la actualidad la escuela se limita a las actividades tradicionales de juegos lingüísticos, eventos y concursos de teatro, declamación y oratoria, así como

actividades regulares de canto y ceremonias conmemorativas, olvidando que los alumnos participan en muchas otras prácticas sociales del lenguaje.

Un uso pragmático de la competencia comunicativa y lingüística, es el terreno movedizo de la equidad, la tolerancia y los derechos humanos, que aunque sean considerados mera corrección política, son verdaderamente imprescindibles en el contexto áulico, reproductor de esquemas de inequidad e intolerancia tradicionales. La insistencia en el respeto a la diversidad lingüística, que es cultural y comunitaria, se ve reflejada en el cambio de denominación de la materia de estudio de español por su equivalente más correcto de lengua materna y que implica así el respeto a los orígenes culturales de los alumnos, que no siempre nacen en comunidades hispanoparlantes. Pero es imprescindible no dejar diluir el aspecto principal de esta forma de convivencia social que pasa por “posturas razonadas” y respetuosas de “la pluralidad de opiniones desde una perspectiva crítica y reflexiva”, en las que prive el respeto y el reconocimiento de los derechos humanos del “otro” que no es similar al “nosotros”. Por tanto, no se trata de la mera presentación de relatos o situaciones de conflicto vinculadas a un valor o un tema, sino de la construcción de debates en los que la lengua es el vehículo de discusión sobre los puntos nodales de la convivencia y la tolerancia, pero también es objeto de reflexión por sus expresiones sexistas inadvertidas. En la misma tendencia que el propósito seis, el siete se finca en el reconocimiento, valoración y compromiso con el cumplimiento de derechos y obligaciones de hablantes, autores, comunidades y otros actores que se vinculan con los usos orales y escritos del lenguaje, es decir, con la integridad académica y la honestidad del discurso usado en la vida en sociedad, aspectos que las escuelas han descuidado recientemente, avasalladas por las tecnologías de la información y la comunicación, que tanto facilitan el fraude, el bulo, la difamación y el plagio académicos.

Los propósitos por nivel educativo permiten observar el currículo en espiral ascendente que caracteriza a la articulación de los tres niveles educativos:

<b>Propósitos para la</b>			
	<b>educación preescolar</b>	<b>educación primaria</b>	<b>educación secundaria</b>
<b>Propósito</b>	El reconocimiento de la diversidad social, lingüística y cultural que existe en nuestro país, así como de las características individuales de las niñas y los niños, son el fundamento para establecer los propósitos de la educación preescolar, cuyo logro será posible mediante la intervención sistemática de la educadora. Se espera que en su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad — general, indígena o comunitaria—, los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que de manera gradual puedan:	El propósito de la asignatura Lengua Materna. Español para la primaria es que los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos, para satisfacer sus intereses, necesidades y expectativas, así como que continúen desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las propiedades de distintos tipos de texto y sus propósitos comunicativos. Se espera que en este nivel logren:	El propósito de la asignatura Lengua Materna. Español para la secundaria, es que los estudiantes consoliden sus prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos, y que reflexionen sistemáticamente sobre la diversidad y complejidad de los diversos usos del lenguaje. Se espera que en este nivel logren:
Competencia oral y escrita	1. Adquirir confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua; mejorar su capacidad de escucha y enriquecer su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.	1. Avanzar en su conocimiento de las convenciones del lenguaje oral y escrito y comenzar a reflexionar sobre el sistema lingüístico para resolver problemas de interpretación y producción textual.	1. Ampliar su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito y utilizarlo para comprender y producir textos.
Lectoescritura	2. Desarrollar interés y gusto por la lectura, usar diversos tipos de texto e identificar para qué sirven; iniciarse en la práctica de la escritura y reconocer algunas propiedades del sistema de escritura.	2. Desarrollar una creciente autonomía para interpretar y producir textos que respondan a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.	2. Utilizar los acervos impresos y digitales con diferentes propósitos.
Estudio e investigación		3. Elegir materiales de estudio considerando la organización de los acervos y la información de los portadores.	3. Expresar sus ideas y defender sus opiniones debidamente sustentadas.
Estado para la producción textual		4. Comprender, resumir y producir textos orales y escritos que presentan procesos naturales y sociales para apoyar el estudio de otras asignaturas.	4. Utilizar la escritura para organizar su pensamiento, elaborar su discurso y ampliar sus conocimientos.
Producción textual escrita		5. Analizar la organización, los elementos de contenido y los recursos de lenguaje de textos literarios de diferentes géneros para profundizar en su comprensión y enriquecer la experiencia de leerlos, producirlos y compartílos.	5. Interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
Lingüística y pragmática		6. Reflexionar sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana.	6. Valorar la riqueza lingüística y cultural de México, las variedades sociolingüísticas del español y del lenguaje en general, y reconocerse como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
Comunicación dialógica		7. Utilizar diferentes medios (orales, escritos, electrónicos) para compartir su experiencia y manifestar sus puntos de vista.	7. Valorar el diálogo y adoptar una actitud crítica y reflexiva como formas privilegiadas para entender otras perspectivas y puntos de vista.
Comprensión lectora		8. Reconocer la existencia de perspectivas e intereses implícitos en los mensajes de los medios de comunicación para desarrollar una recepción crítica de los mismos.	8. Analizar, comparar y valorar la información generada por diferentes medios de comunicación masiva, y tener una opinión personal y actitud responsable sobre los mensajes que intercambia.
Literatura como conocimiento			9. Conocer, analizar y apreciar el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas; valorar su papel en la representación del mundo.

		Propósitos para la		
		educación preescolar	educación primaria	educación secundaria
Creación literaria				10. Utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción.
				11. Reflexionar sobre la realidad presente y recrear otros mundos posibles.

Tabla 1. Fuente SEP (2017, págs. 163-165).

El enfoque en el preescolar se contiene en la competencia oral y escrita inicial así como en la lectoescritura, que se continúan desarrollando en primaria y secundaria. A partir de primero de primaria y hasta la conclusión de los estudios secundarios, comienza el estudio y la investigación, con fines de producción textual escrita y oral, el conocimiento lingüístico y pragmático de la lengua y la cultura, la comunicación dialógica que no se limita al diálogo personal o por misivas sino que se amplía a las posibilidades de las tecnología de la información y la comunicación, y se enfatiza en la comprensión lectora mediante la confección y entendimiento de todo tipo de textos. En la educación secundaria se amplía la lectoescritura al estudio y creación literaria y al estudio de la literatura como conocimiento. Obviamente el estudio y la comprensión lectora abonan a otras asignaturas cuyo campo de conocimiento es diverso al literario, que en este nivel se vuelve fundamental como contenido de la lengua materna.

El estudio de la lengua materna y de otras lenguas en la educación básica pasa por las prácticas de lenguaje, oportunidades que en el preescolar se engloban en situaciones de aprendizaje como:

**Hablar:** acerca de diferentes experiencias, sucesos o temas; escuchar y ser escuchados en un ambiente de confianza y respeto.

**Responder** a preguntas abiertas que impliquen la formulación de explicaciones cada vez más completas.

**Explorar** textos en portadores diversos; aprender, por el uso y el descubrimiento guiado, algunas de sus características como organización del texto y de otros recursos (títulos, encabezados, fotografías con pies de imagen, otras formas de ilustración). Estas características son diferentes entre recados, listas, invitaciones, felicitaciones, recetas y demás instructivos, cuentos, poemas, textos en diferentes secciones del periódico y textos informativos.

**Comentar** sus ideas acerca de diferentes textos con apoyo de la educadora a partir de preguntas que promuevan la reflexión.

**Comunicarse** tanto de forma oral como escrita con intenciones (narrar, conversar, explicar, informar, dar instrucciones) e interlocutores específicos.

**Escribir** palabras, frases y textos breves en el marco de situaciones comunicativas (una invitación, un cartel, una carta, una nota para el periódico mural, un registro de algo que observaron, una tarea para casa). (SEP, 2017, págs. 167-168)

En primaria y secundaria, las prácticas conllevan a la alfabetización, en su sentido extenso, mediante organizadores curriculares (lo que previamente entenderíamos como contenidos):

**Oralidad (preescolar)**

- Conversación
- Narración
- Descripción
- Explicación

**Estudio**

- Intercambio de experiencias de lectura
- Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos
- Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes
- Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos
- Intercambio escrito de nuevos conocimientos

**Literatura**

- Lectura de narraciones de diversos subgéneros
- Escritura y recreación de narraciones
- Lectura y escucha de poemas y canciones
- Creaciones y juegos con el lenguaje poético
- Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales

**Participación social**

- Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios
- Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia
- Análisis de los medios de comunicación
- Participación y difusión de información en la comunidad escolar
- Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural (SEP, 2017, pág. 173).

La organización didáctica de estos organizadores curriculares o contenidos se verifica mediante situaciones didácticas o actividades puntuales, recurrentes, proyectos y secuencias didácticas específicas, como sigue:

Actividades puntuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Son actividades que se realizan una o dos veces al año.</li> <li>• Tienen una duración limitada.</li> <li>• Se pueden relacionar con el contenido de otras asignaturas; por ejemplo, presentar una exposición acerca de un tema de ciencias.</li> </ul>
Actividades recurrentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se realizan de manera repetida a lo largo del año escolar, o bien, durante periodos más o menos prolongados.</li> <li>• Sirven para abordar prácticas sociales del lenguaje o actividades que requieren trabajo sistemático, como la exploración de los textos de la biblioteca y de los periódicos, la lectura de textos literarios o la solicitud de libros en la biblioteca para leer en casa.</li> <li>• Favorecen la lectura de textos largos, como las novelas.</li> <li>• Ofrecen la oportunidad para seguir textos de géneros específicos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es recomendable que se realicen una vez por semana, cada dos semanas o una vez al mes. La frecuencia dependerá de lo que se decida en las escuelas, y el tiempo destinado en cada ocasión radicarán en la complejidad de las actividades que se propongan.</li> </ul>
Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su duración es variable; pueden durar una semana, como elaborar la reseña de un material leído; varias semanas, como la puesta en escena de una obra de teatro, o todo el año, como el periódico escolar.</li> <li>• Integran las prácticas sociales del lenguaje de manera articulada y toda la secuencia de actividades que las componen, también las secuencias necesarias para analizar y reflexionar sobre aspectos específicos del lenguaje y los textos tratados en la práctica.</li> <li>• Implican la producción de un texto o de un soporte relevante para difundir los textos (periódicos, antologías, libros álbum, etcétera), o la presentación oral de la información preparada.</li> <li>• Permiten que los textos elaborados por los alumnos tengan destinatarios reales; por ejemplo, un periódico escolar de distribución mensual.</li> <li>• Brindan la oportunidad de planear las tareas, distribuir responsabilidades entre los participantes y evaluar cada fase del proceso.</li> </ul>
Secuencias didácticas específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Su objetivo es ayudar a alcanzar el conocimiento necesario para comprender mejor lo que se persigue al poner en acción las prácticas sociales del lenguaje.</li> <li>• Abordan aspectos específicos del lenguaje como el uso de los signos de puntuación, las propiedades de los géneros y tipos de discurso, que contribuyen a resolver cuestiones específicas de la escritura de los textos como la cohesión, la coherencia o el uso de los tiempos verbales.</li> <li>• Pueden realizarse dentro de cualquiera de las actividades anteriores.</li> <li>• Se desarrollan principalmente para apoyar la planeación o revisión de los textos que se escriben.</li> </ul>

Tabla 2. Modalidades de trabajo recomendadas para el aprendizaje de la lengua materna. Fuente SEP (2017, pág. 178).

Particularmente relevante es el privilegio que se da a las actividades puntuales, recurrentes y proyectos por encima de las secuencias didácticas específicas, pues las primeras se constituyen como verdaderas prácticas sociales del lenguaje en las que las segundas se involucran incidentalmente como aprendizajes constitutivos de la propia práctica auténtica, no como materia de aprendizaje en sí mismas y descontextualizadas. La autenticidad de la situación radica en el cabal cumplimiento de los mecanismos de la comunicación que incluyen tanto al circuito del habla, como los escenarios y las situaciones específicas y características de los textos o discursos que las vehiculan. Así pues, verdaderamente se aprende la lengua en lo que es lo más cercano al acto de habla, incluso pese a la artificialidad de la trasposición didáctica (proceso por el cual un contenido se adapta como objeto escolar). Porque es indudable que las prácticas sociales del lenguaje escolares son aprendidas por los estudiantes de básica, pero no pasa así con las que son ajenas a la escuela: hablar en público, negociar un acuerdo, presentar un alegato, conversar, gozar de la lectura, informar sin falsedades, entre otros.

Asimismo, es relevante señalar que se establece una dosificación para los tres niveles educativos y los cinco ciclos de la educación básica (uno de preescolar, tres de primaria y tres de secundaria) que permiten observar la gradualidad sobre las prácticas sociales del lenguaje en toda la articulación curricular, lo que conlleva a no perder de vista

las competencias a las que se abona al término de la educación básica ni dejar de considerar las que preceden.



## Dosificación de los aprendizajes esperados

Ambitos	PSL	Preescolar			Primaria		Segundo ciclo		Tercer ciclo		Secundaria		
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
		Aprendizajes esperados											
Oralidad	Conversación	Expresa sus ideas. Participa y escucha las de sus compañeros.											
	Narración	Narra anécdotas con secuencia, entonación y volumen.											
	Descripción	Menciona características de objetos y personas.											
	Explicación	Explica sucesos, procesos y sus causas. Comparte acuerdos o desacuerdos con otras personas para realizar actividades y armar objetos. Da instrucciones.											
Estudio	Intercambio de experiencias de lectura	Explica por qué elige un material de los acervos.			Elige y comenta distintos materiales de lectura.	Recomienda materiales de lectura.	Elabora reseñas de diversas obras.	Participa en la presentación pública de libros.	Comparte la lectura de textos propios en eventos escolares.	Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.			
	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	Expresa su opinión sobre textos informativos leídos en voz alta por otra persona.			Identifica y lee diversos textos informativos.	Lee textos informativos y reconoce sus funciones y modos de organización.	Utiliza textos informativos para ampliar su conocimiento sobre diversos temas.	Elige un tema y hace una pequeña investigación.	Compara una variedad de textos sobre el tema.	Lee y comenta textos argumentativos.			
	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes	Explica al grupo ideas propias sobre algún tema o suceso, con ayuda de materiales consultados.			Resume información sobre procesos conocidos, naturales y sociales.	Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales y acontecimientos históricos.	Elabora resúmenes en los que se expliquen fenómenos naturales y acontecimientos históricos.	Elabora fichas temáticas con fines de estudio.	Elabora resúmenes, que integren la información de diversas fuentes.	Elabora resúmenes de textos argumentativos.			
	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	Comenta e identifica algunas características de textos informativos.			Expone un tema utilizando carteles de apoyo.	Presenta exposiciones acerca de las características físicas de su localidad y de algunos acontecimientos históricos de esta.	Presenta exposiciones acerca de descubrimientos y experimentos científicos.	Presenta una exposición acerca de un tema de interés general.	Participa en una mesa redonda.	Participa en un debate			
	Intercambio escrito de nuevos conocimientos	Expresa ideas para construir textos informativos.			Escribe textos sencillos donde describe personas o lugares.	Escribe textos en los que se describe lugares o personas.	Escribe textos en los que explica fenómenos naturales o sociales.	Escribe una monografía.	Escribe un texto biográfico.	Escribe un texto argumentativo.			
Literatura	Lectura de narraciones de diversos subgéneros	Comenta textos literarios que escucha, describe personajes y lugares que imagina.			Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos.	Lee narraciones de la tradición literaria infantil.	Lee cuentos y novelas breves.	Lee narraciones de diversos subgéneros: ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas u otros.	Selecciona, lee y comparte cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea.	Lee una novela de su elección.			
	Escritura y recreación de narraciones	Narra historias familiares de invención propia y opina sobre las creaciones de otros. Escribe con sus compañeros de grupo narraciones que dicta a la educadora. Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.			Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros.	Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación.	Escribe narraciones de la literatura y la experiencia.	Escribe cuentos de un subgénero de su preferencia.	Transforma narraciones en historietas.	Escribe crónicas sobre hechos locales o regionales.			
	Lectura y escucha de poemas y canciones	Declama poemas frente a un público. Identifica la rima en poemas leídos en voz alta. Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje.			Escucha y lee textos líricos.	Lee y comparte poemas y canciones de diferentes autores.	Lee poemas y canciones de la lírica tradicional o popular para elaborar antologías poéticas y cancioneros.	Lee y compara poemas de diferentes épocas sobre un tema específico (amor, vida, muerte, guerra...).	Analiza críticamente el contenido de canciones de su interés.	Selecciona uno o varios movimientos poéticos para leer y comentar poemas.			
	Creaciones y juegos con el lenguaje poético	Construye colectivamente rimas sencillas.			Juega con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura.	Practica y crea juegos del lenguaje (sopa de letras, basta, trabalenguas, adivinanzas, chistes).	Elabora una antología de juegos de palabras con producciones propias y de la tradición oral.	Recopila y comparte refranes, dichos y pregones populares.	Crea textos poéticos que juegan con la forma gráfica de lo escrito.	Juega poéticamente con analogías, exageraciones, sinsentidos y otras			

Ambios	PSL	Preescolar			Primaria						Secundaria		
		1°	2°	3°	Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo		1°	2°	3°
		Aprendizajes esperados											
Ambios	Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales	Comparte relatos de la tradición oral que le son familiares.			Lee y representa fragmentos de obras de teatro infantil.		Lee obras de teatro infantil para representarlas.		Escenifica obras teatrales breves para niños y jóvenes.		Selecciona un texto narrativo para transformarlo en texto dramático y representarlo.	Recopila leyendas populares para representarlas en escena.	Escribe colectivamente pequeñas obras teatrales para reflexionar sobre problemas cotidianos.
		Identifica su nombre y otros datos personales en diversos documentos.			Identifica algunos documentos de identidad. Reconoce la importancia de sus datos personales.		Reconoce y llena formularios sencillos.		Escribe documentos formales para hacer diversas gestiones.		Escribe cartas formales.	Analiza documentos administrativos o legales como recibos, contratos de compraventa o comerciales.	Revisa convocatorias y llena formularios diversos.
Participación social	Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios	Escribe su nombre e identifica el de algunos compañeros. Interpreta y escribe (con sus recursos) instructivos, cartas, recados y señalamientos.			Sigue y elabora instructivos sencillos.		Interpreta y elabora instructivos.		Redacta instrucciones y normas.		Investiga, adapta y difunde el reglamento escolar.	Explora y escribe reglamentos de diversas actividades deportivas.	Investiga alguna normativa nacional o internacional, por ejemplo, la <i>Declaración universal de los derechos humanos</i> .
	Análisis de los medios de comunicación	Comenta noticias que se difunden en periódicos, radio, televisión y otros medios de comunicación.			Explora e identifica notas informativas y anuncios publicitarios impresos.		Analiza notas informativas y publicidad en diversos medios.		Analiza la publicidad y da seguimiento a noticias en diversos medios.		Lee y compara notas informativas que se publican en diversos medios.	Analiza el contenido de campañas oficiales.	Lee y discute un artículo de opinión.
	Participación y difusión de información en la comunidad escolar	Produce textos para informar algo de interés a la comunidad escolar o a los padres de familia.			Elabora textos sencillos e ilustraciones para el periódico de aula.		Elabora textos sencillos para publicar en el periódico escolar.		Participa en la elaboración del periódico escolar.		Entrevista a una persona relevante de su localidad.	Diseña una campaña escolar para proponer soluciones a un problema de su comunidad.	Diseña y organiza el periódico escolar.
	Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	Conoce palabras y expresiones que se utilizan en su medio familiar y su localidad, y reconoce su significado. Identifica diferencias en las formas de hablar de la gente.			Reconoce la diversidad lingüística en su entorno.		Indaga sobre la variedad lingüística del español.		Indaga sobre la diversidad lingüística y cultural del país.		Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas.	Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos hispanohablantes.	Investiga sobre la diversidad lingüística y cultural de los pueblos del mundo.

Tabla 3. Dosificación de los aprendizajes esperados, también llamados clave, de la educación básica. Fuente SEP (2017, págs. 184-187).

Esta dosificación se desarrolla a continuación en aprendizajes esperados por grado (SEP, 2017, págs. 188-218; y el sitio [aprendizajesclave.sep.gob.mx](http://aprendizajesclave.sep.gob.mx)), cuyo estudio requiere un trabajo de análisis que se hará en los capítulos siguientes. Porque, como bien se señala, “los programas se focalizan en contenidos relevantes, para lograr mayor profundidad en el aprendizaje y mejor desarrollo de las habilidades cognitivas y así favorecer la formación de usuarios competentes de la lengua” (SEP, 2017, pág. 219), además de que éstos aprendizajes clave se podrán trabajar con mayor libertad en la elección de textos y de temas, acordes a los gustos e intereses de los alumnos.

### Listado preliminar de fenómenos lingüísticos y literarios usados en la educación primaria

Preliminarmente, con base en los resultados del cuestionario descrito en las páginas precedentes, habría que poner atención en los siguientes temas:

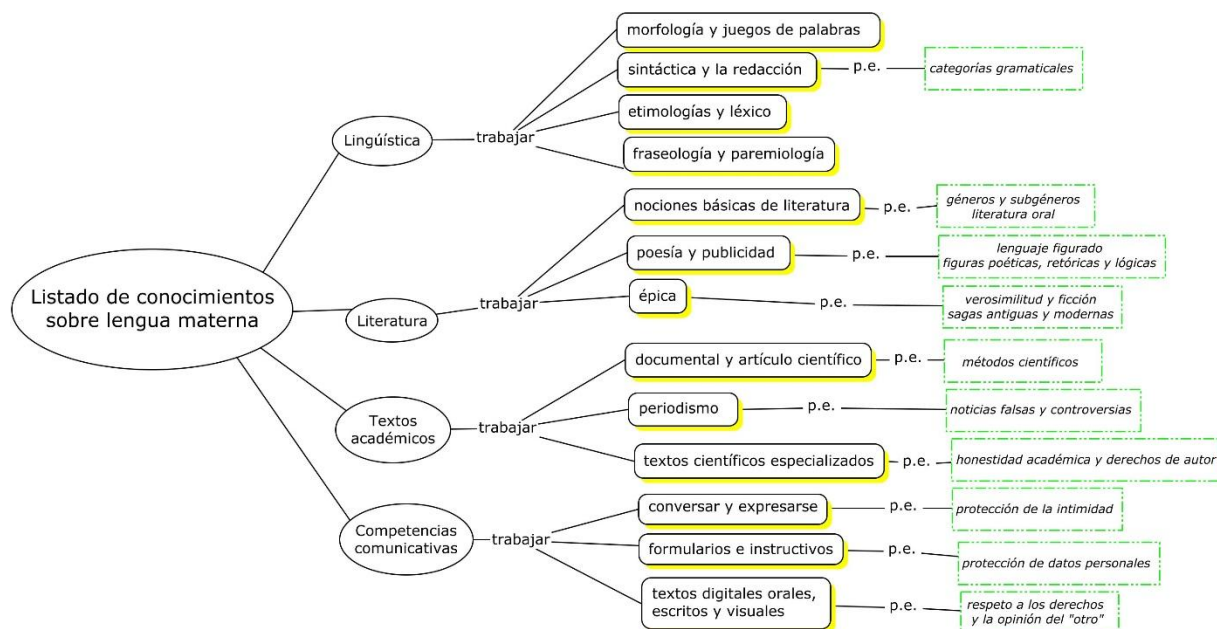


Imagen 5. Mapa conceptual de temas con bajo dominio teórico y metodológico, basado en el “Cuestionario sobre prácticas con la asignatura de Español realizadas por alumnos de la CyBENP”.

Aunado a ello, y con base en los aprendizajes clave del nuevo Modelo Educativo, postulamos que son relevantes, en el estudio de los normalistas, temas como la competencia oral y escrita, la lectoescritura y comprensión lectora, el estudio e investigación en fuentes, el estudio de la producción textual recursiva, la lingüística y pragmática, la comunicación dialógica y la literatura como conocimiento y creación literaria.

Aunque se pensaba que el nuevo modelo tendría similares contenidos curriculares que el modelo 2011, basados en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria se hace mayor insistencia en la producción textual, con el añadido de la creación literaria como competencia fundamental. Asimismo, se hace hincapié en los derechos de autor, la honestidad académica y la protección de la intimidad y los datos personales. No se hace un listado de temas sino un requerimiento de aprendizajes clave cuyo contenido queda a selección del educador, lo que da margen a ingresar cuestiones del interés y gustos de los alumnos, que no pueden abandonar del todo los temas que predominan en el ambiente cultural en el que viven, que no se identifican con la cultura académica, erudita o escolar.

Es experiencia de esta investigadora que en el proceso de preparación y ejecución de las prácticas en la escuela primaria, los contenidos de base que sustentan a los aprendizajes esperados, los propósitos de la clase, las competencias y habilidades requeridas, son poco dominadas por los normalistas, algunas en mayor medida que otras, como se deduce del cuestionario aplicado al inicio de este estudio. Pero siempre es bueno acompañar a los practicantes en sesiones de cuestionamiento sobre el contenido subyacente al aprendizaje esperado. Por ejemplo, pocos alumnos comprenden que la enseñanza del cuento, la leyenda y el mito abonan a las competencias de transcripción de lo oral a lo escrito, la descripción y la narración, o que, por ejemplo, el instructivo tiene como finalidad la descripción de procesos que luego respaldan a la comprensión y producción del texto científico. Asimismo, que varias de las experiencias sobre lo literario apuntan a que el niño comience a diferenciar entre ficción y realidad, lo que conduce al adulto a distinguir entre fantasía, verdad, punto de vista, rumor y mentira. O que el lenguaje poético y sus mecanismos de expresión (figuras) se han trasladado al texto publicitario, dejando de lado lo estético para contribuir a la presentación atractiva de mercancías, productos y servicios, incluso recurriendo al engaño, que es contra lo que debemos prevenir al alumno mediante la formación de su juicio crítico basado en la comprensión de los tropos. También, que cuando se realizan algunas prácticas sociales del lenguaje, esto conduce al conocimiento de las categorías gramaticales y paratextos en su uso textual, no como temas (aunque el nuevo modelo, quizá al verificar que éste es un punto nodal que se extravía en los proyectos textuales, insiste en secuencias didácticas específicas para abordar dichos temas) sino como modos de articulación del discurso.

Dado que los enfoques y los aprendizajes clave han sido modificados, es necesario evitar que los alumnos normalistas descarguen de la red contenidos de respaldo, pues no se corresponden con los aprendizajes clave, y en ellos abundan la falta de propiedad académica, los datos equivocados, las definiciones confusas o reduccionistas, las incorrecciones ortográficas y de redacción, así como los calcos lingüísticos y teóricos, impropios del español. Por ello es una necesidad ampliamente aceptada, que se requiere construir materiales de difusión científica, producidos en las Normales, que recojan los fenómenos literarios y lingüísticos empleados en las prácticas sociales del lenguaje del nivel básico, con el fin de mejorar la formación docente de los alumnos normalistas. Se tratará sobre estos contenidos en el capítulo VI, como base de la propuesta para sustentar un manual didáctico sobre literatura infantil y juvenil útil para la educación normalista.

### **CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DEL ÁMBITO DE LA LITERATURA DENTRO DEL CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA DENOMINADO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN EL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

En este capítulo se hace una aproximación a la literatura infantil y juvenil y su presencia en el Sistema Educativo Mexicano, a través de la revisión de libros de texto y auxiliares didácticos (planes, programas, libros del maestro, manuales, folletos, carteles e infografías) que han acompañado a la educación básica desde 1958, cuando se promulgó la primera reforma educativa que tenía como objetivo formar a los mexicanos para atender a las necesidades laborales, ya no desde el punto de vista de formación del ciudadano en la cultura.

#### **CONSIDERACIONES INICIALES**

La literatura, así como la literatura infantil y juvenil, invitan a formular una redefinición de cara al siglo XXI, dominado por las tecnologías de la información y la comunicación eminentemente visual, en detrimento del consumo de los medios escritos. La naturaleza de lo literario ha cambiado, sus soportes, así como las formas de producción y recepción, se han extendido. La literatura en lo general, se aclara por principio, puede incluir o excluir a la literatura infantil y juvenil, en razón de su vastedad y su público receptor. Esto, porque comercialmente se venden por separado, y también en su estudio se les trata como separadas; mientras que existen teóricos que las definen como idénticas. Pedro Cerrillo señala que los contenidos, temática, estructura literaria, forma y ediciones delimitan a la Literatura Infantil y Juvenil como un ente diferente a la literatura en general (Cerrillo & Sánchez, Literatura con mayúsculas, 2006, pág. 7). Teresa Colomer, por su parte, señala que la LIJ es literatura sin adjetivos, pese a la necesidad de tratarla como una literatura en minoría, para efectos de reconocimiento y estudio (Colomer, 2010). Se reconoce, sin embargo, la autonomía del usuario infantil o adolescente (es decir, comprendido en las edades a que refiere la literatura infantil y juvenil) como capaz de seleccionar aquellas obras que responden a sus necesidades para convertirlas en “propias”, pese a lo que indique la clasificación de la industria editorial y los sistemas educativos. De ahí que obras de literatura general lleguen a entrar en el canon de la literatura infantil y juvenil. Las elecciones hechas por

los usuarios de esta edad no siempre son aceptadas como objetos de estudio literario en su trasposición didáctica.

En el contexto escolar se entiende tradicionalmente la literatura tal como la define la RAE, el arte de la expresión verbal, el conjunto de conocimientos de literatura (géneros, periodos, escuelas, autores, historia) (Real Academia Española, 2017), la lectura de obras selectas para ser comentadas, así como el estudio de ejemplos mediante tópicos metodológicos seleccionados de diversas corrientes de análisis. Casi siempre, en referencia a los textos escritos, con exclusión de las formas orales.

La Literatura tiene, según el *Diccionario de Términos Literarios* Akal varias definiciones que van desde su referencia etimológica referida a las grafía “Literatura (del latín *litteratūra*, cuya raíz es *littera*, «la letra del alfabeto»)” (Ayuso de Vicente, García Gallarín, & Solano Santos, 1990, pág. 225), según la cual cualquier escrito o conjunto de los mismos es denominado literatura. Siguiendo a Robert Escarpit (1974<sup>16</sup>), el diccionario Akal recoge seis acepciones, todas usadas en el lenguaje cotidiano: “1) el conjunto de todas las producciones literarias de un pueblo o de una época; 2) el mundo de las letras y de los escritores; 3) la ciencia y la cultura en general; 4) el arte de la expresión intelectual; 5) el arte de escribir; 6) las obras no escritas, etcétera.” (Ayuso de Vicente, García Gallarín, & Solano Santos, 1990, pág. 225). Estas definiciones han sido empleadas en el ámbito educativo, incluso aunque generan ambigüedad. En diversos planes de estudio de educación media se ha enseñado la historia literaria según la primera definición; mientras que desde la educación preescolar y primaria, abarcando hasta la secundaria, se suele tener un acercamiento a textos de diversos tipos (Kaufman & Rodríguez, 1993) y a autores listados en el currículo, según la segunda acepción. Es poco usada la tercera acepción, aunque no es infrecuente, ya que se habla de literatura médica, literatura pedagógica, literatura arqueológica, etcétera, sin distinción entre el lenguaje figurado y el recto o abstracto que caracteriza a los dos extremos de la representación escrita. Las acepciones cuatro y cinco son objeto de estudio en la educación media y superior, donde se hace un mayor énfasis en la escritura y la recepción de carácter intelectual, analítica y expresiva. Con frecuencia es hasta estos grados cuando comienza a exigirse en los alumnos las competencias de interpretación y argumentación que, en niveles inferiores, parecen poco adecuadas al desarrollo cognitivo.

---

<sup>16</sup> *Hacia una sociología del hecho literario*. Madrid. Flammarion.

La sexta definición llama nuestra atención, “las obras no escritas”, que en adelante se diferencian como folclore en el diccionario Akal<sup>17</sup>, en el Modelo Educativo se hace énfasis en la oralidad, sobre todo para la negociación de significados. Sin embargo, en el ámbito escolar no se hace uso frecuente de la literatura oral (rondas, juegos de palabras, folclor) debido a su dificultad de acercamiento, en clases saturadas de alumnos y temas de estudio, pues consumen más tiempo que otras prácticas. Las obras de tradición oral parecen lejanas a la literatura y no se las considera como parte de la misma, excepto en su versión publicada por un autor reconocido como literato, o si se las encajona en la antropología. Sin embargo, si se conceptualizan como obras previas al uso y aparición de la escritura, tanto como si se refieren a que no se han escrito porque su difusión es oral, entonces se deja fuera de lo que denominamos literatura a los textos surgidos en la prehistoria humana, los de las culturas de base oral que no desarrollaron o no llegaron a desarrollar la escritura fonético-alfabética (con frecuencia se excluye a la escritura ideográfica y simbólica de los límites de lo literario, González Aiza, 2017), las creaciones populares modernas, pero también a los nuevos lenguajes que se basan en la palabra oral y no en la escrita (ambas comparten el lenguaje, pero no la letra, no la grafía), como los videos y audios en sus múltiples soportes.

En el ámbito escolar, la literatura ha sido un objeto de aprendizaje lingüístico, ético y social (ya sea en su forma original, como en las trasposiciones didácticas que sufre). De ahí que surge la pregunta por la utilidad de la literatura. En el texto *Para qué sirve la literatura*, de Antoine Compagnon (Compagnon, 2008), se mencionan las cuatro explicaciones que se han dado históricamente para su uso: en principio “la literatura instruye a la vez que produce placer” (pág. 36); en segundo término reunifica la experiencia (pág. 39-43); en tercer lugar “suple los defectos del lenguaje”, su inadecuación (pág. 43), atenúa pues la fragmentación de la experiencia a través del lenguaje; y por último, “dar forma a la experiencia humana” (pág. 56) que nos permite conocer a los otros de una manera más profunda que otros lenguajes, porque nos induce a sentir y a pensar poniéndonos en el lugar de la ficción y del personaje diverso a nosotros (lo que Teresa Colomer denomina experiencia vicaria).

Para Teresa Colomer (Colomer Martínez, 2005) las funciones de la literatura infantil y juvenil son: la entrada en el imaginario colectivo, el aprendizaje de modelos narrativos y

---

<sup>17</sup> El diccionario Akal utiliza la escritura folclore, pero a menos que sea copia textual en este escrito se utilizará la escritura sugerida por la Real Academia de la Lengua Española.



poéticos, la socialización cultural, así como el ingreso a la experiencia vicaria a través de los finales de la ficción (positivo, negativo, cerrado o abierto).

Es decir, podemos resumir que la literatura instruye a través del deleite, reconstruye la realidad mediante el uso de la palabra y los símbolos, usa el lenguaje de manera peculiar mediante modelos poéticos y ficcionales, y permite al lector vivir experiencias vicarias lo que le introduce en sociedades y culturas propias y ajenas.

Producto de las diversas concepciones sobre lo literario y de lo que cada grupo humano considera literatura, el diccionario Akal distingue el relativismo de las artes, las cuales dependen del tiempo y el espacio de su aparición, señalando la diferencia entre la obra literaria y los objetos que poseen valores literarios. Para efectos de esta tesis, se considera al objeto literario en su trasposición didáctica, como una elección o canon que el profesor de educación básica presenta al alumno con diversos fines educativos: estudiar el idioma y aprender un modelo textual, conocer una cultura o momento histórico (la literatura sirve en el aprendizaje de la historia como ilustración de ambientes, modas y costumbres), debatir una situación ética o experimentar una emoción o sentimiento. Por ello es que las cuatro tendencias más utilizadas en la enseñanza literaria son la del aprendizaje de valores, la experimentación de emociones y el desarrollo neurológico del lector (Mata, 2016). Sin embargo, el objeto en su trasposición didáctica se ve ampliado en esa búsqueda por lograr el aprendizaje clave, dado que se acepta su traducción a otros lenguajes. Por ello es que en las aulas el estudio de algunos rasgos literarios (ficción, personaje, trama, ambiente, metáfora, versificación) no se limita al texto literario, sino que se extiende a la publicidad, la cinematografía, los cómics y los videojuegos.

Otro fenómeno que es posible encontrar en el campo educativo es el círculo de lectura formado en el seno de grupos formados por fanáticos seguidores de filmes, seriales, novelas, cómics, videojuegos, ídolos y artistas plásticos, cuya motivación intrínseca es ajena a los programas escolares y que sin embargo logran mantener el interés y el intercambio de materiales y opiniones durante un tiempo prolongado. Este efecto no se logra fácilmente desde una intención educativa. Asimismo, se ha visto resurgir el interés por novelas del siglo XIX, tales como *Los Miserables* de Víctor Hugo o las novelas de Jane Austen, por el mero gusto surgido después de contemplar la película. En ocasiones se han descubierto problemas de interpretación, así como abandono de la lectura a causa de su diferencia con el filme, pero al menos los lectores han adquirido el texto y han iniciado su lectura voluntaria. En un caso en particular uno de tales

círculos se acercó a quien esto escribe para preguntar la razón por la que Jean Valjean quería matar a Marius Pontmercy para quedarse con Cosette. Evidentemente una mala interpretación o una mala lectura porque no existe ningún antecedente en esta novela de un interés no paternal frente a la hija adoptiva. Asimismo, hubo necesidad de mostrarles un mapa de París e imágenes de cuadros famosos sobre las barricadas de la Revolución Francesa y de las cloacas, para que entendieran esta parte de la novela. Pese a la incorrecta dirección que llevaba este grupo, se descubrió que habían elegido esta novela como un ejemplo de novela rosa, no como parte de la literatura universal que es de obligada lectura. El problema consiste en la falta de mediación en el tema, aunque decir que es imprescindible la guía sería menospreciar los esfuerzos de los lectores que, después de todo, necesitan crecer desde una postura autodidacta. En otro caso la revisión de filmes de vampiros llevó a la lectura de todas las novelas disponibles en las bibliotecas particulares, con lo que se llegó a la obra clásica de Bram Stoker. Es decir, se transitó de la imagen al texto, en el transcurso de tres años y con un incremento de los interesados en torno iniciador del círculo. Es el esfuerzo sostenido más largo en la experiencia escolar de quien esto escribe, lo que demostró que se puede superar el acendrado apego de los alumnos de básica y de los normalistas, por la imagen visual.

Éstos, que son casos extremos, nos llevan a confundir los límites de la literatura en su utilidad educativa. De acuerdo al aprendizaje esperado propuesto por la Secretaría de Educación Pública para cada nivel, grado y materia, se determina la actividad que el alumno realiza, y donde la obra literaria se emplea como motivación, como estímulo, como material y como objeto de estudio. Sólo como objeto de estudio es insustituible. En los otros tres casos se puede emplear un audio, un fragmento de video, una obra plástica, un medio audiovisual o un multimedia. Desde la reforma a la educación normal de 1997, se incorporaron a la práctica educativa los lenguajes antes desacreditados como el cómic o la publicidad. En el texto *Didáctica de los medios de comunicación. Lecturas* utilizado por la Secretaría de Educación Pública en el diplomado del mismo nombre, y complementado con un audio y un videocasete, se sugería, por ejemplo, analizar los mensajes publicitarios mediante el estudio de los tropos poéticos, y el cómic, mediante la traducción de las técnicas cinematográficas al papel, lo que incluía las formas del diálogo y de la narración, el ambiente y el escenario. Igualmente se sustituían las lecturas para motivar o ejemplificar, con fragmentos de filmes o afiches (Programa Nacional de Actualización Permanente, 1998).

El uso de lo literario en sus facetas de entretenimiento, exploración de situaciones ficticiales, creación de otros mundos y tiempos, uso del lenguaje, información, transmisión de aprendizajes éticos, se puede sustituir, en conformidad con lo autorizado por la Secretaría de Educación Pública (Programa Nacional de Actualización Permanente, 1998), con una imagen, fotografía o pintura, con una serie de imágenes (trípticos pictóricos o cómics), publicidad gráfica o audiovisual, periódico (que tiene versiones ficticiales), mapas (también pueden ser ficticiales), audios, videos, films o series, programas multimedia o cualquier recurso que la Internet proporcione. En estos casos es tan valiosa la información recibida como los estados psicológicos que produce en el lector. Por ejemplo, se reconoce que programas como *Bob Esponja* (Stephen Hillenburg, 1990), con poco contenido y tramas simples, posee un efecto emocional que hace que adultos y jóvenes repitan hasta el cansancio sus cortos, independientemente de sus valores estéticos y éticos.

Históricamente la educación básica en México se ha preocupado por llevar a la población la literatura y el libro de texto en forma accesible sino es que gratuita. Desde la biblioteca de José Vasconcelos hasta la creación de la Conaliteg, el texto ha sido primordial en la enseñanza (en ocasiones ha sido el único recurso). Como se verá más adelante, en estos libros la literatura está presente, principalmente como ejemplo de belleza literaria, como modelo para análisis gramatical o como ejemplo aleccionador. A partir de 1984, la Colección Los Libros del Rincón, permitió usar a la literatura infantil y juvenil como objeto de placer y recompensa en el recreo o en casa, en todos los niveles. La faceta de entretenimiento o escapismo entra así al ámbito académico y empieza a verse al libro como juguete. Estos libros también complementan los programas regulares como medio de consulta, información, ampliación de contenidos, sugerencia de actividades y recurso diferente a los libros de la Conaliteg, no necesariamente complementarios. Esta colección separa claramente la literatura de los demás géneros, así como lo figurado de lo abstracto o científico. Pero, tal como se lee en el diccionario Akal, que recoge diversas acepciones del término, en las escuelas se tiene un concepto relativo de lo que es literario, y en ocasiones se trata de una definición personal del maestro, sin la referencia a la clasificación de los Libros del Rincón (imagen 6) o a los cánones tradicionales.

Como se estableció desde la convocatoria de mayo de 2003, la selección de títulos para las Bibliotecas Escolares y de Aula se realiza con base en los géneros y categorías definidos en aquel entonces. Estas categorías están relacionadas con un color, visible en las portadas de los libros, lo cual facilita su identificación y clasificación en los salones de clase.

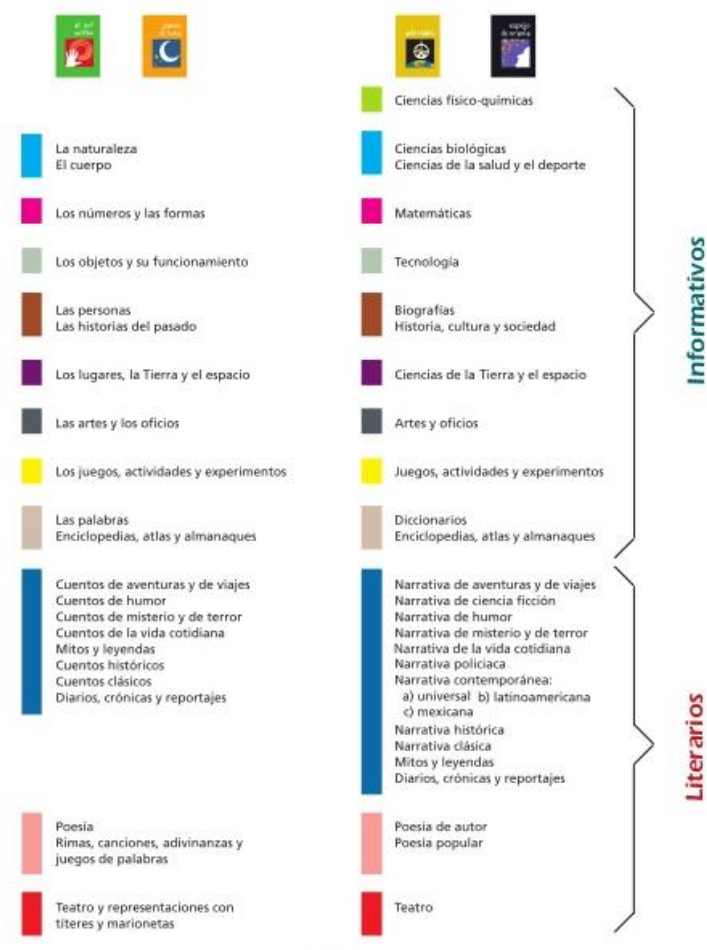


Imagen 6. Clasificación de géneros y categorías por color (SEP, 2016, pág. 8).

Como puede verse en esta imagen, existe una clara vocación inicial de educar a los niños en la diferencia entre textos informativos (literales) y literarios (ficcional, figurado), así como sus géneros, sin privarles de ninguna especie de contenidos. Tal iniciativa pretende que los alumnos, responsabilizados de la biblioteca de aula, por el principio de clasificación por colores, dominen la diversidad de textos, que es el fin último de la comprensión lectora. En esta clasificación, que abarca a la narrativa, la lírica y el teatro, se incluye la mitología, la crónica y los relatos.

Otro criterio para definirla [literatura] es el de *discurso figurativo* frente a *discursos abstractos* (el filosófico y el científico). De este modo el discurso literario se amplía, y será, al igual que la historia, vehículo de transmisión de cultura. Greimas (1982) apunta cómo es posible hablar de una *semiótica literaria*, de una *semiótica etnoliteraria*, propia de la sociedad arcaicas, y de una

*semiótica socioliteraria* que estudia los discursos sociales de las macrocomunidades industriales (westerns, policiacos, revistas del corazón, etc.). Esto plantea los límites entre Literatura y Subliteratura, Folclore y Literatura. (Ayuso de Vicente, García Gallarín, & Solano Santos, 1990, pág. 225).

Mirando las selecciones de los Libros del Rincón (SEP, 2016) y las recomendaciones de Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (Kaufman & Rodríguez, 1993), se puede ver que los tres extremos semióticos literario, etnoliterario (folclore) y socioliterario (literaturas marginales) se manejan en un mismo plano y se entienden como literarios a secas, sin privilegiar a la literatura de autor cargada de valores estéticos, pues admite las producciones de diversos estratos sociales tanto como las producidas por las etnias o tribus urbanas que sólo emplean la transmisión oral. Puede verse por la clasificación mostrada arriba, que la definición de la Literatura y de la Literatura Infantil y Juvenil depende de criterios que no son siempre los de la teoría y la crítica de la literatura, sino contextuales al sistema educativo que realiza la selección para su inclusión en los planes y programas de estudio, el enriquecimiento de los acervos de salón y bibliotecas escolares, el criterio de las autoridades escolares e incluso la tolerancia de las familias de los alumnos.

Siguiendo este hilo de pensamiento resulta tentador reducir la literatura al concepto de ficción.

R. Wellek y A. Warren (1974) señalan que lo específico de la literatura es la ficción. Literatura será la obra que procede de la fantasía de un autor, la que contiene la invención de un mundo y unos seres inexistentes en el cosmos de las realidades. Así se diferenciaría claramente el discurso literario (ficción) frente al discurso histórico (realidad). Este punto de vista tiene rasgos de relativismo cultural, como ha señalado Greimas (1982), pues para algunos pueblos el discurso verdadero es el relato mítico y la relación de acontecimientos cotidianos consistiría en relatos para divertimento. (Ayuso de Vicente, García Gallarín, & Solano Santos, 1990, pág. 225).

Aunque reductor, el término ficción en el plano del contenido, usado para distinguir la Literatura de otros discursos, resulta productivo en la educación básica, donde las disquisiciones puntillosas de los críticos son ininteligibles e ineficaces. Sin embargo, cabe hacer la distinción entre lo que Greimas consideraba mítico y lo que un usuario infantil y juvenil considera como tal, no sólo en relación con lo que el pueblo de origen considera como verdadero. Pues si bien es claro que Greimas se refiere en este caso, por ejemplo en México, al uso de la Biblia como discurso verdadero o apegado a la realidad en contraposición con el conocimiento científico, también cabe hacer notar que en la mente infantil el folclore de tradición oral es tan verdadero como los héroes de Marvel y DC Cómics, por los que se interesan y sufren como si fueran

personas reales, e incluso mantienen su apego en la adolescencia, cuando ya han arribado a la distinción mental de la ficción contra la realidad. Esto es para ellos parte de los nuevos relatos míticos, incluso si son incapaces de distinguirlos como parte de la literatura épica. Pero el uso de la reducción del término Literatura al concepto de ficción sólo es útil con respecto a la narrativa en todas sus expresiones, en prosa y verso, oral y escrita. Porque lo poético y las construcciones trópicas de la poesía, referidas a la forma, presentes en textos de tradición oral, quedan fuera en tal caso.

Es necesario hacer notar que en el ámbito educativo, la preferencia y el estudio de las ficciones son preponderantes, por lo que con frecuencia los educadores descuidan los géneros poéticos. El estudio de la ficción aunado al estudio de la poesía, son considerados en el ámbito de esta tesis, las principales herramientas para el aprendizaje de lo literario.

La poesía o lo poético es fundamental en el estudio de la lengua, de la literatura, de la comprensión lectora y de la producción textual. La educación básica se ha preocupado por la distinción entre lenguaje oral y escrito, así como la distinción entre la escritura de la prosa y la poesía. En el ámbito de los estudios literarios, el problema de la definición de lo literario conduce a una serie de posibilidades de estudio y análisis. Para distinguir al uso literario del lenguaje, en contraposición a su uso prosístico (recto, llano, no figurado, denotativo) se puede recurrir a diversas definiciones. Los formalistas rusos por ejemplo aportaron el estudio de la literatura desde su punto de vista del circuito del habla y las funciones del lenguaje.

La escuela rusa ha sido la que ha posibilitado un acercamiento a lo que debe entenderse por literatura. Jakobson (1981) la caracteriza por la *función poética*, ésta consiste en que el autor emplea el código para atraer la atención del receptor sobre la *forma del mensaje*. Intenta producir extrañeza, y para ello utiliza artificios como el verso, figura retórica, vocabulario poco usual, etc. (Ayuso de Vicente, García Gallarín, & Solano Santos, 1990, pág. 226).

El uso de la función lingüística denominada poética es productivo cuando el normalista consigue entender que el lenguaje literario hace recaer su función principal en la construcción del mensaje mismo, incluso más allá de su significado literal o recto. Pero mientras los alumnos de educación básica, más jóvenes, juegan con las palabras sin interesarse en el sentido, en el autor y en la función práctica del discurso, conforme avanzan en los grados de formación y se tiende a las competencias del discurso explicativo y argumentativo, con frecuencia se abandona la función poética en favor del significado. Sin embargo, merece la pena recuperar la experiencia literaria desde la perspectiva de sus efectos en el lector infantil, quien adquiere por ese medio

valores educativos, experimenta emociones, situaciones vicarias e ingresa en los sistemas simbólicos de su cultura<sup>18</sup>.

La Literatura es un tipo especial de comunicación, independientemente de su calidad. El emisor en la obra literaria recibe el nombre de *autor*, es un *creador* que produce una obra con la intención de que perdure, sin estar urgido por una necesidad práctica. En este sentido, G. Steiner (1971) ha dicho que la «literatura es un lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información». El autor se dirige a un receptor universal (público) a través de un *canal* (papel manuscrito, impreso, etc.). Autor y público no comparten el mismo contexto, éste es la obra misma y el lector. El escritor emplea un *código*, un lenguaje destinado a reproducirse en sus propios términos, y diferente al estándar común. (Ayuso de Vicente, García Gallarín, & Solano Santos, 1990, pág. 225).

Esta propensión a poner la forma por encima del fondo, por encima del contenido, el lenguaje por el lenguaje mismo, no es desconocida para los niños, pues ellos suelen jugar con el lenguaje mediante las coplas, las rondas, las canciones infantiles, los juegos de palabras y la interacción con aparatos, incluido el celular. Los conceptos de esteticismo o preferencia por la expresión, antes que el interés por el contenido, son significativos en la Literatura, donde hablamos de un arte por el arte mismo. Este uso del código desviado o diferenciado de su sentido estricto o llano es conocido en el ámbito educativo desde su manifestación más pequeña, el refrán, la adivinanza, la copla y los juegos de palabras, hasta las canciones y los poemas patrióticos, pasando por la gran Literatura en la forma de epopeyas y leyendas (Programa Nacional de Actualización Permanente, 1998). La referencia al manejo desviado del código aparece también en la publicidad de *jingles* y afiches, los cuales son obras de arte a veces, pero, aunque tengan calidad estética no son considerados literatura. A veces son el ancla de las grandes ficciones, que los usuarios interpretan haciendo uso de los tropos retóricos como la metáfora o la alegoría. El estudiante que juega con las palabras no se diferencia del escritor que se desespera ante la inutilidad del lenguaje para expresar su pensamiento o emociones, más que en la calidad de su producción. La imposibilidad de expresarse con las letras es común a ambos, la recurrencia a los recursos expresivos catalogados en tropos y figuras retóricas está presente, pero mientras que en el poeta esta actividad puede ser instintiva, entendemos que al alumno hay que explicársela enseñársela. El bagaje de análisis del lenguaje y las herramientas de recursos

---

<sup>18</sup> Colomer identifica tres “funciones que cumple la literatura infantil en el contexto sociocultural actual: el aprendizaje del lenguaje y de las formas literarias básicas sobre las que se sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria; la incorporación de los niños al imaginario de su colectividad, y la socialización de las nuevas generaciones en los valores y conductas de su cultura” (Colomer Martínez, 2005, pág. 203).

poéticos se convierte en objeto de estudio donde se pierde el deleite por la oralidad figurada. De ahí la necesidad de regresar al uso de la oralidad en su carácter lúdico antes que en su uso como disquisición y explicación de sentido. En el arte por el arte la función poética es clara, lo que importa es el mensaje por el mensaje mismo, no por su contenido ni por su referencia a la realidad. Cuando un niño canta una copla en ocasiones desconoce el contenido, pero disfruta del ritmo y la rima, así como la cadencia.

El lenguaje literario debe ser estructurado, proyectado de antemano; contenido y forma no se dan separados en la mente del artista, aparecen indisolublemente unidos. Se ubica dentro de los *lenguajes literales* (refranes, conjuros, jaculatorias, plegarias, etc.). Lázaro Carreter (1976) opina que para caracterizar a la literatura hay que diferenciar con claridad el *lenguaje literal* del *lenguaje no literal*, hay que ver qué es lo que la literatura comparte con otros lenguajes literales, es decir, repetibles y qué les es propio. (Ayuso de Vicente, García Gallarín, & Solano Santos, 1990, pág. 226).

Por tanto, para aproximarse a la literatura se precisan herramientas propias del análisis literario de la ficción tanto como las del lenguaje poético, pues son productivas en el estudio de las obras de la literatura y de los textos no literarios que emplean recursos literarios. El uso de una herramienta o un tópico específico aplicado a un discurso puede ser igual de productivo en un film que en un poema, siempre y cuando se tenga claridad respecto a lo que se desea que el alumno aprenda. En ese sentido el usuario o consumidor puede emplear los conceptos de espacio, tiempo y ambiente para entender una novela como *Gulliver* (Jonathan Swift, 1726), un *dorama* coreano como *Goblin* (directores Park Hyun Suk y Cha Young Hoon, 2016-2017), o una canción como *El caballo blanco* de José Alfredo Jiménez (1957), cuando se usan como herramienta para favorecer la comprensión y no como objetos de aprendizaje en sí mismos. Por tanto, la historia o contenido pierden importancia mientras se ejercite la herramienta literaria y se extrapole a otros objetos, los cuales ya pueden incluir aquellos que el canon convencional recomiende, o se aprenda y se traslade su uso a una comprensión más amplia de la expresión narrativa y poética como competencia comunicativa y lingüística.

Resulta claro que estas disquisiciones se precisan cuando la escuela entra en competencia dispareja frente a la potencia de los lenguajes auditivos y gráfico-visuales que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Así, tenemos los programas de la televisión, las películas, los audios, las revistas con sus diagramaciones y fotografías, la publicidad con sus imágenes, en sus diversos soportes físicos y digitales. Ahora se requiere estar visualmente alfabetizados para comprender el sentido de las imágenes a las que estamos expuestos y hacer



uso inteligente de ellas para comunicarnos. El estudio de los efectos de las imágenes en el aprendizaje se concreta con los trabajos de Gordon Bower a comienzos de los años 70 (citado por García Martínez y Fabila Echauri, 2012). Bower afirmaba que, si la persona era capaz de transformar un documento oral, escrito o visual en una representación mental, ya fuera un esquema o un bosquejo, su retención sería mayor, pues los seres humanos somos capaces de realizar estas representaciones y que su configuración constituye el aprendizaje, incluso si la representación no se apega a los intereses educativos. A la inversa, por tanto, el aprendizaje mediante soportes visuales de información (infografías y otros organizadores gráficos) es más socorrido y apreciado por los estudiantes, que un texto que sólo contiene palabras.

Desde la década de los noventa del siglo pasado, la educación media superior, y con menor incidencia en la básica, se ha preocupado por fomentar dichas representaciones mentales por medio de sus ejecuciones físicas como cuadros comparativos, líneas del tiempo, diagramas, esquemas, mapas mentales, conceptuales y semánticos, cuadros sinópticos, diagramas de Venn, organigramas, diagramas de flujo y espigas de pescado, es decir, los denominados organizadores gráficos, complementados actualmente con las infografías fijas e interactivas, porque se ha demostrado que estas herramientas permiten identificar si el alumno ha comprendido el contenido al grado de organizarlo y encontrar sus relaciones con el conocimiento previo.

Estos organizadores, así como los recursos audiovisuales como filmes, documentales, son a la vez herramientas que permiten a los alumnos autodirigir su pensamiento y negociar los significados antes que permanecer como sujetos pasivos ante el conocimiento. En su faceta negativa llegan a sustituir al conocimiento mismo, pues su uso como mediadores se pierde y entonces se convierten en el propio objeto de estudio. Lo mismo ocurre con la literatura. Si existe una alternativa al texto escrito, los alumnos la tomarán. En la época anterior a las tecnologías de la información y la comunicación se solía escuchar al narrador de cuentos en el mercado, asistir a un evento en la biblioteca, escuchar la sinopsis en el radio o la televisión, asistir al teatro o al cine a ver la obra, buscar la publicación de la versión resumida o el cómic adaptado. Actualmente se recurre a las *wikias* e infografías, los sitios proveedores de videos y audios. Antes como ahora, los medios de comunicación, omnipresentes, ofrecen productos que son, desde el canon de referencia, de menor calidad artística y contenido dudoso, aunque son ampliamente aceptados por el público.

La escuela fomenta la visión crítica de las formas populares o, por el contrario, recurrir a obras clásicas. La opción de adoptar lo contemporáneo o las obras clásicas establecidas ha recaído en las decisiones tomadas por equipos de expertos de la Secretaría de Educación Pública desde su nacimiento, la Conaliteg, los diversos programas nacionales y estatales de lectura (el último PNL estuvo vigente de 2002 a 2014. Véase Villarreal, 2013; y SEP, 2013 en versiones para preescolar, primaria y secundaria), las autoridades educativas y los docentes ante grupo. En pocas ocasiones los propios estudiantes han sido quienes seleccionan las lecturas, excepción hecha de Los Libros del Rincón, en cuyos criterios de selección está el de que la obra sea un *bestseller* o superventas, lo que garantiza hasta cierto punto que sea una genuina elección del público infantil y juvenil, aunque provengan de otros países.

La discusión entonces entra en el terreno de qué son los clásicos de la literatura, cómo se define un clásico de la literatura y uno de la literatura infantil y juvenil, y si quien lo debe elegir es el crítico, el editor, el pedagogo, el maestro o el estudiante, por muy joven que éste sea. Asimismo, ¿atañe esta elección al contenido, a la forma, al soporte y al género? ¿Debemos permanecer en contacto con los clásicos o encontrar los nuevos clásicos? ¿Alejarnos de los clásicos en favor de las obras populares? Asimismo, respecto a la autonomía curricular, ¿están las instituciones conformadas por grupos de expertos capaces de hacer una selección adecuada en la parte en la que la Secretaría de Educación Pública les permite accionar? Y en su aula, desde su individualidad profesional, ¿el maestro puede prescindir de su gusto, para tomar en cuenta el interés de sus estudiantes?

Finalmente se entra en la disyuntiva de redefinir la literatura que en su caracterización excluye toda transmisión que no se ciña a las letras, para ampliarla a lenguajes como el oral, el fílmico, y las artes plásticas, independientemente de sus méritos estructurales y estéticos, o nos decantamos por aprovechar los valores literarios que contienen estos lenguajes, para potenciar herramientas de análisis que el estudiante pueda, una vez usadas y entendida su función, trasladar a la literatura académica, sin menoscabo de las herramientas que se usan en los otros lenguajes.

¿Qué es, pues, literatura y literatura infantil y juvenil, para el sistema educativo mexicano? Intentaremos dar respuesta a esta cuestión en el siguiente apartado, haciendo la revisión de los libros de texto usados en la enseñanza del español y la lengua materna.

## LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y LOS PLANES 1974, 1993, 2000, 2009 Y 2011

Los textos literarios dedicados a la infancia y la adolescencia son antiguos como la humanidad, aunque el concepto de ambas etapas haya variado históricamente hasta su definición actual, que se corresponden con la época moderna y es acorde con estudios acreditados dedicados a esas edades. Según la Organización Mundial de la Salud, se reconocen la primera infancia, la niñez y la adolescencia, como etapas previas a la madurez, y abarcan del nacimiento a los ocho años, de los ocho a los diez u once, y de los once a los diecinueve (eLENA [Biblioteca electrónica de documentación científica sobre medidas nutricionales]), aunque en algunos estudios se considera que la adolescencia se extiende hasta los veinticinco (Sawyer, Azzopardi, & Patton, 2018, pág. ssummary).

Adolescence is the phase of life stretching between childhood and adulthood, and its definition has long posed a conundrum. Adolescence encompasses elements of biological growth and major social role transitions, both of which have changed in the past century. Earlier puberty has accelerated the onset of adolescence in nearly all populations, while understanding of continued growth has lifted its endpoint age well into the 20s. In parallel, delayed timing of role transitions, including completion of education, marriage, and parenthood, continue to shift popular perceptions of when adulthood begins. Arguably, the transition period from childhood to adulthood now occupies a greater portion of the life course than ever before at a time when unprecedented social forces, including marketing and digital media, are affecting health and wellbeing across these years. An expanded and more inclusive definition of adolescence is essential for developmentally appropriate framing of laws, social policies, and service systems. Rather than age 10-19 years, a definition of 10-24 years corresponds more closely to adolescent growth and popular understandings of this life phase and would facilitate extended investments across a broader range of settings.

Evidentemente la caracterización de estas etapas es relevante en educación. En México consideramos las edades escolares de educación básica y media superior, de tres a dieciocho años (Dirección General de Atención Materno Infantil, 1994)<sup>19</sup>, pero en la educación superior,

---

<sup>19</sup> La “Norma Oficial Mexicana NOM-008-SSA2-1993, Control de la nutrición, crecimiento y desarrollo del niño y del adolescente. Criterios y procedimientos para la prestación del servicio” fue cancelada (DOF: 12/02/2001) y sustituida por la “Norma Oficial Mexicana NOM-031-SSA2-1999. Para la atención a la salud del niño”, que sólo hace referencia al desarrollo del lactante y el preescolar hasta los 5 años. Luego entró el “Proyecto de Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-031-SSA2-2014, Para la atención a la salud de la infancia” (DOF: 25/11/2015) que no trata el desarrollo lingüístico.

Se prefiere esta clasificación de las edades, porque diversas obras consultadas designan diferentes logros a diversas edades, de ahí que se toman determinaciones arbitrarias sobre el desarrollo de los niños. Si nuestra concepción del aprendizaje es constructivista se entiende que el desarrollo es individual y no equiparable con otros, por lo que cada persona debe ser evaluada en términos de un proceso de inicio, desarrollo y término individual y sólo comparable consigo mismo. En ese sentido, las tablas aportan generalidades que pueden ser dañinas al individuo cuando se le clasifica “con atraso” o “adelanto”.

cuando los jóvenes adultos todavía no han tenido un empleo formal, ni han comenzado la vida adulta (salida del hogar paterno para formar el propio y edificar su propia familia), todavía son sujetos con comportamientos adolescentes, problemas de desarrollo emocional y, sobre todo, sujetos de atención para campañas de mercadeo que incluyen a la edición de libros y la producción de ficciones fílmicas y digitales que los consideran consumidores ideales. Atendiendo a las reflexiones del sumario arriba citado, esto afecta las políticas sociales, las leyes y los servicios del sistema de salud y seguridad social. Asimismo, se sabe que existen numerosos casos de adolescencia adelantada (atendiendo a los inicios tempranos de la pubertad) por lo que es necesario repensar a la literatura infantil y juvenil en estos términos. Otro aspecto que no debe ser descuidado es el de la educación sexual, pues las variaciones de edad en el inicio de la pubertad y de la adolescencia, se desalinean de los planes de estudio, y los medios de comunicación son el recurso más expedito para la formación en este aspecto, no siempre de la forma más conveniente ni científica. En ese sentido la literatura infantil y juvenil puede ser un recurso adecuado para la denominada “educación de los sentimientos” y un medio informativo menos controvertido que los libros de texto, ya que son de carácter público y no obligados por el sistema educativo.

Para identificar cómo se presentaba la literatura y la literatura infantil y juvenil en el periodo que va de 1960 a 2017 es necesario recurrir a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg), encargada de repartir textos diseñados a partir de los planes autorizados por la Secretaría de Educación Pública. En su sitio histórico de libros, nos permite revisar cómo eran las lecturas infantiles a partir del uno de septiembre de 1960 (Conaliteg, 2018).

En favor de una lectura más ágil, se ha consignado la referencia a los libros de texto con el formato normal de APA para libro, pero se aclara que los ejemplares han sido consultados en forma digital en el sitio <https://historico.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/>. También se precisa que en este periodo el servicio de preescolar no se había extendido ni era obligatorio (lo fue en 2008). En el caso de la secundaria, se usaban los libros confeccionados por editoriales y autorizados por la Secretaría de Educación Pública. En ambos casos se carece de un libro único para todo el sistema educativo, por lo que el estudio de toda la variedad de textos ampliaría en demasía el interés de este análisis, por tanto sólo se tratará de identificar la presencia de la literatura infantil y juvenil en los libros editados por la Conaliteg, así como el enfoque en la enseñanza del español, responsable en todo caso de algunos de los problemas más

acuciantes en el dominio de la lengua por parte de los egresados de la educación básica. Se recuerda también que el Estado de México emitió una generación de libros para la educación secundaria durante el sexenio del gobernador Ignacio Pichardo Pagaza (1989-1993), un esfuerzo que no se continuó luego del periodo sexenal.

### **Educación tradicional**

En la educación tradicional mexicana, nadie dudaba en impartir la clase y examinar conocimientos puntuales invariables, tendientes a favorecer la educación de individuos que habrían de laborar en la industrial y los trabajos técnicos, atendiendo a las políticas de desarrollo nacional. La fijación de los conocimientos en cuestiones como la caligrafía, las matemáticas elementales y los conocimientos universales era precisa y una tendencia de los gobiernos industrializados que aspiraban a la estandarización en los procesos productivos y administrativos. Aunque entre los maestros la idea de un conjunto de conocimientos invariables resulta equivocada, no arrastraba mayores problemas en la educación básica antes de 1974. En el español o lengua nacional correspondiente a la década de 1960-1974 (primera generación de libros de texto gratuito, que normalmente consiste en un libro de lectura coloreado y uno de ejercicios en blanco y negro, en combinación con civismo e historia, ciencias sociales, o por separado en la versión de 1962, los que ostentan la famosa imagen de La Patria, donde ya se incorporan grabados y fotografías), los ejercicios se basaban en el aprendizaje del código y de conocimientos gramaticales (normas antes que ejercicios de reflexión), la lectura comprensiva y de rapidez, y los ejercicios de identificación gramatical y expresión escrita en forma de frases breves, plantillas, caneová, relación a dos columnas, complementación, respuesta breve. La mayoría de las lecturas proporcionadas son edificantes, patrióticas, aleccionadoras, generalmente sin autor o autor no muy conocido, con una mezcla de narraciones resumidas y poemas, o con obras breves y versiones resumidas de autores consagrados. Asimismo, la lectura incluye ejercicios de escritura (letra palmer) y vocabulario<sup>20</sup>. Algunas de las lecturas son indicadas para copiar en el cuaderno. En otros casos, por medio de imágenes o preguntas para reflexionar se

---

<sup>20</sup> Los maestros siguen confiando en este método de enseñanza sintético o silábico (se parte de la unidad mínima grafía/fonema, para ir a la sílaba, la palabra y la oración), pues es frecuente que en las listas de útiles soliciten *Mi Libro Mágico* (Espinosa Elenes de Álvarez, 2014; su éxito se muestra en el hecho de que ha sido editado por Porrúa y Limusa. Sitio <http://milibromagico.com.mx>). En otros momentos se utilizó el método analítico o global (parte de la palabra o la frase, para ir a los morfemas y de ahí a la grafía/fonema). Actualmente se prefiere cualquier alternativa (métodos mixtos) o estrategia que lleve al aprendizaje esperado.

mueve a los niños a realizar una composición. Los dibujos son similares a las que podemos encontrar en las revistas (*pulp*) de la época, y los autores de las mismas son en ocasiones grandes artistas plásticos y en otras, menos conocidos.

Durante un largo tiempo, la enseñanza del lenguaje estuvo centrada en el conocimiento formal del sistema de la lengua (gramática oracional y ortografía, principalmente), desde una perspectiva normativa; asimismo, ocupó un lugar privilegiado el conocimiento académico de la historia literaria (autores, obras, movimientos literarios), complementado con la lectura de fragmentos de obras prestigiosas –como modelo de un buen uso de la lengua– y, ocasionalmente, con la escritura de “composiciones” o “textos libres” sobre temas típicamente escolares, sin un formato definido y con el maestro como único destinatario. Esta forma de enseñanza partía, en gran medida, del supuesto de que la lectura y la escritura eran actividades esencialmente mecánicas; por ello se daba gran importancia al trazado de las letras en la escritura –de ahí los ejercicios de caligrafía–; al dictado y copia de textos, y a la lectura en voz alta como evidencia primordial de comprensión lectora. Fue ésta la tendencia que caracterizó la enseñanza del español, antes de la reforma de 1972<sup>21</sup>. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

En la enseñanza tradicional primaba el aprendizaje normado de la lengua, sin atender a variantes dialectales ni a los usos contextuales. Cada lección refuerza alguna grafía o alguna norma ortográfica. Puede verse dicho enfoque en las siguientes imágenes donde la atención se centra en el nombre propio con mayúscula. En el siguiente ejemplo, se da cuenta de la respuesta breve a un ejercicio de comprensión lectora, donde se espera una respuesta precisa como si los textos, sobre todo los literarios, fueran unívocos.

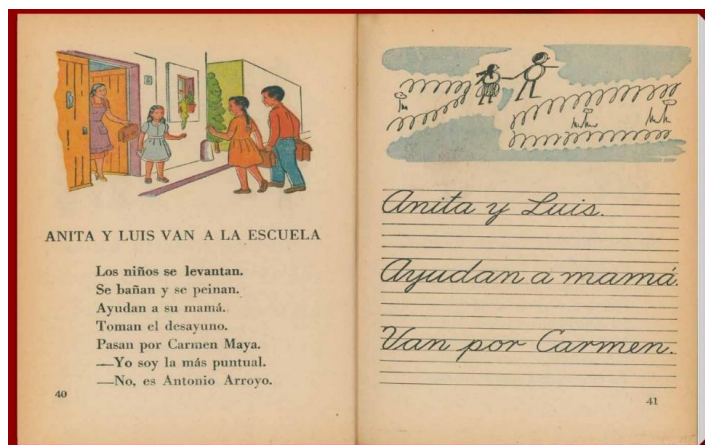


Imagen 7. Captura de pantalla de *Mi libro de primer año*<sup>22</sup>. (Domínguez Aguirre & León González, 1961, pág. 41) (DOI H1960P1ES002).

<sup>21</sup> En algunos documentos se menciona como reforma 1972 y en otros como 1974, creemos que se debe a que se propuso en 1972 y comenzó a operar en todo el país en 1974. Como generación de libros Conaliteg se conoce como 1972 y como plan de estudios se denomina 1974.

<sup>22</sup> Cubierta de David Alfaro Siqueiros. Ilustraciones y dibujos de Oswaldo Barra, Alberto Beltrán, Jorge Best, Ángel Bracho, Antonio Cardoso, Enrique Carreón, Andrea Gómez, Rafael Jarama, Juan Madrid, Manuel Salinas, Rosendo Soto A., Raúl Velázquez y Mariana Yampolsky.

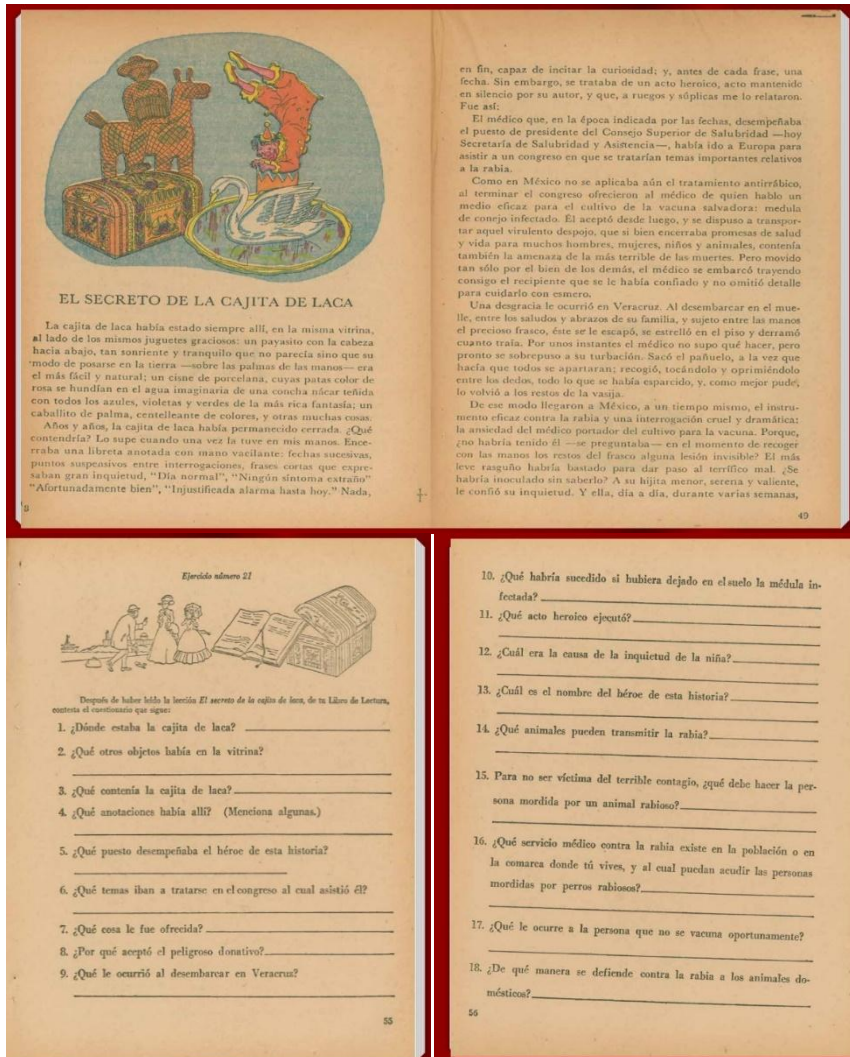


Imagen 8. Capturas de pantalla de *Mi libro de cuarto año. Lengua nacional*<sup>23</sup> (Norma, Mi libro de cuarto año. Lengua nacional, 1960, págs. 48-49) y *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Primera parte*<sup>24</sup> (Conaliteg, 1960, págs. 55-56) (DOI H1960P4ES013 y H1960P4ES014).

Los libros que en su portada presentaban a La Patria, creada por Jorge González Camarena, ya indican el nombre de los colaboradores académicos, como en el libro de sexto año que cuenta con aportes de Román Piña Chan, entre otros. Es claro que la UNAM, el Colegio de México y otras instituciones de prestigio han participado en el diseño académico y pedagógico de los textos. Además, comienzan a aparecer las obras clásicas de la literatura infantil y juvenil, adaptadas y originales.

<sup>23</sup> Cubierta de Roberto Montenegro. Ilustraciones y dibujos de Antonio Cardoso, Rubén Carmona, Palmira Garza, Elvia Gómez Hoyuela, Juan Madrid, Aristeo Moreno y Alberto de Trinidad Solís.

<sup>24</sup> Cubierta de Roberto Montenegro.

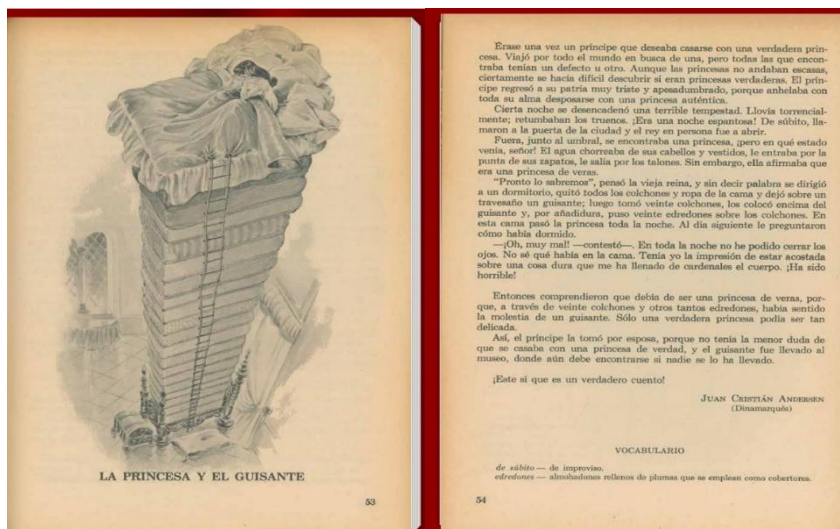


Imagen 9. Capturas de pantalla de *Mi libro de sexto año. Lengua nacional*<sup>25</sup> (Norma, 1968, págs. 53-54) (DOI H1966P6ES377).

En esta época principia a ponerse en duda el papel centralista del conocimiento proporcionado por la escuela y su capacidad para educar ante los cambios que presenta la sociedad. Además de la imposibilidad por contener e ingresar la realidad en el ámbito de las lecciones. Un ejemplo es que las lecturas, los dibujos y fotografías desaprovechan la referencia a acontecimientos recientes, a la vez que no presentan a ninguno de los autores infantiles ya conocidos como los que se ofertan en los quioscos de revistas y que comenzaban a volverse populares. Por ejemplo, Fernández Editores, en 1947 lanza su primera publicación infantil, *ABC de los animales* y ha acompañado con recursos a la educación mexicana, y distribuye obras de entretenimiento aceptadas por los niños y jóvenes a la par que las didácticas (Fernández Editores, 2018). También la editorial Vid, fundada en 1946 y hasta 2012, brindó al joven público lector obras que pueden ser consideradas como literatura infantil, tales como *Memín Pingüín* y las franquicias Marvel y DC Comics. Asimismo, ya se contaba con publicaciones extranjeras, que llegaban a México lo mismo a librerías que a quioscos, aunque su oferta era restringida geográficamente.

Es de reconocerse, sin embargo, que la Conaliteg tiene la virtud de entregar libros gratuitos a todos los alumnos inscritos en las escuelas de educación básica, desde el uno de septiembre de 1960, con un esfuerzo logístico que se incrementa en dificultad y volumen cada año, lo que explica sus fallas, pero también se convierte en un emprendimiento laudable, ya que

<sup>25</sup> Cubierta Jorge González Camarena. Ilustraciones, dibujos, fotodibujos y fotografías de Juan Madrid, Rubén Carmona, Fernández de Lara, Elvia Gómez Hoyuela, Juan Guzmán, Manuel Montes de Oca, Manuel Romero Ortiz, Felipe Sergio Ortega y Alberto de Trinidad Solís.



su foco de atención han sido siempre los grupos marginados e indígenas, a quienes hacían falta los textos gratuitos (incluso aunque tardaron en editarlos en lenguas originarias). No obstante, la omnipresencia del libro de texto, con sus reconocidos aciertos, adolece de la posibilidad de brindar mayor atractivo y entretenimiento como lo brinda en cambio la literatura infantil y juvenil comercial (*pulp* o libresca), con la que solía competir hasta los noventa. No debe olvidarse que desde la invención de la imprenta y la aparición del *Orbis sensualium pictus* de Comenio (Bowen, 1992), la historia del libro impreso y de la industria editorial, ha hecho emprendimientos para usar las técnicas de impresión y la reproductibilidad del mismo recurso para diversos fines, en favor de la infancia, ya sea con fines comerciales o educativos, pero siempre diferenciados de los textos adultos. Ejemplo de ello son las cartas o tarjetas coleccionables, las láminas, los libros para iluminar, las tiras cómicas y los textos de literatura infantil y juvenil adaptados o de autor (véase ejemplos en Camacho Morfín, 2017).

En un comentario aparte, para la reforma de 1993, el diseño de los libros de texto entró a licitación. Las empresas editoriales dedicadas al mercado infantil pudieron tener acceso a la confección de los libros, respetando las bases del concurso que incluían a la autonomía de los mismos, de tal manera que no fuera necesario acudir a otros libros para la materia. Este criterio era válido entonces por la carencia de bibliotecas en comunidades rurales y escuelas marginales, así como en contextos urbanos donde el entorno alfabetizador era pobre. Además, que un maestro tuviese que solicitar libros de apoyo contravenía el principio de gratuidad de la educación y de los libros como principio democratizador. Las editoriales comerciales pasaron de ser maquiladoras a creadoras de los textos. Esto se reflejó en su confección, pues los libros adquieren un diseño que distingue entre los diversos tipos de texto que contiene, con cápsulas de actividades a realizar y de reflexión, evaluaciones y autoevaluaciones, organizadores gráficos e infografías de todo tipo, como auxiliares de estudio, reflexión y conocimiento, además de que la intertextualidad es más evidente.



Imagen 10. Captura de pantalla de *Historia. Quinto grado* (SEP, 1994, págs. 198-199) (DOI H1993P5HI206). Las imágenes sin fondo colocadas en los extremos sirven para formar la noción de cambio en los objetos cotidianos (microhistoria). Las pinturas se usan para reflexionar sobre las actividades diarias y la forma de vestir en otros tiempos. El recuadro verde indica una actividad de contraste entre épocas. Finalmente, la línea del tiempo que recorre la base de las páginas a lo largo del libro se usa para fortalecer la noción de tiempo histórico. Se ha observado que el subrayado de ideas principales se extiende a pies de foto, indicaciones y línea de tiempo (cuyos datos han sido seleccionados previamente a su confección), ya sea cuando es dirigido por el maestro o realizado por el alumno, aunque en este caso es favorable, incluso cuando no se corrige el error, pues que se permita al alumno seleccionar ideas es adecuado. Por ello, y quizá debido a que no siempre eran comprendidos, a partir de 2008 los libros empiezan a estar anteceditos por una instrucción sobre la forma como han sido diseñados para el trabajo por proyectos, unidades o lecciones.

La estructura del modelo educativo tradicional fue ampliamente criticada a partir de la década de los setenta, cuando empiezan las tendencias reformistas que abogan por llevar a la escuela al paso del desarrollo social y cultural que comienza a acelerarse. Dado el éxito del libro de texto, comienzan a aparecer actores más tradicionales que interfieren con los términos de laica y científica, pues su visión de nación choca con estos términos, tal es el caso de los grupos religiosos y el sector privado, cuyas críticas son constantes hasta la fecha. El Programa educativo 1957 y el Decreto de 1959 de la reforma educativa basada en “la escuela de unidad nacional” desarrollado por Jaime Torres Bodet, es también desacreditado por estos sectores, que reprueban, censuran, corrigen y hacen a un lado los libros de texto, sobre todo en la educación de paga.

### Plan 1974

La segunda generación de libros de texto está sustentada en la modernización de la enseñanza promovida por Víctor Bravo Ahuja, quien, bajo la política aún desarrollista del gobierno, crea la Comisión Coordinadora, sobre la base de un modelo flexible que brinda atención a todos los grupos sociales. La enseñanza del español se aboca a la lingüística estructural.

El auge de la lingüística estructural en los años 60 ejerció una marcada influencia en las propuestas educativas, en diferentes partes del mundo. El cambio principal lo constituyó la sustitución de la gramática tradicional por las categorías aportadas por esta corriente. Se planteó como finalidad que “el niño se convirtiera en un pequeño lingüista que viera cómo es la lengua que hablamos”. Se describía la lengua según varios niveles: el nivel fonológico llevaba al nivel morfológico, y éstos a niveles de análisis más elevados de frases, cláusulas y oraciones. Ésta fue la perspectiva que rigió la elaboración de los programas educativos en 1972. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006, pág. 14).

Este enfoque fue importado y convivió con prácticas tradicionales. Además, fue acompañado por los llamados auxiliares didácticos e indicaciones pedagógicas al margen, de base conductista que desglosaban al pormenor los objetivos y actividades que conducían al cambio de conducta en el alumno, lo que reducía la enseñanza a una serie de acciones que en suma debían conducir al aprendizaje detectado en pruebas puntuales. Los equipos de edición ya son interdisciplinarios e incluyen colaboraciones de pedagogos, académicos y lingüistas provenientes de instituciones de prestigio como la UNAM y el Colegio de México, tal es el caso de Armida de la Vara, Antonio Alatorre y Raúl Ávila (éste último sigue colaborando en las diversas reformas), y cuenta ya con ilustradores, trabajo de diseño editorial y reserva de derechos (*copyright*). Para el primer año cuenta con un libro de ejercicios, uno recortable donde el signo lingüístico está inexorablemente unido al símbolo (imagen de lo representado), mientras que de segundo a sexto se presenta el de lecturas y el de ejercicios. Es necesario hacer notar que ya no se denomina a la materia Lengua Nacional sino Español y que se empieza a indicar el grado y no el año de escolaridad.

El libro recortable tiene sentido en el marco de la lingüística estructural, debido a la descomposición de la oración en partes que el alumno debe reacomodar manualmente. Posteriormente el ejercicio será mental. Continúa la lectura comprensiva y de rapidez, los ejercicios de identificación atienden a la estructura más que a la categoría gramatical, y se da la expresión escrita en forma de frases breves, plantillas, canevá, relación a dos columnas, complementación, respuesta breve, discriminación, seriación, clasificación y argumentación. Una novedad es que el libro de primero contiene el alfabeto móvil (grafías, sílabas y signos de puntuación).

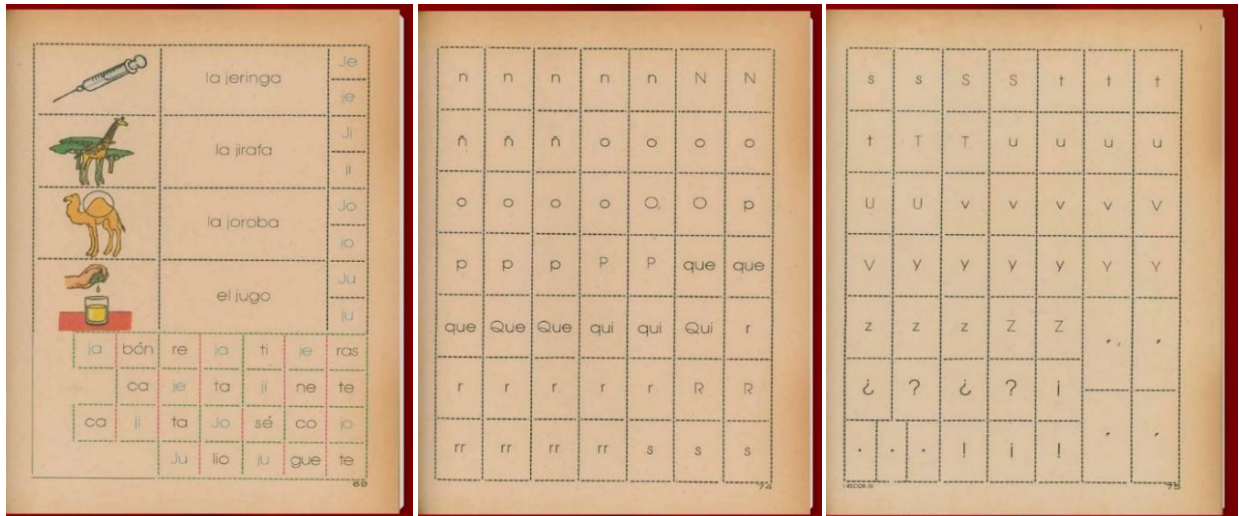


Imagen 11. Capturas de pantalla de *Español. Primer grado. Recortable* (Autores varios, 1972, págs. 69. 74-75)<sup>26</sup> (DOI H1972P1ES062).

El libro de lectura incluye ejercicios de escritura (letra de molde) que ya tienen un componente lúdico (como seguir caminos o trazos para afianzar la coordinación psicomotriz fina) y vocabulario. Por medio de imágenes que han sido creadas para estos libros se mueve a los niños a realizar breves composiciones o traslaciones a dibujos o verbalizaciones que comprueban la comprensión lectora, además de los ejercicios sobre la estructura gramatical indicados arriba. La mayoría de las lecturas proporcionadas se corresponden con las creaciones adultas e infantiles para el usuario de educación básica, con vocabulario adecuado y adaptado a los juegos del lenguaje y el reconocimiento de las características de la lengua, además de que éstas han sido creadas expresamente. Se mantiene la tendencia a lecturas edificantes, patrióticas, aleccionadoras, que ya son menos numerosas. Continúan apareciendo las lecturas resumidas y adaptadas, a la par que las fábulas, los cuentos, las adivinanzas y los poemas y coplas infantiles.

<sup>26</sup> Para evitar dar el nombre del coordinador de los libros, que era un puesto político, se refiere a autores varios como forma convencional de referir a los equipos encargados, destacando que entre ellos hay reconocidos académicos, editores, diseñadores e ilustradores.

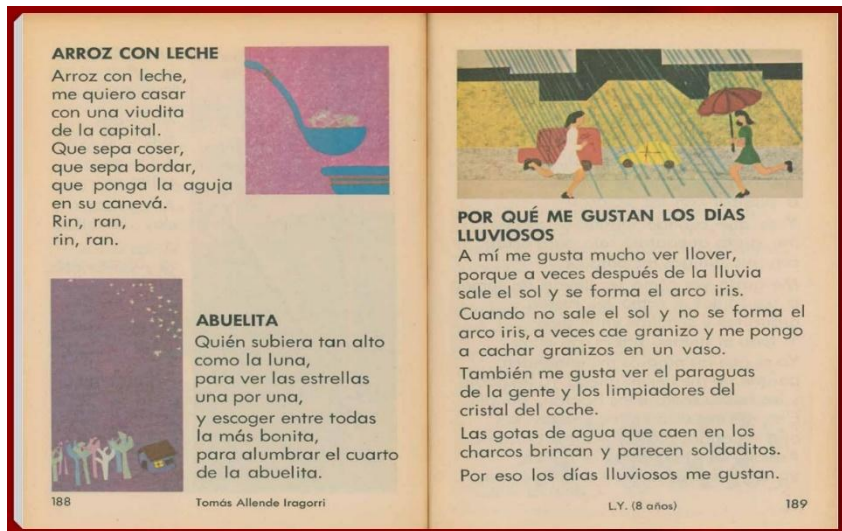


Imagen 12. Captura de pantalla de *Español. Primer grado* (Autores varios, 1972a, págs. 188-189) (DOI H1972P1ES061).

Los diversos tipos de texto se presentan en los libros: periodístico, científico, literario, informativo e instruccional, pero en ocasiones se usan para realizar acciones que pierden el objetivo de aprendizaje. Ejemplo claro es el siguiente instructivo para realizar un papalote, que se resolvía con la compra de uno artesanal o con la hechura de un adulto, y se consideraba actividad exitosa cuando se echaba al vuelo. Sin embargo, el propósito era aprender a seguir instrucciones, por lo que el proceso de construcción, entendimiento y uso de un instructivo se perdía en un juego gozoso. Podía haberse cambiado por una receta, pero entonces se tenía la compulsión de cumplir rigurosamente las indicaciones didácticas.

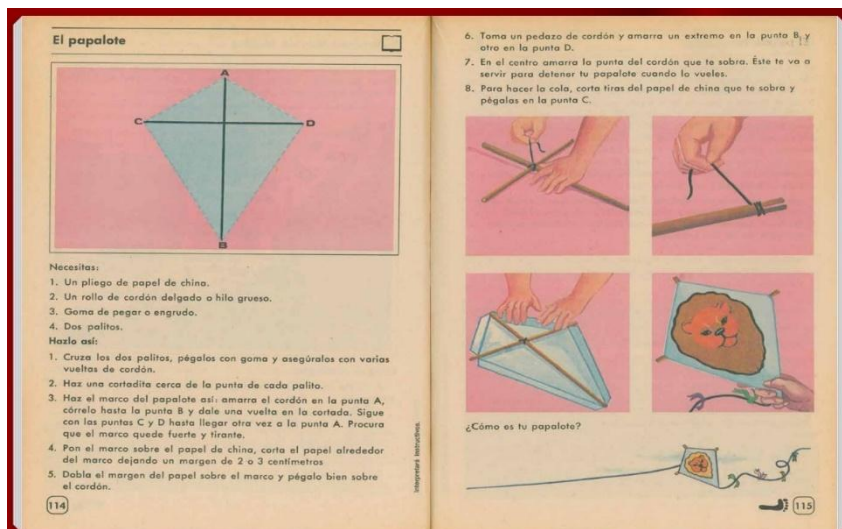


Imagen 13. Captura de pantalla de *Español. Cuarto grado. Ejercicios* (Conaliteg, 1974, págs. 114-115) (DOI H1972P4ES080).

Casi todos los ejercicios se constituyen por un texto sobre el que luego el que aprende opera ordenando, enumerando secuencias, contestando brevemente e identificando las estructuras, en casillas que es preciso rellenar. Con un poco de práctica el alumno se percataba de las diversas maneras en las que podía identificar la respuesta correcta más adelante o más atrás, por lo que en realidad aprendía la mecánica del ejercicio más que el contenido gramatical o lingüístico. El objetivo de comprensión lectora se daba por alcanzado con la resolución correcta.

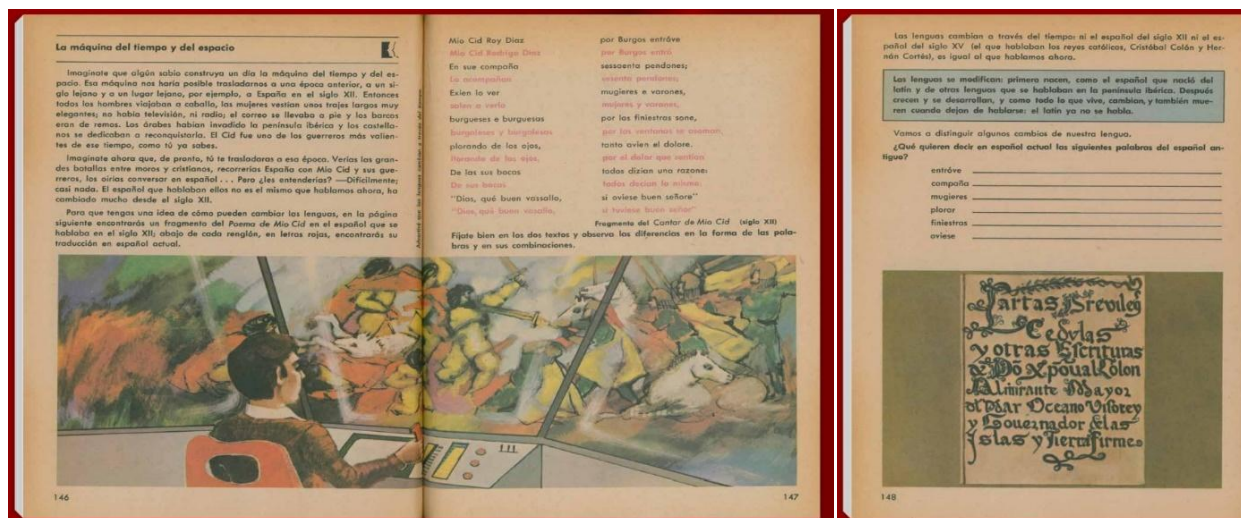


Imagen 14. Capturas de pantalla de *Español. Sexto grado. Ejercicios* (Autores varios, 1974, págs. 146-148) (DOI H1972P6ES092).

Otra característica de esta reforma es la integración de materias de estudio, que rompe la división tradicional, de tal manera que se empiezan a estudiar las ciencias sociales (historia, civismo, geografía) por un lado y las naturales por el otro (química, física, biología). En la segunda generación de libros de texto de la reforma 1972-1974 continúa el estructuralismo y la integración de conocimientos, e incluso se empieza a trabajar por centros de interés y globalización, forzada en ocasiones. Además, se da paso paulatinamente a sustituir el fotograbado por fotografías, incluso para el primer grado, lo cual es cuando menos extraño considerando que los alumnos responden de mejor forma a las imágenes convencionales de línea y colores planos.



Imagen 15. Capturas de pantalla de *Mi libro de primero. Parte I* (Autores varios, 1980, págs. 140-141, 218-219) (DOI H1982P1ES099).

Nótese que a la paginación de la 140 le sigue la indicación de ir al libro recortable página 81. En lo general, los libros de texto mantienen una serie de referencias cruzadas entre ellos, los programas y los auxiliares para el maestro, lo que facilita la planeación y el uso de la interactividad. No obstante, se daban casos en los que el uso era lineal y en ocasiones los libros de primero se reservaban hasta enero, en la creencia de que usando el método onomatopéyico (o cualquier método que privilegiase el aprendizaje del código) los alumnos eran alfabetizados en tres meses, por lo que a partir de entonces ya podían contestar el libro. Los ejercicios de aprendizaje de las normas y el análisis oracional eran, por tanto, aplazados y se perdía el sentido del diseño de las actividades que proponían los libros. Esta tendencia sigue persistiendo hasta la fecha, pues los maestros desconfían de los métodos estructuralistas, globales y constructivistas. La experiencia con métodos analíticos daba garantías que los posteriores métodos, por innovadores que fueran, no ofrecen, debido en parte al entendimiento superficial de las teorías y a la premura con que se implantaban. Las teorías estructuralistas y constructivistas llevaban una larga data de experimentos que permitían afirmar su funcionalidad a quienes los proponían, pero exigían de los principales ejecutores un entendimiento que los libros no les proporcionaban. Además, los auxiliares didácticos solían ser parcos en explicaciones o no se tenía acceso a ellos. La necesidad de recurrir a otros textos ha sido paliada en las últimas reformas con materiales explicativos que se entregan física o digitalmente a los profesores.

Respecto a la literatura infantil y juvenil ésta sigue conviviendo con lecturas edificantes, nacionalistas e informativas, en los libros de lecturas. Esta tendencia de integrar toda clase de lecturas persistirá hasta la fecha, e incluso los Libros del Rincón separan claramente los textos literarios de los informativos, pues de ambos se precisa en la educación. Casi todas las lecturas

son de autor, incluso si son adaptadas; muchas otras son originales, creadas para los propósitos educativos.



Imagen 16. Capturas de pantalla de *Español. Sexto grado. Lecturas* (Autores varios, 1974, págs. 30-31, 40-41) (DOI H1982P6ES398).

Cabe aclarar que esta reforma 1972-1974, tuvo tres ediciones o generaciones de libros que no variaron en el aspecto pedagógico ni en el enfoque de tratamiento al español, incluso cuando incorporaron las fotografías y el trabajo de nuevos ilustradores, más cercanos a la producción comercial de los libros de literatura infantil y juvenil. Más tarde se consideró que el enfoque estructuralista había logrado que los alumnos entendieran la estructura oracional y las categorías gramaticales, es decir, lograban competencias lingüísticas que no aplicaban en el uso práctico de la lengua, por lo que se perdía su función comunicativa. Además, la comprensión lectora era deficiente y se consideró, al igual que la tradicional, una enseñanza por el código, lo



que implica una descomposición del signo lingüístico poco productiva, ya que no se llegaba a su comprensión ni a su dominio (al separar el significado del significante y detectar su presencia en la estructura oracional, se pierde la integridad del signo, que no se reconstituye en la mente del alumno). El análisis oracional no resulta productivo tal como sí se verifica en la enseñanza de segundas lenguas, que es su territorio natural, en consonancia con los postulados de la gramática generativa y transformacional de Noam Chomsky (Chomsky, 1970).

La reforma 1972-1974 incorpora en 1982 el libro de preescolar *Mi cuaderno de trabajo*, que en su diseño es más próximo a las ediciones comerciales de literatura infantil y juvenil, y es a la vez libro de trabajo y recortable. Para esta época, los libros ya empiezan a convivir con los Libros del Rincón (1984), cuyas coediciones permiten aprovechar todos los recursos comerciales en favor de la enseñanza escolarizada de la lengua, lo que devuelve a la lectura su carácter gozoso. Las actividades son lúdicas y se incorpora la estructura de las tiras cómicas en los procesos de secuencia narrativa, así como las categorías que el preescolar debe aprender respecto al contexto social y natural. En este libro no se usan fotografías y ya se presupone que el alumno no necesita ser alfabetizado antes de poder disfrutar del libro (en esta reforma todavía se considera a la alfabetización como un proceso puntual, no permanente), como ocurrirá más adelante de acuerdo con las directrices de enseñanza promovidas por la Unesco para el siglo XXI (Unesco, 2006).



Imagen 17. Capturas de pantalla de *Mi cuaderno de trabajo. Preescolar*<sup>27</sup> (Dirección de Contenidos y Métodos Educativos de la Dirección General de Evaluación Educativa, 1985, págs. 57-59) (DOI H1988K1ES107).

<sup>27</sup> Ilustraciones de Sergio Arau, Felipe Dávalos, Fernando de Anda, Carlos Dzib, Luis Escotto, Bruno González, Rubén Guerrero, Vicente Martínez, José Palomo, Carlos Palleiro, Mauricio Parra, Raymundo Ramírez y Álvaro Rivera, todos ellos reconocidos caricaturistas e ilustradores mexicanos.

En este ejemplar es ya evidente el trabajo de ilustradores y caricaturistas de prestigio, lo que garantiza una lectura gustosa al alumnado que es nuevo lector y precisa de la imagen más que del signo lingüístico para comprender al mundo.

### **Planes 1993, 2000, 2009 y 2011**

Para la década de los noventa del siglo XX, comenzaba a hacerse notoria la necesidad de preparar a los alumnos para un mundo cambiante e incipientemente globalizado, además de que había exigencias internacionales para obtener mayor éxito y calidad en la educación para todos, equiparable a los recursos invertidos.

En 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. De acuerdo con este proyecto, se continuó con la tendencia hacia la descentralización educativa, se reorganizaron y transfirieron las obligaciones y facultades del gobierno federal hacia los estados, administrativas y financieras, pero el centro mantuvo bajo su control lo referente a la emisión de planes y programas de estudio de las escuelas públicas, así como las cuestiones legislativas. La educación atendió a las condiciones económicas de apertura y globalización exigidas por organismos internacionales (BID, OCDE, BM), donde el estado empieza a ser reducido en favor de la libre empresa.

En la enseñanza del español esto significó la retirada de la enseñanza gramatical y estructural en favor de las teorías que se enfocan en el uso de la lengua en situaciones y contextos definidos. Aunque los libros de texto ya incluían la mayoría de los tipos de texto que un individuo puede encontrar en la realidad, éstos se presentaban como objeto de estudio o como vehículo de conocimiento, pero rara vez eran elaborados por el alumnado (los copiaban, pero no los construían). La idea prevaleciente era que el alumno se enfrentaría a determinados tipos de texto que habría de resolver con buena caligrafía y más tarde con el dominio de la máquina de escribir mecánica. Por ejemplo, el llenado de formularios en la administración pública y privada, en la industria, la elaboración de correspondencia privada y comercial, las actas de reuniones y otros. En la lectura era preciso que leyera con velocidad y comprendiera textos simples como las guías e indicaciones laborales, los reglamentos y otros documentos informativos. El aprendizaje de las competencias que se precisaban en el trabajo se haría directamente en el sitio, bajo la supervisión de expertos, así que bastaba con las habilidades básicas. Aún se dependía fuertemente de la oralidad, dado que maestros y capacitadores leían dichos documentos y los

explicaban, es decir, privaban al individuo de la lectura en voz baja y la comprensión lectora. Básicamente, el alumno de básica dependía de la traducción que otro hacía de los textos. Incluso se les leían los exámenes para que los contestaran. Todavía puede notarse esta tendencia en todos los niveles educativos.

Los trabajos relativamente estables que podían obtenerse en la segunda mitad del siglo XX fueron variando según ingresaban las nuevas tecnologías y se aceleraba el desarrollo tecnológico. Lo que un trabajador experto conocía de años, podía variar de un día a otro y la capacitación comenzó a exigir destrezas que no le habían sido inculcadas. Las tecnologías de la información y la comunicación se vuelven paulatinamente omnipresentes y algunos trabajos tradicionales se vuelven obsoletos (secretario, agente de viajes, cajero de banco) mientras que otros aparecen, pero precisan a la tecnología (capturista de datos, creador de software, repartidor independiente de mercancías o conductor de aplicación). También proporcionan oportunidad a creadores que antes no tenían acceso a la publicación y difusión de su obra.

Hace apenas algunas décadas se consideraba que alguien capaz de establecer relaciones entre letras y sonidos era capaz de comprender y producir textos. Hoy se sabe que estar alfabetizado o, dicho con mayor propiedad, participar en la cultura escrita implica entre otros aspectos: reconocer las distintas funciones sociales del lenguaje, utilizar acervos impresos y medios electrónicos para obtener y seleccionar información con propósitos específicos, interpretar y producir textos para responder a las demandas de la vida social, utilizar el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear mundos de ficción, así como analizar, comparar y valorar la información generada por los diferentes medios de comunicación masiva y tener una opinión personal sobre los mensajes que difunden. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006, págs. 9-10)

Con esta reforma se busca fomentar en el alumnado las competencias comunicativas mediante un enfoque comunicativo que luego habrá de ser también funcional, conforme evolucione la propuesta. Esto implica colocar al alumno en situaciones comunicativas diseñadas con propósitos e interlocutores concretos, para ejercitar los cuatro componentes de la lengua: leer, escribir, hablar o escuchar, como acciones complementarias que se entienden como diferentes y que precisan diferentes modos de aprendizaje. El conocimiento formal de la lengua ya no es el aprendizaje primordial, pero se implica al momento de resolver la ejecución, con el auxilio del profesor. Entonces se da la negociación lingüística mediante investigaciones y discusiones respecto a la resolución del conflicto. Por tanto, aunque con frecuencia se dice que esta reforma abandonó la enseñanza gramatical, sólo se trata de una confusión, habida cuenta que la situación, al ser diseñada por el profesor, puede olvidar esta parte que implica la

autocorrección y autorregulación de los participantes (en el diseño de la estrategia de aprendizaje cognitiva, se enseña el conocimiento lingüístico cuando el alumno lo solicita, si no lo solicita, se olvida; en el actual modelo se enfatiza como parte del diseño para cada PSL). Así como en cualquier otra reforma, la dependencia respecto al criterio del profesor puede ser la responsable de los fallos, de ahí la constante elaboración de guías puntuales por parte de las autoridades académicas.

En esta reforma la tipología textual cobra gran relevancia pues ya no se presupone que la mera alfabetización inicial facilite el dominio de la lengua. Se precisa que cada texto sea estudiado en profundidad y ejercido por los alumnos. En la tipología textual el literario es uno más de los objetos a estudiar, pero al menos no se descuida el ejercicio de los mismos.

Se incorporan las aportaciones de la gramática textual, y de la psicología cognitiva que ayudan a comprender los procesos de lectura y escritura. Cobra gran relevancia, en estas propuestas, el conocimiento de una variedad de tipos textuales. Así, los textos literarios quedan como parte de la variedad de tipos textuales estudiados, y se abandona la historia de la literatura como contenido esencial. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006, pág. 14)

El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES<sup>28</sup>) se constituyó en un cuerpo teórico que desplazó a los métodos de lecto-escritura, e implicaba que el profesor comprendiera a la alfabetización temprana como un desarrollo genético (constructivo), proceso que se instala en la vida del niño más temprano de lo que se creía, y que se desarrolla de acuerdo con las oportunidades que tenga para cuestionarse sobre el significado del signo lingüístico, oral y escrito, y de su pertenencia en los discursos de toda especie. Esta teoría implica etapas de aprendizaje de la lengua escrita que anteceden al ingreso a la escolaridad y se dan en forma natural en ambientes alfabetizadores como la casa y la calle, se continúan a lo largo de toda la vida, y pueden ser dirigidas por un adulto interesado, usando estrategias adecuadas que consideren ante todo el desarrollo cognitivo y lingüístico del individuo (que no del grupo). Pero dado que ello depende del ambiente alfabetizador y se comprende como una experiencia que inicia desde el hogar, donde el texto debiera ser un juguete más, es claro que los hogares carentes de libros quedan en desventaja, lo que sólo puede ser resuelto llevando el libro a todos los ambientes donde se desarrolla el niño. De ahí la importancia de los Libros del Rincón y el involucramiento de la familia entera en su lectura y revisión.

---

<sup>28</sup> De acuerdo con la norma ortográfica, las siglas de instituciones o programas conocidos se registran sólo con mayúscula inicial. Como este programa no es tan conocido se mantienen todas mayúsculas.

El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES), instituido nacionalmente en la reforma educativa de 1993, en palabras de Margarita Gómez Palacios, su autora:

La diferencia es esencial puesto que PRONALEES no es un método. PRONALEES es una metodología que es fiel al proceso de adquisición de la lengua, o sea, hay que conocer el proceso de adquisición de la lengua para poder adaptar la metodología y propiciar la adquisición de la lectura y la escritura. Por lo mismo PRONALEES no está buscando la eficiencia mecánica de la lectura, sino lo que se busca es básicamente el logro de la comprensión lectora y, de esta manera, desarrollar un pensamiento lógico, desarrollar posibilidades de expresión oral y escrita, lograr que los niños aprendan a comunicarse y aprendan más que nada a pensar, aprendan a utilizar sus conocimientos. (Anónimo, 1999).

La exigencia para los maestros era comprender el proceso de adquisición de la lengua, con el fin de tomar decisiones durante el proceso de aprendizaje de los niños, en concordancia con sus avances individuales. Pero se implantó en una época en la que los docentes ante grupo solicitaban la certeza de un método que permitiera la enseñanza directa del alfabeto. Esto condujo a que los maestros desperdiciaran la oportunidad de enlazar los libros de texto gratuitos con la propuesta descrita, según la cual el código no se enseña, pues su base es propiciar los conocimientos del niño sobre los textos mismos para integrar en su totalidad al signo lingüístico, el cual deja de descomponerse o analizarse, para leerse como un todo (véase Margarita Gómez Palacio y otros: *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, 2014; *Prueba Monterrey*, 2009; *La lectura en la escuela*, 1997; y *El niño y sus primeros años en la escuela*, 1995).

Este enfoque, de origen británico, privilegia el uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación, mediante la interacción. Algunos de sus rasgos principales, que se plasmaron en los programas de 1993, son:

- Los contenidos se contextualizan de tal manera que reflejen lo que sucede en la comunicación real; generalmente no se utilizan palabras o frases aisladas sino unidades de discurso más complejas, con múltiples relaciones determinadas por la naturaleza de los interlocutores, el grado de familiaridad que hay entre ellos, el lugar, la situación, etcétera.
- Los intercambios llevan una gran carga personal: los interlocutores expresan sus opiniones, intereses, deseos, gustos, disgustos, temores, planes y sueños.
- Se enfatiza el uso de situaciones reales de comunicación o que simulan la realidad, tanto en la cotidianidad como en aquellas que surgen de manera eventual.
- Se destaca el uso de materiales auténticos (libros, periódicos, folletos y revistas –impresos o electrónicos–; las emisiones de radio y televisión, avisos, anuncios para permitir un mayor acercamiento a la realidad de los hablantes nativos de la lengua estudiada.
- Más que centrarse en la absoluta corrección gramatical, se hace énfasis en la fluidez en el uso del idioma; es decir, en la posibilidad del hablante de comunicar un mensaje.
- Los errores son considerados parte de los procesos de aprendizaje y, como tales, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimientos. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006, págs. 14-15).

Para el plan 2003 la Conaliteg fue dinámica en actualizar y mejorar los libros constantemente, sobre todo para responder al PRONALEES y las necesidades de los maestros. En el primer grado se encuentran dos ediciones de la materia de Español, de 1993, lecturas y recortable, y de 1997, lecturas, actividades y recortable, ambas elaboradas para actualizarse según el nuevo enfoque. Los más famosos son los libros de 1997 y que se conocen como los de “Paco el Chato”, nombre de la primera situación comunicativa, la que más desconcertaba a los maestros pues inicia ya con la lectura integral, sin descomponer, con lo que muchos conjeturaron que entonces el preescolar era el responsable de la alfabetización temprana.



Imagen 18. Capturas de pantalla de *Español. Primer grado. Lecturas* (Gómez Palacio (dir.), 1997, págs. portada, 8-9) (DOI H1993P1ES139).

Esta lectura cumple en principio con el requerimiento de la anterior cita pues involucra el primer contenido gramatical que es natural en la enseñanza de la lengua, el uso de nombres, al tiempo que la situación del extravío del personaje suscita una gran carga personal de disgustos y temores, en una situación que simula la realidad cotidiana, aunque eventual. En la capacitación para la Reforma a normales se nos recomendaba buscar a una persona llamada Francisco para llevarla al aula y presentarla a los niños como el sujeto de la lección, lo que debía ser altamente emocional y engendrar el interés de los niños por saber qué le había ocurrido. Además, a pregunta expresa sobre el método de lecto-escritura, se nos respondió que mientras se comprendiera el proceso cognitivo del niño, mientras se comprendiera cómo se genera la noción del signo lingüístico en el individuo, cualquier método serviría pues el docente estaría entonces capacitado para intervenir y corregir el proceso de asimilación-acomodación que sigue el niño en su aprendizaje. Evidentemente dejar la tarea y la elección a los profesores conllevó a que se

desplazara el PRONALEES en favor de métodos ya conocidos, y que los libros se reservaran para enero, cuando los niños «ya saben leer».

Respecto a la presencia de la literatura infantil y juvenil, éste es un buen ejemplo que responde a las necesidades recreativas del niño, pues es un ejemplar que se parece a los libros que frecuenta fuera del aula, es interactivo y, aun así, didáctico, pues cada lección presupone un conocimiento lingüístico y una situación comunicativa real insoslayable. Junto a las fábulas y las obras clásicas adaptadas (deudoras del principio clásico del *docere et delectare* para transmitir valores más que habilidades lectoras), se encuentran lecciones sobre aspectos sociales o de la naturaleza, además de lecciones de ética y de cuidado personal bajo la apariencia de ficciones.



Imagen 19. Capturas de pantalla de *Español. Primer grado. Lecturas* (Gómez Palacio (dir.), 1997, págs. 71-73) (DOI H1993PIES139). Los aprendizajes son homónimos, diálogo directo y adverbio que se refuerza con el movimiento de los personajes.

El PRONALEES se extiende desde el preescolar hasta la educación secundaria, en el entendido de que la alfabetización es permanente y la forma de aprendizaje se da sobre textos y situaciones reales que se conocen a lo largo de la escolaridad, no sólo en los primeros grados. Requisito fundamental de este programa es la reflexión sobre la lengua motivada por la situación misma, ya que cada texto usado como vehículo de aprendizaje tiene requisitos específicos, gramaticales y lingüísticos. Ejemplo de ello es que la sucesión en la enseñanza de los nexos (preposiciones, conjunciones, adverbios y frases adverbiales) pasa primero por generar una situación comunicativa (artículo de enciclopedia) donde el individuo se ve precisado a buscarlos y reflexionar sobre su uso específico. En la enseñanza tradicional y estructural primero se enseñaba la categoría o se le identificaba dentro de la oración, para luego emplearla. Véase el

siguiente ejemplo donde la discusión sobre la narración gira en torno a la estructura y la generación de la intriga o misterio.

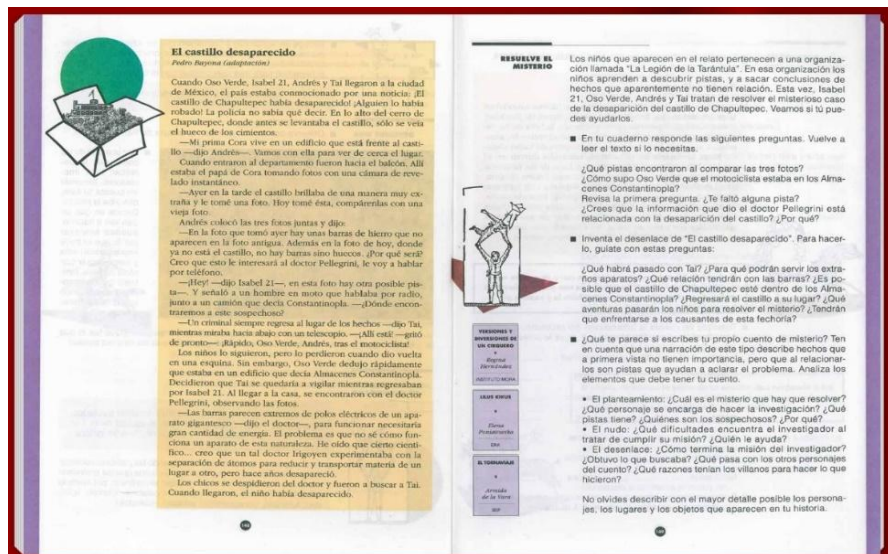


Imagen 20. Captura de pantalla de *Español. Sexto grado* (Díaz Argüero, Larios Lozano, & Vargas García, 1994, págs. 148-149)<sup>29</sup> (DOI H1993P6ES211). En lugar de un cuestionario, se verifica un proceso de reflexión dialogado que concluye en la elaboración de un texto narrativo.

A la reforma en básica siguió en consecuencia la de las escuelas para la *formación inicial* de docentes<sup>30</sup>, con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales<sup>31</sup>, que, desde la perspectiva de quien esto escribe, fue el cambio más acertado pedagógica y logísticamente, dado que la capacitación fue dada por los propios creadores, y se entregó a los docentes las antologías completas, acompañadas de un programa pormenorizado que manejaba los temas mediante actividades que conducían al logro de competencias. Estas “recetas” permitían a lo largo de un semestre, comprender a cabalidad la integración entre teoría y práctica del constructivismo, lo que a su vez se relacionaba con las reformas a la educación

<sup>29</sup> Estos libros se produjeron mediante licitación pública destinada a profesionales de las artes gráficas y debían ser neutro (corrección política), autosuficientes (no recurrir a otros libros), integrales, actualizados científicamente, adecuados al desarrollo de los infantes, accesibles y amenos. Por último, basados en el constructivismo y la enseñanza activa (Redacción de la Revista Proceso, 1993).

<sup>30</sup> Esta reforma consideró la educación normal como un estudio inicial que se concreta en la experiencia docente, por lo que el séptimo y octavo semestres se dedicaban a la adjuntía y la práctica en periodos de dos meses en las escuelas de educación básica. En las reformas subsiguientes se redujo al octavo semestre. En ambos casos las prácticas de observación y ejecución redujeron su frecuencia, pero aumentaron su duración. En los planes anteriores a 1985 y anteriores se hacía una práctica de un día cada semana y se concluía con dos semanas intensivas. A partir de 1997, se redujo a dos prácticas de una semana en segundo semestre, y de dos semanas en dos ocasiones, del tercer al séptimo semestre. A partir de 2012, la reforma considera a los estudios como finales.

<sup>31</sup> Esta reforma se dio escalonadamente, con los programas de estudios de las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe en 1997, en Educación Secundaria (en las diez áreas, biología, español, física, formación cívica, geografía, historia, inglés, matemáticas, química y telesecundaria, en las modalidades escolarizada y mixta) y en Educación Preescolar en 1999, en Educación Física en 2002, y en Educación Especial en 2004.



básica. El despliegue de recursos fue el más abundante (a diferencia de la reforma de 1984-1985, que siempre adoleció de la bibliografía básica), pues en normales se distribuyeron los planes, programas, antologías y auxiliares completos para la comunidad, y las bibliotecas se poblaron de ediciones suficientes de consulta a través de la Biblioteca para la Actualización del Maestro (nacida del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio [PRONAP]) así como los Libros del Rincón. Las normales fueron dotadas con recursos similares a los de los Centros de Maestros, que en su dotación inicial estuvo conformada por cuatro acervos: “• la biblioteca (con más de 2000 títulos), • la videoteca (con aproximadamente 130 títulos, agrupados en seis series), • la audioteca (33 títulos con 115 programas, agrupados en cinco series), y • los programas de multimedia en CD ROM (con trece títulos)” (Programa Nacional de Actualización Permanente, 1998, pág. 283), y cuyas temáticas recurrentes en sus diversos soportes, procuraban el interés por la materia, por las formas de enseñanza de la misma, y actividades para realizar en el aula. Asimismo, se dotó a las escuelas con la infraestructura que se precisara, desde la construcción del recinto bibliotecario, hasta la introducción de aparatos y redes precisos para su uso.

La distribución de ejemplares fue despareja, pero llegó también a las instituciones de educación básica en el entendido de que eran complemento de los libros de texto gratuito e incluso se distribuyen guías, fichas y carteles para su aprovechamiento. El problema radicó en su carácter de opcionales, pues muchos maestros los desestimaron o no hicieron uso de tal acervo en el aula. Asimismo, como algunos ejemplares eran considerados costosos, se resguardaron bajo llave (por ejemplo, las ediciones de Altea o las DK, que en la actualidad rondan los quince euros). Igual suerte corrió el programa de Los Libros del Rincón, ubicados en aulas y bibliotecas escolares inaccesibles para los alumnos lectores, cuando no vendidos por lotes.

En la experiencia personal, esta reforma tuvo la característica de estar articulada en su relación escuelas normales, escuelas de educación básica, y contó con los recursos precisos para su desarrollo. Las reformas posteriores, sostenidas exclusivamente en formato digital, dejaron de considerar que la mayor parte de los maestros en activo es migrante digital o ajena a esta esfera, lo que les aliena de los cambios estructurales y pedagógicos. Para 2020, sin embargo, la incorporación de las TIC exigida por la estrategia de Aprende en Casa, obligada por el cierre de las escuelas a causa de la pandemia por COVID-19, ha acelerado el cierre de la brecha tecnológica, pese a que aún se desconoce su efectividad.

En 2000, 2009 y 2011 se hicieron modificaciones menores al plan 1993, lo que en el Español incluyó el cambio de situaciones comunicativas a proyectos de lengua y, en 2014, lecciones para primero y segundo, y proyectos en los demás grados, el enfoque se convirtió en comunicativo y funcional y más tarde en prácticas sociales del lenguaje, y los componentes cambiaron a expresión oral, escritura, lectura y reflexión sobre la lengua. También se establecieron los ejes o ámbitos en torno a los cuales giran los proyectos y posteriormente las prácticas sociales del lenguaje: de estudio, literatura y participación social. Se indican asimismo los estándares curriculares a los que tiende la formación básica y que deben ser alcanzados al término de la educación secundaria: “1. Procesos de lectura e interpretación de textos. 2. Producción de textos escritos. 3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos. 4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje. 5. Actitudes hacia el lenguaje” (Subsecretaría de Educación Básica, 2011, pág. 15).

Para la educación preescolar, las reformas fueron en 1981, con el Programa de Educación Preescolar (PEP) 1981, que, al igual que en primaria, comenzaba a adoptar un enfoque psicogenético; y en 1992 se reformula bajo el enfoque de proyectos que no prosperó debido a las dificultades que representaba su operación en el nivel. En 2008 se establece la obligatoriedad del nivel sin que existan la infraestructura ni los recursos materiales ni humanos para su atención, lo que hace paradójica la determinación de su obligatoriedad (Rivera Ferreiro & Guerra Mendoza, 2005). En 2004 se puso en marcha la reforma de este nivel (PEP 2004) que habría de llevar a su materialización como servicio universal en México, lo que en el área de español se atendió a través del campo formativo lenguaje y comunicación mediante situaciones didácticas.

Para la educación secundaria los planes han sido también diversos (doce en total), y han cambiado el enfoque de “asignaturas: 1926-1931, 1932-1935, 1936-1940, 1941-1944, 1945-1946, 1947-1952, 1953-1955, 1956-1959 y 1960-1974; por áreas 1975-1992; y por asignaturas nuevamente, 1993-2005” (Colín Castañeda, 2014, pág. 86), aunque en esencia se han mantenido estables pese a que a partir de 1992 se hablaba del enfoque del PRONALEES que se extiende a los doce grados de escolaridad obligatoria, el constructivismo, la formación por competencias y la planeación por proyectos. Al igual que en el preescolar e incluso en la primaria, este proceder se desestimó debido a que es prolongado y confuso. A partir de 2006 (RIES 2006) se adopta para el español el enfoque de prácticas sociales del lenguaje (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006) y se consolida en la RIEB 2008 al parejo de los otros dos niveles.

Para 2008 se da la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2008) para paliar las enormes lagunas de inequidad y falta de calidad en la educación primaria y secundaria, además de intentar paliar las graves deficiencias registradas en el preescolar. El primer paso, que se considera el más importante, es la articulación de la educación que inicia con los cambios en preescolar en 2004, en secundaria en 2006 y en primaria en 2004, 2006, 2009 y 2010, se ve consolidado en el “Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica” (DOI DOF: 19/08/2011).

Que el Plan y los programas de estudio de la Educación Básica deben favorecer un currículo que propicie el aprendizaje de los alumnos en su lengua materna, sea ésta el español o alguna de las lenguas indígenas reconocidas en nuestro país; el aprendizaje del inglés, como una segunda lengua, y el desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, como respuesta a la legítima demanda social en favor de la pertinencia, equidad y calidad de la escuela pública mexicana y de la sociedad del conocimiento;

Que en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, el Acuerdo 348 determinó el Programa de Educación Preescolar, el 384 estableció el nuevo Plan y programas de estudio para la educación secundaria, 2011 DIARIO OFICIAL (Segunda Sección) 3 y los diversos 494 y 540 actualizaron el Acuerdo 181 por el que se establecen el Plan y los programas de estudio para la educación primaria, en lo que concierne a los programas de estudio de 1° y 6° grados, así como 2° y 5° grados, publicados, respectivamente, en el Diario Oficial de la Federación con fechas 27 de octubre de 2004, 26 de mayo de 2006, 7 de septiembre de 2009, y 20 de agosto de 2010;

Que para concluir el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica es necesario contar con un currículo integrado, coherente, pertinente, nacional en su concepción y flexible en su desarrollo; orientado a superar los desafíos del sistema educativo nacional; abierto a la innovación y a la actualización continua; gradual y progresivo, y capaz de articular, actualizar y dirigir la Educación Básica en todo el territorio nacional (SEP, 2011).

A partir de este año comienza a cobrar relevancia la conciencia de los estándares curriculares a alcanzar al término de la educación secundaria, la educación por competencias, la consolidación de conocimientos y habilidades, el aprendizaje centrado en el alumno y la creación de ambientes que estimulen el aprendizaje. En el caso del español, la forma predominante de trabajo, en consonancia con las prácticas sociales del lenguaje, comienza a ser el proyecto.

Esto se refleja en los libros de texto gratuitos, que cada año son mejorados y modificados, con vistas a consolidar su contenido en consonancia con los fines y propósitos de la educación. Puede notarse que, desde la articulación de la educación básica, comienza a hablarse de lengua materna en lugar de español, pese a que los libros continúan denominándose según la asignatura.

Los libros se editan con una estructura amigable (aunque poco atractiva en comparación con otros marcos comunicativos) y contienen indicaciones precisas de trabajo y manejo que son de conocimiento de sus alumnos. Puede verse el caso del libro de *Español. Primer grado*, donde

la adquisición de la lectoescritura considera el proyecto de evidencias de producción textual como un proceso recursivo. En los ejemplares de las diversas materias, aparece al principio la sección «Conoce tu libro», porque éstos contienen no sólo lecturas, también imágenes para leer, actividades y experimentos, organizadores gráficos e informativos, juegos, resúmenes y autoevaluaciones. Además, los niveles de títulos organizan la información en secciones para garantizar su comprensión. Todos estos recursos tipográficos, auxiliares en el alcance de los aprendizajes, en ocasiones son obviados.



Imagen 21. Capturas de pantalla de *Español. Primer grado* (Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica, 2009, págs. 5-7, 26-27) (DOI H2008P1ES253).

La presencia de la literatura infantil y juvenil en la edición 2008 de los libros de aprendizaje está limitada a pocas lecturas que comparten espacio con otros tipos de texto: periodísticos, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos y publicitarios (Kaufman & Rodríguez, 1993, pág. 21), difuminándose la lectura literaria en los proyectos de

escritura, con lo que se abandona la especificidad gozosa de lo literario, enfocándose en fines utilitarios. Los programas nacionales de lectura y de escritura, así como las bibliotecas de aula, suplen en este tiempo los esfuerzos del fomento a la lectura mediante el consumo de los Libros del Rincón. En estas ediciones no existe el correspondiente libro de Español Lecturas de nueva edición en ningún grado, por lo que sigue en uso el de la precedente edición de 1999 y 2000.

En 2011 se realizó la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con el propósito de equipararse a las demandas en torno a la calidad de la educación básica y la mejora del logro educativo en las evaluaciones internacionales. Se hizo por tanto la revisión, actualización y articulación de la educación básica (SEP, 2011), así como la opción y aplicación de nuevos enfoques pedagógicos basados en el constructivismo, que en algunos casos modificaron los enfoques previos o los aumentaron, y se implementaron métodos de enseñanza y materiales educativos adecuados a los cambios. Respecto a la formación, aunada a la RIEB 2011 se dio en las escuelas normales la Reforma 2012 (antecedida por un programa piloto en 2010, que en la experiencia de quien esto escribe no puede ser considerado más que con la descripción de caótico). El plan, considerado el sustituto adecuado para la reforma de 1997, fue diseñado con el propósito de resolver las deficiencias educativas que los cambios contextuales traían aparejados, y con el fin de empatarlo con las reformas relativas de la educación básica. Este cambio afectó a cuatro licenciaturas: en educación Primaria, Primaria Intercultural Bilingüe, Preescolar y Preescolar Intercultural Bilingüe. El resto de las licenciaturas (Educación Física, Especial y Secundaria) cambiaron hasta la reforma del 2018<sup>32</sup>, pese a ser afectadas por la implantación de la RIEB 2011). En la reforma a normales 2012, en el trayecto de Preparación para la enseñanza y el Aprendizaje, relativo al Español, Raúl Ávila fue quien dirigió la capacitación a los maestros estatales. El doctor ha sido un constante asesor de las reformas desde los años sesenta.

En los libros de texto de esta Reforma, se considera dar un mayor énfasis a la lectura, y existen a nivel nacional y local los programas de «Lectura» que luego añaden el término «y Escritura» (PNALE), de cuyas estrategias nacionales se hablara en el siguiente apartado. Pero este esfuerzo tiene la desventaja de que separa la acción lectora del ámbito escolar y

---

<sup>32</sup> Los planes afectados en 2018 son todos: licenciaturas en Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, en Educación Física y en Inclusión Educativa, así como las licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, del Español, de la Física, de la Formación Ética y Ciudadana, de la Geografía, de la Historia, del Inglés, de las Matemáticas, y de la Química en Educación Secundaria y Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

corresponsabiliza a otros agentes, como los padres o el propio alumno, de su logro, mientras que en clase se da poco sitio a la literatura y su disfrute. Al menos los libros de lectura se retoman y no se limitan a la biblioteca de aula, lo que en diversos contextos es más práctico pues mientras el libro de texto es universal, no todas las aulas cuentan con el acervo adicional. Adicionalmente, es preciso señalar que las actividades de evaluación y reflexión ya están incluidas en los libros, al final de los proyectos o como parte de los mismos, y que al principio y al final de los volúmenes se dan indicaciones para su uso y valoración.

Las recomendaciones hechas a padres y maestros, además, están en consonancia con las estrategias lectoras más comunes, que se hacen antes, durante y después de la lectura (muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, inferencia y monitoreo. Véase Gómez Palacio, *La lectura en la escuela*, 1995).

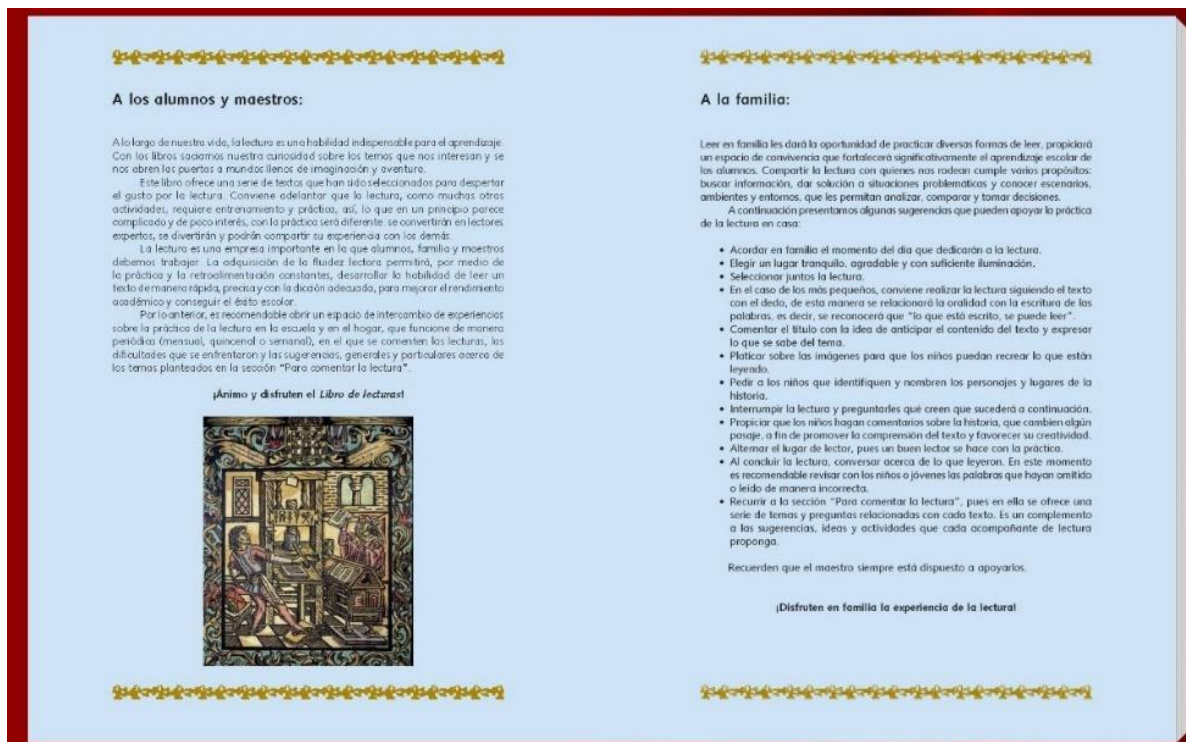


Imagen 22. Captura de pantalla de *Español Lecturas. Primer grado* (Dirección General de Materiales e Informática Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, 2012, págs. 6-7) (DOI H2011P1ES298). La instrucción de la derecha, que aparece en el libro de lectura de los seis grados, está dirigida a los padres de familia e indicar lo que se espera de los usuarios, una tendencia que ya no se abandonará en adelante.

Los libros de Español Lecturas de la RIEB 2011, contienen lo que es propiamente una selección actual y variada de literatura infantil y juvenil, ilustrada con imágenes que recuerdan los grabados de otras épocas de la imprenta clásica. Se considera un logro la consideración de la Conaliteg en la selección de obras adecuadas e interesantes para los alumnos, que respetan los

diversos usos que hacen los jóvenes en el consumo lector, y no sólo los intereses de la educación nacional. Esta tendencia es constante desde 1993, cuando las ediciones empiezan a parecerse a los de las imprentas comerciales. Además, el tono didáctico en los libros de lectura es limitado a actividades adicionales que se reservan a las últimas páginas, y que tienen más que ver con la reflexión que con la evaluación.

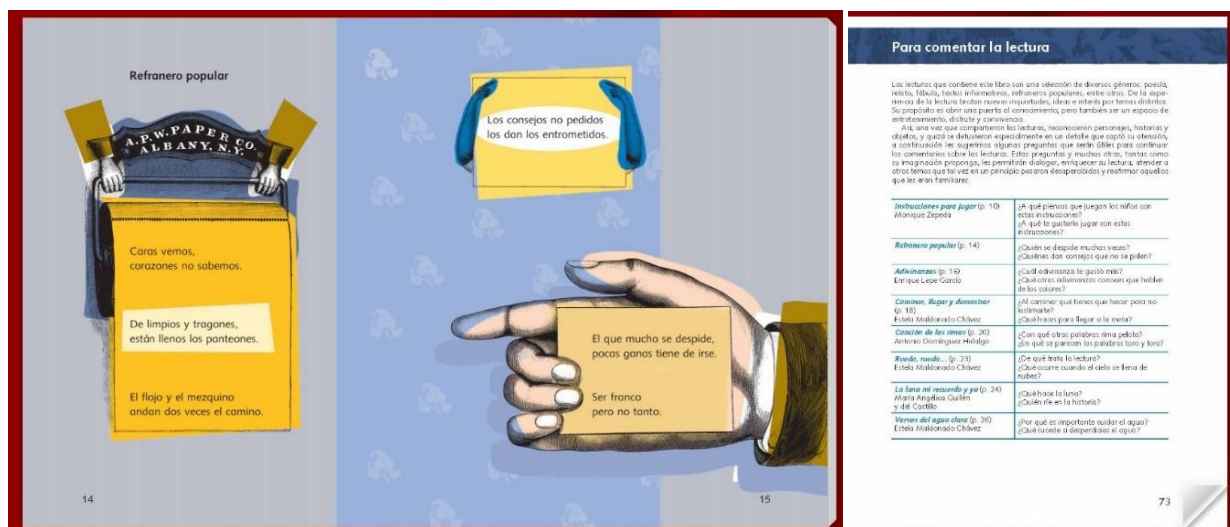


Imagen 23. Capturas de pantalla de *Español Lecturas. Primer grado* (Dirección General de Materiales e Informática Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, 2012, págs. 14-15, 73) (DOI H2011P1ES298).

La edición 2014 de libros de texto de la Conaliteg, es la última editada antes del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de 2018, y sigue siendo vigente para los grados de tercero a cuarto en educación primaria, durante el ciclo escolar 2018-2019. Se distinguen porque presentan la icónica portada de *La Patria* (1962), de Jorge González Camarena.

Se editaron dos libros para español de cada grado: de lecturas y para el alumno. En primero y segundo grados, además, uno para el maestro. Asimismo, en primer grado se hizo un cuarto, el de material de apoyo a la alfabetización inicial, con tiras recortables (de frases completas) y cartel con el alfabeto. Es de señalar que en diversas reformas se ha proporcionado material adicional para los primeros grados, a partir de 1993, pero no siempre se ha tenido fácil acceso a ellos y a veces deben sustituirse con materiales comerciales.

En estos libros de lectura existe un reconocimiento tácito a la presencia de la literatura infantil y juvenil especializada, además de textos que no se corresponden con esta definición, en una antología que puede ser usada a discreción de los lectores, sin que sea obligada una determinada actividad o aprendizaje para cada uno. Es decir, se consume de diversas maneras y

no sólo para aprender. En el libro de *Español. lecturas. Cuarto grado* (DOI H2014P4LEA) se pueden leer los siguientes consejos para maestros, los cuales se repiten en todos los grados.

**Estimado maestro:**

Este libro tiene como propósito impulsar el desarrollo lector de sus estudiantes; es decir, que aprendan a leer (y a escribir), así como a emplear estrategias de lectura para comprender lo que leen y disfrutar de la lectura como actividad lúdica.

Las lecturas pueden abordarse en el orden que usted o su grupo lo deseen, pues constituyen una selección diversa que busca ser significativa para el desarrollo lector de los estudiantes.

En la selección predominan los textos literarios: cuentos, adivinanzas, poemas, canciones textos rimados, entre otros. Encontrará también que en cada grado se incluyen historias sin palabras, con las que se busca que los estudiantes puedan desarrollar su imaginación, pero sobre todo, realicen la lectura de imágenes, poniendo en juego diferentes habilidades de comprensión lectora, como la inferencia y la interpretación.

Cabe destacar que la selección incluye autores mexicanos y extranjeros de muy diverso género, especializados y no en literatura infantil, lo que permite que sea un material variado y atractivo. (Subsecretaría de Educación Básica, 2014, pág. 4).

Además, se indican los derechos del lector infantil, que también son acordes a los esperados en la literatura especializada.

**Estimado estudiante:**

**¡Bienvenido a tu *Libro de lectura!***

Este libro es propiedad de: \_\_\_\_\_ lector de cuarto grado.

**Como lector, tienes derecho a:**

- Que reconozcan que eres capaz de leer.
- Leer un texto las veces que quieras.
- Pedir que te lean y escuchar leer.
- Leer lo que te guste y en cualquier sitio.
- Compartir lo que sientes y piensas de las lecturas. (Subsecretaría de Educación Básica, 2014, pág. 5).

Por extraño que parezca, el reconocimiento de estos derechos ha sido difícil y no siempre han sido aceptados. En la formación docente de quien esto escribe, no era raro proteger los libros de las manos destructoras de los niños. Tampoco, negar lecturas que «no están a su alcance» a los niños más pequeños. Reconvénirlos por leer en el patio, sentados en el suelo, bajo la luz del sol. También, por sacar los libros de la biblioteca o el aula. Alterar el orden de las lecturas del libro, adelantarse o atrasarse, hacerlo si no era a pedido del maestro, volver a una lectura ya realizada. Solicitar una lectura diferente a la del libro de texto. Pedir al maestro que lea, pues la técnica es que ellos sean quienes lean, para comprobar cómo lo hacen (lo que avergonzaba a muchos niños y no pocos jóvenes y adultos). Platicar sobre las lecturas. Porque, se indica en la



introducción, es preciso que cada libro sea objeto de «aprecio y disfrute» para los alumnos (Subsecretaría de Educación Básica, 2014, pág. 3).

Evidentemente siempre han existido maestros que hacen de la lectura un ejercicio gozoso, así como hay maestros que hacen disfrutar a sus alumnos de la educación física, la artística e incluso el inglés. Se destaca aquí que las indicaciones citadas, por extraño que parezca, deben ser acatadas por el general de los enseñantes, quienes en muchos casos siguen viendo a la lectura sólo como un conocimiento más.

Por ello es que, a partir de estas ediciones, es explícito el interés de la Secretaría de Educación Pública por hacer que los materiales de lectura lleguen a los niños como objeto cotidiano, de uso y de juego, para que se integren a la cultura escrita. Tan simple, como evitar que se los escamoteen de las manos con objeciones como el preciso cuidado de los ejemplares que se quedan en la vitrina, o la negación por razones debidas a la temática o el nivel del desarrollo infantil. Las lecturas, sugeridas por especialistas en literatura infantil, son vistas como desafíos y no meramente adaptadas, pues es preciso que el acto lector conlleve un crecimiento cognitivo hacia un nivel más alto, lo que no se consigue infantilizando los textos<sup>33</sup>. Además, para primero y segundo grados, el acompañamiento al maestro se hace intensamente, sobre todo en aquella parte que compete a situar el aprendizaje en el alumno, desterrando la preeminencia de la enseñanza a cargo del maestro. Uno de los elementos que ya contienen estos textos, es que ya no se verifica la comprensión lectora, sino la satisfacción del alumno con respecto a las lecturas, lo cual se hace mediante la estrategia «Mi historia lectora», una bitácora que propicia la reflexión, así como ejercicios de autoevaluación de ambas actividades, la lectura y escritura, a través de evidencias confeccionadas por el propio alumno. Se recupera también la idea del glosario, denominado como «Mi diccionario», tal como lo sugerían el PRONALEES y otras iniciativas, es decir, que el alumno accione sobre los términos que le son nuevos o de los que desconocía el sentido, para confeccionar su definición luego de la negociación del significado con sus pares o en la clase general. La diferencia con otros glosarios de reformas previas, es que no viene dado, sino que se elabora en clase por parte de los pequeños lectores. Ninguna de estas estrategias es nueva, la diferencia es que se explicita su uso o se recupera como estrategia lectora. Además, se usa en los doce grados y es recomendable que continúe trabajándose en los niveles superiores,

---

<sup>33</sup> Cabe aclarar que los textos han recibido una adaptación a la época actual por parte de la Academia Mexicana de la Lengua, con el fin de que no exista discrepancia con las normas gramaticales, dado que existe el reconocimiento de que este asunto ha sido desatendido desde la reforma de 1993.

pues un efecto de las reformas a partir de 1993, fue la desaparición del aprendizaje gramatical y el uso del diccionario, pese a que los libros de referencia indicaban la negociación de significados como parte de la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. De alguna forma se llegó a considerar innecesaria la gramática (ortografía incluida) y el diccionario desapareció de la mochila escolar. La negociación del significado es, teóricamente, una tarea permanente del proceso de alfabetización.

La edición de la Conaliteg de 2014 reconoce a éste como uno de los principales problemas de la reforma de 1993, de tendencia constructivista: la falta de dominio del sistema de escritura por parte de los estudiantes al término de la educación básica. El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura tenía como propósito el reconocimiento teórico de la construcción de la noción de signo lingüístico en la mente infantil y de acuerdo a su desarrollo cognitivo, para la alfabetización inicial. El énfasis en las etapas iniciales de la construcción de la relación fonético-alfabética y sus subsiguientes esfuerzos para ir construyendo poco a poco el dominio del español, en concordancia con el desarrollo cognitivo las diferentes etapas humanas, iba aparejado con la idea de que cuando fuera preciso, con el planteamiento de situaciones comunicativas o de prácticas sociales del lenguaje, en la construcción de los diversos textos y discursos, se iría incorporando el conocimiento gramatical a pedido y necesidad de los usuarios infantiles. Por tanto, ya no se daba la clase de uso del diccionario, sino que se esperaba que, una vez que algunos niños manifestaran una duda sobre un término, se aprovecharía el momento para aprender a usarlo. En la práctica esto derivó en la creencia de que los enfoques constructivistas no precisaban la enseñanza ni el estudio gramatical. Por tanto, el fin último del constructivismo, que es la autorregulación y autocorrección de la escritura y la comprensión lectora, se difuminó en la mente de docentes y alumnos. Por ello es que el Modelo Educativo recupera la enseñanza puntual de dichos temas.

Otro problema es que, desde la creación de Los Libros del Rincón, se esperaba que el maestro usara la biblioteca de aula y escolar, como complemento a la actividad de aprendizaje. Incluso los catálogos hacían referencia a esta intertextualidad. Pero eran escasamente utilizados, como se verá en el siguiente apartado. Desde la edición de 2014, los libros interactúan a la inversa, pues hacen la recomendación directamente en la lectura.

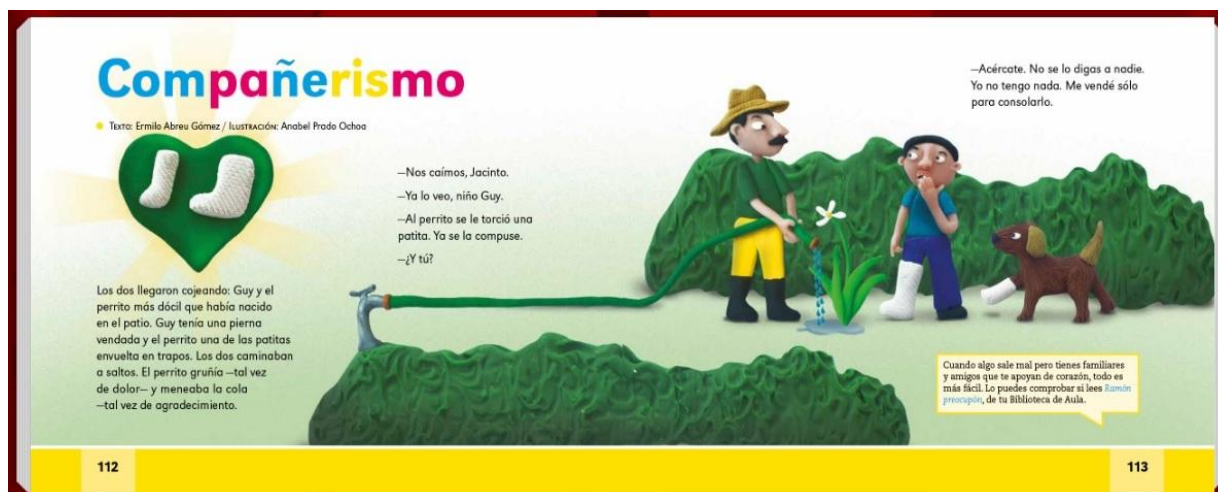


Imagen 24. Captura de pantalla de *Español. Libro de lecturas. Primer grado* (Subsecretaría de Educación Básica, 2014a, págs. 112-113) (DOI H2014P1LEA). En el recuadro se puede ver que la lectura remite al libro de Anthony Browne (2007) *Ramón el preocupón*, de la colección «Al Sol solito» de Los Libros del Rincón.

Cabe aclarar que, en las diferentes reformas, algunos libros no se editaban a tiempo el vigente o se consideraba adecuado. Asimismo, en algunas regiones los libros llegaban luego de días o semanas de iniciado el ciclo escolar. Por lo tanto, era frecuente que los libros de varias ediciones convivieran en determinado momento, incluso si el enfoque había cambiado. Asimismo, con frecuencia los aprendizajes, propósitos u objetivos establecidos en los planes y programas de estudio, no empatan con el libro de texto, lo que obliga a hacer adecuaciones. De ahí que, si se considera en la planeación exclusivamente a uno de los dos, el libro de texto o el programa de grado y asignatura, se arriesga la falta de algún contenido o meta. La exigencia pues de verificar los documentos es más acuciante desde que se articularon los tres niveles educativos, pues la secuencia a aprendizajes clave conduce a las competencias del término de la escolaridad.

También se debe considerar el monopolio del libro de texto, un logro indudable de la Conaliteg, que a la vez es también una desventaja cuando el maestro ignora los otros recursos disponibles. Para convertirse en lector avezado el alumno debe estar en contacto con múltiples opciones durante la edad infantil, cuando su interés por la alfabetización es acuciante, y no debe ser desperdiciado en tareas vanas o coartada por la negación de los recursos, dado que las bibliotecas escolares han sido dotadas ampliamente a lo largo de los años. Además, esperar a que esté capacitado para leer y cuidar de los libros, significa condenarle al desinterés por la lectura autónoma.

## **PROGRAMAS NACIONALES DE LECTURA, SU HISTORIA Y SU APOORTE**

La revisión de planes de estudio y generaciones editoriales del libro de texto gratuito, como se ha visto, no son coincidentes. Hay reformas que no han modificado la entera totalidad de los libros, por lo que han obligado a las comunidades escolares a trabajar con textos de diversas generaciones y, por tanto, con diversos enfoques (por ejemplo, la generación 2010 no tiene libros de lecturas para el español). En ocasiones sólo se modificó la portada. Además, como se ha indicado, no nos es posible rastrear los libros de preescolar y secundaria, pues para el primer caso rara vez ha habido textos (*Mi cuaderno de trabajo. Preescolar* que se editó en 1985 es una excepción), y para el segundo se trata de una miríada de libros comerciales difícil de rastrear. Nos queda claro, sin embargo, que ha habido tres claras reformas a la educación tradicional que se impartía desde la creación de las escuelas normales, ya sea la Normal Lancasteriana de 1820, o las porfiristas de los años ochenta del siglo XIX, cuya enseñanza se basaba en modelos de textos elegido para aprender el buen uso de la lengua (normativo gramatical). El primer cambio nacional se da en 1972, cuando se instaura la enseñanza de la lengua con enfoque estructuralista basado en la gramática (innatismo de Chomsky), con lo que se buscaba formar al alumno como un «pequeño lingüista». La segunda reforma es de 1993 y el enfoque es comunicativo funcional, donde los textos sirven a un uso y tienen una función contextual, lo que obliga a aprenderlos en el marco de situaciones comunicativas reales. Aquí es donde se acuñó la consigna de que a leer se aprende leyendo (e igual escribir, escuchar y hablar). En 2006 se cambió a un enfoque de prácticas sociales del lenguaje, entendidas éstas como:

pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. Además, se asume que participando en las prácticas del lenguaje es como los individuos aprenden a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006, pág. 16).

Aunque ya el modelo constructivista, que sigue vigente, hablaba de situaciones comunicativas, en esta última reforma se insiste en que dichas interacciones deben ser «auténticas», es decir, parecidas a las reales y con los mismos fines. El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, cuya ejecución inicia en 2018, que es integral y tiene un enfoque general humanista, para la lengua materna establece también a las prácticas sociales del lenguaje, con el acento en el carácter intercultural, y además, como se entiende desde el año 2000, incluyendo el

concepto de alfabetización como tarea de vida (UNESCO, 2006), es decir, el ser humano sigue en la edad adulta aprendiendo sobre el sistema de escritura. Está basado en los enfoques cognitivo de Piaget, sociocultural de Vygotsky y pragmático de Brunner, en los cuales no nos detendremos.

### **Bibliotecas populares de José Vasconcelos (1921) y Torres Bodet (años cuarenta)**

Fuera de las reformas educativas de carácter integral, como las señaladas, la educación mexicana convive con programas culturales e iniciativas particulares (de las que no se hablará aquí) que promueven la lectura. Es el caso de los programas nacionales de lectura que corren paralelos a la jornada escolar. Tales programas tienen su propia filosofía, no siempre acorde a las reformas estructurales y no siempre conocidas por los maestros, ejecutores en última instancia de dichas reformas.

El primero de estos programas es el proyecto de José Vasconcelos (1921), quien creó la Biblioteca Popular para ayudar a la asimilación de la población marginal a la cultura hegemónica y elevar el nivel de vida de la población, llevándoles lo mejor de la cultura, pero sin permitir que perdieran su esencia nacional. Javier Ocampo López cita a Vasconcelos respecto a sus planes para educar a la población mexicana.

mi plan estableció un Ministerio con atribuciones en todo el país y dividido para su funcionamiento en tres grandes departamentos que abarcan todos los institutos de cultura; a saber: Escuelas, Bibliotecas y Bellas Artes. Bajo el rubro de Escuelas se comprende toda la enseñanza científica y técnica en sus distintas ramas, tanto teóricas como prácticas. La creación de un Departamento especial de Bibliotecas era una necesidad permanente, porque el país vive sin servicio de lectura y sólo el Estado puede crearlos y mantenerlos como un complemento de la escuela: la escuela del adulto y también del joven que no puede inscribirse en la secundaria y la profesional. [...] También desde la escuela primaria operan juntos los tres departamentos encargados cada uno de su función: las ciencias enseñadas por la escuela propiamente dicha, la gimnasia, el canto y el dibujo a cargo de especialistas y no del mismo maestro normal, y la Biblioteca al servicio de todos, en sus diversos departamentos: infantil, técnico, literario, etc. Tan coherente, tan sencillo y vasto resultaba el plan contenido en cortas palabras (Ocampo López, 2005, pág. 148).

La creación de la red de bibliotecas públicas y la edición de libros con las obras de literatura universal, fue su gran logro y se esperaba que incluso en ausencia de escuelas, la biblioteca supliera la función de las faltantes. Además, es claro que los maestros no se encargan de todas las funciones de la escolaridad y que los libros muchas veces están aparte del salón, en la biblioteca. Este proyecto alfabetizador recibe tanto elogios como críticas, sobre todo por su carácter elitista y eurocéntrico. Sus buenas intenciones, sin embargo, se toparon con las

dificultades propias de la geografía y la infraestructura nacional, además del carácter propio de los mexicanos, que no veían la necesidad de educarse. Las misiones culturales en su misión alfabetizadora contaron con el entusiasmo de sus ejecutores, que no se vio recompensado por la respuesta de los beneficiarios principales. Según Ernesto Meneses Morales (1986), hasta 1924 se alfabetizó a un total de 32 mil 718 personas, lo cual hubiera sido imposible sin la amplia dotación de libros, tanto de cultura universal (en tres colecciones: Lecturas clásicas, Biblioteca Cervantes y Biblioteca Iberoamericana) como técnicos, además del apoyo de las bibliotecas recién abiertas (64 municipales, 80 obreras y 54 escolares).

Sin embargo, su éxito no fue universal, aunque surgió con la idea de que la biblioteca estaba aparte del aula, un principio que en la educación de los estudiantes de preescolar y primaria, les aleja de los libros si no les son proporcionados a su vez en casa.

En los años cuarenta del siglo XX, la separación se redujo gracias a una dotación al ambiente áulico ordenada por Torres Bodet, quien edita en la Biblioteca Popular libros para los que ya saben leer y que se hacen llegar cada quince días a los maestros.

En esta época los libros siguen siendo un recurso, ya sea paralelo al del texto o externo al aula, dedicado exclusivamente a los lectores. Se pierden de esta forma las oportunidades tempranas de fomento a la lectura.

### **Los Libros del Rincón (1986)**

El avance en las teorías del aprendizaje, adquisición y desarrollo de la lengua materna, además de la reflexión sobre las anteriores experiencias editoriales en su vínculo con la educación, tuvo el efecto de modificar las creencias<sup>34</sup> sobre el ingreso de los individuos a la alfabetización, la extensión vital de este proceso y la influencia del contexto sociocultural en las prácticas de lectura. Ello llevó a considerar como un error aplazar la entrega de los libros, literarios, informativos y de divulgación científica, a los escolares. Asimismo, se consideró necesario el ingreso de los libros recreativos e informativos a todos los niveles escolares. Para acortar la distancia entre la biblioteca y el ambiente áulico, así como permitir el acceso más temprano a los libros, en 1986 se crea el programa de Los Libros del Rincón, fundado por Marta Acevedo, a

---

<sup>34</sup> Según la Academia Española de la Lengua, creencia tiene dos acepciones útiles para este escrito: “1. f. Firme asentimiento y conformidad con algo. 2. f. Completo crédito que se presta a un hecho o noticia como seguros o ciertos” (Real Academia Española, 2017). Los maestros solemos manejar una serie de postulados, carentes de sustento, pero que tienen la potencia de regir nuestro proceder docente.

quien sucedió Felipe Garrido. La explicación de su creación se encuentra en la siguiente descripción de Juan Domingo Argüelles:

«un pequeño paquete de libros destinado a cada salón de clase. [...] Nos percatamos pronto de que los alumnos entendían la lectura como una actividad destinada a ser evaluada. Nos dimos cuenta también de que para una parte importante de esa población el término ‘libro’ era sinónimo de ‘libro de texto’. En opinión de los maestros, toda lectura debía calificarse y podía servir para evaluar el desempeño de los alumnos. ‘¿Qué te enseñó ese libro?’, preguntaban. ‘De lo que leíste, ¿qué sirve para mejorar tu vida?’ ‘Hagan un resumen de lo que leyeron’...»

«Ante esas evidencias —concluye Marta Acevedo—, hicimos a los maestros sugerencias de ‘sentido común’: no realizar actividades obligatorias a partir de los Libros del Rincón, programar 40 minutos a la semana para que los niños leyeran a placer, escribir a partir de las lecturas y permitir que los niños escogieran el libro que quisieran leer. Deseábamos promover ‘las ganas de leer libros’, de leer por gusto, en contraposición a la lectura ‘instrumental’ —esa modalidad sometida a la evaluación que elimina las ganas de leer a muy temprana edad».

Un día, luego de medio millar de títulos publicados y cuando el programa mostraba ampliamente sus beneficios, Marta Acevedo fue relevada y, poco tiempo después, los Libros del Rincón y los Rincones de Lectura se convirtieron en otra cosa.

Hoy, los Libros del Rincón están arrinconados en las aulas y bajo llave, tal como refieren, con insistencia, los propios maestros de las escuelas que, contra todo el optimismo grandilocuente de muchos funcionarios, denuncian en encuentros, seminarios, congresos y coloquios que en las escuelas nadie quiere hacerse cargo de las llamadas Bibliotecas de Aula, porque «si un libro se pierde se lo cobran al que tuvo la fatalidad de ser elegido como encargado de la colección». (Argüelles, 2008).

Con su contrapartida en la escuela y el aula, denominadas Biblioteca Escolar y Biblioteca de Aula o también «Rincón de Lectura», los Libros del Rincón confrontaron a los docentes con sus creencias respecto a la lectura y los libros, lo que dio lugar a no pocas polémicas. Al final fueron exitosos, aunque quizá meramente por accidente. Estaban ceñidos por múltiples barreras para su acceso, pues tal como señala Argüelles, el valor de su restitución corría a cargo de quien lo extraviaba. En principio los paquetes tenían un costo y se destinaban a la CONAFE, pero a partir de su distribución gratuita a las escuelas, comenzó la preocupación por el costo de reposición entre padres y maestros. Dedicados sobre todo a ambientes con poco acceso a los libros, como el contexto rural, la escuela multigrado y la educación indígena, consiguió que los estudiantes de esa época vieran al libro como un objeto lúdico accesible y estimable en sus vidas cotidianas, pues incluso se competía por llevarse algunos títulos a casa. Brindaban a las familias la oportunidad de contar con ejemplares que se constituían en el ambiente alfabetizador del niño escolarizado. Sin embargo, era frecuente el relato de que el maestro, sin saber qué hacer con ellos, los daba a los niños para que se los llevara un fin de semana y regresara con la cartilla firmada por el padre. Hacer el préstamo fructificaba en una lectura en el seno familiar.

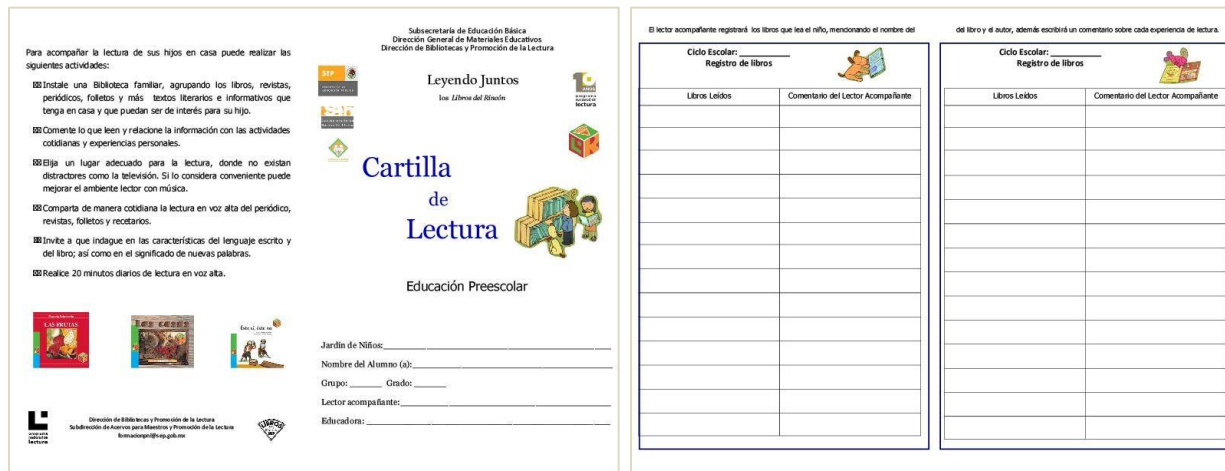


Imagen 25. Esta cartilla se puede encontrar en blogs y páginas de supervisores escolares y secretarías de educación estatales, actual medio de comunicación preferido por las autoridades, pues se dirigen a maestros y encargados de bibliotecas escolares diseminados en amplios territorios (SEP. Programa Nacional de Lectura, 2011).

Con sus altibajos, este programa tuvo la virtud de poner los libros en las manos de quienes menos acceso tienen a ellos, ya sea poblaciones marginales y niños de corta edad. Fue ambivalente en su disposición espacial, pues lo mismo podía estar en bibliotecas públicas que en las escolares (a veces carentes de bibliotecario y, por tanto, cerradas), en un armario cerrado o en lo que es propiamente el Rincón de Lectura, al alcance del joven lector. Este esfuerzo se plasma en los números que proporciona la propia Acevedo.

Editamos cerca de 500 títulos, más o menos uno por semana. Poco más del 50% es producción propia y el resto coediciones con casas mexicanas y extranjeras. Los Libros del Rincón tienen coediciones con Alemania, Argentina, Australia, Brasil, China, Cuba, España, Francia, Guatemala, Inglaterra, Italia y Uruguay. De 1986 a 1994 publicamos cerca de 25 millones de ejemplares que se distribuyeron en 70 mil escuelas primarias y 48 mil jardines de niños. Son libros de todos tamaños, formas y grosores, una variedad enorme de estilos de ilustración, todo tipo de géneros, desde el libro testimonio que recoge las maneras de hablar y experiencias de vida, el cuento tradicional y de autor, la poesía y las matemáticas... libros de información además de novelas, biografías, libros de viajes, teatro... O sea, una oferta amplia y diversa para quienes no han estado acostumbrados a ir a bibliotecas o librerías, porque tienen una extrañeza de siglos —literalmente— frente al libro. Además de seleccionar y editar, se tenía un plan de distribución que identificaba las escuelas, las rutas, los recursos y se aseguraba de la recepción de los paquetes. Para el seguimiento se contaba con coordinaciones estatales, quienes impulsaban el programa y tenían contacto con los supervisores, responsables de 8 a 10 escuelas. Por último, se hizo actualización de maestros en el tema de lectura e investigación, parte fundamental del programa para evaluar y conocer las condiciones de un programa que creció demasiado rápido. Y todo este trabajo estuvo hecho por un equipo pequeño, pero con un entusiasmo que sólo se da cuando crees en lo que haces.

En el estudio de 89 se vio que si bien los libros del acervo eran altamente estimados por los niños, y más mientras más pequeños, por tanto el principio de la lectura autónoma y por placer era conveniente mantener, había otros problemas de los cuales no teníamos idea de su extensión y profundidad: la ideología de la lectura productiva estaba profundamente enraizada así que fue



necesario que el programa considerara su vinculación con las concepciones y prácticas sobre la lectura y la escritura de maestros, directores y supervisores. (Salaberria, 1995).

Con la característica de fomentar la lectura, consumo y proceso de interpretación de forma libre y a voluntad del lector, durante cuarenta minutos semanales y sin actividad escolar relacionada con ellos, además de hacerlo accesible en las regiones marginales, el único impedimento de este programa estuvo en quienes debían operarlo (véase Acevedo 1992 y 2004, y Salaberria, 1995), quienes colocaron la «valiosa» producción bajo llave.

La paradoja de los libros populares y del rincón consiste en que su edición y distribución (ya sea que arribe a la escuela o se quede en la biblioteca, incluso dentro de la escuela), es su alejamiento de las manos de los lectores en formación, quienes deben, según el criterio adulto, aprender primero a leer (alfabetizarse) y comprender el valor económico del ejemplar, antes de tener acceso al mismo. El extrañamiento del objeto hace que aparezca primero en la mente del alumno el valor de la cultura escrita, al tiempo que deduce que no le corresponde poseerla.

Existen evidencias visibles del culto a los libros, como el hecho de que aquellos que sí les corresponde poseer a los alumnos, los de texto, deben ser forrados con hule grueso y, a veces, incluso cubierta su portada con papeles de color identificadores del grupo. Además, deben ser subrayados sus textos con uso de regla y lápiz de color afilado, no escribir sobre su superficie a menos que se trate de un ejercicio e, incluso, se prohíben los comentarios al margen. El extravío de uno se constituye en toda una desventura, pues debe reponerse<sup>35</sup> o pasársela sin él el resto del ciclo escolar. Asimismo, es preciso que se lean en orden de principio a fin, y se desalienta la exploración adelantada.

Los Libros del Rincón se aparejaron con programas de todo tipo, movidos por la necesidad de dar utilidad a la inversión. Los programas de lectura y escritura de carácter nacional (nacido en 2002 como «Programa Nacional de Lectura», añadió en 2013 la fórmula «y Escritura», véase Acevedo Santiago (coord.), 2010) se caracterizó por su visión amplia del problema, pues su enfoque inició con la apertura (infraestructura y dotación) y movilización de acciones desde la biblioteca (organización y clasificación de libros, asignación y capacitación del bibliotecario), el involucramiento de la comunidad entera y sus proyectos de fomento (padres, hermanos, maestros, directivos), la inserción de todo tipo de materiales para leer, y la obligación de asistir al niño en su acercamiento diario a los textos (al menos veinte minutos, cartilla de

---

<sup>35</sup> Generalmente pueden ser hallados en los tianguis o librerías de segunda mano. Una revisión rápida en las ventas en línea indica que un libro de la Conaliteg puede alcanzar un valor superior a los mil pesos.

lectura incluida). Asimismo, fue una estrategia atendida en los consejos técnicos escolares en 2012 «Estrategia nacional 11+5 acciones para integrar una comunidad de lectores y escritores» y 2013 «En mi escuela todos somos lectores y escritores».

Por tanto, a la dotación de libros se sumaron programas de lectura, nacionales o estatales, que intentaron movilizar los textos, pues se consideraba escaso su uso, pese a que algunos maestros los proporcionaban para la libre lectura. El más conocido de estos programas fue el del Árbol Lector, que daba a cada alumno una hoja o un fruto para pegar en el mural pintado o pegado en la pared, según la cantidad de reportes de lectura que entregara. Es decir, otra vez una actividad asociada a la lectura de carácter obligatorio y con actividad consecuente. En muchas aulas el árbol pasó al olvido, quedando como evidencia su figura depoblada de hojas. Algunas estrategias implicaban el reporte en línea, lo que demostró ser engorroso y a veces, simulado.



Fotografía 1. El profesor Pedro Colín Díaz de la Escuela Primaria “Profra. Candelaria Quiroz”, zona escolar P153 de la Ciudad de Toluca, publica en su sitio una foto del Rincón de Lecturas con la leyenda “Espacio destinado a los programas. Leer para crecer PNL. Donde los alumnos tienen un acervo bibliografico que pueden consultar en receso o mediante el préstamo a domicilio”. Los libros de la fotografía pertenecen a la dotación para el aula de Los Libros del Rincón, y el árbol es la evidencia palmaria de la lectura de los niños. Puede verse que se consideran “acervo” y “de consulta”, en contradicción con las intenciones de fomentar la lectura recreativa. (Colomer, La literatura infantil una minoría dentro de la Literatura, 2010).

No debe deducirse de estas líneas que el PNL y el PNLE (Programa Nacional de Lectura y, más tarde, Escritura) representaron un fracaso total. En algunas escuelas se conservó la figura del bibliotecario (pese a la crítica de que en su momento representó la creación de plazas para engrosar las arcas de los sindicatos, véase Villarreal, 2013) y la conciencia comunal del fomento a la lectura por placer. Esto implica que en algunas instituciones se mantuvo abierta la Biblioteca Escolar y vigentes los Rincones de Lectura y las Bibliotecas de Aula. También persisten actividades como: asistencia del niño, familiares y docentes a talleres de promoción; círculos de lectura; préstamos a domicilio del acervo de Libros del Rincón (proveniente de bibliotecas públicas e incluso de aula): cajas viajeras llenas de libros que van de aula en aula; asistencia voluntaria a festivales de lectura y ferias de libro; «Lechitas literarias» en los niveles de

preescolar y primaria, y «Cafés Literarios» en secundaria, tanto en horario diurno como nocturno. Continúa, además, la orientación en línea en sitios de la Secretaría de Educación Pública y de las secretarías y supervisiones estatales.



Fotografía 2. «Jardín Lecto-Matemático» de la Escuela Primaria “Juan Fernández Albarrán”. Se puede apreciar a la docente encargada de la biblioteca, atendiendo a los usuarios a temprana hora. Los alumnos pueden pasar el tiempo de receso con un libro en las mesitas destinadas a tal efecto, donde también consumen su almuerzo. (Fotografía de archivo personal, tomada el jueves 30 de marzo de 2017, a las 09:19:40 a.m. en el centro de trabajo 15EPR0683R, ubicado en H. Ayuntamiento 2, La Palma, 50250, en Cacalomacán, Toluca de Lerdo, Estado de México).

La mirada de guías y materiales de apoyo se distinguen, sin embargo, por ser actividades paralelas o extras a la jornada en el aula y son de carácter extraordinario o puntual a lo largo del ciclo escolar. Por tanto, no atienden al total de la población ni se percibe la experiencia como obligada dentro de los proyectos escolares ni las planeaciones de aula. Muchas actividades llegan a persistir en la obligatoriedad de la actividad posterior a la lectura, desdeñando aquellas que valoran exclusivamente su disfrute voluntario y sin actividad consecuente.

En general, y pese a que persisten los rincones de lectura en las aulas, así como el bibliotecario asignado, se consideró como una estrategia fracasada que desapareció luego del ciclo escolar 2013-2014, último año en que estuvo vigente. Héctor Villarreal en su artículo “Programa Nacional de Lectura: reprobado. Si no hay manera de verificar los resultados del PNL, ¿vale la pena mantener este programa?” (Villarreal, 2013) señala con toda claridad que el programa desapareció debido a su incapacidad de resolver el problema de animar a la población estudiantil en el hábito de la lectura. Y la responsabilidad del fracaso se atribuye directamente a los profesores de aula y una variada gama de animadores a la lectura (entre ellos el bibliotecario), quienes estaban encargados de facilitar el acceso de los usuarios a los libros, sin

cortapisas. El desempeño de este programa fue considerado como insatisfactorio por la propia Secretaría de Educación Pública, lo que determinó su fin, además de que el presupuesto asignado se destinó en su mayor parte a la capacitación de los diversos promotores, sin enfocarse en el diagnóstico, atención y verificación de resultados en la población lectora, números que hubieran sido evidencia de avances, lo que debió ser su principal objetivo.

Una reciente iniciativa nacional es la Estrategia Nacional de Lectura, cuyas acciones se anunciaron el 26 de junio de 2019 (Gobierno de México, 2019), que convoca a los promotores tradicionales de lectura, como bibliotecarios y gestores culturales, como a los que podrían incorporarse con la convocatoria de este programa y que, paradójicamente, incluye a los normalistas, quienes en efecto no son promotores pese a que debieran serlo (incluso se ha reconocido que los bibliotecarios escolares no han recibido cursos adecuados para cumplir esta función<sup>36</sup>). Falta asistir a su concreción en las escuelas básicas y normales.

En conclusión, el hábito lector que depende de factores externos al aula y la planeación de grupo, condena a la mayor parte de la población escolar a carecer del contacto con textos ajenos a los libros de texto de obligado uso en el currículo escolar, y a desperdiciar los años más productivos de su desarrollo alfabetizador en actividades escolares ritualizadas, que poco tienen que ver con la lectura por placer y voluntaria. Con la desaparición de los planes nacionales y estatales de lectura (estado como Hidalgo aún lo mantienen), la lectura de literatura infantil y juvenil ingresa directamente en los libros de texto gratuitos editados por la Conaliteg, como se ha visto en la generación de libros de 2014<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> “Con base en la información proporcionada por los directores, la responsabilidad de los acervos recae —en proporciones similares— en un profesor (30%), el director (29%) o en un maestro comisionado (26%); y sólo 11% de las escuelas cuenta con un maestro bibliotecario, específicamente nombrado para este cargo. [...] Estos resultados indican que alrededor de 60% de las escuelas examinadas no cuenta con una persona cuya responsabilidad exclusiva sea el manejo de la biblioteca. La proporción seguramente sería mayor si consideramos que muchos maestros comisionados están también al cuidado de grupos de alumnos. Se puede concluir, por tanto, que en más de la mitad de las escuelas examinadas, las bibliotecas escolares se encuentran en una etapa incipiente, dado que la persona responsable debe atender obligaciones administrativas o docentes que limitan su disponibilidad de tiempo para dedicarse a las labores propias de la biblioteca.” (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2010, pág. 48).

<sup>37</sup> Puede verificarse este aserto en el Catálogo Histórico de la Conaliteg, donde ya se observa la inserción de la lectura por placer en el propio libro de texto (<https://historico.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/generacion.jsf?busqueda=true&nivelEscolar=2&grado=1&materia=&editorial=&tipo=&clave=&titulo=&autor=&selectedyear=2014&anio=2014>).

## **Directrices sobre bibliotecas según el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria**

En la presente reforma de 2018, denostada repetidamente, se pueden encontrar algunos preceptos que son la muestra palmaria de que sus diseñadores han aprendido de anteriores experiencias en la animación a la lectura y, sobre todo, en la imperiosa necesidad de poner el libro (diferente al de texto) en las manos del niño, principalmente en su función lúdica.

Otra vez se indica la exigencia de contar con las dos bibliotecas, de aula y de escuela. En muchas escuelas ya se constituyó la figura y el puesto de bibliotecario, lo que es un avance. Asimismo, desde la edición de Los Libros del Rincón se estableció la organización por categorías temáticas y cromática de los ejemplares (véase imagen 6. Clasificación de géneros y categorías por color, arriba en este capítulo), la clasificación temática diferenciada en dos grupos Al sol solito/Pasos de Luna, por un lado, y Astrolabio/Espejo de Urania (por ejemplo, en gris para los más pequeños se denomina el tema “Los objetos y su funcionamiento”, y para los lectores avezados “Tecnología”). También se separan en informativos y literarios. Los lomos y portadas de los libros respetan este cromatismo, otros libros deben ser clasificados por el bibliotecario y el lector siguiendo esta clasificación.

Para las bibliotecas de aula se consideran las siguientes directrices:

Es necesario que todas las aulas de preescolar y primaria cuenten con un área específica para que alumnos y profesores tengan a la mano textos y otros materiales de consulta, a este espacio se le denomina *biblioteca de aula*. Según las condiciones de cada aula, el espacio destinado a su biblioteca puede presentar modalidades muy diversas.

### **EQUIPAMIENTO**

- ANAQUELES Y LIBREROS
- CAJAS Y OTROS CONTENEDORES para ordenar y transportar los libros y el material de consulta y para transportarlos [sic]
- MATERIAL BIBLIOGRÁFICO va y viene de la biblioteca escolar, a partir de las necesidades de información que el currículo y la enseñanza van planteando (SEP, 2017, pág. 47)

Aunque se hable de información y la enseñanza planeada, se debe recordar que ya los aprendizajes clave incluyen la lectura por placer y para desarrollar la creatividad, por lo que la virtud de llevar un libro al aula en la caja viajera, cumple con el requisito de abrir la biblioteca escolar para que el alumno use y disfrute los libros en su aula. Asimismo, se hace el reconocimiento de que no todas las aulas cuentan con la infraestructura idónea de un salón ideal, por lo que basta con que los textos estén en la proximidad de los alumnos, sin importar su

soporte (véanse fotografías 1 y 2). No se habla de secundaria debido a que el maestro es cambiante y las necesidades de libros de apoyo al currículo sería muy amplia y manejada por diversos actores, lo que es inoperante. Al mismo tiempo, se debe recordar que con frecuencia las aulas están sobrepobladas, lo que hace imposible meter mobiliario adicional.

Para la biblioteca escolar se indica:

Es necesario que todas las escuelas cuenten con un espacio específico para organizar, resguardar y consultar los materiales educativos. Asimismo, el espacio debe contar con las adaptaciones necesarias para facilitar la movilidad de los alumnos.

#### EQUIPAMIENTO

- LIBREROS Y ANAQUELES
- MESAS DE LECTURA Y SILLAS
- MATERIAL BIBLIOGRÁFICO pertinente con actualizaciones oportunas, como marca la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro.<sup>40</sup>
- MATERIAL DIGITAL para aquellas escuelas que cuenten con infraestructura y equipamiento, se incluirá una biblioteca digital con material gratuito pertinente para ser utilizado en el proceso de aprendizaje.

Con el típico lenguaje crítico de los documentos oficiales, se hace saber que sólo aquellas escuelas que cuentan con la infraestructura, podrán obtener el recurso de la biblioteca digital. Sin embargo, pese a que esto excluye a muchas instituciones desfavorecidas, en el contexto de esta investigación se considera más relevante la provisión física de textos, pues existe evidencia de que los dispositivos digitales y el Internet existen incluso en hogares considerados pobres, por lo que es probable que la provisión digital sea un hecho en muchos de ellos, no así en los que están por debajo del nivel de pobreza y en los marginales. Pero ya existe la indicación de obligatoriedad y apertura de la biblioteca escolar.

En la cita previa hay una llamada al pie de página en donde se refiere a la provisión de las bibliotecas escolares, que queda a cargo de la Secretaría de Educación Pública.

En el artículo 10º de esta ley [de Fomento para la Lectura y el Libro], corresponde a la Secretaría de Educación Pública: “Garantizar la distribución oportuna, completa y eficiente de los libros de texto gratuitos, así como de los acervos para bibliotecas escolares y de aula y otros materiales educativos indispensables en la formación de lectores en las escuelas de educación básica y normal, en coordinación con las autoridades educativas locales” (fracción II) y “Promover la producción de títulos que enriquezcan la oferta disponible de libros, de géneros y temas variados, para su lectura y consulta en el SEN, en colaboración con autoridades de los diferentes órdenes de gobierno, la iniciativa privada, instituciones de educación superior e investigación y otros actores interesados” (fracción V). Véase México, “Ley de fomento para la lectura y el libro”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEGOB, 2015. Consultado el 11 de abril de 2017 en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_171215.pdf). (SEP, 2017, págs. 47, pie de página).

Para los fines del fomento a la lectura basta, pues, la obligatoriedad de la dotación en el ámbito áulico, de todo tipo de materiales recomendados por los expertos para la consulta directa de los alumnos y docentes, además de que la provisión provenga de las coediciones con instituciones de educación superior e investigación, así como la iniciativa privada, que sin duda son el faro, la guía y el norte de los maestros en la animación a la lectura. Como se ha señalado antes en este capítulo, los libros de texto del área de Español, el lenguaje, la lengua materna y la segunda lengua, siempre han contado con la asesoría de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Colegio de México. De ahí que al menos teóricamente en los documentos no hay divorcio entre las reformas y los expertos en la materia. Al final, es en el ambiente áulico y la planeación donde se pierden los objetivos y las buenas intenciones.

### **ÁMBITO DE LA LITERATURA EN LOS DOCE GRADOS DE EDUCACIÓN BÁSICA (MEEQ)**

En el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017d), se establecen las directrices de la reforma educativa, basada en un enfoque humanista. Sin embargo, la mayor parte de las innovaciones presentadas y retos establecidos provienen de conceptos planteados en las reformas anteriores, de 1993 y 2011. Básicamente, esta edición se fundamenta en las experiencias del pasado para mejorar la práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica la participación y entendimiento activo sobre los principios pedagógicos establecidos, tal como se mencionan en el “Capítulo I. Antecedentes de la reforma curricular del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria” de esta investigación.

Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo, lo que implica para la lectura recreativa, que el maestro deje de lado la elección y el control del texto para cedérselo al estudiante (Lerner, Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, 2001), ya que él tiene intereses propios, lo que falta es que docente los descubra. Porque si se tienen en cuenta los saberes previos del estudiante (un principio que aparece desde la reforma de 1993), constituye un despropósito pensar que en el caso de la literatura el alumno no lee o está aguardando a la escolaridad para iniciar su disfrute, pues, al contrario, es probable que consuma ficciones y textos en diversos formatos, ajenos al aula, y desde muy temprana edad, lo que es conforme con el principio de «valorar el aprendizaje informal». En este sentido, el principio pedagógico que solicita «ofrecer acompañamiento al aprendizaje», implica para el hábito lector una nueva concepción sobre los textos deseables para incorporar al aula, en oposición a aquellos

que son populares fuera de ella, pues se debe «reconocer la naturaleza social del conocimiento», por lo que el maestro, en esta coyuntura, debe decidir si al elegir una lectura contribuye o menoscaba «la motivación intrínseca del alumno», que puede estar dirigida en una dirección que el docente considere inadecuada, porque también es preciso «apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje», una diversidad que no siempre se apega a los cánones formales de la literatura.

Además, el docente que no maneja algunos conceptos modernos sobre la disciplina literaria, puede carecer de herramientas para «propiciar el aprendizaje situado», pues leer por placer no es leer para buscar información o estudiar. Las lechitas y cafés literarios, así como las visitas al cine y al teatro, tanto como el visionado de series y la lectura de cómics, que se hace en cualquier sitio y tiempo, son la mejor demostración de que el aprendizaje situado tiene más escenarios que el aula. De acuerdo con las nuevas tendencias teóricas, se adopta en la enseñanza de la lengua la perspectiva sociocultural y pragmática bajo la denominación de aprendizaje situado. Frida Díaz Barriga cita a James Greeno para aclarar la intención de este cambio metodológico.

Lo que necesitamos es organizar ambientes de aprendizaje y actividades que incluyan oportunidades para adquirir habilidades básicas, conocimiento y comprensión conceptual, pero no como dimensiones aisladas de la actividad intelectual, sino como contribuciones al desarrollo de identidades fortalecidas en los estudiantes, como aprendices individuales y como participantes más eficaces en las prácticas sociales significativas de sus comunidades de aprendizaje en la escuela, y donde sea relevante en su vida. (Díaz Barriga Arceo, 2006, pág. 28).

Por ello, modelar el aprendizaje del ámbito literatura exige que “los maestros han de leer, escribir, buscar información, analizarla, generar conjeturas y realizar cualquier otra práctica que consideren que sus estudiantes han de desarrollar” (SEP, 2017, pág. 117). Es decir, deben poseer el hábito lector para comprender los mecanismos involucrados (elección del texto en diversos soportes, temáticas, géneros y autores; estrategias de lectura diferenciadas; procesamiento y ruta lectora individual o por pares afines; y, sobre todo, la definición de “gusto”), para entender la reiterada exigencia de no exigir actividad consecuente a la lectura, para debe calibrar con prudencia el otro principio que es «entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje». ¿Cómo planear y evaluar una experiencia lectora para fomentar el hábito lector? ¿Debe el docente elegir la lectura para controlar su consumo? Y si atiende a los gustos y elecciones de sus alumnos, ¿cómo ha de controlar la experiencia?



Dado que también es necesario «promover la interdisciplina», la literatura y la lectura por placer deben ser considerados como medios de entrenamiento usados como apoyo para otros tipos de lectura, más estrictos y formales, lo que permite ver a «la disciplina como apoyo al aprendizaje», sin que se precise que los textos deban forzosamente tratar temáticas del currículo, porque no siempre es preciso «matar dos pájaros de un tiro». Leer por placer, en la experiencia del lector experimentado, le lleva imperceptiblemente a «favorecer la cultura del aprendizaje» por medios que cree indirectos<sup>38</sup>. Cualquier ruta de lectura conduce al hábito lector y si la elección es propia, la comprensión lectora se alcanza desde una fuerte motivación interna nacida del gusto personal (existen experiencias de gente que aprende un idioma para comprender los textos que le agradan pero le son inescrutables, así como trayectos de aprendizaje indirectos que van de las ficciones de ciencia y aventura, a carreras de científico y explorador). No es ocioso el interés educativo sobre el hábito lector, pero los mecanismos para adquirir tal competencia, dejados en manos de los docentes y sus creencias, conducen a despropósitos que alejan al alumnado de la lectura.

El punto de partida del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, el *Plan y programas de educación básica*, requiere la implementación por parte del maestro, una vez que se ha adentrado en el conocimiento de la gradualidad de los aprendizajes clave, su dosificación y las particularidades de los llamados organizadores curriculares. En el caso de la lengua materna y la segunda lengua, las prácticas sociales del lenguaje constituyen el enfoque pedagógico primordial. Este término, proveniente de la teoría antropológica, es usado en el ámbito de la multiculturalidad y recoge experiencias que no eran consideradas propias del aula, pero también, mecanismos pragmáticos que se consideran descuidados en reformas anteriores. Ya no se trata de que el currículo encuentre lo mejor de la cultura para integrarlo en el aula, sino que se recojan las prácticas de lengua que verdaderamente son útiles en la sociedad, para insertarlas en el aula. Ello requiere que el docente profundice el conocimiento en torno a ellas. De ahí que, si carece hábito lector y competencias lectoras, el maestro tienda a moverse como tradicionalmente lo hacía, creyendo que la mera práctica de la lectura conlleva a la competencia de sus alumnos.

---

<sup>38</sup> Entre el alumnado normalista es frecuente escuchar que tal alumno es bueno en los estudios porque “hace trampa”, pues “siempre está leyendo”, generalmente por placer. Esta afirmación es equivalente a reprochar a un viajero frecuente por saber sobre el mundo más de lo que sabe cualquier persona sedentaria. Los trayectos personales al conocimiento no son un atajo sino la forma normal de aprendizaje en los personajes que históricamente admiramos.

Accionar en el ámbito “literatura” de las lenguas materna y segunda, implica identificar los propósitos creativos y estéticos del lenguaje, conocer diversas culturas y formas de percibir la realidad.

Las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura contribuyen a que los alumnos comprendan la intención creativa del lenguaje, amplíen sus horizontes culturales y aprendan a valorar diversos modos de comprender el mundo y de expresarlo. En este ámbito las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios, pues mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias[,] los estudiantes aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social y compartida, y pueden aprender a valorar distintas creencias y formas de expresión.

En preescolar, este organizador curricular incluye la producción, interpretación e intercambio de cuentos, fábulas, poemas, leyendas, juegos literarios[,] textos dramáticos y de la tradición oral. En los dos siguientes niveles, y con el propósito de que los estudiantes se aproximen a la diversidad cultural, se propone leer narraciones de autores, épocas, culturas y géneros diversos. La lectura compartida de cuentos y otras narraciones es una actividad recurrente<sup>39</sup> en los primeros niveles de la educación básica; cada semana deberá dedicarse un tiempo a leer en voz alta y comentar sobre lo leído. En los niveles superiores, aunque los alumnos puedan leer por su cuenta dentro y fuera de la escuela, la lectura compartida no deberá abandonarse.

Las prácticas sociales del lenguaje asociadas con la producción de textos literarios difieren de las propuestas en el ámbito de “Estudio”<sup>40</sup>. Se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje; por eso la producción textual es más libre y las expectativas más flexibles en relación con los textos. En el ámbito de la “Literatura”, la escritura de textos inspirados en los ya leídos contribuye a entender su estructura y la expresión lingüística.

Igualmente, las prácticas vinculadas con la lectura y escritura de canciones y poemas tienen una finalidad predominantemente lúdica. Por ejemplo, las rondas y rimas infantiles, los trabalenguas y otros juegos del lenguaje son para jugar y divertirse, cantándolas o diciéndolos una y otra vez, pues en el acto de repetirse se encuentra su sentido. En cambio, la lectura de poemas en torno a un tema puede contribuir [a] entender y apreciar las muy variadas maneras de referirse a las mismas cosas. En preescolar y en el primer ciclo, las rimas y canciones infantiles pueden ser importantes en el proceso de alfabetización. (SEP, 2017, págs. 174-175).

Excusando la extensión de la cita, que se toma entera por ser el tema de esta investigación, el ámbito de la literatura ya es descrito en consonancia con los aprendizajes que ha dejado una larga serie de experiencias de animación a la lectura y estudio de la literatura infantil y juvenil. En primer término, estamos ante textos que no se leen para estudiar, aprender, alfabetizar, incrementar el vocabulario o fijar la ortofonía, aunque tengan estas consecuencias

---

<sup>39</sup> Para esta reforma, contrario a las anteriores, la organización didáctica es flexible e incluye las orientaciones previas a juicio del profesor, en el tiempo que precise el grupo y el abordaje que sea preciso, de tal manera que el mismo contenido puede ser tratado con una modalidad diferente de trabajo en dos ocasiones distintas: actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos didácticos y secuencias didácticas específicas. Véase la tabla 2 en el capítulo 2, arriba.

<sup>40</sup> Véase *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017, pág. 174).

secundarias, sino para disfrutar sus efectos lúdicos e intención creadora de realidades alternas mediante el lenguaje. La interpretación y recreación por parte de los alumnos, por tanto, no busca la precisión del dato sino el entendimiento de estructuras y disposiciones sintáctico-semánticas (expresión lingüística) que los configuran para producir el sentido y emoción que les son propios. Evidentemente ayudan a conocer otros horizontes culturales y modos de comprender el mundo, siempre y cuando se puntalicen las características ficcionales y de verosimilitud que les distingue del lenguaje recto y objetivo de los textos de estudio.

También se precisa el carácter compartido de la experiencia, que tiene que ver con la motivación interna que lleva a alguien a leer y comentar la experiencia con personas con similares gustos, lo que es la esencia de los círculos de lectura o grupos de fanáticos (*fandom*). El ejercicio sugerido de comparar las interpretaciones, examinar diferencias de lectura, y descartar las lecturas no autorizadas por el texto, ayuda a la reconstrucción del mismo como práctica social del lenguaje, sin que ello obste para menospreciar las construcciones personales y subjetivas, pues el libro también señala que una interpretación emitida por un lector no es correcta o incorrecta, sólo subjetiva, y tampoco la divergencia es motivo de descalificación y mucho menos de evaluación negativa. Aunque se precise de una corrección que el maestro debe formular en colectivo. La importancia de realizar la experiencia en forma colectiva, sirve a su vez para que el alumno comprenda que existen diversas reconstrucciones e interpretaciones, aunque algunas sean más precisas que otras, pero todas son respetables.

La lectura, se insiste, involucra al hogar y la escuela, sin excluir otros escenarios como puede ser la biblioteca o los eventos literarios, pero no se reduce a estos últimos. Asimismo, se revalora la importancia de la lectura en voz alta del docente, como modelo y conductor de la experiencia, de todo tipo de textos, sin excepción, y si son elegidos por los propios alumnos, se consideran más útiles. Las formas de abordaje de los textos son, de preferencia, aquellas que el docente conoce como lector y escritor habitual. Esto implica que su orientación abarca no sólo la lectura en voz alta, sino aquellas competencias propias del lector avezado: qué se experimenta al leer, por qué se lee y se escribe, cómo elegir y buscar una lectura ajustada a los intereses personales, cómo se logra la comprensión de un texto cuando éste presenta grados mayores de dificultad expresiva o recursos retóricos poco familiares, cómo se comparte la experiencia en forma oral y cuál es la diferencia al hacerlo en forma escrita. Además, la generación del diálogo o la discusión de un texto, debe estar mediada por su comprensión del mismo, lo que requiere en

ocasiones un esfuerzo adicional a la experiencia por parte del profesor, pero ello no debe ser óbice para desterrar las sugerencias de los niños.

La libre elección de un texto y sus posibles recreaciones en actividades consecuentes, deben partir de la motivación intrínseca que sólo se mantiene cuando es el usuario quien voluntariamente decide leer y qué leer. Por tanto, la actividad producida debe servir para valorar aspectos como el gusto y la comprensión, lo que excluye las expectativas del profesor, que son frecuentemente lo que termina por evaluarse.

Finalmente, contrario a la creencia de que es imposible formar lectores fuera de familias lectoras (algo que se refuta en Lerner, 2001), debe recordarse que entre el alfabetismo funcional de grandes sectores de población marginada y el hábito lector con sus benéficos efectos, sólo existe en algunos casos un maestro y un libro. Esta situación exige grandes esfuerzos y dedicación de tiempo escolar a la repetición constante de ejercicios de lectura. Si ésta es gozosa, es claro, tiene mayores posibilidades de éxito.

Una vez aceptadas estas observaciones sobre el fomento a la lectura dentro del ámbito de la literatura en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, el profesor debe decidir la manera de abordar los aprendizajes clave. En la asignatura de lengua materna y segunda lengua, las actividades se organizan como actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos didácticos y secuencias didácticas específicas. Según el libro de *Aprendizajes clave*, cada práctica puede ser abordada en una de estas cuatro formas, que no son prescriptivas.

La lectura de una novela (se recomienda que sea completa, mejor que su versión resumida o infantil) puede ser una actividad puntual y hacerse una vez al año para una edición de “Plátame un libro” ya sea escrita u oral, destinada al público de un grado inferior; parte de una actividad recurrente como una “Lechita Literaria” semanal; parte de un proyecto para generar un texto similar; o para aprender ortografía en una secuencia didáctica específica. De nuevo se insiste en que el texto literario puede ser conocimiento, motivación o práctica, pero no debe descuidarse su faceta recreativa.

Los organizadores curriculares del programa de lengua materna son las prácticas sociales del lenguaje y los ámbitos de oralidad (preescolar), estudio, participación social y literatura. Dentro del ámbito de literatura se detallan cinco organizadores curriculares: lectura de narraciones de diversos subgéneros; escritura y recreación de narraciones; lectura y escucha de poemas y canciones; creaciones y juegos con el lenguaje poético; y lectura, escritura y

escenificación de obras teatrales. Además, en el nivel preescolar, que está dedicado a la oralidad, se refieren la conversación, la narración, la descripción y la explicación, que más tarde en la primaria y secundaria se integran a los otros tres ámbitos (SEP, 2017, pág. 173). A su vez, estos organizadores se van presentando en forma gradual a lo largo de los doce grados de escolaridad bajo la siguiente dosificación (en verde los del ámbito literatura).

Ámbitos	PSL	Preescolar			Primaria						Secundaria		
					Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo				
		1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Aprendizajes esperados													
Oralidad	Conversación	Expresa sus ideas. Participa y escucha las de sus compañeros.											
	Narración	Narra anécdotas con secuencia, entonación y volumen.											
	Descripción	Menciona características de objetos y personas.											
	Explicación	Explica sucesos, procesos y sus causas. Comparte acuerdos o desacuerdos con otras personas para realizar actividades y armar objetos. Da instrucciones.											
Estudio	Intercambio de experiencias de lectura	Explica por qué elige un material de los acervos.			Elige y comenta distintos materiales de lectura.	Recomienda materiales de lectura.	Elabora reseñas de diversas obras.	Participa en la presentación pública de libros.	Comparte la lectura de textos propios en eventos escolares.	Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.			
	Lectura de narraciones de diversos subgéneros	Comenta textos literarios que escucha, describe personajes y lugares que imagina.			Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos.	Lee narraciones de la tradición literaria infantil.	Lee cuentos y novelas breves.	Lee narraciones de diversos subgéneros: ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas u otros.	Selecciona, lee y comparte cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea.	Lee una novela de su elección.			
Literatura	Escritura y recreación de narraciones	Narra historias familiares de invención propia y opina sobre las creaciones de otros. Escribe con sus compañeros de grupo narraciones que dicta a la educadora. Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.			Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros.	Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación.	Escribe narraciones de la literatura y la experiencia.	Escribe cuentos de un subgénero de su preferencia.	Transforma narraciones en historietas.	Escribe crónicas sobre hechos locales o regionales.			
	Lectura y escucha de poemas y canciones	Declama poemas frente a un público. Identifica la rima en poemas leídos en voz alta. Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje.			Escucha y lee textos líricos.	Lee y comparte poemas y canciones de diferentes autores.	Lee poemas y canciones de la lírica tradicional o popular para elaborar antologías poéticas y cancioneros.	Lee y compara poemas de diferentes épocas sobre un tema específico (amor, vida, muerte, guerra...).	Analiza críticamente el contenido de canciones de su interés.	Selecciona uno o varios movimientos poéticos para leer y comentar poemas.			
	Creaciones y juegos con el lenguaje poético	Construye colectivamente rimas sencillas.			Juega con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura.	Practica y crea juegos del lenguaje (sopa de letras, basta, trabalenguas, adivinanzas, chistes).	Elabora una antología de juegos de palabras con producciones propias y de la tradición oral.	Recopila y comparte refranes, dichos y pregones populares.	Crea textos poéticos que juegan con la forma gráfica de lo escrito.	Juega poéticamente con analogías, exageraciones, sinsentidos y otras transformaciones del significado.			
	Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales	Comparte relatos de la tradición oral que le son familiares.			Lee y representa fragmentos de obras de teatro infantil.	Lee obras de teatro infantil para representarlas.	Escenifica obras teatrales breves para niños y jóvenes.	Selecciona un texto narrativo para transformarlo en texto dramático y representarlo.	Recopila leyendas populares para representarlas en escena.	Escribe colectivamente pequeñas obras teatrales para reflexionar sobre problemas cotidianos.			

Tabla 4. Extracto del cuadro de dosificación de los aprendizajes esperados en el ámbito de literatura de lengua materna y segunda lengua (SEP, 2017, págs. 184-187). A este cuadro sigue el apartado 9. Aprendizajes esperados por grado (SEP, 2017, págs. 188-218), con cuadro para el trayecto de lenguaje y comunicación por grado y nivel, que no se presenta aquí por ser demasiado extensos. Sirva esta dosificación como ejemplo ilustrativo de la gradualidad del ámbito en los doce grados.

La articulación precedente se esquematiza de esta forma por convenir al principio pedagógico de utilizar los conocimientos previos del alumno y planear actividades que conduzcan a alcanzar los aprendizajes clave correspondientes al lenguaje y la comunicación, y, al término de los doce grados, los estándares curriculares exigidos por los organismos internacionales y que se describen en el perfil de egreso de preescolar como “expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés” (SEP, 2017, pág. 64). En primaria “comunica sentimientos, sucesos e ideas de manera oral y escrita en su lengua materna; si es hablante de una lengua indígena también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y entorno, así como necesidades inmediatas” (SEP, 2017, pág. 70). Y en secundaria “utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con diferentes propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes” (SEP, 2017, pág. 76). Éstos se concretan en el rasgo general: “Se comunica con confianza y eficacia. Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones y opiniones en inglés” (SEP, 2017, pág. 97). A cada paso, el maestro debe tomar en consideración los alcances de la actividad que plantea para llevar a los alumnos a los aprendizajes clave que llevan a la suma del perfil de egreso. Mirarlos en la fila que corresponde a cada práctica social del lenguaje clarifica el desarrollo progresivo que lleva finalmente a las prácticas de tercero de secundaria, que, en el efecto acumulativo del currículo en espiral, se describen como sigue:

Diseña un **plan de lectura personal** y **comparte su experiencia lectora**.

**Lee una novela de su elección**.

Escribe crónicas sobre hechos locales o regionales.

**Selecciona** uno o varios **movimientos poéticos para leer y comentar poemas**.

**Juega poéticamente** con analogías, exageraciones, sinsentidos y otras transformaciones del significado.

**Escribe colectivamente pequeñas obras teatrales** para reflexionar sobre problemas cotidianos. (SEP, 2017, pág. 185 y 187).

Si el currículo en espiral se cumple a lo largo de los doce años de escolarización, se espera haber formado el hábito lector que incluye, para los efectos actuales, tanto el consumo

como la propia creación en los tres géneros tradicionales de la literatura: la narrativa, la lírica y el teatro. De ahí que el docente está obligado a su vez a ser también una persona sabedora de estos temas, lo que sustenta en último extremo la ambición de este trabajo, que es configurar una obra de apoyo a la literatura en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

Por último y no menos importante, es necesario señalar que la evaluación se constituye en el indicador más relevante del proceso educativo. Según Jerome S. Brunner (1995, pág. 157), la idea del currículo en espiral, adoptada por la Secretaría de Educación Pública, implica que los temas del lenguaje se van repitiendo en cada ciclo con cierta gradualidad a lo largo de los doce años de escolaridad, lo que obliga a los docentes a tener una panorámica sobre lo aprendido en los años precedentes y lo que se espera lograr al término de la escolarización en secundaria. Esto obliga a tener presentes los fines de cada tema y a evaluar en cada etapa, que los alumnos alcancen los aprendizajes claves seleccionados para ese ciclo. En ese sentido la evaluación corrige el rumbo a cada paso, porque permite descubrir las dificultades que impiden a cada niño alcanzarlos en su momento y poner remedio, porque la premisa es que ningún niño se rezague. Por tanto, no se puede sólo seguir el libro de texto, sino verificar los alcances y volver a accionar sobre aquello que está inacabado. Para el español, a diferencia del criterio común, no basta la producción textual de fin de proyecto, sino el inicio, el desarrollo y el fin del mismo, y que a cada paso se verifiquen los temas pertinentes y de reflexión, porque no debe olvidarse que en el manejo de los textos se incluyen fases de conocimiento, análisis, interpretación, pero también de imitación y producción que implican los cuatro niveles de la lengua: fonético-fonológico (lo que incluye la grafémica, la ortología y la ortografía), morfosintáctico, léxico y semántico. También se evalúan aspectos pragmáticos, sobre todo en la oralidad, y la organización gráfica en el caso de la escritura. Es decir, al aprendizaje esperado se constituye en el escalón que lleva a un fin superior, lo que exige del maestro, determinaciones teóricas y prácticas, así como correcciones en el desarrollo de la planeación, con el fin de alcanzar las metas de grado.

Leer en el aula implica, según estas consideraciones, dar espacio al análisis de obras literarias, interpretaciones variadas por parte de los alumnos, lo que implica generar un ambiente áulico propicio a la lectura por placer y a la opinión individual, además, por supuesto, de la lectura tradicional que se hace por información. De nueva cuenta, el aprendizaje en el ámbito de la literatura requiere modificaciones en la enseñanza que el maestro debe concretar en una planeación orientada por el aprendizaje esperado. Ya no basta, como señalan muchos alumnos



normalistas, contar con un maestro entusiasta en la materia (lo mismo ocurre con las demás materias, un maestro entusiasta en la matemática consigue que los alumnos la aprecien, lo mismo que la historia o la química), sino maestros de educación básica que dominen la materia de enseñanza y los fines educativos, para lograr que los alumnos se eduquen integralmente.

#### **USOS DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA MATERNA Y LENGUAS COMPLEMENTARIAS EN EL MEEEO**

Tal como se ha indicado, los procesos de investigación y análisis de la realidad educativa, obligaron paulatinamente a la reformulación de los planes y programas de estudio de la educación básica, teniendo como hitos más relevantes la articulación de la educación en sus tres niveles, y el establecimiento de los aprendizajes esperados o clave que se deben alcanzar en cada etapa y al final del trayecto de formación obligatoria. De ahí que las demandas para derogar la reforma educativa son desestimadas por intelectuales como Gilberto Guevara Niebla, responsable de la Equidad para la Educación en la administración de Andrés Manuel López Obrador, para quien resulta imposible hacerlo, pues en su lugar se debe fortalecer lo que funciona en ella, y corregir las fallas (Redacción de El Financiero, 2018). Algo similar solicitan organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, cuya directora, Gabriela Ramos, señala puntualmente algunos de los retos que aún debe afrontar el sistema educativo mexicano.

Persiste el reto educativo del país, añadió, que es dar educación de calidad con justicia, con equidad y otorgar las herramientas a los mexicanos para que puedan progresar en su vida y competir en el mundo global; “es un reto que va a permanecer”, apuntó. [...]

Otro elemento que debe ser considerado con gran cuidado en la reforma mexicana es el modelo educativo que permitió el desarrollo de competencias globales y con éste, conocerse a sí mismo y su entorno, además de tener capacidad de decisión y acción e ir más allá de ir a la escuela sólo a adquirir conocimientos. [...]

Gabriela Ramos explicó que los elementos de la reforma que quisiéramos subrayar son saber dónde se encuentran los niños, tener una idea clara de quiénes son los maestros, quiénes son los estudiantes, saber más de las escuelas y cómo se gastan los recursos es muy importante; en esto último hubo avances relevantes. “La evaluación del sistema educativo en general es muy importante”.

Destacó que el resultado escolar en México está muy vinculado a los antecedentes socio-económicos de los estudiantes. Entonces los alumnos de una escuela privada en absoluto van a tener mejores resultados que los de una pública, pero lo anterior no se explica por la calidad de la escuela sino por su nivel socio-económico. Si controlamos este último factor “los resultados públicos y privados son bajos y decepcionantes”. [...] en 2015 México fue el país que dedicó la proporción más alta (17 por ciento) del gasto público total a la educación. Sin embargo, el gasto

acumulado por estudiante de educación obligatoria alcanzaba los 29 mil 15 dólares en México y es el más bajo de los países de la OCDE. (Rodríguez I. , 2018).

En general, entre las voces a favor y en contra de la derogación de la reforma, existe el consenso de que pese a la asignación de recursos altos, lo que está fallando es la operatividad de los programas (Moreno, 2018; Poy y Camacho, 2018), pues se carece de indicadores que verifiquen su éxito o no consiguen su propósito. Los programas fallidos son los de capacitación a docentes (sobre todo quienes resultaron no aptos), autonomía escolar, bebederos escolares e inglés como segunda lengua. Estos programas son nodales para el control de la obesidad, resolución de problemas institucionales y aplicación de planes y programas para el logro de los aprendizajes esperados, es decir, falla la infraestructura, la corrección de trayectorias y el alcance de las competencias para el siglo XXI, entre las cuales la alfabetización es una de las más relevantes del campo cognitivo.

Para el caso que nos ocupa, el uso que el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria hace de la literatura infantil y juvenil, es preciso recordar lo que Delia Lerner señala respecto a la lectura en el aula.

“Se aprende a leer, leyendo, y se aprende a escribir, escribiendo” son lemas educativos que han expresado el propósito de instalar las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza. A pesar de que estos lemas están hoy muy difundidos, su concreción en la actividad cotidiana del aula es aún poco frecuente. ¿A qué se debe esta distancia entre lo que se intenta hacer y lo que efectivamente se hace? Entre las razones que la explican, hay una que es fundamental considerar al diseñar un currículum: no es suficiente —desde la perspectiva del rol docente— reconocer que se aprende a leer, leyendo (o a escribir, escribiendo), es imprescindible además esclarecer qué es lo que se aprende cuando se lee o se escribe. (Lerner, Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, 2001, pág. 95).

Porque el acto de leer, que requiere un proceso reconstructivo de la idea del autor a través de las palabras, es ya en sí un fin, no un medio para otro propósito, de ahí que los modos de lectura escolares deben pasar de ser intensivos y profundos a extensivos y superficiales. En lugar de estudiar un tema selecto hasta desmenuzarlo y responder atinadamente cuestionamientos en referencia a su forma, fondo y contexto, en el aula debe transitarse a las lecturas individuales y variadas, aunque el docente no pueda controlarlas a profundidad, en tanto se respete el trayecto o programa de lectura personalmente elegido por el alumno. Multiplicadas esas rutas de lectura por cuantos alumnos se tengan, el docente se ve imposibilitado de leerlas todas, y, por ende, se dificulta su evaluación por medio de la verificación de datos puntuales. Sin embargo, si se considera que leer es un logro en sí, sin mayores productos o evidencias, entonces el objetivo se

logra. En la actualidad, cualquier acercamiento a un joven espectador-lector revela conocimientos y estrategias que la escuela no le ha proporcionado. No se indica aquí que la escuela deba controlar las elecciones y los procesos de los alumnos, sino que debe aprovechar estos mecanismos de aprendizaje en favor de los objetivos educativos. En el capítulo siguiente se abundará sobre el tema de la literatura infantil y juvenil, así como las elecciones que los alumnos de básica suelen realizar, fuera del control escolar.

La literatura infantil y juvenil entró por sus propios méritos en los libros de texto a partir de la generación 2011 de la Conaliteg (véase imagen 22, DOI H2011P1ES298), no obstante, ya había honrosos ejemplos desde los libros de la generación 1993 (imágenes 18 y 19, DOI H1993P1ES139), aunque sin las recomendaciones al caso que indican claramente que el acto de leer se hace por el acto mismo y abarca al ámbito familiar. Sin embargo, es hasta 2011 que se recupera el ámbito de lo literario en los niveles de preescolar y primaria, pese a que siempre conservó su lugar en secundaria. A partir de la reforma 2011 las prácticas de lectura ya no son un medio para alcanzar un fin (motivación, estímulo, ejemplo o material de apoyo) sino que son el objeto de estudio, para alcanzar diversos aprendizajes clave. Para la reforma de 2018, los aprendizajes clave en el campo de la literatura son, en resumen, los siguientes:

- Escuchar narraciones.
- Conversar, intercambiar experiencias de lectura, seleccionar y recomendar materiales de lectura de todos los géneros y formas literarias (épica, lírica y dramática). Elaborar reseñas.
- Narrar anécdotas, describir personajes, escenarios y ambientes
- Leer narraciones tanto de la tradición literaria infantil y cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea, como de las modernas producciones (ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas u otros)
- Transcribir y recrear (ilustrar o adaptar) narraciones recogidas de la tradición oral familiar, local o de la experiencia personal, hasta productos de su imaginación.
- Compartir textos propios en público.
- Leer y escuchar poemas, canciones y textos líricos, tanto tradicionales o populares, como cultos, y coleccionarlos.
- Declamar poemas frente a un público.
- Identificar las características de los poemas, principalmente en voz alta.

- Leer y comparar poemas de diferentes épocas sobre un tema específico (amor, vida, muerte, guerra...).
- Analizar críticamente el contenido de canciones de su interés.
- Construir rimas sencillas, en forma individual o colectivamente.
- Jugar con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura.
- Crear textos usando el lenguaje poético
- Decir rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje.
- Practicar y crear juegos del lenguaje (sopa de letras, basta, trabalenguas, adivinanzas, chistes).
- Elaborar antologías de juegos de palabras con producciones propias y de la tradición oral.
- Recopilar y compartir refranes, dichos y pregones populares.
- Crear textos poéticos que jueguen con la forma gráfica de lo escrito.
- Leer y representar fragmentos de obras de teatro infantil, y más tarde obras teatrales
- Seleccionar textos narrativos y recopilar leyendas populares para transformarlos en texto dramático y representarlos.

Tal como puede verse en la dosificación de los aprendizajes clave, todos estos ejercicios se realizan durante los doce grados con un nivel de dificultad ascendente, que en el preescolar incluye la oralidad, pero sin excluir la lectura y la escritura, y que en los grados superiores privilegia la lectura y la escritura de obras de selección personal, pero sin excluir la lectura de auditorio y la escucha atenta, tanto de profesores como de alumnos y personas ajenas al aula.

Existen diversas razones para explicitar estos contenidos que a un entusiasta lector pudieran parecerle obvios, y es que no debe olvidarse que la lectura literaria conlleva todas estas manifestaciones, que no son ociosas sino necesarias en el desarrollo del hábito lector. Existen numerosos estudios<sup>41</sup> que defienden a la literatura como una actividad valiosa en sí misma con efectos positivos en quienes la consumen cotidianamente. La introducción de la literatura en las edades más tempranas, favorece en quienes disfrutan de un libro leído por un adulto, antes de dormir y antes de aprender a leer, un mejor desempeño escolar. Miguel Pérez Pereira señala:

---

<sup>41</sup> Por citar algunos, Juan Mata en el artículo “Neurociencia, lectura y literatura infantil” da cuenta de estudios que prueban la afectación cerebral positiva en los niños lectores (Mata, Neurociencia, lectura y literatura infantil, 2016). Teresa Colomer por su parte demuestra en “A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil” que la lectura contribuye a la superación de la discriminación femenina y la superación de prejuicios (Colomer, 1994). La obra de Bruno Bettelheim demuestra los usos terapéuticos de la LIJ.

la escolarización temprana puede actuar como un mecanismo compensador de posibles carencias de ciertos usos del lenguaje en el medio familiar. Junto con la amplitud y riqueza de vocabulario, el empleo del lenguaje con funciones intelectuales es de los aspectos que son más sensibles a las diferencias socioculturales. (Pérez Pereira, 2014, pág. 253).

Por ello resulta altamente estimable el esfuerzo que se hace en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, de facilitar al preescolar el temprano acceso a la literatura. En los niveles superiores se había aceptado como necesaria la entrada de lo literario en su forma culta e incluso la popular, pero en ocasiones el preescolar debía conformarse con la producción comercial, no tan estimable como pudiera parecer (ejemplo de ello son las adaptaciones que hace la compañía Disney de la literatura infantil y juvenil) y Los Libros del Rincón, que, como se ha visto, solían guardarse en vitrinas. Actualmente el listado de literatura infantil y juvenil que se entrega para su uso en los tres grados del preescolar es de 130 títulos de obligada revisión por parte de los niños (véase Catálogo de libros de texto gratuitos en el sitio de la Conaliteg <https://bit.ly/2LbZ3A7>).

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria apuesta por la literatura infantil y juvenil en su carácter gozoso y lúdico, para alcanzar diversas metas que van desde hablar, escuchar, leer y escribir sobre todos los géneros, transformar lo escuchado y lo oído a otro lenguaje, presentar dicha transformación e incluso las creaciones personales (provenientes de las experiencias personales y familiares) en público, hasta generar una ruta personal de lectura que puede ser compartida con otros. Que en este camino la elección sea personal es el mayor riesgo que el maestro corre, pues deja fuera de su control a los alumnos, lo que no debe ser visto como un efecto negativo sino un reto para una mejor comprensión de cómo se forma la ruta de un lector, con sus beneficios secundarios, nada desdeñables, respecto a la comprensión lectora.

### **RELEVANCIA DE LO LITERARIO EN LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE, COMO ENFOQUE EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS PARA EL SIGLO XXI**

En los apartados anteriores se presentó el panorama histórico y el actual de lo literario, tanto en los programas precedentes como en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. En lo que a las escuelas normales les toca impartir respecto a la formación literaria de los normalistas, como parte de la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales, se anuncia una variedad de cursos vinculados a la literatura, los cuales se abordan como parte del trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje. Las referidas al español, como lengua 1 o

materna o como lengua 2, se ven precedidas o seguidas por materias didácticas (antes denominadas “español y su enseñanza”) que abordan conocimientos lingüísticos, gramaticales y pragmáticos.

Licenciatura en	Semestre	Curso	Horas	Créditos	Semestre	Cursos antecedentes/consecuentes del trayecto	Horas	Créditos
Educación Preescolar	5°	Literatura infantil	6	6.75	1°	Lenguaje y comunicación	4	4.5
					2°	Prácticas sociales del lenguaje	6	6.75
	6°	Creación literaria	6	6.75	3°	Lenguaje y alfabetización	6	6.75
					4°	Desarrollo de la competencia lectora	6	6.75
Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe	5°	Literatura infantil	6	6.75	1°	Lenguaje y comunicación L1 y L2	4	4.5
					2°	Prácticas sociales del lenguaje	6	6.75
	6°	Creación literaria	6	6.75	3°	Lenguaje y alfabetización	6	6.75
					4°	Desarrollo de la competencia lectora	6	6.75
Educación Primaria	5°	Literatura	6	6.75	1°	Lenguaje y comunicación	4	4.5
					2°	Prácticas sociales del lenguaje	6	6.75
					3°	Desarrollo de competencia lectora	6	6.75
					4°	Producción de textos escritos	6	6.75
Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe	5°	Literatura	6	6.75	1°	Lenguaje y comunicación L1 y L2	4	4.5
					2°	Prácticas sociales del lenguaje	6	6.75
					3°	Desarrollo de competencia lectora	6	6.75
					4°	Producción de textos escritos	6	6.75
Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria	2°	Textos narrativos y poéticos	4	4.5	1°	Introducción a la enseñanza del Español	6	6.75
						Comprensión y producción de textos	6	6.75
						Lenguaje y comunicación	6	6.75
	3°	Didáctica de la lengua y la literatura	6	6.75	2°	Textos expositivos	6	6.75
						Textos argumentativos	4	4.5
						3°	Lingüística general	4
	4°	Teoría y crítica literaria	4	4.5	4°	Didáctica de la lectura	4	4.5
						Morfología del Español	4	4.5
						4°	Literatura universal	4
	5°	Literatura hispanoamericana	4	4.5	5°	Didáctica de la escritura	4	4.5
						Sintaxis del Español	4	4.5
						6°	Didáctica de la oralidad	4
6°	Literatura mexicana	4	4.5	7°	Diversidad lingüística e interculturalidad	4	4.5	
					Situaciones didácticas para el aprendizaje del Español	6	6.75	
					Gestión de proyectos culturales y educativos	6	6.75	

Tabla 5. En la tercera columna se consigna el nombre de los cursos de literatura considerados en las mallas curriculares de las licenciaturas en educación (plan 2018), y que forman parte del trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje (creación propia, con datos tomados del sitio de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/>). En la séptima, los relacionados con las ciencias del lenguaje y su enseñanza.

Conviene aclarar que en los planes de estudio previos se enseñaba a los normalistas las materias de lengua y español, pero no la literatura por separado o con tanta amplitud, excepto en las licenciaturas de preescolar y preescolar intercultural bilingüe (planes 2012), donde ya se impartía el curso de Literatura Infantil y Creación Literaria. Anteriormente sólo los planes de las licenciaturas en educación secundaria en el área de español (1984 y 1999) abordaban materias literarias, pero no con la extensión del de 2018. En los de preescolar (1999) y primaria (1985 y

1997), el énfasis se dio sobre la lectura y la escritura de todo tipo de textos, entre los cuales el literario era uno más. Esto se debió al énfasis en la lectura y creación de cualquier clase de textos, ya fueran literarios, informativos, científicos y periodísticos, sin excepción, en atención a la formación de competencias laborales y profesionales.

En las licenciaturas en educación son asignaturas inéditas la literatura infantil (no se habla de la juvenil porque se la identifica con la literatura en general) y las de Creación literaria y Teoría y crítica literaria. Además, respecto al campo general del lenguaje y la comunicación, la separación en cursos como las didácticas de la escritura, la lectura y la oralidad, el desarrollo de la competencia lectora, la gestión de proyectos culturales y educativos, el reconocimiento como materia de estudio de la diversidad lingüística y la interculturalidad, así como la recuperación de los estudios de lingüística general, morfología y sintaxis del español, o la focalización en el estudio de textos argumentativos y expositivos, son los más notables aciertos. La razón para reconocer estas adiciones como positivas es su necesidad, en el contexto de la reforma a la educación básica. En la reforma actual (MEEQ) no se busca la enseñanza directa de contenidos sino el desarrollo del pensamiento, que utilicen sus conocimientos como base de comprensión lectora y, de esta manera, se introduzcan en su cultura. La experiencia literaria, por tanto, requiere una guía experta en dos momentos, uno, la planeación de la práctica social del lenguaje y segundo, la conducción versada durante la misma, para lo que se requieren todas las materias de estudio incluidas en los programas indicados arriba.

También se retorna al término de “didáctica”, una de las mayores demandas de los especialistas, entendida ésta como la planeación y ejecución del proceso de enseñanza aprendizaje para alcanzar los fines educativos, haciendo uso de técnicas y métodos precisos, que ya no son mediados por el criterio del profesor. Anteriormente se esperaba que sobre la base del conocimiento de las etapas infantiles y la forma como se construye el conocimiento (epistemología del aprendizaje), el profesor construyera la experiencia educativa del alumno, una exigencia de la que los profesores se quejaban debido a la carencia de un manual al caso. En una de las ponencias del Congreso Nacional de Investigación Educativa 2017, puede leerse esta interesante reflexión sobre el proceder de los docentes bajo el enfoque de prácticas sociales del lenguaje dejadas a criterio del profesor.

Consideramos que el enorme reto para desarrollar esta asignatura [Lengua Materna y Literatura] es la creación de situaciones de aprendizaje que permitan poner en juego los saberes que poseen los

estudiantes de EB y a su vez ampliar sus horizontes de conocimiento. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de definir con claridad estas situaciones desde el currículum formal apoyados en una didáctica específica, y en una formación docente pertinente.

Se trata de un proyecto curricular ambicioso si pensamos en que demanda profesores con amplios conocimientos en diversos aspectos vinculados con la lengua escrita, además de los usos sociales que de ella se hacen en diversas comunidades de práctica.

Desde las Escuelas Normales es central promover el análisis de todos estos ajustes en la asignatura en la EB, y definir con claridad no sólo la preparación profesional que los normalistas requieren, también el perfil del formador de formadores que demanda. [...]

Finalmente consideramos que el mayor riesgo con esta propuesta es que en el aulas [sic] de EB las prácticas sociales de lenguaje queden simplificadas o reducidas, como sucede actualmente, se pasa de producir un texto a otro sin mayor reflexión sobre la lengua (Cano, 2014). Si no hay bases sólidas en una didáctica específica, el currículum se interpreta de esta manera “ahora el proyecto del debate”, “ahora el de los poemas”. (Rodríguez Hernández, Cano Ruiz, Hess Zimmermann, & Veytia Bucheli, 2017, págs. 10-11).

Porque, en efecto, el cambio hacia los proyectos de lengua enmarcados como prácticas sociales del lenguaje es observado como una tarea de dos semanas en las que el profesor suele buscar atajos. Si se va a producir un texto, él proporciona los ejemplos cuando lo deseable es que los alumnos los seleccionen, para que al indagar empiecen a reconocer su estructura. Y a la hora de escribir el ejemplar, dado que las múltiples ocupaciones y proyectos asignados, así como la necesidad de enseñar los temas considerados “necesarios y legítimos” dentro del currículum ocupan todo el tiempo, la tarea se suele resolver con un organizador gráfico que los estudiantes cumplimentan y se da por alcanzado el aprendizaje sin llegar a la reflexión ni a la esencia misma del texto. Por ello es que los textos producidos en la escuela se mantienen alejados de la realidad, pues se resuelve el proyecto, pero no se logra el aprendizaje esperado. Ante una hoja blanca, los alumnos apenas saben cómo proceder, pues les hace falta el organizador del maestro para entender la intención de la experiencia, pese a que la construcción de un texto es una práctica social del lenguaje, es decir, una serie de pautas o modos reconocibles fuera del aula y no dependientes de la misma.



## Diferencia de 168 mil 385 papeletas entre los dos aspirantes **Del Mazo aventaja a Delfina Gómez con 2.9% de votos**

- El PREP cerró ayer con 97.7% de las casillas contabilizadas
- Desechan 884 casillas por inconsistencias y 432 por falta de datos
- Las zonas donde dominó el prísmo son las de más alta marginación

**Obtuvo el PRI un millón de sufragios menos que con Erubiel**

■ Morena triplicó sus cifras con respecto a su primera incursión en 2015

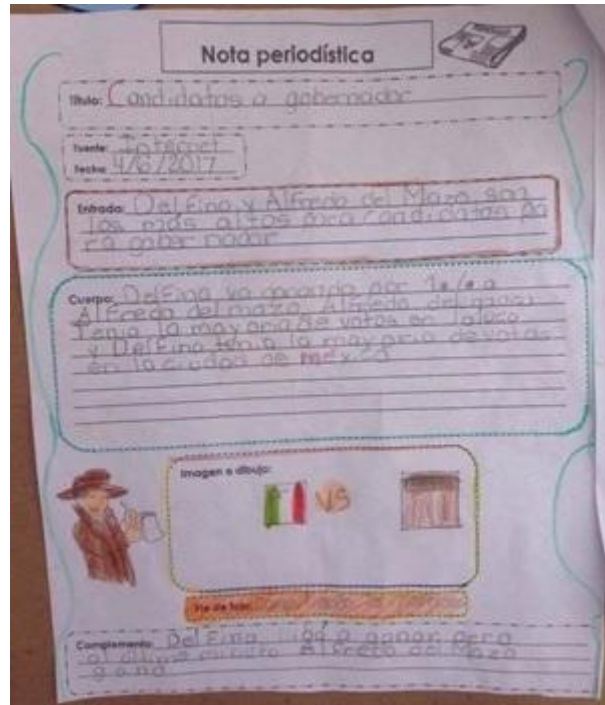
Nuestra victoria en el Edomex es "inatacable", dice el *tricolor*

■ López Obrador hizo de esta elección un referendo y perdió: Ramírez Martín

■ En el cierre, el "voto oculto" se inclinó en favor de nuestro candidato

Imágenes: A. Acosta/Univision / 2 Fotos: Mónica, Imago / 2

Imagen 26. Comparación entre un texto periodístico social y uno escolar. Fotos de Dakota Alexandra Menchaca Gama, alumna normalista, durante la práctica de observación realizada en la Escuela Primaria "Benito Juárez" de San Martín Toltepec, Estado de México, en junio de 2017. Puede notarse que el aporte creativo del alumno es visible en la compulsión por embellecer el trabajo con un marco azul. Extraer la información del organizador para concluir el texto es una actividad que raramente se realiza.



Las actividades de ayuda y adaptación de las prácticas sociales del lenguaje a la enseñanza, termina configurando nuevas estructuras para los mismos textos. Por ello se habla de géneros escolares y géneros sociales (Camps Mundó & Castelló Badía, 2013), que sólo responden a la actividad específica: un texto de fin de curso lectivo no puede pasar automáticamente a ser artículo de revista científica, pese a que ambos textos responden a iguales exigencias académicas y cumplen con el demandado aparato crítico. El alumno de educación superior escribe para atender a las exigencias del profesor del curso antes que a las características propias del género, porque desde la educación básica esa ha sido la forma de sobrevivir académicamente. El problema es que el aprendizaje esperado en actividades como las de las imágenes 36 y 37, es aprender a leer críticamente un periódico y recrear un artículo debe conllevar al descubrimiento de los mecanismos para transmitir información, desde la forma peculiar como se emplea la lengua escrita en este medio de comunicación, hasta el descubrimiento de que cada medio informativo sigue líneas institucionales que les obliga a parcializar la información. Por tanto, los proyectos de lengua sobre el periódico deben conducir a que el hábito lector forme el criterio personal para consumir los textos sin dejarse manipular. Sin embargo, en las experiencias áulicas la actividad se limita a la identificación de las partes y secciones del periódico.

Es necesario, tal como señala el National Research Council, que las normales se aboquen a desarrollar una educación profesional basada en la práctica que permita a los maestros apoyar un aprendizaje mucho más profundo y complejo para sus estudiantes, teniendo una comprensión plena de la materia de estudio, además de entender tanto lo que ya saben los alumnos (aprendizajes previos) como los malentendidos que mantienen sobre la misma, sobre todo cuando la materia requiere pensamiento reflexivo. En el caso de la literatura, que apela no sólo a la comprensión sino a la interpretación de otros contextos culturales, se debe fomentar la sensibilidad que les permita comprender y tolerar la diferencia. Esto exige, por supuesto, que el profesor conozca las teorías del aprendizaje del lenguaje y la comunicación, multi e interculturalidad, pensamiento crítico, competencia y conciencia cultural también; pero, sobre todo, que se decante por alguna de ellas cuando la circunstancia lo requiera. Porque tal como se señala en los documentos básicos del MEEQ, cada aprendizaje requiere que el docente, teniendo claros los propósitos generales de la escolarización básica, así como los del nivel, elija la forma de planear y organizar el aprendizaje esperado (se sugieren actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos didácticos y secuencias didácticas específicas), para plantear la práctica social del lenguaje adecuada y no, como se ha venido haciendo hasta ahora, tomar a la práctica como el objeto mismo de aprendizaje.

#### **EJEMPLO DE INTERRELACIÓN ENTRE LA TEORÍA DE LA LITERATURA, LOS PROGRAMAS Y LIBROS DE TEXTO, COMPETENCIAS Y ESTÁNDARES CURRICULARES**

En el siguiente ejemplo se ponen en relación las indicaciones de los documentos del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (programas y libros de texto, competencias y estándares curriculares) con la teoría de la literatura. Se ha elegido el tema “recomendemos un cuento”, del primer grado, debido a la aparente facilidad del ejercicio tal como se presenta en el libro de texto.



## Recomendamos un cuento

En este proyecto vas a recomendar un cuento a otros compañeros de la escuela.

### Etapa 1 Seleccionamos el cuento



#### ¿Qué hemos leído?



Revisen los cuentos que han leído con su maestro.

- Elijan algunos para releerlos.
- Platiquen cuáles les gustaría leer primero, después y al final.



#### Registro de lecturas

Dicten al maestro el título de cada cuento en el orden que acordaron.

Copien los títulos en la tabla.

- Relean los cuentos.

Título	Número de votos



#### ¿Qué vamos a recomendar?



Eliján el cuento que quieran recomendar.

- Consideren a quién va dirigida la recomendación.
- Voten por el cuento que prefieran.
- Anoten el número de votos que obtuvo cada cuento en la tabla de la página anterior.

Escribe el título del cuento que van a recomendar.

---



---

Escribe las razones por las que eligieron ese cuento.

---



---



---



---



---



---



---



Escribe el nombre del protagonista del cuento en tu *Cuaderno de palabras*.



## Recomendamos un cuento

### Etapa 2 Leemos recomendaciones



#### ¿Cómo se recomienda un cuento?



Escuchen la lectura que hará su maestro de la recomendación.

### Recomendación

La mamá de Caperucita le ha pedido que lleve pastelillos a su abuela, quien vive en el peligroso bosque. Antes de ir, la mamá le recomendó que tuviera cuidado en el camino; pero Caperucita no siempre le hace caso a su mamá. Si quieres saber qué aventuras pasó en el bosque, lee el cuento *Caperucita Roja*, de Charles Perrault, en la página 126 del libro de Español de primero.

Lean el cuento "Caperucita roja".

- Platiquen cuál es la diferencia entre el cuento y la recomendación que leyeron.



#### Las partes de una recomendación



Vuelvan a leer la recomendación e identifiquen dónde dice:

- De qué trata la historia.
- Algunas frases que invitan a leer.
- Los datos del libro: el título y el autor.



#### Planeamos nuestra recomendación



Escuchen nuevamente la lectura del cuento que eligieron.

- Platiquen qué escribirían para recomendar el cuento.
- Copien aquí los datos del libro que incluirán en la recomendación.

---



---



---



---





## Recomendamos un cuento

### Etapa 3 Escribimos la recomendación

1

#### Dictamos la recomendación

Dicten al maestro la recomendación del cuento que eligieron.



Incluyan lo siguiente:

- De qué trató la historia.
- Frases que inviten a leerlo.
- El título y el autor del cuento.

2

#### Revisamos la recomendación

Relean la recomendación que dictaron.

- ¿Es necesario modificar algo?
- ¿Están seguros de que anima a otros niños a leer?

3

#### Hacemos la versión final

Hagan un dibujo para acompañar la recomendación.



- Peguen los dibujos para ilustrarla.

4

#### Compartimos lo aprendido

Organícense para colocar la recomendación en un lugar de la escuela donde todos puedan leerla.



Imagen 27. Proyecto “Recomendamos un cuento”, último proyecto del bloque 1 (de 3), correspondiente al primer grado (Subsecretaría de Educación Básica, 2018, págs. 66-67, 70-71 y 76) (DOI PIESA).

El ejercicio es antecedido por proyectos, tiempos de lecturas y ejercicios de escritura. En principio contempla una revisión de las actividades de lectura previas: la fábula “El plan de los ratones” de Esopo; los cuentos “Rafa, el niño invisible” de Nuria López, “Los duendes de la tienda” de Arturo Ortega, “Se me ha caído un diente” de Tony Ross, y “El príncipe valiente” de Vivian Mansour; el poema “Sapito y Sapón” de Nicolás Guillén; de la tradición oral la leyenda tojolabal “El tigre y el saltamontes” y “El canto del ceniztle” de Luis de la Peña; las canciones “Esta niña tiene sueño”, “Las mañanitas” y “Los animales cantores”; las rondas o coplas “¡Qué llueva!” y “El torito”; así como cuatro textos informativos sobre las ballenas. No se menciona el libro de texto de *Español. Lecturas*, porque el listado sería demasiado largo, además de que sobre las mencionadas se ha operado alguna actividad como el registro en el «Pasaporte de lectura» (registro de lecturas del gusto del niño), «Cuaderno de palabras» (colección de vocablos nuevos), o el «Soporte de escritura» (donde también se puede dibujar). Las tres etapas se realizan en diferentes días y consumen el tiempo de la revisión y la reflexión antes de construir el texto, que es la “recomendación”.

Asimismo, al ingresar a la primaria, los alumnos han leído (les han leído) 130 títulos de literatura infantil en el preescolar, y más, si han pasado por la educación inicial.

Es relevante señalar que, para subsanar el alejamiento que se tenía de la literatura infantil y juvenil del ámbito áulico (una de las más notorias fallas de los planes anteriores), las actividades propuestas en el actual modelo operan directamente sobre la literatura y el proceso lector del niño. Por tanto, es necesario atender a las recomendaciones didácticas que se proporcionan, so riesgo de sólo rellenar los espacios en blanco para cumplir con la tarea.

## Proyecto

### Recomendamos un cuento

A continuación se presenta la planeación del proyecto *Recomendamos un cuento*. Recuerde que a lo largo del proyecto encontrará de manera intercalada las actividades recurrentes “Aprendamos a leer y escribir” y “Tiempo de leer”.

<p><b>Ámbito:</b> Literatura  <b>Práctica social del lenguaje:</b> Lectura de narraciones de diversos subgéneros.  <b>Aprendizaje esperado:</b> Escucha la lectura de cuentos infantiles.</p>
<p><b>Propósitos: Que los alumnos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recomienden un cuento a otros lectores.</li> <li>• Identifiquen las características de una recomendación para que cumpla con el propósito comunicativo.</li> </ul>
<p><b>Materiales:</b> Cuentos, “Lotería de objetos y animales” (<i>Tiras reconocibles Primer grado</i>), colores, hojas blancas, <i>Cuaderno de palabras</i>, “Pasaporte de lecturas” y libro de lecturas.</p>
<p><b>Tiempo de realización:</b> 15 sesiones, distribuidas en 3 semanas.</p>
<p><b>Producto final:</b> Recomendación literaria.</p>

Modalidad	Actividades	¿Qué busco?	Pág. LT
Actividades recurrentes	Aprendamos a leer y escribir Rimas y calaveritas	Que los alumnos: Identifiquen palabras que riman.	65
Proyecto. Recomendamos un cuento Etapas 1. Seleccionamos un cuento	1. ¿Qué hemos leído?	Conversen sobre los cuentos que conocen.	66
	2. Registro de lecturas	Elaboren el registro de las lecturas que releerán.	66
	3. ¿Qué vamos a recomendar?	Elijan el cuento a recomendar en función de textos conocidos y del destinatario del producto final.	67
Actividades recurrentes	Tiempo de leer “La princesa y el sapo”	Escuchen la lectura de un cuento para encontrar semejanzas y diferencias en las formas de describir personajes.	68
	Aprendamos a leer y escribir Completa una canción	Relacionen oralidad y escritura en un texto conocido.	68

Modalidad	Actividades	¿Qué busco?	Pág. LT
Proyecto. Recomendamos un cuento Etapa 2. Leemos recomendaciones	1. ¿Cómo se recomienda un cuento?	Que los alumnos: Identifiquen las características de una recomendación literaria.	70
	2. Las partes de una recomendación	Definan las características de la recomendación.	71
	3. Planeamos nuestra recomendación	Decidan los aspectos que incluirán en su recomendación.	71
Actividades recurrentes	Tiempo de leer "La ratita presumida"	Escuchen e identifiquen los momentos repetidos en un cuento de estructura reiterativa. Recuperen la trama y lo representen.	72
	Aprendamos a leer y escribir Lotería de objetos y animales	Amplíen el repertorio de palabras conocidas.	75
Proyecto. Recomendamos un cuento Etapa 3. Escribimos la recomendación	1. Dictamos la recomendación	Escriban la recomendación por dictado al docente	76
	2. Revisamos la recomendación	Verifiquen que la información está completa y corrijan lo necesario.	76
	3. Hacemos la versión final	Elaboren la versión final de la recomendación.	76
	4. Compartimos lo aprendido	Socialicen el producto final del proyecto.	76
Actividades recurrentes	Tiempo de leer "Compañerismo"	Recuperen la trama de la historia e interpreten el final.	77
	Evaluación	Reflexionen acerca de sus avances en el proceso de adquisición del sistema de escritura, así como sobre los conocimientos y habilidades desarrollados durante el trimestre.	78

Imagen 28. Planeación del proyecto "Recomendamos un cuento", correspondiente al primer grado (Subsecretaría de Educación Básica, 2018b, págs. 94-95) (DOI P1ESM).

En principio, se resuelve la reiterada queja de los docentes ante grupo respecto a los propósitos y los cambios teóricos y de enfoques que se han instituido en anteriores reformas. El *Libro del maestro* indica con precisión cómo llevar a cabo el proyecto y a qué fines se aboca. Aunque el proyecto tiene como evidencia un escrito donde el niño recomienda un cuento que

conoce y le gusta, la práctica social del lenguaje es la «lectura de narraciones de diversos géneros» sobre las que ya se han realizado ejercicios, actividades y proyectos, y que ya forman parte de su repertorio lector. En tres años de la operación del MEEQ, esta actividad estará antecedida, además de las lecturas del grado, por los casi doscientos libros proporcionados en la educación preescolar e inicial. Asimismo, dado que el niño no ha consolidado su alfabetización inicial, el aprendizaje esperado es «escucha la lectura de cuentos infantiles». Por tanto, el texto de la recomendación es sólo un pretexto para que el niño interactúe socialmente a partir de la lectura, pues los propósitos que los alumnos cumplen son «recomendar un cuento a otros lectores» e «identificar las características de una recomendación para que cumpla con el propósito comunicativo».

Los materiales son los cuentos leídos en ambos libros del alumno, el «Pasaporte de lecturas», el «Cuaderno de palabras» y la “Lotería de objetos y animales» (Subsecretaría de Educación Básica, 2018a, pág. 57). Además, se indica el tiempo de realización, quince sesiones distribuidas en tres semanas (11 a 13 del ciclo escolar, correspondientes al mes de noviembre, de ahí que en este bloque se incluyan las «calaveritas literarias»). Considerando la evidencia final, que es una «recomendación literaria», parece evidente que no se puede realizar en una sesión. Sólo los ejercicios de revisión de lo leído, para los lectores incipientes, deben llevarse considerable tiempo. Además, se discuten y revisan recomendaciones hasta llegar a acuerdos. Para que el maestro sepa con precisión lo que ha de hacer, en las páginas siguientes (Subsecretaría de Educación Básica, 2018b, págs. 96-102) se hace una reflexión teórica sobre lo que se necesita para hacer una recomendación literaria (analizar el texto y seleccionar aquellos datos que logren incitar a otros a querer leerlo), la forma como se puede guiar el proceso (revisar, buscar modelos, planear la escritura, escribirla y compartirla) y la manera de evaluarlo: una vez el niño escriba su recomendación, se revisa si se ha animado a dar su opinión y la justifica, pero como en esta etapa todavía no tienen escritura convencional, el docente pide al niño que lea lo escrito y él, por su parte, lo registra detrás del ejercicio a fin de conservar la opinión.

Siguiendo la dosificación de los aprendizajes esperados, la práctica social del lenguaje «intercambio de experiencias de lectura» aumenta en grado de dificultad desde el preescolar hasta la secundaria, como se indica en esta tabla.

Preescolar		Explica por qué elige un material de los acervos.
Primaria	Primer ciclo	Elige y comenta distintos materiales de lectura.
	Segundo ciclo	Recomienda materiales de lectura.



	Tercer ciclo	Elabora reseñas de diversas obras.
Secundaria	Primer ciclo	Participa en la presentación pública de libros.
	Segundo ciclo	Comparte la lectura de textos propios en eventos escolares.
	Tercer ciclo	Diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora.

Tabla 6. Gradación de la práctica social del lenguaje «intercambio de experiencias de lectura» durante los doce grados de la educación básica según el MEEQ (creación propia, véase SEP 2017, págs. 184-187).

Evidentemente se está operando sobre el gusto lector y la expresión de opiniones, pero al mismo tiempo se realizan otros aprendizajes, tales como analizar la construcción del cuento o narración, la identificación de personajes, cronotopos, ambientes, tramas y argumentos, la forma como se genera el efecto y la emoción, mientras se tiene la oportunidad de acercarse a lo literario desde la elección personal, lo que puede incluir la revisión de los horizontes del autor y la obra. Para cuando se llega a tercer grado de secundaria, dicha práctica social del lenguaje, «intercambio de experiencias de lectura», se determina que el aprendizaje esperado es «diseña un plan de lectura personal y comparte su experiencia lectora», lo que se pormenoriza como: “• Desarrolla criterios personales para seleccionar materiales de lectura y los comenta con sus compañeros. • Destina tiempo específico para dedicarlo a la lectura. • Comparte con sus compañeros sus experiencias como lector.” (SEP, 2017, pág. 216).

María Victoria Reyzábal en su *Diccionario de términos literarios* señala que la **reseña** es la “Información o comentario, por lo general breve, sobre el contenido y los valores expresivos de una obra, literaria o no, o sobre cualquier acto cultural (conferencia, exposición, congreso, etc.). Difiere de la crítica *en que no es necesario que explicita y argumente juicios de valor*” (Reyzábal, 1998, pág. 49). Si se siguen los proyectos relacionados con esta práctica social del lenguaje, el alumno, en efecto, es ya capaz de expresar su opinión y justificarla, respecto a los textos de su gusto, lo que abona al perfil de egreso del ámbito del lenguaje y la comunicación “Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es un hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones y opiniones en inglés” (SEP, 2017, pág. 97). Por tanto, se debe cuidar no tanto la elaboración del texto, que es relevante, sino la expresión de la opinión personal.

En el siguiente capítulo se tratará el tema de lo literario y la literatura infantil y juvenil en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, congruencia con la realidad, donde se dará cuenta de los aprendizajes esperados para la educación básica.

## CAPÍTULO IV. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN EL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

### UNA EXPERIENCIA DE LECTURA

Entre las prácticas sociales del lenguaje<sup>42</sup> ejercidas por un lector del siglo XX, relacionadas con el ámbito de la literatura, se contaba la revisión de la prensa, en su sección cultural, o el sintonizar la radio y la televisión estatal, en los fragmentos culturales, para escuchar sobre diversos tópicos, entre ellos los relacionados con las reseñas de libros y autores recomendados. Las visitas a librerías, ferias de libros y bibliotecas eran obligadas, tanto para la búsqueda específica, como para descubrir nuevos títulos. En este sentido, el mercado para el consumo lector estaba dominado por el aparato editorial (editores, reseñistas y críticos), además, que el lector tuviera en sus manos un ejemplar quedaba sujeto al éxito de ventas nacional o en el país de origen, de lo cual dependía su traducción. Si no llegaba al país vía la distribución editorial en librerías, centros comerciales y quioscos, podía adquirirse por correo o bien, encargarlo a algún viajero internacional. Los clásicos, en cambio, corrían la suerte de ser editados por el estado y por las editoriales dedicadas a los formatos económicos, sobre todo si la traducción había finalizado sus derechos de autor. Podían pasar años entre la noticia de la existencia de un título y la posibilidad de leerlo. En ocasiones se disfrutaba antes la versión filmica y, dependiendo de la suerte que corriera en taquilla, entonces aparecía la edición en español, ilustrado con una portada que apuntaba al film. Lo mismo ocurría con la poesía revestida de canción, los cómics y novelas gráficas, el teatro comercial, así como cualquier edición dedicada a las artes. Géneros como el teatro cultural, la ópera o la obra musical, tenían al menos la garantía de ser difícilmente replicados fuera del teatro (pese a su conversión a película). La preeminencia del más vendido (*best seller*) y el éxito de taquilla (*blockbuster*) era definitoria para la oferta cultural.

Estas experiencias lectoras y de consumo cultural presentaban características que constituían parte de la experiencia: era obligado el seguimiento de las fuentes culturales como

---

<sup>42</sup> Las prácticas sociales del lenguaje constituyen el enfoque actual en la enseñanza de la lengua, y pese a la dificultad de su determinación, se entienden como “pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas” (Zamudio Mesa & Díaz Argüero, 2015), actividades regidas por ciertos códigos de conducta, rituales sacralizados, elección y preferencia sobre ciertos registros lingüísticos e interacciones específicas sobre ciertos dispositivos.

revistas, radio y televisión cultural, periódicos, libros, carteles y, evidentemente, las académicas, como conferencias, presentaciones de libros y autores, congresos, seminarios, cursos y otros vinculados. La adquisición era motivo de una búsqueda y exploración en librerías de nuevos y usados, así como las secciones dentro de los centros comerciales. El más común era el estantero o puesto de revistas, que incluso ahora presenta una oferta comercial de libros populares y clásicos (a veces en paquete con alguna parafernalia o *merchandising*). Para el lector era usual confeccionar una lista de publicaciones y eventos que quedaban a la espera de su consumo, en cuanto aparecieran en el contexto del consumidor. Estas PSL exigían del receptor y del interlocutor, variadas formas de comunicación que cursaban por las antes mencionadas, así como del ejercicio de la perseverancia y de la memoria para aprovechar la oportunidad cuando ésta se presentara. Era frecuente pagar altos costos por obtener el objeto deseado, ya fuese en la reventa o en la compra en lugares especializados. Por ello las librerías de usados se volvieron populares, pues la circulación de ciertos ejemplares pasaba por la fortuna de ser vendidos a bajo costo por un vendedor poco avisado sobre su valor.

Ante todo, era un ejercicio de paciencia y de valoración. La experiencia de búsqueda era tan gratificante como el consumo mismo, de ahí que, por ejemplo, actualmente se considera la visita a las librerías y las ferias de libros, como una práctica deseable para formar al lector, pues de qué otra manera se puede imbuir el amor por la experiencia lectora en los principiantes. La forma más gratificante era, al fin y al cabo, la más tradicional visita a las bibliotecas, actualmente con su población usuaria envejecida o casi en el abandono (Piñón, 2019).

Pero existían también los circuitos paralelos y las lecturas marginales, sostenidas en el interés de los admiradores. Las publicaciones marginales dependían de los fanáticos para llegar al público nacional. En el caso de los diversos círculos especializados de lectura y consumo cultural, en torno a temáticas u obras fuera de la corriente principal, la vitalidad de su circulación estaba a cargo de los *fandoms*, incluso pese a que la comunicación y difusión eran escasas, a la vez que se trataba de esfuerzos legales que rara vez traspasaban fronteras. Sólo cuando el *merchandising* relacionado tenía éxito, llegaba a nuestro país por la vía comercial (revistas, coleccionables, juguetes, etcétera). Las producciones de carácter aficionado y, por tanto, ilegales, corrían peor suerte que los *best seller*, pese a que después pudieran hacerse famosas y vendidas con éxito (ya con su correspondiente respeto a los derechos de autor).

En el caso de quien esto escribe, antes de la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación, solía consultar los periódicos y los suplementos culturales, para confeccionar listas de lecturas en un cuadernito y buscarlos a la menor oportunidad, en la Feria del Libro del Palacio de Minería y en visitas regulares a librerías de nuevos y usados, escasas en Toluca. La vida cultural era también limitada y mantenida, sobre todo, por el aparato universitario y gubernamental. La mejor baza eran las emisoras académicas y estatales, encargadas del trabajo de divulgación cultural. De hecho, las prácticas sociales del lenguaje vinculadas a la literatura eran las que calificaban como hábito lector deseable entre quienes somos denominados migrantes o visitantes digitales, y cuyas rutinas solían formar parte de las encuestas para determinar los niveles de consumo lector nacionales (las preguntas típicas eran si se oía radio, leía libros y periódicos, y a cuántos de éstos se tenía acceso en casa). Esta descripción incluye a quienes no llegaron a ingresar en la cultura digital, pese a que los extranjeros digitales alfabetizados no representaron nunca a la totalidad de la población, dado que la alfabetización no era universal. En líneas generales, éstas eran las características que distinguían a los educados de los no educados o excluidos de la cultura libresca (incluido el esnobismo de la sacralización literaria).

A diferencia de las generaciones precedentes a 1980, que se denominan extranjeros y migrantes digitales, los nativos digitales<sup>43</sup>, nacidos en la segunda década del siglo XXI y que usan intensivamente los dispositivos desde temprana edad, se mueven en una ecología digital que les es natural y que se configura en prácticas sociales del lenguaje diferentes a las de sus profesores, por mayor experiencia que como migrantes adquieran (Prensky, 2001). La diferencia radica en que mientras los migrantes se educaron en la cultura del papel y el mediano rechazo hacia las tecnologías de la información, para los nativos, tanto las tecnologías de la información como las de la comunicación, son naturales y parte del contexto, en una forma tal que no cuenta con paralelismos previos, excepto el de la oralidad en su tránsito hacia la escritura, hace miles de años, como parte de la esencia de lo que es ser humano. Pero mientras la oralidad es universal y siempre lo ha sido, la escritura nunca lo fue ni lo es en la actualidad, como tampoco son todos los nacidos en este siglo, nativos digitales.

---

<sup>43</sup> Se usa en forma genérica, tal como se emplea en la actualidad, pues estos términos al igual que muchas palabras de reciente factura, se han incorporado sin problema al lenguaje sin que sea obligado conocer su autoría o su referencia. Pues desconocer las fuentes es también una de las características del nativo digital, en abierto desconocimiento de los derechos de autor.

Las prácticas sociales del lenguaje vinculadas a la literatura fueron impactadas en el inicio del siglo XXI, por el embate de los servicios de la Internet y las redes sociales. Cuando la red era franca, se podía hacer la descarga ilegal de cualquier libro, film, serial o canción. Se perdió así la búsqueda y la perseverancia para hacerse con los preciados objetos literarios. Más tarde, con las regulaciones que cada país comenzó a aplicar, el tráfico se redujo, pero a la vez aumentó la posibilidad del *streaming* legal (que incluye no sólo la transmisión, transmisión por secuencias, lectura en continuo, difusión en continuo o descarga continua legal y el envío por paquetería de cualquier objeto relacionado. Véase *Streaming*, 2019).

En cuanto a los libros, incluso en su versión digital en lengua inglesa, el acceso a ellos aún depende de su éxito, pues las obras famosas en países no anglosajones sólo son traducidas al inglés sobre la base de sus posibilidades de éxito. El vacío dejado por las editoriales establecidas y los sitios de descarga legal fue suplido por los *fandoms*, extremadamente activos y más eficaces gracias a las ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación. El trabajo amateur, pese a su baja calidad, garantiza la posibilidad de hacerse con obras que probablemente jamás serán consideradas para su producción nacional por las diversas editoriales. A su vez, éstas resienten la fuga de lectores y confían en productos garantizados. Este panorama, simplificado en extremo aquí, se resume en el hecho de que se ha vulnerado a la industria editorial.

Este panorama de accesibilidad trastocó la experiencia de lectura para los lectores habituales y aficionados a temáticas específicas. Cuando antes era necesario el transcurso de años y meses para disponer de las recomendaciones, en la actualidad, según sea el caso, puede tenerse acceso casi simultáneo y, en muchas ocasiones, mediante mecanismos inversos a como ocurría anteriormente. Inicialmente llegan esporádicos anuncios virales (provenientes de la preproducción y producción de la compañía o de fanáticos de la región) sobre la novedosa ficción (*webserie*, *webfilm*, *webcómic*). Cuando finalmente se emite en su país de origen, comienzan a aparecer las pruebas o *teasers*, así como las entrevistas a los miembros de la producción (creadores, actores, cantantes, director), así como los errores o *bloopers*. A veces la banda sonora original (OST = *original soundtrack*) se anticipa con meses a la emisión. O se emiten viñetas de los cómics y frases de las obras escritas. La emisión internacional debe aguardar hasta la emisión del último capítulo en el país de origen, pero en otras ocasiones ha sido simultáneo el estreno, con un retraso de horas. Para que esto sea posible, se ha modificado la estructura de mercadeo, mientras que antes se aguardaba la venta del capítulo traducido por

expertos en el mercado internacional, ahora se pone en línea en sitios del *fandom* (Viki®, Drama Fever® ya desaparecida, Crunchyroll® y YoYo Television®) para su traducción amateur (Maybin, 2018). De tal manera que en lapsos breves (reportan casos de cuatro horas) puede leerse en inglés y dependiendo de su éxito, en otros idiomas. Asimismo, en estas plataformas la retroalimentación es inmediata y se reporta que, dependiendo de los *likes* y comentarios, incluso se verifican cambios en el guion. El uso del macrodato o *Big Data* es empleado paradójicamente como insumo de la creación artística, por chocante que parezca, dejando en evidencia su calidad de producto de consumo antes que artístico.

Los seguidores de ficciones con intereses marginales, estrechos o determinados, se muestran generalmente activos y mantienen sitios de preferencia, por lo que una vez es capturada su atención, comienzan a multiplicar las recomendaciones, reelaboraciones y vínculos en Youtube® y Dailymotion®, así como en *blogs*. Despierto el interés, y agotado el recurso visual, se apela a la traducción de las obras originales, principalmente al inglés, en plataformas como *Blogger®*, *Wordpress®* y *Whattpad®*. En este panorama, el trabajo educativo en torno a la literatura sacralizada pierde terreno. No es raro encontrar docentes jóvenes que prefieren trabajar con una versión mediática de la misma obra que podría ser consumida en forma de libro o film de arte.

Los productos digitales se han desarrollado como prácticas sociales del lenguaje que, atendiendo al medio, desenvuelven el mensaje según pautas diferentes a las del formato impreso o audiovisual que les precede. Crean una nueva cultura que a la vez modifica la forma de enseñanza y puede, en todo caso, encajonar al usuario (McLuhan, 1996, págs. 40-41). Pero la presencia de tales elementos puede no modificar en forma alguna el contexto y, en ese sentido, prevalecen las prácticas previas: es el caso cuando la misma obra en el mismo formato migra hacia la digitalización, como es el caso de un libro escaneado o un film subido a YouTube, ejemplos donde sólo se cambia de vehículo. Además, no todas las prácticas sociales del lenguaje se configuran de manera similar en todos los contextos, pues al tiempo que en algunos sitios resuelven problemas acuciantes, en otros generan problemas imprevistos. La *webnovel*, por ejemplo, que es lo más cercano al ejemplo del libro literario, en su idioma original presenta características de la interacción con los lectores, así como sufre la modificación basada en la recepción y los comentarios realizados directamente al autor en la plataforma.

En China, una *webnovel* se vuelve privada y por pago si logra éxito luego de un determinado número de capítulos, por tanto, el autor comienza a recibir ganancias sólo si se vuelve viral, y dependiendo de la recepción, se publica en impreso. Lo mismo ocurre en casi todas las lenguas en países donde la lectura digital está ampliamente difundida. El caso de China, sin embargo, resulta ejemplar, no respecto a la libre expresión o la libertad temática, sino porque tradicionalmente era un país donde la lectura tenía un alto prestigio, al igual que la caligrafía y la escritura (entendida como redacción de ensayos y toda suerte de escritos, que incluyen cartas de disculpa por faltas al deber). Por ello es que, cuando incluso ahí, donde la sacralización del texto escrito impregnaba todas las esferas de comunicación, se ha transitado masivamente del impreso a la publicación digital y ha excluido o transformado al aparato editorial, entonces debemos mirarlo como un ejemplo del futuro que depara a las editoriales. En China ya se otorgan prestigiosos galardones a la literatura exclusivamente digital, al lado de los diversos premios literarios tradicionales, exclusivos para la imprenta. El mejor escritor ya no es el elegido por una autoridad literaria (llámese editor o crítico), sino por los “me gusta” (*likes*) del público que, aunque no es despreciable como fuerza de mercado, tampoco se decanta siempre por las mejores obras según los cánones literarios, lo que termina generando nuevos cánones.

It is because of the reach and possibilities of the digital that many established writers are using online discussion forums as their main avenue to increase the sale of their work, that is, the necessity to acquire readership and audience. Publishing houses engage in cooperation with websites to find, choose, and publish books. One consequence of this is that digital literature just like print literature now has top literature awards like the Xun Lu Literature Prize (鲁迅) or the Dun Mao Prize for Literature (茅盾). All this indicates that digital literature in China has become an important part of contemporary literature owing to its ways of the digital in creation, distribution and circulation, and users' participation. While electronic literature in the West remains a specialized field, digital literature in China has changed the patterns of the literary system with regard to the production, distribution, reception, and post-processing of literary products. Compared with the high start-up costs of Western types of electronic literature, Chinese writers prefer to engage in a low-cost literary economy where it is more important to publish regularly in order to be in constant contact with one's readership.

The system differences between Western and Chinese digitality with regard to literary production I am referring to is observed by Hockx who writes that that vast majority of Chinese electronic literary production takes place in the context of millions of online discussion forums in thread format started by an author submitting a work (or a part of it) and extended by readers commenting and the author responding. Hockx also points out that the social community aspect of these sites prevents them from being considered innovative, avant-garde, or important in Western critical circles where the tradition and adherence to print culture determine that important works of electronic literature must be self-contained creations by individual and named creators. (Guo, 2014).

Es decir, se reconoce que ha nacido una literatura cuya cercanía con el lector y su acceso a la remuneración económica traspasa los formatos tradicionales del aparato editorial y depende exclusivamente del parecer público. Evidentemente, desde la perspectiva de la teoría, la crítica y la tradición literaria, la recepción del vasto público carece de importancia, dado que se da mayor peso a la recepción de un público especializado y de los expertos en el campo. Sin embargo, en el campo educativo este punto de vista ya no es prevalente, pues el propósito de la educación para el siglo XXI es la formación de competencias para un campo laboral que, en el futuro, de aquí a una, dos o tres décadas, cuando se incorporarán los alumnos de educación básica al trabajo, será diametralmente distinto al actual, porque se espera la intensificación de la ecología digital, pese a las vueltas a lo *vintage*. De ahí que sea preciso reconocer que la escuela brega actualmente en el intento por preservar los valores de la lectura literaria tradicional sacralizada, en contraposición al consumo que las jóvenes generaciones hacen de las ofertas digitales. Como ha sucedido siempre, la escuela es incapaz de contener a la realidad sincrónica, transformada gracias a sus evoluciones mediáticas, cuando sigue dependiendo de la comprensión de maestros que las miramos como maravillas tecnológicas a la vez que dispositivos peligrosos, pese a que también notamos sus evidentes ventajas, pero nos mantenemos en la estacada, defendiendo prácticas sociales del lenguaje en vías de extinción. Por ello es necesario reconocer, si el ejemplo de China nos sirve para algo, que la definición de lo literario y del objeto literario en su ingreso a la educación, ha variado en formas imprevisibles que deben ser tomadas en cuenta.

En este capítulo se intentará esbozar una definición de la “literatura” y de la “literatura infantil y juvenil”, así como de lo literario según los nuevos lenguajes usados para su producción y consumo comercial, en el contexto contemporáneo y desde la óptica del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

#### **DEFINICIÓN EDUCATIVA DE LA “LITERATURA” Y LA “LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL”**

Empiezo este apartado usando una afirmación indiscutible, de poco reconocimiento entre el profesorado: la oralidad precede a la escritura. Esta afirmación es palmariamente evidente. El ser humano aprende a hablar antes que a escribir, a menos que sufra de alguna desventaja que le impida alcanzar la oralidad.

La humanidad entera primero creó la lengua oral y más tarde en su evolución procuró trasladar las formas comunicativas usadas en la vida social a marcas gráficas permanentes en



diversas superficies o vehículos. Lo hizo intentando representar tanto a la realidad, como al concepto y a los sonidos de la comunicación oral, lo que se decantó en diversos sistemas de escritura, ideográficos, fonético-alfabéticos o mixtos. Pero nunca abandonó a la oralidad y fue en este vehículo que se transmitió la información relevante entre los interlocutores de las tribus de cazadores recolectores y de los primeros asentamientos urbanos. En ambos casos, la escritura fue también precedida por las imágenes realistas y los símbolos abstractos que no representaban a la oralidad sino a la realidad natural y social. La escritura fue siempre, y mayoritariamente, secundaria a la oralidad. Y, de hecho, existe la evidencia de que lo literario en su forma escrita retorna a la oralidad bajo formas paremiológicas (Don Quijote la Mancha y Martín Fierro son los mejores ejemplos).

Una vez creados los sistemas de escritura, éstos no fueron dominantes en la vida social, y sus usos estaban constreñidos a ciertas profesiones y a determinadas utilidades, registros económicos principalmente. Sólo fue hasta que se estableció la alfabetización como pilar fundamental de las democracias, que el aprendizaje escolar se volvió obligatorio para toda la población, y se convirtió en indicador de estatus intelectual y social, y, tal como señala Emilia Ferreiro, en elemento central del fracaso escolar (Ferreiro, Pasado y presente de los verbos leer y escribir, 2002). La alfabetización, como objetivo o propósito de todo sistema educativo moderno, nunca ha cubierto a la totalidad de la población, pero se ha establecido como una condición para la exclusión en el campo laboral. Asimismo, es el índice de medición en todos los grados de la educación básica, media y superior. Y en un amplio espectro de las competencias profesionales, es el baremo de la movilidad y el ascenso laborales.

No es ocioso, sin embargo, reflexionar en el hecho de que fuera de los campos laboral y académico, el analfabetismo, absoluto o funcional, aunque extenso, no es óbice para el desarrollo de los individuos ni de las sociedades. Comunidades enteras de iletrados, así como individuos particulares, han prosperado sin requerir el dominio de la lecto-escritora, con lo que han demostrado ser competentes incluso careciendo de esta habilidad. En este caso, sin embargo, han contado con la oralidad como medio de comunicación, recurriendo al escribano profesional, quien suple esta carencia en las cortes y los gobiernos de los pueblos donde la mayoría de los habitantes son analfabetos.

Asimismo, a fines del siglo XX se reconoció la existencia de diversas alfabetizaciones<sup>44</sup> que van más allá de la lecto-escritura (UNESCO, 2006), así como el hecho de que no es la más importante ni la prevalente a nivel mundial, pues los individuos se mueven hábilmente entre varias de ellas incluso siendo iletrados, sobre todo si han nacido en comunidades donde los sistemas de comunicación diversos a la escritura son naturales. Un caso específico es el consumo de las viñetas o cómics, la radio, el cine y la televisión, de fácil acceso para los iletrados (y cuya única tacha son los riesgos que comporta el consumo indiscriminado de productos de baja calidad), y que incluso en algún tiempo se constituyeron en la forma de comunicación privilegiada dirigida a los desposeídos, como es el caso de los corridos populares o las viñetas de José Guadalupe Posadas en México.

La literatura también inicia en su forma oral, y su transmisión constituye una tradición milenaria que sólo más tarde es registrada por escrito. O nunca lo hace. Todos los pueblos han hecho la recogida de la tradición oral mediante el trabajo de los antropólogos, actividad que no es reciente si consideramos que en la antigüedad occidental los libros inaugurales de la literatura, la *Ilíada* y la *Odisea*, fueron recogidos de la tradición oral, para conservarlos por escrito, cuando el tirano Pisístrato ordenó salvaguardarlos de la deformación que la oralidad estaba infligiendo al poema. Las *Metamorfosis* de Ovidio son otro ejemplo del rescate de la tradición oral. Más tarde tendremos los casos antropológicos de Perrault, los hermanos Grimm y Gustavo Adolfo Bécquer, quienes se constituyen en los primeros exponentes de lo que consideramos como literatura infantil y juvenil adaptada en México. Esta actividad de rescate del saber tradicional, popular o folclórico, tan común en las universidades, como tema de tesis de estudiantes de letras, arqueología o antropología, es un mecanismo olvidado frecuentemente por los maestros, pese a ser parte de las actividades curriculares.

El sistema educativo nacional reconoció desde la reforma educativa de 1993, el hecho de que la oralidad precede a la escritura. Ésta parece ser entre los docentes, sin embargo, una

---

<sup>44</sup> Alfabetizaciones para el consumo informativo, libresco, para el uso de FOI y FOE (libertad de información y de expresión), digital, computacional, en la Internet, de juegos virtuales, del cine, la televisión, el radio, de los sistemas de noticias o informativos en diversos vehículos o soportes físicos (relevantes a partir de la proliferación de noticias falsas, bulos o *fake news*), de la publicidad y de los medios. Aunque estas consideraciones siguen en debate, las competencias para el siglo XXI que se abocan a aquello que todo profesionista educado en aula debe poseer, ya considera que saber discriminar y consumir información (sin importar el soporte o vehículo) requiere de capacidades mentales como la narración, la descripción, la explicación, el pensamiento lógico-matemático, la argumentación, la selección entre diversas fuentes, la administración de los datos, la traducción de estos a otros lenguajes y textos, así como otras habilidades precisas para elegir y consumir la ingente cantidad de información a la que se tiene acceso en la actualidad.

afirmación críptica en el sentido usado por el diccionario Google de “Que no es comprensible para la mayoría de las personas porque está hecho para ser entendido por unos pocos”<sup>45</sup>, pese a la contundente realidad que enuncia. A partir de 1993, las situaciones didácticas, que son la metodología preferente en la enseñanza del Español, mediadas por diversas estrategias de acercamiento a los textos (muestreo, predicción, anticipación, confirmación y autocorrección, inferencia y monitoreo, entre otras sugeridas por Margarita Gómez Palacio, 1995), responden al constructivismo y a la idea de presentar textos totales al alumnado. En dichas situaciones comunicativas se cayó en el extremo de privilegiar al texto en su estructura y función, dejando de lado lo expresamente literario. Sin embargo, una de sus virtudes fue reconocer la oralidad como punto de partida de la escritura. Las estrategias para la entrada a la lectura y redacción de textos han sido desde ese momento mediadas y antecedidas por la oralidad (entrevistas, recolección de tradiciones orales, visitas académicas que son más tarde vertidas en informes de campo, recogida de leyendas y relatos, o reportes académicos expositivos). En la actualidad, la presencia de lo oral, incluso mediado por un texto (lectura de libros en voz alta para beneficio de los niños en los primeros niveles), es el punto de partida del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

El problema ha radicado en el entendimiento y la traducción que se hace de los propósitos y las sugerencias del currículo, a la realidad de la enseñanza áulica. Pese a que casi todas las situaciones didácticas del plan 1993 iniciaban con una entrevista o una búsqueda de información oral por parte del alumno, para ser luego vertida en diversos textos escritos, esta traducción de lo oral a lo escrito se transformó en una mera recogida bibliográfica (favorecida por la Internet) no siempre elaborada en el aula y dirigida por los maestros. La situación comunicativa se transformaba así en tema. Por ejemplo, si la situación consistía en indagar las tradiciones orales transmitidas por los mayores a los más jóvenes (fueran éstas una leyenda, anécdota o relato familiar), que luego se articulaba en una antología grupal; terminaba siendo una actividad extraescolar en la que el alumno imprimía una colección de leyendas hecha por otros, y sus esfuerzos por redactar lo escuchado se desestimaban. Es decir, aunque en el currículo había una evidente voluntad de seguir el curso natural de la traducción de tradiciones orales a la escritura, esto no era comprendido así por maestros y padres de familia, con lo que se perdía la valiosa

---

<sup>45</sup> Utilizo una entrada imposible de citar según APA (pues en el diccionario de Google no se enuncia autor ni obra de referencia, como si fuese un conocimiento de dominio público) porque refleja la inmediatez actual para conseguir citar a una autoridad cuando la expresión personal falla. También, porque la definición de la RAE no se ajusta al pensamiento aquí esbozado: “Del gr. κρυπτικός *kryptikós* 'oculto'. [...] 2. adj. Oscuro, enigmático” (Real Academia Española, 2019).

oportunidad de que los niños aprendieran a representar por escrito lo escuchado, acción en la que la intervención ideal del profesor consistía en modelar y corregir lo escrito en colaboración con todos los miembros del grupo.

En la era digital, los maestros activos son en su mayoría extranjeros o migrantes digitales, formados en las prácticas sociales del lenguaje librecas, por lo que la mayoría aún tiende a pensar que la forma privilegiada de comunicación es la escrita, y lo literario, las listas de movimientos, periodos, autores y obras sacralizados, sobre todo las de carácter didáctico o contenidos éticos destacados. Les falta el reconocimiento a las tradiciones orales que tanto los pueblos originarios como las sociedades urbanizadas aún mantienen fuera del ámbito escolar.

Los maestros distinguen también entre literatura en lo general, no siempre aceptada canónicamente, de aquella que es didáctica, y suelen seleccionar exclusivamente las obras contenidas en antologías pedagógicas o cuyo contenido es claramente educativo (ya sea porque culminan en una moraleja, o porque es harto visible el tema a enseñar). Como subgénero literario, se reconoce la existencia de lo didáctico bajo la forma de apólogos, parábolas, fábulas y cuentos moralizantes. Sin embargo, cabe preguntarse si la literatura que ingresa a las escuelas debe contener alguna apología de conductas y contenidos encomiables, porque ello limita la lectura a unos pocos ejemplares claramente adecuados para los escolares (cuando no la selección se basa en listados hechos por gente ajena al campo de la literatura<sup>46</sup>). De hecho, uno de los problemas del consumo literario escolar es que la selección, dejada en manos de los maestros que mantienen definiciones cerradas respecto a las obras literarias, conduce a un empobrecimiento de los textos a las que los niños tienen acceso, y a una visión deformada de lo literario (lo cual es visible en todos los niveles educativos) que entra en franca competencia con otros ejemplares de lo que es posiblemente literario y más accesible (oral, visual, conceptual, etcétera).

A diferencia de las décadas pasadas, el sitio de lectura incluso se ha vuelto ubicuo. Lejos estamos ya de las consabidas recomendaciones para buscar un sitio silencioso, cómodo y bien iluminado, donde dedicar nuestra entera atención al texto literario (o su equivalente en forma fílmica y oral), pues ahora se lee en cualquier soporte y en cualquier sitio, de tal manera que se lee sólo o en compañía (real y virtual) incluso en sitios inesperados, como puede ser una

---

<sup>46</sup> Quien esto escribe tuvo la experiencia de cursar la Licenciatura en Educación Media Básica, con especialidad en Español, bajo la guía de una plantilla de profesores que, salvo contadas excepciones, consideraban que los libros de superación personal eran literarios.

banqueta en la calle o una mesa de convivio, porque ya no es preciso separarse del grupo o entrar en una habitación para aislarse, bastan unos audífonos en medio de la multitud.

Algo, sin embargo, que ha prevalecido en el entorno familiar, así como en el escolar (sin contar los eventos culturales), es la diversidad de lecturas en las que el escolar de básica participa: audición, guiada, compartida, comentada, independiente (la más deseable) y episódica. Sin embargo, es claro que esto ha dependido de la voluntad adulta y el acceso a los textos. Como se ha repetido en esta investigación, se pasó durante el último siglo, del monopolio del libro de texto, de la dependencia a programas paralelos, al libre acceso mediado por las tecnologías, lo que tiene como consecuencia inmediata la ampliación de lo que entendemos como literatura infantil y juvenil y de la pérdida de control adulto sobre el consumo que hacen los estudiantes de básica de los textos en diversos soportes.

Desde 2006 en educación secundaria, hasta la actualidad, el enfoque de la enseñanza del español, ahora denominado lengua materna o segunda lengua, han sido las prácticas sociales del lenguaje. Tal como la traducción de lo oral a lo escrito, la determinación de dichas prácticas ha sido un tema críptico para los profesores, pues para ellos, las PSL son una expresión confusa, ambigua o complicada, dado que frecuentemente se comprende sólo en una de sus partes o se transforma, como se hizo antes con las situaciones didácticas, en un mero tema de español.

Las prácticas sociales del lenguaje mantienen dos aristas que es preciso recalcar. Si bien son enunciadas en la definición de los contenidos del programa, deben ser desagregadas en forma tal que prevalezca su totalidad en relación con el aprendizaje básico. Porque así como es frecuente la discusión sobre la imposibilidad de conseguir que la actividad escolar reproduzca a su equivalente real fuera de la escuela, es preciso reconocer que las adaptaciones escolarizadas, lejos de ser el reflejo de la real, se convierten en prácticas sacralizadas en nada parecidas a las del entorno laboral y social, con lo que consumen esfuerzos que podrían ser mejor utilizados en otros aprendizajes.

Hacer del lenguaje el contenido de una asignatura preservando las funciones que tiene en la vida social es siempre un desafío. El lenguaje es complejo y dinámico, y no puede ser fragmentado y secuenciado como tradicionalmente se presenta en los programas educativos. Por un lado, constituye un modo de concebir al mundo y de interactuar con él y con las personas. Por otro, todas las formas que caracterizan una lengua y sus diferentes usos se adquieren y educan en la interacción social: conversaciones cotidianas, intercambios formales y actos de lectura y escritura, motivados por la necesidad de entender, expresar o compartir aspectos y perspectivas del mundo. La enseñanza del español en la escuela no puede dejar de lado la complejidad funcional del lenguaje ni las condiciones de su adquisición, ya que es la necesidad de comprender e integrarse al

entorno social lo que lleva a ensanchar los horizontes lingüísticos y comunicativos de los individuos.

La estructuración del programa de español como segunda lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje constituye un avance en esta dirección, pues permite reunir y secuenciar contenidos de diferente naturaleza en actividades socialmente relevantes para los estudiantes. (Zamudio Mesa & Díaz Argüero, 2015, pág. 24).

Lo relevante es seleccionar prácticas que puedan ser trasladadas al aula con la menor pérdida de autenticidad, y que en su ejercicio conlleven a integrarlas en su completitud, una completitud que abone a las competencias lingüísticas y comunicativas. Por tanto, las prácticas sociales del lenguaje no pueden desagregarse en etapas ni en temas aparte, sino que se deben resolver las pautas y elementos constituyentes en el transcurso de su ejecución. Por ello es que en principio conviene seguir las recomendaciones de los programas, antes de hacer adaptaciones y cambios. No se puede ejercer en este campo la opinión propia ni la consideración personal acerca del aprendizaje deseable. Porque se corre el riesgo de privilegiar prácticas que han caído en el desuso o que sólo funcionan en el contexto escolar, excluyendo las que el estudiante podría necesitar una vez concluida su escolaridad.

Las prácticas sociales del lenguaje que integran el programa han sido seleccionadas y analizadas. No toda interacción social mediada por el lenguaje o a propósito de él debe o puede llevarse a la escuela. Lo que se requiere es que los estudiantes adquieran un conocimiento del español que les permita interactuar de manera oral y escrita, en el contexto escolar y en el extraescolar con personas cuya lengua materna sea el español o alguna lengua indígena diferente de la suya.

Como parte del proceso de adaptación que experimenta todo contenido curricular, las prácticas también se han debido analizar y ordenar en actividades. En el programa se han incluido aquellas que se consideran indispensables para que el aprendizaje resulte un proceso significativo. Sin embargo, no son las únicas actividades posibles; el maestro puede enriquecer su trabajo agregando otras que considere pertinentes para la mejor comprensión de las prácticas. (Zamudio Mesa & Díaz Argüero, 2015, pág. 24).

Entre las prácticas sociales del lenguaje se encuentran las vinculadas con la literatura. Como se explicó en el capítulo anterior, la enseñanza de la lengua ha gravitado siempre en torno a dos núcleos: la gramática y la literatura, en el sentido de que la primera redundaba en torno a la escritura, y la segunda, a la lectura. Por tanto, se considera que la atención se ha centrado en la lecto-escritura, dentro de la cual la literatura ha fungido como modelo de texto a imitar, como contenido a aprender o reflexionar, y como ejercicio de comprensión. Como contenido y modelo a imitar, el texto literario ha sido usado para aprender las figuras retóricas y los procesos de construcción de cada género, partiendo del análisis para convergir en su reconstrucción. Además, se ha privilegiado el aprendizaje de la historia de la literatura (épocas, autores, títulos), así como

el reconocimiento de los tipos genéricos, personajes y tramas que forman parte de la alta cultura letrada. También entra en el terreno lúdico bajo la forma de representaciones teatrales, o como accesorio en actos formales (recitación de poemas, discursos oratorios).

Caso diferente es el del preescolar y los primeros dos años de la educación primaria, donde el cuento es vehículo del aprendizaje en su modalidad informativa y edificante, a la vez que actividad gozosa. Pero en estos grados, antes del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, era raro el ingreso de los libros, dado que se consideraba que el niño «aún no sabe leer» y por lo tanto, no los precisa todavía. Los libros en estos grados provenían de los programas paralelos al libro de texto (Libros del Rincón), eran requeridos por el docente a los padres de familia como apoyo a la alfabetización inicial, o se mantenían en las manos del profesor para su lectura oral ante el grupo. Al menos, nadie en estos niveles negaba la calidad lúdica y gozosa del libro (pese a que en ocasiones se eligieran publicaciones de estanquillo monopolizadas por la compañía Disney u otras adaptadoras de contenidos literarios). En estos niveles, la literatura conservaba su esencia de vehículo de entretenimiento antes que de aprendizaje.

La elusiva definición de lo que es literario se complica para estas épocas, pues pierde su clara intención de modelo y conocimiento. En 1993, la reforma a la educación básica pasó por la redefinición de la literatura en su aspecto comunicativo y funcional. El programa definía así el ámbito de la recreación literaria para los tres niveles:

De manera colateral a las actividades generales con la lengua escrita, en los programas se distingue el eje de recreación literaria. Con este término se quiere indicar al mismo tiempo el placer de disfrutar los géneros de la literatura y el sentimiento de participación y de creación que despierta la literatura y que los niños deben descubrir a edad temprana.

En los programas se plantea que, a partir de la lectura en voz alta realizada por el maestro y otros adultos, el niño desarrolle curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía. Una vez que sea capaz de leer, el niño realizará esta actividad y la compartirá con sus compañeros.

En el nivel más avanzado, se propone que el niño se adentre en los materiales literarios, analice su trama, sus formas y sus estilos; se coloque en el lugar del autor y maneje argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces. Al mismo tiempo, se estimulará a los niños para que, individualmente o en grupo, realicen sus propias producciones literarias. Estas prácticas permiten un acercamiento que despoja a la literatura de su apariencia sacralizada y ajena y da oportunidad de que los niños desarrollen gustos y preferencias y la capacidad para discernir méritos, diferencias y matices de las obras literarias. (SEP, 1993, págs. 20-21).

En el nivel de secundaria el ámbito de Recreación literaria se especificaba de esta forma:

Se ha denominado a este eje "Recreación literaria" con un triple propósito: abordar contenidos relacionados con el conocimiento de los géneros literarios, fomentar la lectura y el disfrute de la literatura y ensayar la creación de obras literarias.

Se pretende que los alumnos aprendan a disfrutar la lectura; para ello, el maestro deberá organizar o enriquecer, con la participación activa de los estudiantes, la biblioteca del aula o de la escuela, lugar que siempre debe ser accesible.

La reescritura o transformación de textos literarios, tanto como los no-literarios, es una actividad útil para el trabajo con la lengua escrita. Cambiar finales o características de los personajes de un cuento, transformar diálogos o reescribir historias modificando la anécdota o el tiempo en que se desarrollan es una manera interesante de reflexionar sobre la estructura y el contenido de los textos. Esta práctica debe ir acompañada por ensayos de redacción individual y colectiva de poesía, narrativa y teatro. En las situaciones de trabajo propuestas se ha incluido la recopilación de ejemplos de la tradición oral mexicana y la escenificación de diálogos o adaptaciones.

Con lo que se retoma el sentido de ejemplo modelización del texto literario, se permite su transformación, así como se especifica su carácter lúdico y gozoso, motivo de reflexión y de explicación, pero también se remarca la necesaria libertad de acceso y elección de la lectura, lo que se considera todo un logro, pese a que en la práctica los docentes sigan determinando la elección. Además de conocimiento, el espacio literario es un campo abierto a la creación y la expresión literaria. Este aspecto se irá destacando en las sucesivas reformas.

En la reforma a la educación preescolar de 2004, dentro de los propósitos del nivel se habla de experiencias que contribuyan a los procesos de desarrollo y aprendizaje, para que los niños gradualmente: "Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos" (SEP, 2004, pág. 28). La literatura se aborda desde el espacio de la expresión artística y ya se contempla como ejercicio creativo de acceso a la cultura.

A partir de 2006, la educación secundaria modifica la descripción del ámbito.

En cambio, en el ámbito de la literatura se busca fomentar una actitud más libre y creativa, invitar a los estudiantes a que valoren y se adentren en culturas diferentes, a que crucen las fronteras de su entorno inmediato, para que exploren las diversas formas de expresión y experimenten el goce estético que pueden producir la variedad de las formas y la ficción literaria. (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006).

La modificación de 2009, denominada Reforma Integral a la Educación Básica, en primaria ya incluye el enfoque de prácticas sociales del lenguaje y define al ámbito de la literatura como aquel donde:



Se busca poner en contacto a los niños con la literatura para promover la ampliación de sus posibilidades recreativas en una multiplicidad de formatos literarios. El tipo de prácticas involucradas en este ámbito introduce a los niños en la comunidad de lectores de literatura, por lo que promueve que compartan sus experiencias, hagan recomendaciones y tomen sugerencias de otros al momento de elegir algún material de lectura. (Subsecretaría de Educación Básica, 2009, pág. 5).

A partir de 2014, como se señaló en el capítulo anterior, se explicita en los libros de lectura, que éstos contienen textos provenientes de la literatura infantil y juvenil seleccionados por expertos en el campo, que pueden ser leídos al arbitrio de los niños, y releídos tantas veces como el estudiante desee. Además, se señala claramente que pueden usarse como lectura de entretenimiento.

Las sucesivas reformas en los diferentes niveles, tienen la virtud de recuperar el carácter estético y gozoso, de apertura y escape a otras realidades, a la vez que deja de insistirse en la historia de la literatura para dar cabida a sus efectos en el lector, con el riesgo que esto conlleva de dejar librado a la elección del que aprende el texto a tratar, pues “se busca fomentar una actitud más libre y creativa”, algo que es poco controlable desde la experiencia del que enseña.

En el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria se concretan las anteriores reformas, considerando como establecida la articulación de la educación básica, con una continuidad que afecta a todas las materias de aprendizaje, y que, en el español, persiste en el enfoque de prácticas sociales del lenguaje, englobadas dentro de tres ámbitos: estudio, literatura y participación social, añadiéndose para preescolar, el de oralidad. Como organizador curricular de los aprendizajes esperados, el ámbito literario se describe de la siguiente manera:

Las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura contribuyen a que los alumnos comprendan la intención creativa del lenguaje, amplíen sus horizontes culturales y aprendan a valorar diversos modos de comprender el mundo y de expresarlo. En este ámbito las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios, pues mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los estudiantes aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social y compartida, y pueden aprender a valorar distintas creencias y formas de expresión.

En preescolar, este organizador curricular incluye la producción, interpretación e intercambio de cuentos, fábulas, poemas, leyendas, juegos literarios textos dramáticos y de la tradición oral. En los dos siguientes niveles, y con el propósito de que los estudiantes se aproximen a la diversidad cultural, se propone leer narraciones de autores, épocas, culturas y géneros diversos. La lectura compartida de cuentos y otras narraciones es una actividad recurrente en los primeros niveles de la educación básica; cada semana deberá dedicarse un tiempo a leer en voz alta y comentar sobre lo leído. En los niveles superiores, aunque los alumnos puedan leer por su cuenta dentro y fuera de la escuela, la lectura compartida no deberá abandonarse.

Las prácticas sociales de lenguaje asociadas con la producción de textos literarios difieren de las propuestas en el ámbito de “Estudio”. Se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del

lenguaje; por eso la producción textual es más libre y las expectativas más flexibles en relación con los textos. En el ámbito de la “Literatura”, la escritura de textos inspirados en los ya leídos contribuye a entender su estructura y la expresión lingüística.

Igualmente, las prácticas vinculadas con la lectura y escritura de canciones y poemas tienen una finalidad predominantemente lúdica. Por ejemplo, las rondas y rimas infantiles, los trabalenguas y otros juegos del lenguaje son para jugar y divertirse, cantándolas o diciéndolos una y otra vez, pues en el acto de repetirse se encuentra su sentido. En cambio, la lectura de poemas en torno a un tema puede contribuir a entender y apreciar las muy variadas maneras de referirse a las mismas cosas. En preescolar y en el primer ciclo, las rimas y canciones infantiles pueden ser importantes en el proceso de alfabetización.

La literatura es vista como un texto creativo, creativo tanto desde la perspectiva del autor, como del lector. Ambos recrean la realidad, uno al escribir, el otro al reconstruir la lectura. Los jóvenes no son ajenos a este fenómeno, que han experimentado en textos ajenos a la escuela (como pueden ser cómics, canciones o filmes y series, por mencionar algunos).

Además, se utiliza ya no como conocimiento sino como puerta de acceso a otras realidades y a experiencias sustitutas, dado que el lector viaja sin viajar, y experimenta sin sufrir los efectos de las peripecias ficcionales. Desde esta perspectiva, aprende a entender a otros a partir de sus productos literarios, lo que redundaría en la convivencia humana. Además, valora distintas formas de expresión y distintas cosmovisiones y creencias, sin prejuzgarlas. Esto exige del maestro una comprensión similar a las elecciones que hacen los alumnos (no es conveniente, pues, denostar el consumo de cultura popular que hacen fuera del aula, como el rap o los seriales y filmes B).

Además, no se remite a la literatura individual, sino a la compartida mediante el diálogo y la comparación de interpretaciones, algo que todos hacemos impensadamente fuera del ámbito escolar, a partir de otras creaciones. Es preciso reconocer que el consumo literario/ficcional pleno es frecuente en los círculos familiares (en relación con films y series), los grupos de amistades, y más intensivamente en los *fandoms*, pero existen pocos paralelos en el aula, donde en ocasiones su existencia y consumo es restringido en favor de los mejores textos (ya sea clásicos o dudosas elecciones del profesor).

Además, en el preescolar se considera al texto, al igual que el juguete, objeto de uso cotidiano, tanto como el trazo en papel y los juegos organizados, sobre todo por su función de entretenimiento y motivación. Ya desde este momento se considera que debe ser frecuente el contacto, y evitar su abandono en favor de otras actividades, e incluso se señala su obligatoriedad semanal mínima, tanto en el aula como en el hogar. La diversidad, incluso, se extiende a

ejemplos que muestren una diversidad cultural y social que abarque “la producción, interpretación e intercambio de cuentos, fábulas, poemas, leyendas, juegos literarios textos dramáticos y de la tradición oral”, y se le considera el punto de partida para el consumo, en los dos siguientes niveles, de obras más complejas y de lectura autónoma e individual (lo que en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria se considera trayecto o ruta lectora). De ahí la sugestiva enunciación del programa de educación inicial dedicado a niños de 0 a 3 años, y que se denomina *Un buen comienzo*, con el objeto de orientar el trabajo educativo desde las primeras edades, cuando el lenguaje se adquiere con facilidad y se presenta una inestimable oportunidad para empezar a formar lectores y usuarios expertos de la lengua.

A diferencia de planes anteriores, lo literario se considera un tipo de texto aparte, más libre y menos restringido a modelos textuales, pese a la necesaria consideración de las tramas y las funciones de los géneros específicos (“estructura y la expresión lingüística”). Además, se hace el reconocimiento de que las lecturas previas son fuente de inspiración creativa e imaginativa. Cabe destacar que, en este sentido, en los programas de estudio siempre se ha mantenido el uso de las rondas y los juegos de lenguaje, como sostén lúdico de las experiencias infantiles (prácticas sociales del lenguaje). Además, es innegable que, por su propia naturaleza, en la escuela jamás se ha abandonado el recurso oral relacionado con estas formas (pues es imposible obviarlos, como sí puede hacerse, en cambio, con las tradiciones orales y el teatro), y se han aprovechado del uso de figuras de repetición en estos textos, para favorecer la dicción, las formas de construcción, el sentido y la alfabetización inicial. Sin embargo, es preciso reconocer que se tiende al abandono de los efectos de los juegos de palabras y la poesía en los grados y niveles superiores, lo que nos indica la necesidad de volver a ellos, so riesgo de que este aprendizaje se realice exclusivamente sobre la base del consumo en medios.

En la educación básica, tradicionalmente, la literatura es rara vez algo diferente a un contenido, una tarea o un ejercicio. Pese a las reformas a la educación básica, de alguna forma ha permanecido este uso de lo literario. Por ello, para efectos de esta investigación, se considera a la literatura infantil y juvenil como parte de la literatura principal, dedicada a un sector especializado determinado por la edad, sujeta a las reglas del mercado, y que abarca cualquier vehículo del mensaje que contenga elementos sacralizados por la teoría literaria, sin excluir, pero

principalmente abarcando, a lo oral, dada la participación, en este nivel, de edades en las que la alfabetización inicia su proceso o se halla en camino de consolidarse.

Dado que se ha señalado la existencia de diversas alfabetizaciones, además de aquellas que no refieren al sistema de escritura en forma de marcas gráficas; y aceptando que como segundo lenguaje la escritura responde a la oralidad y se constituye en una de sus posibles traducciones y registros, y que como dicha traducción a otro vehículo con fines de registro, incluye a la grabación en audio, a la imagen y a la imagen en movimiento, se debe entonces considerar como perteneciente a la literatura diversas formas o vehículos textuales que no remiten exclusivamente a la escritura, pero que contienen elementos estructurales (modos y elementos ficcionales) y de expresión lingüística (figuras retóricas) afines a y característicos de lo literario.

Así pues, desde que Los Libros del Rincón se convirtieron en lecturas dedicadas a niños y jóvenes, no solamente las propiamente literarias, sino también aquellas pertenecientes a textos informativos adaptados a la edad, entonces debemos entrar en la consideración de que otros textos, canónicamente excluidos de la literatura, son objetos de literatura infantil y juvenil. La divulgación de las ciencias, la tecnología, la historia, las biografías y los viajes, los libros de referencia (diccionarios, atlas y almanaques) y cualquier otra información como, por ejemplo, los periódicos, en su adaptación al público infantil, comenzaron a entrar en la esfera educativa, no siempre con propósitos didácticos sino sólo de lectura de entretenimientos. Debe reconocerse que incluso un adulto puede encontrar entretenido y lleno de recursos literarios, a un libro de divulgación científica. En sus orígenes, por ejemplo, el conocimiento se transmitía en forma versificada, baste recordar *Los trabajos y los días* de Hesíodo, o *Historia de la Guerra del Peloponeso*, de Tucídides, que es considerada literatura más que historia (en términos estrictos de apego al discurso actual de la ciencia, que es objetivo e inequívoco). Y, de hecho, un preescolar puede emplear un catálogo navideño para ensoñar y comenzar a crear mundos imaginarios, sin percatarse de su aspecto publicitario.

Asimismo, en consideración a que las prácticas sociales del lenguaje en los primeros niveles es mayoritariamente oral, vale la pena preguntarse si es precisa una tajante separación entre los tipos de texto, ya que para un niño, un informercial de juguetes (texto publicitario) puede ser consumido como narración (texto literario). Incluso un cartel puede generar en ellos una elaboración narrativa compleja. Vale la pena detenerse a observar cómo el consumo

indiscriminado de los textos (en cualquier sostén, ya sea digital, físico, escrito o audiovisual) que hace un prealfabetizado, nos lleva a preguntarnos cuándo debemos intervenir y de qué manera, para iniciar el entendimiento y la comprensión de lo específicamente literario.

De acuerdo con la tendencia al estudio de los textos, presente en las reformas a partir de 1993, la separación entre texto literario y otros tipos de texto fue estudiada y ampliamente seguida por los docentes, a partir del libro *Caracterización lingüística de los textos escogidos. La escuela y los textos* de Kaufman y Rodríguez (1993). En dicha caracterización lingüística se presentan dos cuadros orientadores. En primer lugar, las autoras seleccionan aquellos que aparecen con mayor frecuencia en las aulas, así como en el contexto social, recogidos en el cuadro 1, y luego, mediante criterios de clasificación elegidos por ellas, y “válidos para un ordenamiento coherente y operativo de los textos seleccionados” (Kaufman & Rodríguez, 1993), se caracterizan los textos seleccionados según sus rasgos lingüísticos y estructurales, cuadro 2. Estos, usualmente fueron empleados como marcos de referencia para planear las situaciones didácticas y las prácticas sociales del lenguaje, como mecanismos para que los niños aprendieran la estructuración y los procedimientos de lectura necesarios en su aproximación y manejo.

**Cuadro 1**

<b>1. Textos literarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Cuento</li> <li>◆ Novela</li> <li>◆ Obra de teatro</li> <li>◆ Poema</li> </ul>
<b>2. Textos periodísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Noticia</li> <li>◆ Artículo de opinión</li> <li>◆ Reportaje</li> <li>◆ Entrevista</li> </ul>
<b>3. Textos de información científica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Definición</li> <li>◆ Nota de enciclopedia</li> <li>◆ Informe de experimentos</li> <li>◆ Monografía</li> <li>◆ Biografía</li> <li>◆ Relato histórico</li> </ul>
<b>4. Textos instruccionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Receta</li> <li>◆ Instructivo</li> </ul>
<b>5. Textos epistolares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Carta</li> <li>◆ Solicitud</li> </ul>
<b>6. Textos humorísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Historieta</li> </ul>
<b>7. Textos publicitarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aviso</li> <li>◆ Folleto</li> <li>◆ Afiche</li> </ul>

**Cuadro 2. Clasificación de los textos por función y trama.**

<b>Función</b>	<b>Informativa</b>	<b>Expresiva</b>	<b>Literaria</b>	<b>Apelativa</b>
<b>Trama</b>				
<b>Descriptiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Definición</li> <li>◆ Nota de enciclopedia</li> <li>◆ Informe de experimentos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Poema</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aviso</li> <li>◆ Folleto</li> <li>◆ Afiche</li> <li>◆ Receta</li> <li>◆ Instructivo</li> </ul>
<b>Argumentativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Artículo de opinión</li> <li>◆ Monografía</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aviso</li> <li>◆ Folleto</li> <li>◆ Carta</li> <li>◆ Solicitud</li> </ul>
<b>Narrativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Noticia</li> <li>◆ Biografía</li> <li>◆ Relato histórico</li> <li>◆ Carta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Carta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Cuento</li> <li>◆ Novela</li> <li>◆ Poema</li> <li>◆ Historieta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aviso</li> <li>◆ Historieta</li> </ul>
<b>Conversacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Reportaje</li> <li>◆ Entrevista</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Obra de teatro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aviso</li> </ul>

Imagen 29. Cuadros de referencia en la enseñanza de las tipologías textuales (Kaufman & Rodríguez, 1993, pág. 21 y 27). Las autoras advierten que estos cuadros son informativos, no prescriptivos.

Tal como advierten las autoras, estos cuadros son informativos, no prescriptivos, y permiten vislumbrar la extensa variedad de textos escolares que realmente se usan en los contextos social y profesional. A la vez, dejan manifiesto su ubicuidad formal y estructural,

además de su movilidad temática. Considérese también que el libro fue escrito antes del embate de las tecnologías de la información y la comunicación, que transformaron y dieron cabida a nuevas formas textuales, o que modificaron las preexistentes.

### **LO LITERARIO SEGÚN LOS NUEVOS LENGUAJES USADOS PARA SU PRODUCCIÓN Y CONSUMO COMERCIAL**

Yo diría que el maestro no está preparado para trabajar con libros, en plural; está capacitado para trabajar con un libro, que es el que él domestica a su manera, y dice 'de la página 5 a la 15' [...] La pluralidad de libros se visualiza como un peligro. (Emilia Ferreiro, 2000: p. 155).

La dificultad para definir lo literario en el ámbito educativo pasa por la tensión existente entre las antiguas definiciones usadas por los docentes y las novedosas elecciones realizadas por los alumnos, en diversos medios, lenguajes y soportes, que son frecuentemente ambiguas (suelen confundir obras diferentes a las escritas/orales con las fílmicas o plásticas). Dado que el profesorado entiende a la literatura como una de las bellas artes que se vehicula a través del lenguaje, y lo reduce a la poesía y la narrativa clásica o sacralizada, entonces se suele restringir el estudio de lo literario a índices de obras, autores y temas, es decir, se elige trabajar sobre textos o articular proyectos en torno a corpus canónicos, que son revisados mediante ideas preconcebidas y con métodos provenientes de los estudios literarios, en cuyos mecanismos e interpretaciones se asigna mayor preferencia a ciertas formas de entender el texto y se desautorizan las opiniones o perspectivas diferentes.

Por tanto se puede hallar en las didácticas del español y en los manuales de referencia para los estudios de lo literario, lo mismo que en los libros de texto, un corpus y una metodología específicos para cada periodo, género u obra. Si se trata de poesía, se revisa la rima, la medida, el verso y las figuras retóricas. Si es narrativa, los personajes y tipos, ambientes, cronotopos, tramas y argumentos es una alternativa bastante segura y preceptiva. En el teatro, las acotaciones, las formas del diálogo, el escenario y las partes. Con los clásicos, la interpretación y el contenido privilegiados según críticas acreditadas. Se considera asimismo obligatorio que los alumnos conozcan un listado de obras y sean capaces de reconocer frases, personajes y tramas

universales, como evidencia de un bagaje curricular que le identifica como persona estudiada o culta. Otras demostraciones que el alumno pudiera hacer, desde lo popular, se considera evidencia, a su vez, de baja cultura o de consumo de productos nocivos o escasamente educativos, cuando no ociosos.

En la actualidad, los conocimientos lingüísticos de reflexión siguen siendo los predeterminados por el texto y su tipo (véanse supra Kaufman y Rodríguez, 1993), lo que en el caso de lo literario se mantiene bastante fijo: se elige la obra según el conocimiento o el mecanismo lingüístico o literario a aprender. Existen obras probadas y analizadas que permiten obtener dicho conocimiento o metodología. De ahí la selección de determinadas obras, tales como, por ejemplo, adaptaciones de ciertas narraciones (pueden ser leyendas o novelas abreviadas en extensión y trama, con lenguaje adaptado, como por ejemplo la fundación de Tenochtitlán o *Robinson Crusoe*), poemas o juegos de palabras clásicos, y obras de teatro breves. Afortunadamente comienza a hacerse desde hace dos décadas, el uso de textos provenientes de la literatura infantil y juvenil nacional. Dado que se espera que el alumno aprenda sobre la selección hecha por los expertos en los programas, o elegidas según la mejor opinión del docente, entonces éste se ve obligado a introducirse en obras que, aunque interesantes, pueden no responder a sus preferencias o comprensión lectora.

Tal como señala Delia Lerner (2001), realizar elecciones de contenido significa dejar fuera otros temas y puntos de vista diversos. Lo que en el caso de lo literario, presupone una elección sobre el corpus de lo literario sacralizado, en detrimento de otras opciones.

Partir del contenido presupone para el docente esperar ciertas respuestas del alumno. Iniciar desde la perspectiva de los críticos y los estudios, supone aceptar lo que los expertos estiman relevante en ciertas obras, implica que ese contenido o esa forma seleccionada, debe ser descubierta por el alumno, y en su defecto, se considera que éste carece de entendimiento o habilidades lectoras. Por tanto, lecturas divergentes y opiniones laterales, así como el rechazo del texto mismo, son parámetros descalificadores aplicados por el docente.

Por ello es que, a partir de 2011, cuando los libros de la Conaliteg empiezan a aparecer con indicaciones explícitas que autorizan a los alumnos a realizar lecturas libres y aleatorias de los textos, ya no como objetos de estudio sino de placer, entonces podemos considerar que se abandona la pretensión de enseñar la visión clásica de la literatura, en favor de consideraciones referentes a la manera como los usuarios consumen la literatura infantil y juvenil, sin un plan

prediseñado y con libertad respecto a contenidos y formas. Además, comienza la necesidad de extender las consideraciones de lectura hacia formas que se salen de la corriente principal.

En el preescolar, la profusión de materiales usados como material didáctico incluye textos ajenos a lo literario. Como ejemplo podemos retomar el empleo en el aula de filmes, videos, cómics, libros ilustrados, álbumes de imágenes y catálogos, así como revistas y periódicos usados para recortar palabras e imágenes. En estas actividades, así como en su vida cotidiana, tal como señala Emilia Ferreiro, “Los niños tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender” (Universidad Nacional de Rosario, 2016). Salvando el hecho de que esta afirmación se hace respecto a los preescolares, para los efectos de esta investigación se entiende que todo individuo, inserto en la cultura actual, acciona libremente y de acuerdo con sus preferencias, soslayando el currículo preestablecido. Es decir, los niños y los jóvenes no requieren el permiso de su familia o sus maestros, para aprender, de acuerdo con sus competencias personales y la accesibilidad de la que dispongan hacia las tecnologías de la información y la comunicación. Tampoco se trata de una prerrogativa de los jóvenes modernos, beneficiarios de las tecnologías de la información y la comunicación, pues en el pasado siempre fue posible escindirse de la escuela gracias a las bibliotecas, los grupos tribales o los de aficionados. Sin embargo, es un hecho que en la actualidad las ventanas de evasión se han multiplicado, a pesar de los riesgos que ello conlleva.

Una observación somera permite notar que los alumnos de preescolar son capaces de crear narraciones sobre un anuncio publicitario, o bien describir un personaje a partir de una imagen ajena a una narración, trasgrediendo los límites genéricos. Si se les dan bloques de construcción o bolsas de juguetes temáticos, se les puede observar recreando sus ficciones favoritas, sean estas lecturas clásicas o seriales televisivos: un vaquero se convierte en extraterrestre si así lo desean. Lo mismo crean situaciones de la vida real con sus juguetes: dan clase o toman el té con los peluches. En su concepción de lo real frente lo imaginario, son irrelevantes los límites ficcionales. Leen con placer e interaccionan con un catálogo lo mismo que pueden aborrecer un cuento de hadas, por muy bellamente ilustrado y trama genial que presente.

Conforme avanzan en la escolaridad, y ante la oferta en dispositivos digitales, el consumo de ficciones y poemas ajenos a la corriente principal se vuelve desmesurada desde la perspectiva del contexto educativo. En lugar de un corpus de libros (narrativos y líricos) y obras de teatro



recomendables, se tiene una infinidad de elecciones personales e individuales, facilitadas en redes y dispositivos. Por ende, el lugar de la discusión académica en torno a una obra literaria, es sustituido por grupos ubicuos y asincrónicos, donde se discuten y comparten no sólo las obras originales y traducidas, sino las notas críticas o promocionales, así como la parafernalia relacionada; el propio consumidor se convierte en crítico y creador de obras paralelas o derivadas (casos donde los derechos de autor pierden relevancia). Véase, como casos icónicos, los círculos de aficionados (*fandoms*) de Juego de Tronos, Universo Marvel, las diversas sagas élficas o el inclasificable *Adventure Time* (Pendleton Ward, 2010) y sus derivados. Asimismo, la profusión de “canciones” (aparte el hecho de si se trata de baladas, canciones, himnos o romances, o incluso formen parte de una banda sonora), ocasiona que el alumno consuma formas poéticas bajo la forma de poesía, pero también como anuncios publicitarios o música omnipresente en su ambiente (el radio en el camión, por ejemplo). Las formas teatrales se hallan a su vez multiplicadas, en videojuegos, series y films, que sólo son literarios en los guiones a los que no tienen acceso. Cada vez que el alumno tiene la oportunidad de escindirse del currículo, utiliza las competencias escolares o adquiere otras no contempladas en el plan de estudios, para consumir, transformar y apropiarse de dicho producto. Pero la transformación no queda limitada al lenguaje literario, sino que lo trasciende.

Las discusiones presentes en las subculturas o tribus transitan desde la mera divulgación de anuncios convencionales hasta la discusión del canon reconocido por consenso, tanto en líneas argumentales como en el diseño de los marcos espacial y temporal y los personajes. Y el discurso abarca desde las obras canónicas, como ha sido el caso de la revalorización fílmica de los clásicos, hasta las propias creaciones de los fanáticos consagrados (Pérez Gómez, 2009), pues la autoría en estos universos puede terminar elevando a un seguidor amateur a la categoría de creador autorizado. Aparecen además figuras antes inexistentes, como los moderadores intermediarios entre las compañías y los seguidores, que pueden ser desde administradores autorizados (voluntarios y asincrónicos), hasta otros que se dedican a las diversas etapas de la traducción, recensión y crítica, también amateurs y también autorizados; pero que asimismo pueden ser sólo tolerados en tanto que sirven como propagandistas del producto original. En todos estos escaños, debe haber profesionales que lucran con la obra ajena; pero asimismo, es probable que los alumnos no sean sólo consumidores de estos productos paralelos, sino que a su vez sean productores o participantes. Además, estos pasatiempos tienen el potencial de

convertirse en las profesiones del futuro, o empleos temporales que reporten ganancia a los jóvenes en tanto alcanzan otros objetivos (similares a un empleo de medio tiempo en un restaurante de franquicia o tienda departamental). Con la diferencia de que quienes se involucran en estas actividades, lo hacen movidos por una inclinación hacia estos productos, que poseen mayor atractivo que las selecciones del currículo escolar literario.

Evidentemente la dinámica de la inclinación es pendular, pues nada impide que el acceso a una obra de ficción en medios conduzca a la literatura, o que ocurra el trayecto inverso.

El docente responsable de enseñar la literatura en educación básica procura alcanzar los aprendizajes esperados, que aunque enunciados en su mínima expresión en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, son consistentes con los propósitos y competencias exigidos en planes anteriores. La literatura se enseña y se usa en su intersección lúdica e informativa; y, asimismo, como objeto para promover la comprensión lectora y fundar el gusto por una de las bellas artes. También deben cumplir con la enseñanza de los mecanismos y elementos que configuran al texto literario y que facilitan su comprensión. El problema es cuando lo que se evalúa es la herramienta y el contenido, antes que la competencia deseada, que es, dado que se trata de arte, el disfrute estético de la misma (lo que incluye al gusto, el goce y la inclinación por ciertos contenidos por encima de otros).

Siguiendo a Román Jacobson (1984<sup>47</sup>), frente al texto literario el docente debe afanarse porque sus alumnos descubran la función poética del mensaje (la estructura verbal diferenciada que produce los efectos estéticos, y que es específica para cada género. Véase Kaufman y Rodríguez, 1993). El mensaje contenido en el texto selecto, que es el objeto de estudio en las aulas, tiene diversas funciones (Ávila, 1977) y en tal sentido la escuela se preocupa por hacer reflexionar a los alumnos sobre este fenómeno, no sólo para entender la diversidad de textos, sino para crear los propios. En tanto que el estudio de la lengua obliga a comprender las funciones imbricadas en el acto de la comunicación oral y escrita, en el caso de lo literario se ocupa sobre todo en la manera como la selección del registro y la estructura, genera las cualidades de la ficción verosímil y de la bella expresión. Es preciso acudir en primera instancia

---

<sup>47</sup> “¿Qué es lo que hace que un mensaje verbal sea una obra de arte? Toda vez que el objeto principal de la poética es la *differentia specifica* del arte verbal en relación con las demás artes y otros tipos de conducta verbal, la poética está en el derecho de ocupar un lugar preeminente en los estudios literarios. / La poética se interesa por los problemas de la estructura verbal, del mismo modo que el análisis de la pintura se interesa por la estructura pictórica. Ya que la lingüística es la ciencia global de la estructura verbal, la poética puede considerarse como parte integrante de la lingüística”. (Jakobson, 1984, pág. 348).

a estas explicaciones lingüísticas orientadas a la función poética, en el intento por delimitar lo literario escolar.

El texto científico se restringe a la función referencial en tanto el literario está eminentemente cercado por la función poética, es decir, cuando el mensaje se orienta relevantemente, aunque no exclusivamente, hacia su propia forma (el mensaje hacia el mensaje mismo), tenemos la cualidad prevalente a lo literario, incluso en sus formas menos conspicuas. Esta cualidad de lo poético como función, establece obligadamente el estudio de la expresión en sus dos variantes, oral o escrita, sin exclusión. De ahí que en los diversos programas de estudio de educación básica, se realizaran estudios retóricos y de elementos literarios para distinguir entre prosa y verso, forma y contenido, connotación y denotación, literario o científico, y así consecuentemente, de acuerdo al texto seleccionado para su estudio (Kaufman y Rodríguez, 1993). Y pronto se descubre que los elementos de este concepto son más evidentes en la poesía, pues las recurrencias sonoras, sintácticas y semánticas tales como la rima, la aliteración y las figuras son el campo más fructífero en el estudio de los escolares de básica, aunque ello no conlleve una mayor comprensión lectora (sobre todo cuando el ejercicio se limita a la identificación sin pasar a la producción) ni una mejor expresión oral. Esta inclinación hacia la recurrencia del propio mensaje es menos visible en la ficción prosaica o narrativa, lo que conlleva no pocas veces a pensar que la función poética hace referencia sólo a la poesía. A su vez, la construcción del mensaje mediante el uso de personajes, cronotopos y argumentos, también corre los mismos derroteros, como ya se ha señalado, en una forma canónica que se limita a la comprensión del concepto y su identificación preceptiva, sin el obligado paso a la producción, elemento necesario para la comprobación de la comprensión y disfrute lector.

Por ello, antes de recurrir a las obras sacralizadas y a los autores consagrados, el docente debe enfocarse en la característica común a toda la literatura, provenga ésta la de la corriente principal o de los textos de baja calidad (populares/desechables), su constitución como mensaje a partir de la palabra en su función poética, no literal, no recta, autorreferencial y autosuficiente, incluso cuando hace referencia a la realidad. Pues como construcción con base en palabras que recurren a la emisión verbal o textual en su variante lúdica, tonal y ficcional, es como es mayormente consumida y producida por los alumnos. A ello hay que añadir la combinación o mestizaje de los mensajes, pues en la actualidad a la palabra se añade el icono o la imagen, con suma versatilidad, como ocurre con el meme, la novela gráfica, el *webcomic* y la *webnovel*, así

como en su versión oral, el rap. Además de que en los dispositivos móviles el usuario puede encontrarse pasando de la clásica narrativa visual al videojuego, mediante simples enlaces, es decir, del consumo pasivo a la interacción, sin contar con la comunicación entre usuarios, que aunque no es exclusiva del lenguaje poético, lo involucra ciertamente. Las propias reseñas acuden a estos medios en la promoción del libro, que es, a fin de cuentas, el sitio natural de lo literario.

Así como para el nativo digital la literatura digital es una parte del dispositivo, cuyo manejo le es natural y orgánico, tanto como para los migrantes digitales lo fue el libro; para los primeros, lo que denominamos literatura infantil y juvenil es multiforme, pues lo puede hallar tanto como libro o revista, filme o video en sala de proyecciones, o pieza musical en sala de espectáculos. Dicha presencia física puede volverse digital mediante cualquier dispositivo, sin transición en la concepción mental del usuario para su recepción; no hay distinciones genéricas ni de forma, pues el filme es lo mismo que el libro o el cómic. Mientras que a la generación anterior nos son claros y relevantes los límites, tanto la clasificación genérica como su vehículo. La distinción entre uno y otro nos parece relevante y precisa como objeto de estudio, pero es necesario también entender que los jóvenes consumidores de mensajes en los que prevalece la función poética, se han formado bajo una diferente noción de lo literario físico.

La aceptación del origen oral de lo literario, en su función poética, pues, garantiza un terreno común en el diálogo entre ambas generaciones (sobre todo por variedad de marcos en que se presenta lo literario en el mundo contemporáneo). Ciertamente el consumo no controlado de productos digitales, así como la fácil transición entre géneros, vehículos y disposiciones textuales, que mantienen los jóvenes indiscriminadamente, sólo representan un problema cuando se carece de un lenguaje común de entendimiento entre el docente y el alumno. Pues finalmente las evidencias de la comprensión lectora en los jóvenes van más allá de lo establecido por el currículo, así como del mejor criterio del profesorado. La insistencia de los expertos literarios en la preferencia por ciertas obras y autores, comparadas con la vertiente popular elegida por los jóvenes, desoye los consejos expertos que indican la prevalencia del gusto personal en el consumidor de textos cuya función prevalente es la poética.

Finalmente es necesario clarificar qué se espera que el alumno aprenda en torno a lo literario, ya sea tanto en planes anteriores, donde el corpus de obras literarias era materia de estudio, modelo, o motivación, así como en los más recientes, donde se constituye en una de las

competencias lingüísticas y comunicativas a aprender; en todo caso el acercamiento que la escuela procura realizar entre el aprendiz y las obras literarias, busca la alfabetización literaria que ahora se hermana con las otras alfabetizaciones (AMI alfabetización mediática e informacional), como base para la comprensión de la realidad, por más polémica que parezca esta idea: informacional, bibliotecaria, en libertad de expresión y de información, digital, computacional, en internet (consumo discernido y sano), en juegos, cinematográfico, televisivo, noticioso, publicitario y mediático. En esta alfabetización multimodal y multimedial, el problema radica en la indivisibilidad (los objetos suelen requerir varias aproximaciones lectoras que se dan en conjunto: sistema de escritura, imágenes, sonidos, música, entre otros), pues es difícil separar una alfabetización de otra, y tampoco se aconseja, dado que los alumnos se mueven de uno a otro medio indiscriminadamente y frecuentemente confunden los vehículos y las obras, lo que sólo es un problema desde nuestra perspectiva de migrantes digitales.

#### **LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO**

Existe en la sociedad contemporánea un concepción exagerado sobre las virtudes, beneficios y desventajas de las tecnologías de la información y la comunicación que es preciso acotar. Las TIC no son la panacea de un futuro apenas configurado (Guimón, 2019, señala que incluso a mayor tiempo de conexión, mayor pobreza y retraso en el aprendizaje), pues éstas siempre han existido (salvo las digitales/virtuales): en el pasado la información y la comunicación podían recurrir al fuego, las palomas, los muros, las pieles y las fibras como vehículo, pero para su consumo, había que alfabetizar al usuario, entrenar al aprendiz en el código, en la técnica de su producción física, en el reconocimiento de su forma y lectura/desciframiento de su contenido, así como en sus posibilidades autorizadas de recepción e interpretación.

Las competencias preferentes para el siglo XXI no son la alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación ni el inglés, dado que son igualmente relevantes las habilidades socioemocionales y, sobre todo, como siempre, las básicas, tales como la alfabetización tradicional en lenguas (materna y segunda) y matemáticas. Son también relevantes las financieras y, sobre todo, los conocimientos de educación sexual (Collera, 2019; Hernández Velazco, 2019).

Las tecnologías de la información y la comunicación no son la respuesta para todo (puedne serlo bajo la condición de que los usuarios se adapten a su uso), sobre todo porque las

competencias para su consumo son similares a las previas, aplicadas en los documentos impresos y los intercambios orales, por lo que si no se manejan para una sostén físico determinado, tampoco se transfieren a otros medios. Interpretar un texto, sin importar su vehículo o su sostén, requiere capacidades superiores de razonamiento, memoria e intertextualidad, además de selección, consulta y producción de textos relacionados, por lo que finalmente la creencia de que las tecnologías facilitan el proceso educativo es una afirmación basada en una mera llamada a la ignorancia como argumento, dado que se desestima el costo de acceso y la alfabetización en los usos de las herramientas y los programas. Sigue siendo más económico y fácil el libro y la pizarra, independientemente de la pobreza de contenido y acceso al mundo exterior. Sin embargo, salvados estos obstáculos, y dada la exigencia educativa de adaptar a los alumnos a su uso, el esfuerzo docente debe encaminarse a trasladar las competencias, su ejercicio y evaluación, a este contexto, y verificar que efectivamente se logre el aprendizaje. Porque el problema no son las TIC sino los usuarios y el desarrollo de las competencias requeridas para la vida profesional, ya sea analógica o digital.

Además, se corre el riesgo de trasladar el entendimiento procedimental del texto escrito a otros lenguajes, lo que sólo es accesible en puntos coyunturales. Por ejemplo, interpretar un mensaje comercial desde la perspectiva de la metáfora o la sinécdoque es productivo, pero desestima la retórica pragmática de la publicidad. Es decir, extender los usos retóricos de un texto y su traducción a otro medio, también conlleva sus riesgos, lo que es el caso de la función poética del lenguaje, que no abarca la retórica de la imagen salvo en los puntos donde se presenta la palabra y el significado evocado (donde es indistinto si el estímulo es alfabético o pictórico).

Las alfabetizaciones múltiples (UNESCO, 2006; Reimers y Chung, 2016; National Research Council, 2012) son, junto a otra serie de competencias, necesarias para el desarrollo de los individuos en el siglo XXI, pero en todas ellas la palabra (oral o escrita) parece ser el vehículo privilegiado, por encima de la imagen a la que suelen acompañar; por tanto, no es gratuito señalar que el factor común a todas estas alfabetizaciones es el manejo (consumo y producción) de significados, con lo lingüístico como modelo principal y coexistente con las retóricas de otros textos o documentos, a los que tampoco es preciso subordinar o supraordinar a lo lingüístico. Esta existencia de una ecología digital en torno al individuo desde su más temprana edad, obliga a considerar que coexisten en forma natural para ellos múltiples modos, códigos, lenguajes y variados medios y textos que le es necesario aprender a entender. Reducir

pues el estudio escolarizado a la palabra escrita resulta injusto para el educando. De ahí que desde las reformas educativas de los años noventa del siglo pasado, se privilegie el acceso a múltiples textos que se presentan en forma multimodal y multimedial, aunque su uso generalizado halla sido incorporado lenta y progresivamente a la sociedad, además de ser limitados a entornos específicos (como es el caso del streaming en casa, contra la producción de papelería oficial en una oficina). Véase si no que en comunidades marginales es de uso preferente el teléfono móvil o celular, denominado inteligente (mobile phone, cellphone, handphone o smartphone), en lugar de la tableta o computadora de escritorio o portátil, como era indicado en programas gubernamentales educativos a principios del siglo XXI.

Finalmente, el objeto cubierto de significados (libro o dispositivo digital) requiere del usuario la capacidad de comprender multitextos, que son más dinámicos en el dispositivo pero que también eran exigidos para el libro (cuando para comprender una obra específica había que recurrir a libros generales como el diccionario o la enciclopedia, el mapa, etcétera; es decir, a la intertextualidad que no era indicada en un vínculo sino que demandaba el discernimiento del lector). Asimismo, requiere del usuario procesos de selección, intertextualidad y producción, una ruta de uso que exige pero también genera las ansiadas competencias, ya sea que se realice a nivel privado personal o en el ámbito público, escolar o laboral.

Para la perspectiva laboral de los maestros, lo más imponente de este ecosistema en el que debe insertarse como mentor o guía, es que requiere de su parte el dominio de una varios usos retóricos en los que probablemente no nació ni fue entrenado en su primera edad. El tránsito por este ambiente solicita de competencias múltiples que no son una combinación formada independientemente, sino que han sido aprendidas por los nativos digitales en forma orgánica, en su interacción temprana con los dispositivos, incluso antes del aprendizaje del sistema de escritura formal. El paso de un código a otro, que parece natural en los jóvenes, no les orgánico ni natural al migrante digital. El migrante digital tiene por su parte la ventaja de distinguir entre uno y otro medio, así como de haber aprendido las retóricas de la palabra poética, científica y de la imagen o plástica por separado, pese a que también puede presentar dificultades para moverse de uno a otro medio.

Tal como señalan Kaufman y Rodríguez (1993), el estudio de los textos pasa por la comprensión de su función, trama y género, lo mismo si se trata de los géneros tradicionales, como de su actualización (novela digital), así como de aquellos que trascienden hacia otros

medios (narrativa transmedial que usa diversas plataformas o medios y donde se toma en cuenta la opinión del usuario, como en los webdramas) o se mezclan (periodistas digitales que informan y opinan al unísono, como los anclas *youtubers*, denominados *influencers*), e incluyen los que son totalmente nuevos (videotutoriales, webcomics interactivos). Es claro que las necesidades expresivas frente a las nuevas herramientas se disparan y crean textos nuevos que pueden ser más atrayentes que los previos, lo que exige al mentor de estos nuevos lenguajes un aprendizaje distinto y lateral al de su escolarización, que sólo contemplaba al texto escrito y que frecuentemente ignoraba a la oralidad, tan prevalente fuera del aula y tan usual en las redes (aunque en éstas últimas prevalece el código escrito al lado de códigos nuevos, como los iconos o emoticones).

Ante los nuevos mensajes el usuario aprende a operar la herramienta y los significados de forma aparentemente natural, aunque es cierto que usa las experiencias previas, sea que éstas lo obstaculicen o lo impulsen en la comprensión. Pero ninguno de estos medios existe ya sólo en una dimensión, pues han trascendido a otros medios y lenguajes, y esta multimodalidad es la que debe ser aprendida o explicada en el aula. Dada la existencia global y accesible de estos mensajes, es impropio de la escuela soslayar su existencia y mantenerse en las formas de enseñanza privilegiadas desde el siglo XIX durante el auge de la revolución industrial y el imperialismo económico, porque de otra manera la estancia de los alumnos en el aula se considera una pérdida de tiempo frente a sus posibilidades individuales de aprendizaje en entornos múltiples de comunicación e información.

El reto para alcanzar las competencias para el siglo XXI pasa por el reconocimiento del alumno como ser que aprende en todos los contextos, incluida el aula, y que realiza ciclos de tareas multialfabetizadoras que pueden o no depender de un aprendizaje retórico proporcionado por el profesor o el programa educativo. De ahí la obligación de tender un puente entre el entorno ecológico digital del alumno, con el más tradicional entorno escolar libresco del profesor, un trayecto de dos vías.

En este panorama el recurso y el corpus textual es multimodal y requiere de un docente multialfabetizado.

En el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria lo más significativo para el caso de la literatura infantil y juvenil es la expresión mínima de contenidos a aprender, frente al reconocimiento del trayecto lector individual del alumno, que va formando el corpus de su



experiencia lectora en múltiples fuentes y en multimedios que son poco controlados por padres de familia y profesores (Quevedo, 2009). En este sentido, la literatura se convierte en un objeto que el aprendiente elige entre un corpus amplio, y su aprendizaje formal o retórico se va consolidando mediante múltiples acercamientos y ejercicios de transformación. Para el alumno del siglo XXI, la discriminación genérica textual pierde los límites y la alfabetización múltiple es una sola, basada en la comprensión que evita la descripción retórica o gramatical del mensaje, dado que no es lo más relevante en la lectura de lo que le interesa, y en ese sentido, como señalaba Ferreiro, construye su propio aprendizaje en el texto y a partir del texto, sin requerir explicaciones o guías adultas.

Así pues, el maestro centrado sólo en la palabra escrita y la función poética prevalente del mensaje, que tiende a controlar el corpus literario, desestima las capacidades lectoras del usuario del mensaje. Una vez que el mensaje, en este caso el corpus de la literatura infantil y juvenil entra a la escuela, existen muchas advertencias provenientes de los expertos, de que es preciso preservar el sentido de la lectura y la escritura, de igual manera que es preciso conservar el sentido y uso de todas las otras prácticas sociales del lenguaje ingresadas al currículo, pero provenientes de la realidad a la que accederá el alumno en lo futuro. Esta enunciación de nuevas didácticas para la comprensión de nuevas poéticas y vehículos de significados, exige nuevas formas didácticas.

Sobre esta conclusión de entender a la literatura infantil y juvenil en el contexto del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, como el uso de mensajes, donde la función poética es prevalente, aunque incluya otras retóricas como las de la imagen, es preciso no olvidar que el parámetro selector de los textos es el gusto del alumno. De ahí que menciono dos recomendaciones que hace el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria a la hora de diseñar las prácticas sociales del lenguaje y que son relevantes en el ámbito literario:

- Práctica social de lenguaje que se toma como referencia y se pretende enseñar.
  - Necesidad o propósito con el que se pretende generar esa práctica social dentro del aula
  - El problema que dirigirá la acción del proyecto.
  - Tipo de discurso que se pondrá en práctica.
  - Tipo de contexto en el que se insertará la práctica (familiar, profesional, religioso, comunitario, escolar, etc.).
  - Tipo de acciones que se realizarán con el lenguaje para que resolver la necesidad comunicativa.
  - Tipo de participantes que se incorporan a la práctica.
  - Tipo de interacciones asociadas a la práctica que promoverán entre los alumnos.
  - Producto tangible.
- Modalidades de trabajo.

- **Corpus de textos que se leerá o consultará.**
- Organización de la clase que se propone (pequeños grupos, colectiva o individual).
- **Contenidos lingüísticos de reflexión.**
- Conocimientos y procesos cognitivos de los niños puestos en consideración.
- Tipo de intervenciones del docente previstas (preguntas para la clase, para grupos pequeños, niños específicos). (SEP, 2018b).

El trabajo por proyectos, que es la forma privilegiada del aprendizaje de la lengua materna y las segundas lenguas, requiere introducir al aula una práctica social del lenguaje realmente existente fuera del aula, con un propósito definido en los términos de los aprendizajes esperados que se concretan en una competencia deseable. En este sentido, el contenido a aprender y el texto a usar se convierten en factores secundarios y, por tanto, se desestima el corpus canónico de lo literario para dar paso a la selección de un corpus útil en el aprendizaje de una determinada competencia o aprendizaje clave (véanse las líneas subrayadas en la cita, “• Corpus de textos que se leerá o consultará. [...] • Contenidos lingüísticos de reflexión”). Esta articulación de la enseñanza del español a partir de la finalidad, permite al docente, pero sobre todo al alumno, accionar sobre textos de su preferencia en lugar de los impuestos, dado que no se trata de contenidos, sino de competencias o aprendizajes básicos a alcanzar. Obviamente aquí radica la oportunidad de orientar al lector hacia lo mejor, lo más hermoso o lo clásico, pero no como preferencia impositiva del maestro. Si, por ejemplo, en el campo de lo lírico, el aprendizaje clave previsto para el primer grado de educación secundaria dicta que el alumno “Lee y compara poemas de diferentes épocas sobre un tema específico (amor, vida, muerte, guerra...), lo mismo puede conservarse en el canon y elegir poemas de diversas épocas, para terminar introduciendo un corrido o un rap moderno, siempre y cuando el alumno desarrolle la capacidad de interpretar y comparar, a través de las competencias exigidas para este aprendizaje, lo que son las figuras retóricas, poéticas y de pensamiento, independientemente de la forma expresiva, y siempre y cuando no abandone el terreno de la poesía. Y si en este momento se logra hacerle ver las diferencias en la calidad y belleza expresiva, entonces se alcanza el ideal preceptivo sin imponerlo al gusto personal del alumno. Pero al final, el alumno debe comprender a la poesía como la forma estética usada para transmitir un mensaje emotivo, que él debe interpretar, pero sobre todo, sentir, a la vez que debe ser capaz de producirlo para llegar a su completo dominio textual. Y en el desarrollo de dicha práctica, aprende por ende las peculiaridades del sistema de escritura para esta forma expresiva, es decir, su función poética.

Conviene señalar que en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y en la teoría de la literatura infantil y juvenil, existen premisas inevitables, que son el trayecto lector basado en el gusto del alumno, así como la tendencia natural del niño y el joven a aproximarse voluntaria y gustosamente a estas formas textuales, lo que debe ser aprovechado por el docente de lengua y literatura, para alcanzar los fines de la educación básica que pasan, a fin de cuentas, a reducirse a uno solo, la comprensión lectora a través de múltiples alfabetizaciones.

En síntesis, para hacer posible que todos los alumnos aprendan, son condiciones didácticas esenciales:

- Compartir el poder lingüístico.
- Compartir la responsabilidad del aprendizaje.
- Superar la ficción de que el tiempo del aprendizaje coincide con el tiempo de la enseñanza.
- Articular diferentes formas de organización de la clase.
- Explicitar periódicamente los conocimientos elaborados en y por la clase.
- Incluir en la enseñanza todas las diversidades propias del objeto de conocimiento. (Lerner, Enseñar en la diversidad, 2007, pág. 11).

Cabe hacer notar que mediante el uso de las múltiples alfabetizaciones, se hace una aproximación gradual al aprendizaje literario durante los doce años de escolarización, para concluir en los dos últimos grados, en el aprendizaje de la historia, la crítica y el consumo de la literatura académica.

La enseñanza para el siglo XXI, el aprendizaje de competencias para los ciudadanos del siglo XXI, pasa por descentrar al conocimiento y al profesor, para privilegiar como sujeto aprendiz al alumno, enfrentado a formas textuales, medios y retóricas antiguas y nacientes, que se resumen en una sola expresión: alfabetización. Para el caso de la presente tesis, alfabetización en y para el uso, interpretación y goce de la literatura infantil y juvenil. Porque a fin de cuentas la literatura infantil y juvenil es, lejos de las preceptivas literarias que señalaban sus tres vertientes como textos adaptados para niños, creados por adultos y por niños y jóvenes, a ser todos aquellos textos y discursos que el alumno consume para su goce y entretenimiento (lo que incluye, por desgracia, a los generalizados memes, que son ya la forma sintética y privilegiada de expresión, tal como antes lo fueron los refranes y dichos). Textos que no se reducen a su forma escrita. Entonces, ¿para qué enseñar literatura? Porque el aprendizaje de estos micro textos se decanta hacia el aprendizaje de las obras literarias completas, a lo largo de la escolarización. Por tanto, incluir su estudio debe conducir a la ampliación de la experiencia en obras cada vez más complejas.

A continuación se revisan los contenidos teóricos y didácticos relacionados con la literatura infantil y juvenil presentes en el ámbito de la literatura de los programas del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

### **TRAYECTOS LITERARIOS DEL MODELO EDUCATIVO PARA LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA**

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria publicado en 2017 indica la articulación de la educación inicial, básica y media básica, con un sentido de continuidad en donde los aprendizajes esperados se construyen paulatina y ascendentemente a lo largo de la escolaridad obligatoria. Esto es un reconocimiento al hecho de que el aprendizaje individual es una construcción que el sujeto realiza a partir de su acercamiento y manipulación mental del objeto, no por mera proximidad o indicación, sino por el ejercicio de su propio intelecto sobre lo estudiado. Por tanto, indicar al alumno que lea y mostrarle una lectura selecta, puede ser exitoso y rendir frutos, pero no necesariamente contribuye a la formación de la competencia lectora (que reaccione adecuadamente ante una situación lectora [Zayas, 2015, pág. 27]) y a la comprensión lectora, ambas, en última instancia, finalidades de la incorporación de lo literario en el ámbito escolar.

Dado que en el capítulo anterior se han mostrado los acercamientos que los niños hacen a lo literario, conviene detenerse a revisar cuál es el propósito oficial de la recuperación del ámbito de la literatura en el sistema educativo mexicano.

### **EDUCACIÓN INICIAL**

Con el elocuente título de “Un buen comienzo”, en los aprendizajes clave para los niños de 0 a 3 años se considera al infante aprendiz competente y, por tanto, se reconoce que no debe aplazarse su educación. Existe interés oficial por comenzar la competencia lectora desde esta edad, sobre todo porque se trata de un tiempo y un espacio privilegiados para que el sujeto aprenda por medio del descubrimiento, pues está en directa relación con su cultura y la aprende, incluso si el adulto considera que aún no ha llegado el momento del aprendizaje. Al tiempo que en el programa (SEP, 2017a) se dan indicaciones para la crianza colectiva, se estipula la necesidad de evitar el uso de dispositivos digitales como distractores o entretenedores de los inquietos sujetos, dado que se debe, en cada acción, focalizar la atención del niño en la tarea, para que ésta sea aprendida. Por tanto, contrario a las costumbres, se desaconseja el uso de pantallas a la hora de

comer, dormir o realizar otra tarea. Entre las actividades sugeridas, relacionadas con la literatura, se encuentra la lectura como parte de una acción planeada y en consecución de un fin específico. Por tanto, se reconoce ya la necesidad de formar al niño mediante actividades enfocadas a su desarrollo intelectual, mediante situaciones de lectura enfocadas al conocimiento de los textos y su comprensión.

## 2. FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN INICIAL

El trabajo educativo que se realiza con los bebés y niños pequeños debe ir más allá de las acciones de guarda, cuidado y atención, convirtiendo cada momento de interacción con los niños en intervenciones de los agentes educativos que favorezcan el sostenimiento afectivo, la creatividad, el desarrollo de su potencial creador y la respuesta a su deseo por aprender mediante el juego, de tal forma que puedan descifrar el mundo que los rodea.

Los CAI [Centros de Atención Infantil], son espacios de interacción que proporcionan a los niños los medios para una formación integral mediante acciones educativas organizadas y sistematizadas, que encuentran su normatividad e intencionalidad en el *Programa de Educación Inicial: Un Buen Comienzo*. [...]

### **Función educativa**

Brinda ambientes educativos que potencian el desarrollo de los niños mediante el juego, el arte, la lectura, el movimiento, la comunicación y las posibilidades físicas y emocionales de los agentes educativos. (SEP, 2017b, pág. 7).

Los libros aparecen en las aulas de educación inicial, como piezas cotidianas del entorno infantil, y se usan como uno de los objetos transicionales entre la casa y el centro infantil (SEP, 2017b, pág. 39; SEP, 2017a, pág. 75). Además, dentro del propio centro, uno de los criterios especificados para la guía infantil es que la instalación cuente con biblioteca, que los libros se hallen al alcance de los niños, y que exista un programa de préstamo a domicilio (porque la crianza compartida supone que el padre usa elementos del centro para continuar las tareas en casa, entre ellas la lectura). Asimismo, como para los parámetros oficiales de este nivel se presupone que la comprensión precede a la producción del lenguaje, hay una reiterada insistencia en que el adulto responsable lea libros en voz alta al niño, con el fin de reducir el tiempo que dedica a contemplar pantallas, que en algunos contextos son omnipresentes, al tiempo que la lectura (entre otras interacciones) funciona como sistema de apoyo de aprendizaje de la lengua materna (SEP, 2017a, pág. 88). Asimismo, en contextos menos ocupados por las TIC, es también indispensable la lectura.

### **Tiempo frente a la pantalla y actividad física**

[...] • De los 12 a los 24 meses, el tiempo frente a la pantalla y el uso de medios digitales debe limitarse ya que puede impedir que los niños jueguen, estén físicamente activos, aprendan, desarrollen su creatividad e imaginación y coman saludablemente. Asimismo, recordar también que

el desarrollo social y de lenguaje es, en gran medida, facilitado por las interacciones sociales entre los niños y las personas que los rodean, por ejemplo, las conversaciones.

- Evitar el uso de pantallas durante las comidas y una hora antes de acostarse. No usar los medios digitales para calmar. No se recomienda tener pantallas en las habitaciones, en los comedores o en las áreas de juego.
- Leer a los niños todos los días y dejar que ellos lean. (SEP, 2017b, pág. 37).

Por ello es que entre los aprendizajes clave de los 0 a los tres años, se encuentran:

Aprendizajes clave para niños de 0 a 3 años de edad

[...] • Desarrollar la curiosidad, la exploración, la imaginación y la creatividad

- Acceder al lenguaje en un sentido pleno, comunicacional y creador
- Descubrir en los libros y la lectura el gozo y la riqueza de la ficción

[...]

- Convivir con otros y compartir el aprendizaje, el juego, el arte y la Cultura (SEP, 2017a, pág. 66).

En todo caso, en esta edad se destaca, para el ámbito literario, la distinción entre la lengua fáctica, cotidiana, poco estructurada y pragmática-contextual, en contraste con la lengua narrada o la narración, estructurada, finita, autónoma, aunque no precisamente literaria. Da cuenta, pues, de los intentos adultos por reconstruir las experiencias humanas de una forma comprensible para el niño, con énfasis en los participantes y en la secuencia de los hechos. Esta forma de la narración se convierte, a esta edad, en la forma privilegiada de entender al mundo y, por lo tanto, más enriquecedora que otros contactos con formas expresivas. De ahí que, a falta de interacción, un dispositivo digital no pueda sustituir a una persona que le habla y le explica al niño en los momentos oportunos.

Pero no solo es cuestión de literatura: cuando se reconstruyen hechos significativos de su vida (algunos relatos que los niños pequeños piden con fidelidad de libro son, por ejemplo, los que involucran su nacimiento y sus primeros tiempos en la familia, cómo los esperaban, quién decidió su nombre, cuán pequeñitos eran o a qué les gustaba jugar...) estamos en el territorio de la narración. Así, mediante la narración los niños también constituyen el sentido del yo, señala Bruner. Al ser capaces de compartir sus propias experiencias y pensamientos, logran una mejor comprensión de sí mismos y del mundo que los rodea, de algún modo la conversación con los niños sobre hechos de su vida o actividades compartidas se vuelve un modo de escribir sus autobiografías, desde la oralidad. Estos procesos son muy importantes en la construcción mental y simbólica, y muestran de nuevo cómo todo tiene que ver con todo en los primeros años de vida: el lenguaje no solo es comunicativo, es también elaboración psíquica, construcción de la personalidad, integración del yo, capacidad de entrar en los estados mentales de los otros y, en consecuencia, sociabilidad, juego y fantasía.

Pensar la lengua del relato lleva a remarcar la importancia de los juegos orales, de los versos de la tradición oral, los cantos y juegos de palabras que se reúnen en el cuerpo [...] y también de la literatura de autor. El lenguaje de la ficción introduce a los niños en la fantasía o, mejor dicho, se convierte en un ambiente enriquecido que amplía notablemente la capacidad de imaginar, fantasear, soñar, que comenzó a construirse desde el juego. El lenguaje literario ofrece la posibilidad de crear otras formas de realidad, de desafiar lo establecido. Es tan necesario para los niños pequeños como

contrapunto a la exigencia de aprehender lo dado y a las convenciones del mundo, para entrar de ese modo en los significados compartidos. El lenguaje está íntimamente ligado a los significados, y es tan necesario aprender los ya existentes como construir los propios. La conversación entre las personas, más la literatura y el juego, son elementos esenciales en este camino. (SEP, 2017a, pág. 90).

Diálogo, narración, juegos de lenguaje, poesía y explicación en forma oral o mediados por la lectura en voz alta, son las precisiones indispensables para que la acción educativa permita al niño de esta edad (0 a 3 años) dominar el lenguaje y la estructuración del mundo mediante este medio de comunicación. Por tanto, las antiguas indicaciones educativas que exigían la maduración del niño antes de empezar la enseñanza-aprendizaje, caen por su falta de fundamento. La presencia de la lectura en voz alta, el relato, la canción, la poesía y el diálogo, así como los diversos usos de la oralidad, son el campo más fértil de esta edad, donde el libro es un juguete más, transmisor de cultura.

Porque a través del lenguaje, se transmite la cultura y en ésta se incluye la experiencia artística:

- la transmisión del legado cultural preexistente;
- la propia creación, a partir de la curiosidad, la experimentación, el despliegue de las imágenes e ideas únicas de cada sujeto.

[De ahí que] El *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo* se propone tomar en consideración ambos aspectos: por un lado se destaca la importancia de poner a disposición de los niños los más ricos materiales de la cultura (libros, música, teatro, juguetes, películas, cantos, obras plásticas, artesanías, relatos de la tradición oral, etcétera.); por el otro ponemos especial énfasis en posibilitar sus propios despliegues creadores, y generamos la condiciones para que todos los “camino impredecibles”, si están en la imaginación de los niños, puedan existir. (SEP, 2017a, pág. 124)

Y para ello se sugiere las prácticas de observación, apreciación y expresión, es sus funciones más elementales, pero ya como formas de operar con la materia de aprendizaje, en las que se incluye todo producto cultural, sin restricción (aunque se advierte contra la inclusión de mensajes dañinos o equívocos). En todo caso, los productos presentes deben ser mediados por el adulto, no en ánimo de censurar, sino de brindar explicación y aclaración desde la perspectiva de lo que el niño pregunta. Por tanto, las formas literarias más comunes a esta edad, como son la música, el cine y la televisión (predominantemente en la forma de series animadas), sea cual sea el dispositivo presente, no son restringidas sino por la libertad de elección del niño y la capacidad de explicación del adulto. Ante la crianza compartida, sólo se da el exceso en el consumo por falta de atención.

En el caso de la literatura y su enseñanza antes de los tres años, para mucha gente aún resulta extraña esta asociación, pues se considera que los niños aún no están preparados para la materia, pues “Leer con un bebé aún resulta extraño en la sociedad actual” (SEP, 2017a, pág. 139); o, como señala Juan Villoro (citado por (SEP, 2017a, pág. 139) sólo se la considera desde la perspectiva de textos sujetos a ciertas normas morales o una literatura menor, alejadas de lo artístico y que se sale de la norma, porque la concepción de infancia previa marcaba a los niños como sujetos en formación o inconclusos, de ahí la reducción de la literatura a formas de enseñanza o distracción, inacabadas, carentes de los valores estéticos de la gran literatura, con funciones distintas como, por ejemplo, enseñar y moralizar, y no se aceptaba el ingreso a las aulas, a menos que tuvieran probada utilidad educativa, a contrasentido de cualquier experiencia lectora.

La propuesta literaria de *Un buen comienzo* pone en primer plano el sentido poético de la literatura infantil, sin otra utilidad, nada más y nada menos, que la intención de que los niños ingresen en el territorio metafórico, que puedan vivir en él como si propio de los relatos, en las entrañas de la poesía y en los enigmas de los libros.

Como diría el pedagogo Gianni Rodari: “Hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo (agradable o no, eso es igual); y los que leen para ellos mismos, por gusto, para satisfacer una necesidad personal de información (qué son las estrellas, cómo funcionan los grifos) o para poner en acción su imaginación. Para ‘jugar a’ sentirse un huérfano perdido en el bosque, pirata y aventurero, indio o cowboy, explorador o jefe de una banda. Para jugar con las palabras. Para nadar en el mar de las palabras según su capricho”. *Un buen comienzo* propone una modalidad orientada a generar niños que leen para sí mismos. (SEP, 2017a, págs. 141-142).

En este sentido, y a contracorriente del sentido común que aleja lo literario en los primeros años, a falta de capacidad lectora del sujeto, se hace prevalecer a la versión oral de la literatura, en la misma medida en que la cultura popular ha sido reconocida y valorada durante el último siglo. Los cuidadores de niños (nanas, pilmamas, hermanos mayores, madres, tías, nodrizas o cualquier adulto encargado) utilizan los recursos escritos para proporcionar a los niños su primer acercamiento a la escritura, pero con mayor fluidez, confían en lo hablado bajo la forma de cuentos, juegos y poemas de la tradición oral, vigente en los pueblos como memoria pero que pocas veces recibe el nombre de literatura. Además, se encuentra presente en el ambiente nada más se prende una radio o un dispositivo visual para goce del adulto y se constituye así en el entorno que envuelve las primeras vivencias de los niños, donde, por cierto, no hay selección fuera del gusto adulto.



Leer tantas veces por día como resulte necesario, hacerlo en pequeños grupos, dirigir la lectura a un solo niño o para todos; contar cuentos y leer poemas, cantar retahílas, jugar a las adivinanzas, ponerse retos con los trabalenguas, leer el mismo libro varias veces si los niños lo piden así; leer todos los días, varias veces por día; jugar con las palabras, conversar, escuchar, cantar y contar juegos de dedos, hacer rondas en el parque, inventar cuentos y poemas, narrar cosas de la vida cotidiana, narrar sueños y juegos; jugar con el lenguaje, acariciar a los niños con palabras amorosas, ofrecer siempre el regazo para que las palabras ingresen en el alma a través de los vínculos humanos. (SEP, 2017a, págs. 148-149)

En los pueblos originales parece más viva su presencia bajo la forma de ritos, canciones y danzas tradicionales, de cuentos y anécdotas narrados por los adultos, transmitidos de boca en boca y de generación en generación. En la ciudad han sido sustituidos por los canales elegidos por los mayores (una estación de radio o televisión, una historia seriada o singular, o la mera selección de un noticiero, con sus respectivos comerciales saturados de tonadas pegajosas). La presencia de la lírica oral en la forma de canciones de cuna, juegos de palabras y jingles comerciales, es el principio de acercamiento a lo literario en los niños. Desconocer estas formas literarias es el gran defecto del que adolecemos los adultos, cuando imponemos nuestro sentido y entendimiento de la gran literatura: ¿por qué insistir en el poema épico milenario (que ha perdido su forma poética en la traducción) cuando el niño tiene acceso a un jingle o un OST (pleno de recursos poéticos)? Lo mismo ocurre con la narrativa, baste notar que cualquier niño atiende a la voz adulta cuando éste cuenta algo bajo una forma que instintivamente reconoce como un relato (por sus tonos, pausas y énfasis peculiares, distintos del diálogo y del canto). De ahí la relevancia de los versos y relatos de tradición oral, e incluso, de los nuevos versos y relatos prevalecientes en el entorno ecológico de las tecnologías de la información y la comunicación.

Asimismo, en este nivel inicial se reconoce al libro como un juguete más para el niño, para más tarde convertirse en un objeto estético y cultural. Este primer acercamiento como objeto-juguete, garantiza que en las edades posteriores quede siempre un dejo lúdico en la experiencia lectora, experiencia que no ocurre si el primer acercamiento al libro se hace tarde y con reticencias adultas respecto a la sacralidad del volumen. Ya se ha señalado en capítulos anteriores, que el tardío acercamiento a los libros, justificado por las ideas pedagógicas que exigen cierta madurez previa a la lectura, y de la alfabetización como requisito para entrar en contacto con los libros, convierte al libro en un objeto meramente educativo, ajeno a la vida cotidiana y alejado de los placeres lúdicos. Esto también da pauta a que otros objetos culturales conquisten la atención infantil, como es el caso de los videos y audios multiformes en las

tecnologías de la información y la comunicación. Por ello la importancia de la incorporación temprana de los libros a la educación infantil.

Los niños tienen una enorme capacidad de identificar y discriminar. Pueden detenerse en ilustraciones pequeñas, extrañas y poco convencionales; gozan del color y los contrastes; no temen a los colores oscuros ni a las imágenes abstractas. Son capaces de conmoverse y apreciar, de incorporar nuevas informaciones.

Por eso es necesario permitirles detenerse en las imágenes todo el tiempo que consideren necesario. Lo mismo ocurre con las palabras: no se trata de buscar lo conocido, el juego retórico propio de la literatura acrecienta el lenguaje, sus modismos, sus resoluciones estéticas. Y los niños están preparados para percibirlos.

Los libros son algo tan importante para ellos que deben ser vistos como acompañantes de juego, de sueño, de vida, y aportarles palabras y representaciones de su mundo circundante, de su mundo interior y de lo más lejano.

Deben brindar al niño un bagaje simbólico para que comience a descifrar el mundo, a descubrir quién es y quién puede ser, interesarlos en la palabra escrita y permitirles vivenciar lo inconmensurable de los hechos de la imaginación. La oferta de libros para la primera infancia muestra una amplitud interesante: libros de cuentos, de poesía, trabalenguas y adivinanzas; libros con canciones; libros-disco; álbumes; libros sin palabras (escritas); libros con repertorio tradicional; libros de autor; libros informativos; libros con texturas; libros científicos; libros-objeto; libros-juego; libros en cajitas; libros para todos los gustos.

Todos esos géneros deberían formar parte de las bibliotecas para niños de 0 a 3 años de edad. (SEP, 2017a, págs. 143-144)

Además, según las diversas teorías de la alfabetización, sean las de enseñanza directa (por el código) o por la reconstrucción (constructivistas), el individuo aprendiente transita de lo icónico a lo fonético-alfabético, y a la interpretación de conjunto, por lo que no es extraño que se acerque a las imágenes en cualquiera de los medios a su alcance, incluya este acercamiento a los libros o no. De ahí que en este nivel se exija que “el agente educativo sea respetuoso de los modos en que cada niño decide o necesita leer, porque allí reside un sentido” (SEP, 2017a, pág. 144), y que dicho agente sea mediador, mediante una planeación razonada con un objetivo, de las necesidades infantiles de conocimiento, de placer o regocijo con el libro como detonante antes que como objeto de estudio. Para esta edad, todos los géneros son necesarios:

Lo narrativo es constitutivo de la psique del niño, le otorga la posibilidad de incorporar nociones de tiempo físico y lingüístico, le ofrece además una cantidad de información sobre situaciones que con su corta experiencia de vida no podría imaginar. Precisamente por eso los relatos son alimentos para los propios juegos, para la invención de las historias propias; amplían el campo de lo imaginable.

Los libros de poemas, cuando están disponibles, son parte del acervo más pedido por los niños. La poesía es el lugar en el que el lenguaje se desata, el significado se subordina a la musicalidad y al movimiento; el lenguaje es otra cosa. La poeta uruguaya Mercedes Calvo aporta lo siguiente: “En el poema que gusta, el niño pequeño vive la palabra que ni se entiende ni se necesita entender, en la

cual se manifiesta un ritmo que refuerza lo dicho y que se une a aquel ritmo materno, ya intuitivamente percibido por el niño en el útero. La cadencia se transforma en movimiento, y se vuelve ronda, juego de comba, giro, salto, molinete, todo un lenguaje no verbal que acompaña las palabras”.<sup>48</sup> Hay poemas ligados al humor, y eso es especialmente atractivo para los más pequeños; otros están más ligados al ritmo, otros son pequeñas escenas líricas que dejan flotando una emoción pura; otros están en las adivinanzas, trabalenguas, juegos de manos. En cualquiera de sus formulaciones, los poemas son materiales imprescindibles en las bibliotecas infantiles.

Aunque este apartado trata de los libros literarios, se hace una mención de los libros informativos o científicos, que no solo son imprescindibles en las bibliotecas de los niños de cero a tres años, especialmente curiosos e interesados en resolver los enigmas del mundo que los rodea, sino que además muchas veces tienen interesantes resoluciones artísticas desde el punto de vista gráfico. (SEP, 2017a, pág. 145).

La lectura en este nivel, que es realizada por el adulto, correctamente planeada y construida se constituye en el principio del aprendizaje, pues los niños crean sentido a través de lo que escuchan. De ahí que el adulto responsable del acercamiento lector, deba tomar en cuenta la libertad de los niños para seleccionar la lectura e interpretarla, incluso si su entendimiento es divergente del sentido original del texto, pues el propósito es disfrutar el acto de leer, ya sea individual o colectivo.

En un ambiente así, un niño pequeño puede encontrarse con los libros y desplegar sus ideas, sus dudas, sus deseos, hacer hipótesis, relacionar un libro con otro que ha leído, asociar algo de lo que encuentra en el libro con hechos de su propia vida, viajar en el tiempo, sacar sus propias conclusiones. Todo ello contribuye a la construcción de sentido, es decir a la posibilidad de pensar en el significado como algo variable, de acuerdo con la mirada del lector. Ese también es un derecho y una capacidad del niño pequeño. (SEP, 2017a, pág. 146).

Además, un acercamiento temprano a los libros y la lectura, garantiza que el sujeto adquiera ciertos saberes específicos acerca de lo literario: el niño de dos años ya diferencia entre ficción e información, además:

usan las convenciones literarias en sus juegos y relatos, en sus monólogos (fórmulas de inicio y final, cambio del tono de la voz, presencia de personajes de ficción convencionales tales como brujas, hadas, monstruos, etcétera). Este es un claro indicio de que a esta edad los niños ya identifican la narración de historias como una forma particular de usar el lenguaje.

La narración se estructura en secuencias temporales, con un inicio y un final. Aparecen formas muy específicas, como la necesidad de argumentación y conexión entre los tópicos del relato.

Mucho antes de los 2 años, los niños distinguen letras de dibujos. Observaciones que se han hecho a bebés lectores nos muestran un acto de señalar diferenciado para las palabras y los dibujos. Todos esos elementos son cruciales en la experiencia de lectura y luego de escritura, y también para el crecimiento del lenguaje oral coloquial o de la conversación. Pero si las oportunidades de lectura no son fluidas, amorosas y generosas, estas potencias quedan dormidas en los niños. (SEP, 2017a, pág. 147).

---

<sup>48</sup> Calvo, Mercedes (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*, México, Fondo de Cultura Económica.

Finalmente, la forma de verificar la comprensión lectora radica en la expresión y la pregunta espontánea de los niños, no en el cuestionamiento puntual del adulto. Como en cualquier parangón posible con un adulto, la experiencia lúdica de la lectura es íntima y no exige examen, basta con la experiencia misma. El libro de *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años* insiste en este punto al señalar la importancia de la conversación en la que el silencio del niño no es determinante para asegurar la comprensión lectora, dado que el ejercicio mental en torno al texto es interior y no necesariamente precisa una manifestación expresiva visible. Al igual que cualquier experiencia narrativa o poética por cualquier medio, se goza y se digiere en forma individual, con la atención puesta en el conjunto o en alguna de sus partes, aunque no sea precisamente la que el adulto señale. Por tanto insistir en focalizar la atención en la moraleja o el aprendizaje, tiene el efecto contrario al deseado.

[...] siempre que se les lee un buen libro, los niños perciben en simultáneo todas sus riquezas, aunque no hablen de ello explícitamente. Aprenden sobre el color, las texturas, el uso estético del espacio, la particularidad de las palabras o de las figuras retóricas, la complejidad de las historias, aunque estos temas no sean revisados didácticamente al modo tradicional. Toda la percepción y sensibilidad de los niños está en acción en cualquier acto de lectura interesante. Es preciso confiar en los aprendizajes secretos que los bebés y niños pequeños van haciendo día a día, mientras juegan, cantan, leen cuentos y poemas. Porque ya es evidente que desde el primer año de vida los lectores pueden ser comprometidos, audaces, exigentes y voraces. (SEP, 2017a, pág. 148).

Y en dicha exploración personal de los textos, el infante comienza a aprender a aprender, incluso sin la guía de un adulto. Percibe su entorno y actúa, construyendo en la exploración sus formas de aprender, de organizar y de significar lo vivido, lo experimentado y sentido, las emociones percibidas y comienza a darles forma de pensamiento.

Se construyen [así] hábitos de aprendizaje, maneras de percibir y actuar para llegar a conocer o a crear. Esos hábitos, esas modalidades, se desarrollan especialmente en la infancia. Con el nombre de matrices de aprendizaje<sup>49</sup> se definen esos modelos internos con los que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Cada experiencia de crianza y exploración del mundo modela, de acuerdo con sus características, las matrices de aprendizaje que se construyen fundamentalmente en la infancia. Cada agente educativo tiene sus propias matrices de aprendizaje, es decir los modos en que le llegaron las propuestas y estímulos de conocimiento hicieron de él un determinado tipo de aprendiz. (SEP, 2017a, pág. 149) Hay muchas respuestas posibles, como hay muchos modos de aprender.

---

<sup>49</sup> Quiroga, Ana (1985). *Matrices de aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Cinco; citada en (SEP, 2017a, pág. 149).

Entre dichas matrices, la lectura y el acceso libre a las bibliotecas no son la única manera con que el menor cuenta para aprender, pero es una de ellas y su disposición temprana garantiza la familiaridad con el ambiente y sus procedimientos de uso, por tanto, leer (que en este nivel es un acto adulto dirigido a los niños, pero que no excluye la exploración infantil), es un acto más amplio que el acceso a la literatura, que ya viene dado en múltiples formatos, como se ha referido arriba, sobre todo ante la presencia ambiental de las tecnologías de la información y la comunicación. Conocer el cosmos involucra a todos los sentidos y en la biblioteca no es un acto excepcional referido a la vista, dado que se usan todos los sentidos en los diversos soportes de la información (que incluye video y audios, por lo que exige otros modos mentales de operar, así como las texturas, pesos y tamaños que percibe con el tacto). Es requisito indispensable el contacto directo con los materiales de lectura referidos a todos los temas, no sólo en sus versiones infantiles o escolarizadas, dado que los niños son curiosos, sienten predilección por lo mismo que buscan los adultos y, sobre todo, no son tan inexpertos o temerosos que no puedan encontrar algo sugestivo incluso en lo que no entienden. Por ello es indispensable que el menor de tres años acceda a las bibliotecas y que los libros estén a su alcance, tanto para lectura en sala o que pueda llevárselos al entorno familiar. Anteriormente se señaló que ésta era la intención de la colección Libros del Rincón, con su serie “Al Sol solito”, pero en su uso cotidiano se privilegió su conservación en lugar de servir para proporcionar la experiencia esperada. Aquí es necesario poner en la balanza el peso del aprendizaje infantil con el contrapeso de la conservación del ejemplar, ¿es más importante el libro que el niño y su aprendizaje? Cuando se habla de ambiente alfabetizador, se refiere precisamente a la presencia del libro como parte de la ecología infantil, si no se desea que el fértil terreno de la atención infantil sea ocupado por otras tecnologías de la información y la comunicación.

## **EDUCACIÓN BÁSICA**

Existe evidencia de que las jóvenes generaciones (nacidas en la década de los noventa del siglo XX y este siglo) se abocan hacia lo visual más que a lo escrito, y que la reducción de lectores está en relación directa con el aumento de los usuarios de *streaming*<sup>50</sup> (Ramadlani y Wibisono,

---

<sup>50</sup> El *streaming* es el consumo en tiempo real de audio y video, también denominado transmisión o retransmisión en directo, en continuo o por secuencias, lectura en continuo, difusión en continuo o descarga continua, que caracteriza a los dispositivos digitales y que se ha popularizado en diversas plataformas como *YouTube*, *Netflix*, *Amazon Video*, *Hulu*, *Viki*, *Hotpot TV* o *Crunchyroll*, así como sus equivalentes en las cadenas tradicionales.

2017, october; AFP, 2018) y la reducción en el consumo y el tamaño de las obras de ficción (Riaño, 2019). Sin embargo, también es prudente considerar que, en la generalidad de los países occidentales, antes del liberalismo económico, que obligó a la educación de las masas, la alfabetización no se consideraba obligatoria ni un derecho, pues más bien era una habilidad profesional de algunos gremios y, al contrario, exclusiva de algunas clases y prohibida para otras. La alfabetización, competencia o habilidad para acceder al conocimiento, resultaba en algunos regímenes una necesidad para el progreso, pero también un peligro. Además, diversos estudiosos consideran que la perspectiva educativa es la que convirtió a la alfabetización en un problema del individuo, olvidando que se trata de una exigencia social, externa al mismo. “Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía” (Ferreiro, 2002, pág. 12). Nadie duda que poseer el dominio del sistema de escritura, es una competencia deseable tanto para la sociedad, como para el individuo y su familia, de ahí que los padres se muestren ansiosos por que sus hijos sean alfabetizados a temprana edad, y nadie duda que en México se cuentan con diversos sistemas que han conseguido la enseñanza exitosa y temprana, aunque también es cierto que mucha de la población educada termina en las márgenes de la competencia y la comprensión lectoras. Cualquier sistema de enseñanza es capaz de hacer que los niños adquieran el código, pero no todos presentan resultados adecuados en el largo plazo, de ahí los resultados por debajo de la media que obtiene el sistema educativo mexicano (OCDE, 2016; INEGI, 2018). La forma como el individuo se acerca a la lectoescritura parece a la vez natural y forzada, resultado de la diferencia entre la motivación intrínseca y la obligatoriedad de su aprendizaje. Como se ha señalado en el inciso anterior, los niños menores a tres años deben ver al libro como un juguete más en su entorno. Esta tendencia debiera mantenerse en el preescolar.

Sin embargo, hay que hacer notar que las formas lectoras requeridas surgen del propio material de lectura y las necesidades del individuo, y dado que éstas cambian con el tiempo, no pueden ser siempre iguales, ni evaluadas de igual forma (véase Zamudio Meza, 2004, págs. 182-184).

El conocimiento que ahora tenemos respecto a los procesos de adquisición de la lengua escrita, de la formación de lectores y de las estrategias utilizadas por lectores competentes, nos posibilitan recuperar los aspectos de la lengua escrita sobre los cuales los niños requieren reflexionar para acceder a la lectura, y sobre los que necesariamente los maestros deben intervenir.

En este capítulo se mostrarán el tipo de análisis que los niños realizan sobre los textos. En particular, veremos algunos de los procedimientos que utilizan y que les llevan a descubrir características de la escritura tales como: el lenguaje que se escribe, el papel de las ilustraciones que acompañan o sustituyen a los textos y las funciones sociales que la escritura cumple.

Es importante mencionar que las observaciones aquí reportadas fueron realizadas sobre cuentos, coplas o cancioneros, leídos directamente en los libros o periódicos, tal y como aparecen en su edición original, no de textos fotocopiados o mimeografiados. Aún las observaciones muy puntuales tales como letras, postes de palabras, así como de palabras que se repiten en un texto, siempre fueron realizadas con base en textos de significado completo y de los cuales los niños conocían su contenido. (Rodríguez B. , 2004, pág. 227).

Revisar la bibliografía referente a la aproximación infantil a los textos revela que los niños se acercan a los materiales de lectura sin temor, y que crean sus propias estrategias para lograr la comprensión. No a la manera como lo comprende un adulto, sino en las formas iniciales que ellos usan, similares a lo que haría un lector adulto ante materiales escritos en otra lengua. Estos principios de entendimiento son el elemento más valioso para trabajar en el preescolar, sobre textos normalmente usados en la cotidianidad, y no aquellos creados especialmente para el aula. Porque los primeros son los empleados por los adultos que les son cercanos. Y es también cierto que los pequeños lectores accionan sobre todas las partes de los textos, con interpretaciones propias, no forzadas por una exigencia adulta. El trabajo del adulto consiste, pues, en ayudarles a reflexionar sobre su propio entendimiento y contribuir a aumentar el caudal de lo que ya saben, para acercarlos a los conocimientos convencionales, sin eliminar sus deducciones personales. Esta forma de aprendizaje usada por los niños es bastante más fácil de descubrir en el accionar de ellos sobre dispositivos móviles, que quedan fuera del control áulico, aunque también es cierto que el libre uso que hacen puede resultar contraproducente en algunas dimensiones de su aprendizaje, como el habla y la interacción entre pares.

Finalmente, una vez que el niño ha sido alfabetizado, y comienza su acercamiento tardío a los libros, las prácticas más comúnmente usadas en el nivel básico se pueden señalar como aquellas de búsqueda de información para responder preguntas puntuales, las cuales se intensifican conforme se avanza en la escolaridad, pero sin detenerse en la comprensión lectora, lo que incide en el bajo nivel de los alumnos al terminar la secundaria. Siguiendo las conclusiones del estudio *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*, producido por el INEE, es fácil identificar dos temas de puntual importancia, los maestros generalmente desconocen la manera como se forman el gusto y el hábito lector, y

mantiene una honda preocupación por los resultados esperados en las pruebas, asunto que resuelven mediante prácticas que son habituales en la educación y que todos conocemos.

Los docentes de primaria en México combinan prácticas procedimentales y comprensivas, aunque con inclinación hacia lo procedimental. Se apegan a esta tendencia los docentes de urbanas públicas, rurales e indígenas. Las excepciones a estos casos son los instructores de primaria comunitaria, quienes dedican gran parte del tiempo a desarrollar actividades procedimentales, y los docentes de escuelas urbanas privadas quienes llevan a cabo prácticas comprensivas en mayor medida. (Treviño, y otros, 2007, pág. 173).

Es decir, se toma al sistema de escritura como una habilidad mecánica que se supe de ejercicios y repeticiones, a la vez que la lectura se convierte en un insumo de la primera, sin el detenimiento preciso para las reflexiones comprensivas involucradas. E, incluso, existe la derivación de la lectura hacia las tareas extraescolares, las cuales se revisan mediante un mero subrayado del texto o la firma al calce del tutor; ignorándose así el aprendizaje esperado y la organización mental expresada en forma de organizadores gráficos, que sería más deseable en todo caso.

Las prácticas docentes se orientan principalmente a desarrollar habilidades de comprensión elementales, lo que coincide con los resultados de los alumnos en las pruebas de aprendizaje. Por ejemplo, los docentes recurren con frecuencia a prácticas de extracción literal de información de un texto, de identificación de la idea principal y con poca frecuencia utilizan la estrategia de realizar cuadros sinópticos para comprender globalmente lo leído. Esto se refleja en el aprendizaje de los alumnos, ya que la gran mayoría de los estudiantes aciertan en reactivos de extracción literal del texto y de identificación de la idea principal y sólo muy pocos son capaces de identificar el tema de un cuadro sinóptico.<sup>51</sup> Esto sugiere que los alumnos desarrollan las habilidades de comprensión lectora que los docentes fomentan. Sin embargo, las prácticas docentes parecen promover competencias lectoras mínimas, que no ayudan a desarrollar comprensiones e interpretaciones complejas de los textos. (Treviño, y otros, 2007, pág. 173).

Además, desde hace tres décadas en educación básica, media superior y superior, la recurrencia a los organizadores mentales en forma gráfica<sup>52</sup> es una recurrencia constante en todos los procesos didácticos, desde la enseñanza, el aprendizaje y hasta la evaluación, pero con adaptaciones a la edad y el desarrollo de la escolaridad. Sin embargo, los procedimientos a los que se refieren estos autores resultan ser similares en todos los grados, en completa

---

<sup>51</sup> INEE, (2006). *El aprendizaje del español, las matemáticas y la expresión escrita en la educación básica en México*. México.

<sup>52</sup> Los llamados organizadores gráficos, útiles para verificar la organización mental del contenido que consiguen alcanzar los alumnos, pueden tener detractores y apologistas, pero siguen pareciendo la mejor forma de permitir a los educandos la manipulación de la información, gracias a la mediación docente. Se entienden como organizadores gráficos los mapas mentales, los conceptuales, los diagramas, esquemas, cuadros, líneas temporales, infogramas, mapas, resúmenes, sinopsis, gráficas e ilustraciones.



desconsideración del desarrollo mental de los alumnos. Su uso proviene de un hábito de enseñanza, no de una planeación del aprendizaje que considere tanto a los aprendizajes previos como al sucesivo desarrollo mental del individuo, lo que al final se resuelve señalando al estudiante como causante de su propio fracaso.

Los resultados del estudio sugieren que las prácticas de los docentes están desvinculadas de las etapas del desarrollo lector de los estudiantes. Se llega a esta conclusión porque se observó que los docentes de primero y los de cuarto y quinto grados llevan a cabo prácticas similares con la misma intensidad, lo que revela que las prácticas no necesariamente se adecuan a la etapa del desarrollo lector en la que se encuentran los alumnos. De hecho, los propios docentes aceptan que les falta conocer más sobre la forma en que los niños se vuelven lectores para mejorar la comprensión entre sus estudiantes.

La selección de prácticas que hacen los docentes no pareciera estar encaminada a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los alumnos. Si bien la combinación de prácticas podría indicar que los docentes tienen un repertorio amplio de herramientas pedagógicas que utilizan según convenga a los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y que adaptan sus prácticas a la diversidad de necesidades de sus alumnos, los bajos resultados de aprendizaje no apoyan del todo esta hipótesis. Más bien la mezcla de prácticas parece denotar una falta de consistencia en las intervenciones de los docentes, en la cual combinan actividades que les son más cómodas o familiares sin que necesariamente sean la mejor alternativa para fomentar la comprensión lectora. (Treviño, y otros, 2007, págs. 173-174).

El estudio TALIS para España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, págs. 138-139) concluye que, para evitar la estatización de las formas de enseñanza en favor de un aprendizaje activo, se requiere que los docentes participen en actividades de desarrollo profesional posteriores a su educación inicial como profesores, pues esta actualización les hace conscientes de sus responsabilidades así como de los desarrollos que en materia educativa involucran al sistema como al propio grupo. En cambio en México, el estudio *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*, hace ver que el motivo de la falla proviene de la pobre dedicación a la profesión, visible en las tareas de planeación y revisión de resultados, así como la falta de actualización.

El estudio tuvo como uno de sus objetivos centrales encontrar los factores que explican la variación en las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora. **Los factores más importantes para explicar las prácticas son la organización del trabajo docente, los hábitos lectores de los profesores, su formación inicial y continua y la dotación de recursos en la escuela.** (Treviño, y otros, 2007, pág. 174. El subrayado es mío).

La organización del trabajo docente resultó ser el factor de mayor peso para explicar las variaciones en las prácticas para el desarrollo de la comprensión lectora. Los docentes que invierten más tiempo —dentro o fuera de la jornada escolar— en revisar trabajos de los alumnos, preparar clases y diseñar material didáctico son los que presentan prácticas más comprensivas. Este hallazgo obliga sin duda a revisar los aspectos de normatividad, organización y funcionamiento de las escuelas primarias que distraen la labor del docente de su responsabilidad fundamental. Asimismo, lleva

también a concluir que los docentes que cumplen con aspectos básicos de su trabajo como preparar clase y evaluar son aquellos que desarrollan prácticas más adecuadas para promover la comprensión lectora. (Treviño, y otros, 2007, pág. 174).

También se identifica que la formación inicial de los profesores en México es relevante, pues es a partir de la Reforma a la Educación Normal de 1997, punto de partida de la formación por competencias, que se verifica un cambio de mentalidad docente hacia el aprendizaje activo basado en el constructivismo. Lo que no excluye a la capacitación posterior como potencial reformador de las prácticas educativas.

La formación inicial y en servicio de los docentes fue el tercer factor en importancia para predecir el tipo de prácticas que implementan los docentes. En cuanto a la formación inicial, los docentes que estudiaron bajo el plan de 1997 de la normal tienden a adoptar prácticas más comprensivas que quienes cursaron otros planes de estudio. Este hallazgo sugiere que el plan de las normales desarrollado a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) incide positivamente en las prácticas, pero también plantea retos específicos para la actualización de los docentes egresados de planes anteriores que constituyen la mayoría de los docentes en servicio. Con respecto a la formación en servicio, se observó que aquellos docentes que reciben una actualización frecuente e intensa relacionada con la comprensión lectora, son quienes emplean prácticas más propicias para su desarrollo entre sus alumnos. Este resultado indica que los cursos aislados no tienen efecto en las prácticas docentes y que se hace necesario un esfuerzo articulado de capacitación para mejorar las prácticas pedagógicas. (Treviño, y otros, 2007, pág. 174).

Resultado de este hallazgo, para el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria se implementó precisamente, en la enseñanza de la lengua materna y de la segunda lengua, el acercamiento al sistema de escritura mediante el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, a través de cuatro modalidades de trabajo: actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos y secuencias didácticas específicas (véase tabla 2. Modalidades de trabajo recomendadas para el aprendizaje de la lengua materna). Es decir, hay un claro reconocimiento de que a los profesores de básica les es preciso un accionar docente diversificado en torno al aprendiente.

En esta declaración en el libro de *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017), se deja ver el reconocimiento de que la comprensión lectora se forma a través de largos periodos de tiempo y que debe ser una actividad recurrente que implica una sistematicidad habitual en el individuo y su ejercicio sobre textos completos, largos y específicos, de preferencia, de su propia elección, pues los impuestos corresponderían más bien a los proyectos y las secuencias didácticas específicas.

La segunda observación que surge de la lectura del documento *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*, es una afirmación que se da por sabida, sólo quien posee el hábito lector puede formarlos en sus alumnos, además, a mayor número de lecturas, mayor comprensión del fenómeno educativo. Esto implica también la disponibilidad de libros y el acceso a bibliotecas o centros de recursos.

Con respecto a los hábitos de lectura, el estudio pone de manifiesto que los docentes que leen frecuentemente tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas comprensivas. Este hallazgo sugiere una clara relación entre el gusto y la frecuencia de lectura personal y la efectividad de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora. [...]

El último factor importante para explicar las prácticas docentes son los recursos pedagógicos y apoyos a la docencia. En particular destaca el papel de los libros de las Bibliotecas de Aula dentro del conjunto de recursos disponibles para organizar el trabajo de lectura dentro y fuera del salón de clases. Además, la presencia de docentes de apoyo —por ejemplo, de educación artística— también incide en las prácticas, ya que los docentes en escuelas con mayores apoyos tienden a llevar a cabo prácticas más comprensivas. (Treviño, y otros, 2007, págs. 174-175)

Por lo que, a mayor preparación de los docentes, en los más recientes estudios sobre la teoría pedagógica y la materia curricular, mayor efectividad en alcanzar los aprendizajes esperados en los alumnos. Por desgracia, este estudio también concluye que “cuanto más desfavorecidos son los alumnos más desfavorecidas son también las escuelas” (Treviño, y otros, 2007, pág. 175). Y aunque esta realidad es evidente para los contextos rurales y marginales, también lo es para los niños cuyos padres nacieron con el siglo y se encuentran enfrascados en las tecnologías de la información y la comunicación, pues “son niños que en general tienen menos interacción a través de historias narrativas y menos intercambio de lenguaje, lo que provoca que haya más patologías de lenguaje que una década atrás, así como mayor incidencia de trastornos oftalmológicos y déficit atencional” (Solé Borrull, 2019). De ahí que la comprensión lectora como un hábito deseable en la modernidad, es también uno de los objetivos más difíciles de alcanzar cuando no se considera como meta a largo plazo que se fomenta desde el nacimiento.

#### **ÁMBITO DE LA LITERATURA ENFOCADO EN PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE**

En la educación básica, como parte de la dosificación de los aprendizajes esperados (2017, págs. 184-187), aparece el ámbito literario que contiene cinco trayectos que van del primero de preescolar hasta el tercero de secundaria, con doce grados y nueve ciclos claramente diferenciados, cada uno de los cuales contempla aprendizajes esperados que evolucionan en

amplitud y complejidad conforme el individuo avanza en la escolaridad. Se espera que la adquisición de cada aprendizaje cimiente a los sucesivos, por ello es indispensable presentar el panorama completo de lo que se espera aprendan. Recuérdese que sobre cada uno de ellos se acciona de manera diferente, sobre todo mediante una planeación que contemple éstos como actividades recurrentes que se extienden en el tiempo a varias sesiones, escolares y extraescolares, y, sobre todo, se consigue mediante la aplicación y selección personal.

Preescolar			Primaria						Secundaria		
			Primer ciclo		Segundo ciclo		Tercer ciclo				
1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Aprendizajes esperados											

Imagen 30. Grados y ciclos de distribución de los aprendizajes esperados de la lengua materna (SEP, 2017, pág. 180).

### Trayecto literario 1. Lectura de narraciones de diversos subgéneros

El programa de Producción de textos escritos (plan 1012 para la Licenciatura en Educación Primaria) señala en las orientaciones generales que:

La escuela se sostiene, se registra y queda inscrita en la historia gracias al lenguaje. En ella se interactúa mediante el lenguaje, se programa con lenguaje. El empleo del lenguaje es preponderante y a la vez diverso: en los primeros momentos escolares, el lenguaje se constituye en la materia prima de la construcción de la lectura y de la escritura. (SEP, 2012).

Esta afirmación se verifica de dos maneras paradójicas, la recurrente presión sentida por los educadores de demostrar que el individuo ha sido alfabetizado, usando métodos de enseñanza directa que hacen una trasposición didáctica que oculta o elude al texto real. Las escuelas básicas están plagadas por estos textos, es decir, adaptaciones de obras consideradas canónicas o ejemplos de textos que aluden someramente a los reales (algo que se parece a un diario, a un cuento, a una novela, a un poema). En segundo término, pese a que el individuo es preparado escolarmente para obtener las competencias profesionales, durante los primeros ciclos mantiene poco contacto con textos usados fuera del aula, bajo la premisa de que, a temprana edad, está poco preparado para entenderlos.

Fuera del aula, el educando, en cambio, mantiene asiduo contacto con toda especie de textos, y su entendimiento se desarrolla mediante la frecuencia de su consumo. Para nadie es extraño que el infante adquiera cierta pericia en el manejo y consumo de productos de la era digital (incluso cuando éstos se mantienen fuera de la comprensión de los adultos de su entorno),

sin que para su pericia haya sido necesaria la guía o la trasposición didáctica. Ciertamente que el dominio adquirido por el novicio suele exteriorizarse imperfecto y riesgoso en términos de seguridad cibernética y estabilidad mental, pero nadie duda que su aproximación es carente de miedos y prejuicios, pues no se consumen con ánimo de aprendizaje sino de entretenimiento. De ahí que se considere al individuo capaz de elegir y trazar su propio trayecto de consumo textual. Dicho reconocimiento se refleja en el cambio de directrices establecidas por la Secretaría de Educación Pública desde los planes 2011. En primer término, el obligado ofrecimiento de una diversidad temática y tipológica de los textos informativos y literarios. En segundo término, el permiso otorgado al educando para hacer la selección, independientemente de la factibilidad de control sobre sus lecturas.

Esto es más evidente en el ámbito literario, aunque no es excluyente en los otros dos de estudio y participación social, pues desde el preescolar se ofrece a los infantes estantes plenos de variadas lecturas, que pueden llevar a casa o consumir en el aula, con ayuda del docente (lectura en voz alta), por lo que en el denominado trayecto literario 1: lectura de narraciones de diversos subgéneros, se destaca el hecho de que desde el preescolar, comienza la oferta de textos varios, con los que los niños interactúan<sup>53</sup>.

En los **tres ciclos del preescolar**, se habitúa a los niños a comentar textos literarios que escucha, describe personajes y lugares que imagina, además que se les anima a producir, interpretar e intercambiar narraciones. Los comentarios transitan de la lectura en voz alta de textos literarios, hecha por el docente o el adulto responsable del niño (independientemente del nivel cultural de la familia, la escuela debe servir como nivelador de la diferencia), a ideas que relaciona con experiencias propias o algo que desconoce. Obviamente, no se trata de cuestionarlo sobre su entendimiento, sino sobre la forma como el relato resuena en su experiencia. Describe asimismo personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios. Su comprensión de los textos escuchados, por tanto, radica en la interiorización de la experiencia sin cortapisas de precisión en la recuperación de datos y secuencias. Porque la esencia de su primer acercamiento a la escritura en la literatura infantil y juvenil es que se entretenga y disfrute ratos de esparcimiento en relación con el consumo y disfrute de cuentos, leyendas, poemas, adivinanzas, juegos de palabras y novelas (SEP, 2017, pág. 203).

---

<sup>53</sup> En adelante se hará referencia parafraseada a los aprendizajes clave (SEP, 2017, págs. 184-218 y 238-244) sin indicar la referencia, con el fin de facilitar la lectura.

Después de la lectura en voz alta o, incluso, de la lectura que haga el propio sujeto, se le anima a hacer algo. En la educación básica se lee por leer, para hacer o para compartir con otros, por ello se requiere una variedad de textos desde el nivel preescolar, pues es importante ampliar el acercamiento a la cultura escrita. Comentar permite a los niños organizar ideas, relacionarlas con las de otros y aprender: por tanto, lejos de si encontraron gustosa la lectura, se les anima a opinar acerca de las actitudes de los personajes y los hechos ficcionales, comparar las similitudes y diferencias entre textos de diverso género, así como las diversas variantes de una historia, con el fin de ayudarles a encontrar sentido. Al tiempo aprenden palabras y expresiones nuevas o de otros lugares (vocabulario), inician a inferir el significado según el contexto, así como registros y formas de uso del lenguaje, diversos a su realidad. La frecuencia en el uso de estos textos les permite diferenciar entre el texto literario y el explicativo-informativo, entre la ficción y la aserción, dependiendo del propósito que les anima deberán elegir entre uno y otro, al tiempo que aprenderán la diversidad de estrategias para apropiárselos.

Aunque el sentido común pareciera señalar estas experiencias como adelantadas para el preescolar, no se espera un conocimiento acabado por parte de los infantes en cuanto al trayecto literario 1: Lectura de narraciones de diversos subgéneros, sino sólo algunas experiencias iniciales en el largo proceso educativo, el enriquecimiento del acervo al que tienen acceso y sus oportunidades de aprendizaje. Esto implica que el avance iniciado en estos tres grados, debe ser enriquecido y aumentado en los niveles educativos subsecuentes. (SEP, 2017, págs. 204-205). Además, como parte del portafolio final, se lleva un registro de los libros tratados durante su escolaridad. Este registro se continúa durante los siguientes grados.

***Primaria, primer ciclo, primer grado: Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos***

La transición hacia la primaria mantiene algunos de los procederes típicos del preescolar. La lectura en voz alta del docente, de diversos tipos cuentos infantiles, para ahora identificar las características de forma y contenido comunes, tales como el formato y las ilustraciones. Se realizan las estrategias lectoras ensayadas en anteriores reformas, que siguen vigentes: anticipación basada en indicadores textuales como portada, contraportada, título, seguida de la verificación o modificación de la predicción, usando una detenida exploración del cuento. Esta exploración es imprescindible para vincular el discurso oral con el texto leído. Durante el diálogo con sus pares y el maestro, recupera la trama, al tiempo que expresa su gusto o desagrado.

Tanto si leen como si están en el inicio del proceso (pese a su obligatoriedad, muchos estudiantes no han pasado por el preescolar), se mantiene la utilización de las letras iniciales y finales de las palabras, como pistas para leer títulos, nombres de personajes y lugares centrales de la narración. Son los propios niños quienes intentan leer sobre la base de dichas pistas, dado que se ha demostrado que la enseñanza directa (con métodos que enseñan directamente el reconocimiento sobre el análisis de grafías y sílabas), adolece de la incorporación del significado en los términos leídos.

La generación de sentido, pues, pasa por el acto de lectura oral del maestro, con la consecuente verbalización de los alumnos, tanto de sus opiniones como sus querencias y disgustos sobre las partes del texto narrado que construyen los marcos espacial y temporal, el ambiente, los personajes, sus interacciones y los hechos ficcionales. En ocasiones el diálogo es grupal, en otras, se remite al Club de conversación, por equipos o grupal, de periodicidad semanal, actividad que no se limita a lo literario. La determinación puntual de contenidos, por tanto, carece de valor educativo, lo que prevalece es el efecto estético que los textos narrativos sencillos tienen sobre el novel lector. Así pues, habrá partes que son de su agrado y otras que no, e incluso, desarrollos sorprendentes, pero lo que importa es que el alumno sea capaz de determinar, en forma incipiente, los mecanismos de construcción que generan tales efectos. De ahí la relevancia de que la lectura se haga sobre una variedad de géneros literarios, con propósitos distintos, bajo diversas modalidades (en pares, en silencio, en voz alta), participando en discusiones sobre distintos tópicos y reconociendo las diferencias en el registro lingüístico según el género. No es demasiado temprano hacer estas distinciones, sino que, al igual que otros quehaceres escolares, la habituación a diversas rutinas lectoras (situaciones de lectura), garantizará la plena reconstrucción de los hechos y los quehaceres lectores (Zayas, 2015).

El registro de las lecturas que han resultado del agrado del niño se hace, posteriormente a la participación activa en el diálogo, en su Pasaporte de lectura, de donde los niños pueden derivar la elección que habrán de presentar en la Tertulia Literaria mensual, o, de no hacerse esta actividad con los padres de familia, al menos formar parte de la sugerencia que el niño haga para la lectura familiar. Dicho pasaporte de lectura es a la vez un recordatorio para el niño, de las lecturas que ha hecho y de las razones que le hicieron elegirla, un recordatorio físico del trayecto lector que normalmente un adulto conserva mentalmente, como parte de su gusto lector.



Imagen 31. Captura de pantalla del libro *Lengua materna. Español. Primer grado* (Dirección General de Materiales Educativos de la SEP, 2018, págs. 209-210) (DOI P1ESA).

***Primaria, primer ciclo, segundo grado: Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos***

Para el segundo grado, dado que forma parte del primer ciclo, se continúa la manera de trabajar antes descrita, incorporando la lectura autónoma del alumno en voz alta o en silencio. Sigue expresando recomendaciones de lectura, sobre la base de una lista de sus lecturas favoritas, incorporando en la recomendación, el autor, el título y la página (cuando se trata de una parte de la obra completa). Asimismo, la recomendación contiene las razones por las que es recomendable (por ejemplo, por su capacidad de suscitar una emoción), desde el punto de vista del lector. Esta parte es insustituible, dado que por una parte se hace un reconocimiento al trayecto lector registrado por el alumno (lo que incluye al preescolar y el primer grado), y por otra, se respeta la autonomía lectora. Darle en un momento preciso varios libros para que escoja y recomiende (como se ha visto a hacer a algunos docentes), rompe la necesaria asimilación y retorno a una lectura selecta. El hartazgo que se provoca en el lector si se le impide meditar y



dialogar sobre los textos, constituye también una falta de respeto al hábito lector, que se construye no de una sola vez, sino a lo largo de la existencia.

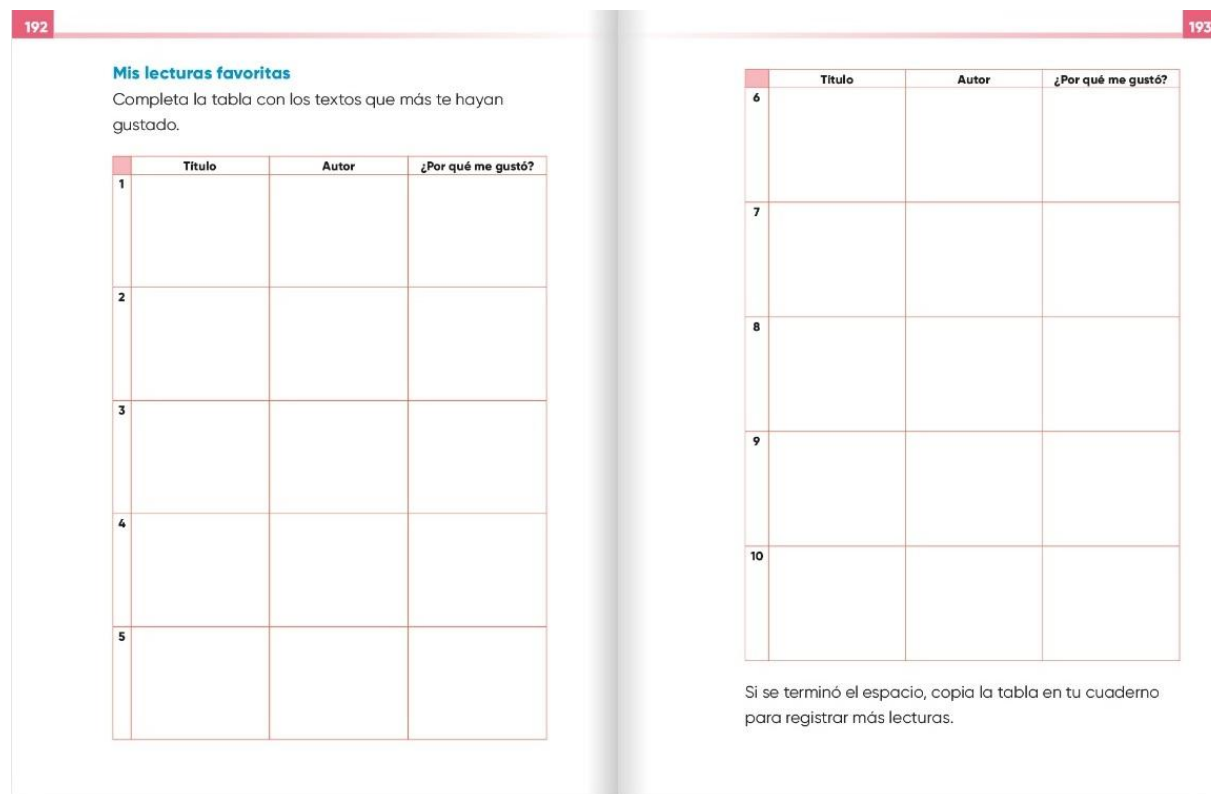


Imagen 32. Captura de pantalla del libro *Lengua materna. Español. Segundo grado* (Dirección General de Materiales Educativos de la SEP, 2019, págs. 192-193) (DOI P2ESA).

La sección Tiempo de lectura, hace un constante recordatorio de la posibilidad del préstamo domiciliario. Las actividades incluyen explicaciones sobre construcción de personajes, ambientes, cronotopos, sentimientos y acciones, así como pistas textuales que ayudan en la identificación de los géneros (fábula, cuento, leyenda), así como estructuras (inicio, desarrollo, clímax, desenlace). Esta identificación contribuye a la organización de la biblioteca de aula, que es también una actividad en la que participan los estudiantes. Y, por último, se comienza con la escritura propia de narraciones sencillas para compartir (tanto en lengua materna como en una segunda lengua, originaria o en inglés).

Cabe hacer mención que en este grado comienzan las colecciones o álbumes de narraciones, así como de juegos de palabras, obras teatrales y poesías, una actividad loable en tanto se evite caer en la tentación de que el conjunto de textos es la meta, y no su confección a lo largo del tiempo, comenzando por la recogida y transcripción de los ejemplares. Es claro que el primer motivo de las colecciones radica en la identificación de la escritura como una segunda

representación de la realidad, que es precedida por la oralidad. Así pues, el valor de las colecciones consiste en la elaboración autónoma por parte de los alumnos, quienes se esfuerzan en la transcripción y enfrentan, mientras lo hacen, las complejidades del sistema de escritura, para lo cual no existe atajo. En el caso de la lengua materna originaria, es mucho más visible este proceso, pues existe poca posibilidad de recurrir a la consulta de la red para integrar la colección (como sí ocurre con el español), lo que obliga a un trabajo honesto por parte de los alumnos transcriptores.

### ***Primaria, segundo ciclo, tercer grado: Lee narraciones de la tradición literaria infantil***

En este grado, el alumno que ya ha organizado la biblioteca e ideado una forma para prestar los volúmenes, ahora discute sobre el reglamento de la biblioteca, lo que le vuelve consciente del valor pero también de las disponibilidad de los libros, que lejos de ser un objeto sagrado, son un instrumento para la lectura por gusto.

En el segundo ciclo de primaria, se continúa el trabajo previo, por lo que es necesario insistir que, así como se supone se ha trabajado con ciertas características literarias, sobre esa base se incrementan otras:

- Descripción de personajes de un cuento; tomando en cuentas sus características sociales (jerarquía, oficio, pertenencia a una familia, etcétera), sus intenciones y conducta o forma de ser (bueno, malo, agresivo, tierno, etcétera), lo que permite al lector explicar y anticipar sus acciones.

- Compara los personajes de diversos cuentos e identifica rasgos y situaciones recurrentes de algunos personajes típicos. Este ejercicio es un reconocimiento a los prototipos o tipos literarios, estereotipados o novedosos, pero que se constituyen en una forma de identidad de los cuentos, dado que se habla en este grado de las narraciones de la tradición literaria infantil, puede verse que se recuperan los cuentos denominados mágico, maravillosos, de hadas o folclóricos, de la literatura mundial tanto como de la local, provenientes de la tradición oral y recuperados por especialistas (antropólogos, arqueólogos, escritores).

- Identifica de nueva cuenta los marcos espacial y temporal, es decir, los espacios en que ocurren los acontecimientos y los relaciona con los personajes que ahí participan. Generalmente son los típicos de la tradición, por lo que es fructífera la identificación del escenario con el ambiente y el personaje. Esto, porque vuelve a insistirse en la tradición oral previa a la escritura.

- Establece relaciones temporales de sucesión y duración entre acontecimientos del relato e intercambia opiniones sobre sus relaciones causales.
- Recupera y da sentido a la historia cuando la lectura se distribuye en varias sesiones.
- Expresa su interpretación de las imágenes, vinculándolas con lo escrito, en cuentos ilustrados y libros álbum. (Confróntese SEP, 2017, pág. 196).

***Primaria, segundo ciclo, cuarto grado: Lee narraciones de la tradición literaria infantil***

En el cuarto grado se continúan las actividades del tercer grado, en relación con la narrativa tradicional, con el añadido de la reflexión y explicación de las relaciones entabladas entre los personajes, así como la forma como dichas relaciones ejercen su influencia en el desarrollo de la historia: amor, apoyo, cuidado, alianza, lucha, poder, sumisión, entre otras. Respecto a los personajes, se siguen comparando los tipos, con el añadido de la identificación de los rasgos, atributos y situaciones recurrentes. Se continúa el estudio de los marcos espacial y temporal (lugar y tiempo determinan las acciones: bosque, cárcel). Respecto a la dimensión temporal, se añaden las nociones de duración, sucesión y simultaneidad, así como de causalidad entre acontecimientos; es decir, se intensifican los ejercicios de reconstrucción de tramas. Además de seguir visualizando los paratextos, comienza a interpretar las imágenes en su vínculo con lo escrito, en cuentos ilustrados y libros álbum. Esto es relevante para empezar a separar la imagen del texto, y permitir el avance hacia la lectura e interpretación separada de lo iconográfico.

En este grado, además, comienza a estudiarse la dimensión biográfica de los autores, desde la perspectiva de conocer sus datos biográficos y sus motivaciones escriturales, hasta la posibilidad de buscar otras obras. Dentro del trayecto del gusto lector, se reconoce la evidencia de que el gusto por una obra o autor, conduce a la búsqueda de otros textos, lo que refuerza las actividades intertextuales. Asimismo, es otra de las razones para extender las actividades de la literatura infantil y juvenil a la biblioteca y otros eventos culturales.

***Primaria, tercer ciclo, quinto grado: Lee cuentos y novelas breves***

En el inicio del tercer ciclo, los alumnos inician la lectura de novelas breves, además de los cuentos. Continúa el estudio de personajes en sus acciones, psicología y motivaciones, características sociales, intenciones y relaciones con otros personajes. Esto le permite esbozar inferencias sobre las motivaciones implícitas de los personajes y sus perspectivas, es decir,

comienza a predecir el desarrollo de la trama a través del estudio de los personajes (retrato, prosopografía y etopeyas creadas por el autor). Los clasifica en principales, secundarios e incidentales, distinguiendo su relevancia en la historia.

Describe los espacios en que se desarrolla la historia y los relaciona con las características de la sociedad y los personajes; distingue los acontecimientos que ocurren en cada uno. Es decir, la manera como los marcos espacial y temporal son propios de unas acciones y tramas, a diferencia de otros (por ejemplo, los mismos personajes posicionados en un bosque actúan diferente en una ciudad).

Las relaciones temporales ya estudiadas, requieren que las integre para reconstruir las tramas con mayor precisión.

En este grado, además de lo estudiado, se hace la distinción entre el discurso en primera y en tercera persona, así como entre el narrador y los diálogos de los personajes. Para esto, se interseca esta actividad con el trayecto cinco, es decir, la traducción de relatos en obras de teatro.

### ***Primaria, tercer ciclo, sexto grado: Lee cuentos y novelas breves***

Además de la repetición de los ejercicios anteriores, se añade al estudio de personajes, la especulación sobre sus perspectivas. Distingue entre los personajes principales, aquellos que son protagonista, antagonista u oponentes, aliados o auxiliares, así como objeto de afecto del protagonista (ser amado). Comienza a nombrar a las sociedades descritas en las historias (época, geografía, grupos, normas, formas de relación) para explicar, desde la perspectiva de los marcos espacial y temporal enunciados, las acciones de los personajes. Es decir, explica las acciones y sentimientos, actitudes e ideas de los personajes, en función de las reglas del universo ficcional; reconoce, por tanto, ambientes sociales y psicológicos propios de los marcos espacial y temporal (en este grado, el enfoque se hace sobre la literatura de horror). Esto es relevante para alcanzar la distinción entre ficción y realidad, propia de los géneros literarios en oposición a los explicativos-expositivos (científicos, periodísticos). En el estudio del tiempo ficcional, distingue que algunos datos son explícitos y otros implícitos (para lo que precisa una atención más enfocada al uso de los verbos, nexos y los circunstanciales). Dado que las novelas contienen tramas más complejas, la reconstrucción implica la distinción entre trama principal y tramas subordinadas o paralelas. Ejercita la distingue entre el discurso del narrador y los diálogos de los personajes.

***Secundaria, primer ciclo: Lee narraciones de diversos subgéneros: ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas u otros***

A partir de los estudios en el nivel de secundaria, se diversifica la lectura a los subgéneros narrativos: ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas u otros que elija el estudiante. Inicia el estudio de las acciones y las características psicológicas de los personajes típicos de cada subgénero narrativo, lo que deriva en el análisis de motivaciones, intenciones, formas de actuar y relacionarse específicos de cada narración. Comienza el reconocimiento de las funciones narrativas que cumplen los personajes típicos de un subgénero narrativo (protagonista, oponente, aliado, ser amado, mandante y beneficiario, entre otros).

En el estudio de los marcos espacial y temporal, continúa el estudio de las sociedades propias de cada subgénero, como forma de explicar las acciones de los personajes. En el estudio de los ambientes de cada subgénero, identifica el influjo de los aspectos espaciales y temporales para crearlo.

En la recreación de tramas y formas de organización temporal, se detecta la recurrencia de las configuraciones según los subgéneros.

Los diálogos y tipos de narrador propios de cada subgénero, se estudian en sus efectos sobre la trama.

La recomendación de lecturas, que ha sido constante en la primaria, se enriquece en la secundaria con la participación en eventos públicos, para lo que se requiere que la presentación del texto elegido se enriquezca usando fuentes de información sobre literatura (prólogos, artículos de divulgación o crítica literaria, páginas electrónicas especializadas o blogs de fans), para dar sustento a sus apreciaciones sobre aspectos estructurales y temáticos relevantes del subgénero elegido.

En este nivel comienza a tener mayor incidencia la problemática señalada por Delia Lerner (Lerner, 2001), en su obra *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, referente a la lectura intensiva (que es propia de la enseñanza literaria tradicional, obras selectas estudiadas a profundidad) contra la extensiva (multiplicidad de lecturas estudiadas superficialmente). Aunque el maestro de español en la escuela secundaria tiene la prerrogativa de elegir entre una y otra, es decir, entre el control del contenido o el permiso dado al alumnos para ejercitar su gusto, no debe olvidarse que el trayecto lector individual pasa por la elección personal, si se desea su fomento.

***Secundaria, segundo ciclo: Selecciona, lee y comparte cuentos o novelas de la narrativa latinoamericana contemporánea***

En el segundo de secundaria, el estudio literario se focaliza por primera vez en una narrativa específica, la latinoamericana contemporánea. Además de lo ya ejercitado, en lo que se incide nuevamente, se reconoce la multiplicidad de roles que a veces desempeñan los personajes. Dado que se trata de una literatura específica, se comparan las formas elegidas por diversos autores para presentar aspectos de la realidad latinoamericana o de otros lugares, que es materia común en este caso, o cuestionan las posibilidades representar la realidad local. Se insiste en el reconocimiento de los marcos espacial y temporal y del personaje para la sugerencia de ambientes en la narración. En el estudio de tramas, se discute la no linealidad y los desenlaces abiertos, así como el efecto que producen en el lector y en la representación de una realidad. Recuérdese que, acostumbrados a tramas cerradas y construcciones típicas, como lectores de narrativa contemporánea se enfrentan a indefiniciones y rupturas estructurales y de tipos.

Interpreta el uso de voces y perspectivas narrativas como un recurso para matizar las representaciones de la realidad, según el contexto de la ficción o del autor, lo que le lleva a apreciar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos latinoamericanos, expresada en su literatura nacional sacralizada. Asimismo, reconoce que en tiempos recientes se han diversificado las propuestas narrativas, los temas y los recursos de la narrativa.

Profundiza su conocimiento e interpretación de algunas obras, corrientes o autores de la literatura latinoamericana mediante la consulta de fuentes literarias. Con estas actividades inicia propiamente el estudio de la historia de la literatura, que ocurre luego de varios años de estudio sobre los mecanismos de producción de ficciones (lo que sería la teoría literaria, que inicia desde el preescolar). Se cumple así con el enfoque y afianzamiento del hábito lector antes del inicio de los estudios formales literarios.

***Secundaria, tercer ciclo: Lee una novela de su elección***

Para completar el trayecto lector, el alumno elige la lectura de una novela completa (hasta este grado, se ha estudiado en cuentos y novelas breves de diversos subgéneros). Dado que cada individuo habrá elegido una novela diferente, se comienza el análisis individual de la evolución psicológica y social de los personajes, la descripción de sus perspectivas sobre los acontecimientos narrados a partir de su conocimiento de la situación, su posición social o sus

características psicológicas (según sea el caso). Es decir, se analiza al personaje en toda su complejidad, derivado de los marcos espacial y temporal y las acciones descritas. Explica la red de relaciones entre los personajes en cada línea de la historia y utiliza las funciones narrativas que cumplen en su accionar, para explicarlas.

Los marcos espacial y temporal ficcionales se analizan en función de los momentos históricos y sociales que le sirven de referencia, y para sugerir el ambiente en la narración.

Continúa son sus estudios de tramas principal y secundarias o paralelas, para reconstruirlas.

Reconoce el mecanismo narrativo de la polifonía lingüística y narrativa (uso de voces y perspectivas) para organizar el discurso y matizar las representaciones de la realidad. Sobre todo, identifica a los tipos y personajes como conductores o representantes de posturas o discursos que se presentan en la realidad, pero deben sintetizarse en la ficción.

Finalmente, reconoce las características estructurales de una novela, que la distinguen de otros tipos de narración, lo que alimenta su conocimiento sobre los subgéneros más usados en la educación: fábulas, leyendas, cuentos tradicionales, cuentos, relatos breves.

## **Trayecto literario 2. Escritura y recreación de narraciones**

En la educación básica se distingue entre el consumo literario y su producción, como acciones que divergen por distintas razones. Existe el reconocimiento que el trayecto lector transita por el gusto, mientras la escritura, lo hace por la necesidad expresiva, ninguna de las cuales puede ser forzada ni dependiente de la otra. Sin embargo, como parte de los proyectos desarrollados en el aula, la lectura de narraciones en ocasiones es una actividad puntual, mientras que en otras, parte de los insumos para crear una evidencia textual, no siempre literaria.

Conviene hacer la distinción, debido a la prevalencia en la obligatoriedad de hacer siempre algo a partir de la lectura, tendencia que disminuye el gusto lector.

### ***Preescolar, tres ciclos***

Los alumnos del preescolar aún no saben escribir, o no lo hacen con precisión. Pero no por ello carecen de necesidades expresivas, que pueden o no precisar del uso del sistema de escritura. A este nivel, la producción, interpretación e intercambio de narraciones es predominantemente oral, aunque puede usar recursos personales, gráficos y escriturales también.

En primer lugar, se comienza el ejercicio de la narración oral mediante la repetición de historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. Incluso pueden ser de invención propia, y aunque sean deficientes, se debe respetar su expresión. En un segundo momento, a través de la opinión de sus pares, podrá corregirlas. Lo mismo opinará sobre las creaciones de otros.

El principio de la escritura y recreación de narraciones precisa el comentario y diálogo a partir de la lectura que escucha de textos literarios, hecha por sus padres y maestros, y siempre, sus parámetros de referencia se relacionarán con experiencias propias o algo que desconocía.

Las narraciones propias de este nivel (cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios breves), le inspirarán a describir personajes y lugares que imagina al escucharlas. Es más propicio, sin embargo, que la creación se haga colectivamente, por lo que se recomienda escribir con sus compañeros de grupo narraciones que dicta a la educadora (esto le permite discutir tanto los mecanismos de la narración, como las propiedades del sistema de escritura). La construcción colectiva permite la expresión de ideas que quiere comunicar por escrito. Pero en grupos grandes, se puede realizar la discusión y escritura por equipos, para que todos intervengan e interaccionen en la escritura.

Para este nivel se hace énfasis en la narración coherente y en la secuencia lógica, según el propósito y lo que se quiere dar a conocer. Por ello la discusión grupal induce a pensar en lo que se quiere comunicar, ordenar las ideas y hechos; describir lugares, personas o personajes, poner atención en las reacciones de la persona que escucha para identificar si se requiere alguna explicación adicional, así como elegir el estilo de lenguaje (registros lingüísticos propios de la ficción). La educadora acciona como modeladora de la expresión, sin imponer su criterio, aunque sí interviene en la corrección ortofónica, ortográfica y sintáctica (SEP, 2017, págs. 200-201).

***Primaria, primer ciclo, primer grado: Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros***

La forma privilegiada de escritura narrativa en la educación básica, es la imitación o emulación, lo que es bastante notorio en la inclinación de los niños por repetir y recrear las historias propias de seriales televisivos y filmes. Por tanto, en este nivel el alumno dicta (a sus familiares o al docente) y reescribe cuentos conocidos, mezclando anécdotas y personajes. Los complementa con imágenes y textos, o inversamente, pues todavía hay prevalencia de lo icónico-simbólico en



su expresión escrita. Los ejercicios de reescritura son otra vez grupales o por equipo, mediante acuerdos negociados. Hace ejercicios de reconstrucción oral de la historia, para luego escribirla con ayuda del docente o de forma autónoma. Este ejercicio también se hace colectivamente, por medio del dictado al docente.

Entre las normas de la oralidad que se refuerzan, debe esperar su turno para hablar, e incluso participa en la revisión y corrección del texto. Al hacer estos ejercicios tiene la oportunidad de reflexionar sobre el sistema de escritura y el vocabulario conocido y nuevo, así como la correspondencia fonético-alfabética y las partes de la construcción sintáctica, pese a que no las identifique (mayúsculas, signos de puntuación y usos convencionales de paratextos), así como se hace consciente de identificar las reiteraciones y faltas de concordancia de género y número.

En sí, y como se ha insistido a lo largo de esta investigación, se reflexiona en el diálogo, sobre las diferencias entre el discurso oral y el texto escrito, y cómo el primero debe ser trasladado al segundo, con normas y criterios propios del sistema de escritura convencional.

***Primaria, primer ciclo, segundo grado: Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros***

Para consolidar la escritura mediante el uso de la literatura infantil y juvenil, el alumno emplea su conocimiento de las narraciones breves (anécdota; trama dividida en inicio, desarrollo y fin, personajes y características), para escribir textos propios sencillos, a partir de su imaginación, con imágenes y texto, tal como ha venido haciendo con ayuda del docente, pero ahora sin recurrir a él. También es preciso que note la necesidad de planear antes de iniciar la escritura de una narración: definir la anécdota, la función de los dibujos y las palabras (las ilustraciones serán de apoyo o brindarán información adicional a la dada por el texto; pondrá mayor énfasis en la ilustración o en el texto, etcétera). Incorpora a su creación paratextos como el título, se preocupa por darle estructura (inicio, desarrollo y fin), de preferencia en bloques o párrafos, e integra las ilustraciones en los lugares adecuados para dar coherencia a la historia. El ejercicio de revisión y corrección (recursividad), con ayuda del profesor o sus pares, verifica la coherencia y propiedad del texto. En sí, se realizan ejercicios similares a los de los primeros cuatro grados, pero con la escritura propia (así sea una emulación de textos conocidos).

***Primaria, segundo ciclo, tercer grado: Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación***

Tercero y cuarto grados, como se ha mencionado en el trayecto 1, se enfoca en narraciones tradicionales. Por ello en este grado se hace la recopilación de narraciones tradicionales de la región, de preferencia, recogidas desde la oralidad, para una vez transcritas conforme a las convenciones del sistema de escritura, compartirlas en un formato de libro álbum. El mayor riesgo en estas actividades es, como se ha dicho, la tentación de usar colecciones preexistentes, tanto en el caso de la narración, como en el de los trayectos de teatro, juegos de palabras y poesía. Por ello es que se recurre a la lectura y escucha de narraciones tradicionales de la región (mitos, leyendas, fábulas, cuentos u otros), que le son familiares o, en su defecto, para acercarlos a ellas.

Se ha notado que, para muchos alumnos, la tradición oral es inexistente o ha sido sustituida por las tecnologías de la información y la comunicación, sobre todo la televisión. De ahí que los contenidos (personajes, escenarios, situaciones regionales) les son ajenos. De ahí que las formas de lenguaje que se usan en la tradición oral, fuente de riqueza cultural, plenos de significado o relevancia cultural que les atribuyen los adultos, les son desconocidos. El reverso de esta situación se da cuando, con el interés del profesor los lleva a revalorar esta tradición, haciendo del diálogo con familiares o vecinos de generaciones mayores, una fuente de información genuina, base de los esfuerzos de transcripción escolar.

Tanto en lengua materna como en segunda lengua, sobre todo considerando que estas formas narrativas no siguen siempre el canon literario universal de inicio, desarrollo y fin, se prefiere el reconocimiento de las partes importantes de las narrativas tradicionales: estado inicial, aparición de un conflicto y solución del conflicto. Asimismo, descubre que puede establecer relaciones causa-efecto entre las partes de una narración, que son propias de un universo ficcional diverso al conocido (al provenir de cosmovisiones diferentes a la occidental o cristiana).

Entre los aspectos del sistema de escritura que ejercita, están la relación entre imagen y texto en elaboraciones propias (libro álbum), el uso de tiempos pasados para narrar sucesos: pretérito y copretérito, así como el presente para diálogos directos, donde también emplea guiones largos. Se considera la correcta elaboración de paratextos como la portada y otras partes

de un libro. Es decir, no se le enseña a diseccionar un texto, sino a recrear por emulación el propio.

La competencia más difícil de lograr, debido a su escasa ejercitación, es la hechura de diversos textos pasando por la comprensión de su forma y la diversidad de su contenido. Es por ello que los ejercicios de reproducción (sea imitación o emulación) son importantes en todos los grados. Sin embargo, dado que este trayecto se refiere a la escritura, también conviene encaminar los esfuerzos de los nóveles escritores hacia la creación original, respetando las fallas y cortedades propias del entendimiento inicial de las estructuras narrativas. Una combinación de personaje y acción es suficiente como muestra de comprensión de los mecanismos de la narración.

***Primaria, segundo ciclo, cuarto grado: Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación***

Para este cuarto grado, se continúa el trabajo anteriormente desarrollado, con el reconocimiento del desequilibrio inicial (situación problemática), con el desarrollo de acciones por parte de los personajes, que conducen a la restauración del equilibrio (resolución exitosa o fracasada del problema planteado). El recurso narrativo pasa por la secuencia causal de acontecimientos derivados del desequilibrio inicial, donde, por supuesto, el joven escritor puede emplear como modelo situaciones y tramas conocidas, con el aporte de elementos originales. Además, lo hace mediante un ciclo recursivo de escritura y revisión del texto propio. Se le anima a utilizar fórmulas recurrentes en otros cuentos para dar continuidad a la historia, así como presentar y describir personajes y acontecimientos. La recursividad se plantea para que, mediante este tipo de textos revise el uso de verbos en tiempos pasados (pretérito y copretérito), según su continuidad; el uso y construcción de diálogos, reflexionando sobre el uso de palabras introductorias pertinentes (dijo, exclamó, reclamó) y considerando los tiempos verbales pertinentes al presente de los personajes que hablan; así como el empleo de adverbios, frases adverbiales y nexos para resaltar las relaciones temporales entre acontecimientos (hace mucho tiempo, después, más adelante, etcétera).

Comienza el desarrollo de personajes con características o atributos que los identifican (intenciones, posición social, forma de ser) y que mantienen relaciones de lucha y de alianza entre ellos, de acuerdo con esquemas recurrentes en otras historias. Resulta útil emplear las

diversas técnicas derivadas de las teorías de Vladimir Propp, que son populares como recurso didáctico en la primaria (bajo la forma de Cartas de Propp), pero evitando desvirtuarlas. Se ha visto que las funciones, objetos y personajes terminan siendo meros dibujos para enlazar ideas azarosas y sin conexión narrativa. En cuanto a la construcción de cronotopos, el niño diseña espacios físicos y sociales que dan contexto a la historia; mientras considera los ambientes de historias similares.

Lo esencial es que el alumno practique y se acostumbre a la escritura de narraciones de invención propia, sobre la base de lo conocido en el primer trayecto.

### ***Primaria, tercer ciclo, quinto grado: Escribe narraciones de la literatura y la experiencia***

La reescritura de cuentos comienza a focalizarse en la recuperación de acontecimientos principales de un cuento de su elección, para escribir una versión completa de la historia. Esta reescritura supone que el alumno ya detecta la trama y la transforma según decisiones escriturales propias, y dado que el texto es de su elección, entonces le será posible expresarse a partir de dichos afectos y necesidades propias.

En cuanto al manejo de las circunstancias reconstruidas, cuida las relaciones temporales entre los acontecimientos, explora opciones para expresar la simultaneidad, mediante el uso de nexos temporales y frases adverbiales. “• Mantiene la referencia a lugares y personajes a lo largo de la historia mediante el uso repetido de nombres o la sustitución de estos por sinónimos y pronombres. •Hace descripciones de personajes o sucesos mediante recursos literarios: uso de frases adjetivas, reiteraciones, símiles e imágenes.” (SEP, 2017, pág. 202). Es decir, se acerca a la gramática mediante el uso, no al contrario. También rectifica la puntuación, especialmente para delimitar diálogos y narración (uno de los temas soslayados y frecuentemente tergiversados, pues a imitación de la gramática inglesa, se observa el uso de comillas en lugar del guion largo para el diálogo directo). Además, aprende a limitar los párrafos temáticos empleando la puntuación, los espacios en blanco y las mayúsculas. Esto se hace con apoyo de otros lectores, bien sean sus pares o sus familiares, para evitar que el maestro sea su único lector.

Es deseable que las obras emuladas o de creación propia se publiquen, de ahí que se empieza el uso de elementos convencionales de la edición de libros: portada, portadilla, introducción e índice, por mencionar algunos.

***Primaria, tercer ciclo, sexto grado: Escribe narraciones de la literatura y la experiencia***

En el sexto grado, donde se presupone los alumnos han entrado en el pensamiento lógico y hace ejercicios de introspección donde examina y aprecia su historia personal y cultural, a la vez demuestra rasgos de empatía hacia otros, es capaz de ponerse en el lugar de otros durante los conflictos y controla sus emociones, luego de una continuada educación socioemocional, se presenta la oportunidad de usar la escritura narrativa para expresar sus cavilaciones. Escribe anécdotas y textos autobiográficos, donde analiza situaciones de la vida personal para seleccionar y organizar acontecimientos en una trama narrativa. Elige la información del contexto que le permite comprender los sucesos (espacio, tiempo, antecedentes, participantes, etcétera), es decir, reconstruye su vida focalizando las circunstancias y acaeceres.

En esta escritura, que es íntima y personal, debe definir el lector ideal, es decir, a quién y cómo quiere contar la historia para despertar su interés y causarle un efecto (sorpresa, desencanto, diversión, etcétera). La reflexión sobre el impacto que habrá de tener su texto, matiza su expresión, y la hace más meditada. Por ello se recomienda hacer ejercicios de reflexión (aprendidos en la educación socioemocional) sobre el punto de vista del narrador en primera persona en un texto autobiográfico (manifiesta su empatía con escritores de este género). De ahí que en su experiencia lectora seleccione y utilice “los recursos literarios para mantener el interés del lector: despertar sus expectativas haciendo referencias a sucesos que se desarrollarán más adelante, introducir detalles o incidentes divertidos o curiosos, hacer pausas en la narración para reflexionar sobre los acontecimientos, etcétera” (SEP, 2017, pág. 205).

En estas escrituras personales se continúan los ejercicios empezados en quinto grado (textos recreados) en cuanto a nexos circunstanciales que garanticen la coherencia y cohesión, las descripciones precisas de persona y circunstancias, la estabilidad de los marcos espacial y temporal y los nombres (uso de sinónimos y pronombres para evitar la pobreza narrativa), la organización de párrafos para lograr la unidad de contenido.

Es en este grado que la puntuación se acerca a la convencional, especialmente para distinguir diálogos de narración, sobre todo porque el alumno debe hacerse consciente de la presencia de múltiples voces en la narrativa, lo que abona al entendimiento de textos complejos en tipos no literarias, como puede ser el discurso explicativo-informativo, sobre todo en el científico.

### ***Secundaria, primer ciclo: Escribe cuentos de un subgénero de su preferencia***

Una vez establecidas las bases de la educación primaria, la escritura de narraciones se complejiza en la secundaria. Los aspectos descriptivos referentes al cronotopo, los personajes y la trama se enfocan ahora a un subgénero elegido. Como señala Delia Lerner, el maestro debe optar por ceder el control en favor de la diversidad, o mantener la unicidad en el texto de estudio en favor del control (escritura extensiva o intensiva). En cualquier caso, se debe enfocar la preferencia del alumnado, pues el estudio de la historia literaria se reserva para segundo y tercer grados en este nivel.

Se ha hablado en otros momentos que los niños y jóvenes mantienen una marcada preferencia por géneros que no pertenecen propiamente al canon sacralizado de la historia literaria basada en textos clásicos, pero el debate recae entonces en la necesidad de la escuela de atraerles hacia lo mejor. Los subgéneros favoritos en este nivel son los fantásticos (terror, gótico, ciencia ficción), de misterio (negro, policiaco) y rosa (romántico, amoroso, erótico). Recuérdese que en el primer trayecto se mencionan como subgéneros “ciencia ficción, terror, policiaco, aventuras, sagas” (SEP, 2017, pág. 209) sin mayor detalle o explicación. Sin entrar en discusiones, puede notarse que la orientación a clásicos de dicha temática no es imposible, aunque sí requiere cierta incitación por parte del profesor, habiendo detectado gustos, para hacer recomendaciones. Incluso si la elección recae sobre textos de menor calidad, ello no impide proceder a su estudio (un resultado negativo no es necesariamente un mal resultado). Mirada en la superficie, una obra clásica como *Los miserables* de Víctor Hugo, por ejemplo, puede hacerse pasar como novela rosa. Es decir, coloquialmente puede hacerse pasar gato por liebre, dando así la oportunidad a los adolescentes de entrar en contacto con un clásico pleno de niveles de estudio bajo la guía del profesor.

Una vez salvada la elección, la escritura se ejercita con mayor complejidad, con el planteamiento de una:

trama coherente, compuesta por acontecimientos articulados causalmente, distribuidos en episodios que planteen expectativas e incertidumbre en el lector, de acuerdo con los temas y convenciones del subgénero. • Utiliza nexos temporales y frases adverbiales para expresar la temporalidad y la causalidad. • Mantiene la referencia a lugares y personajes a lo largo de la historia mediante la sustitución de nombres y otras clases de palabras por sinónimos, pronombres y otros recursos. • Desarrolla personajes, espacios y ambientes en función de la trama. • Procura que las características psicológicas y las acciones de los personajes sean congruentes. • Identifica y utiliza recursos narrativos propios del subgénero elegido para crear emociones, miedo, sorpresa o expectación. •

Propone el uso de voces y perspectivas narrativas como un recurso literario para crear expectativas y emociones en los lectores. • Revisa aspectos formales como ortografía y organización gráfica del texto al editarlo. • Elabora un portador para publicar los textos escritos en el grupo con las características convencionales de un libro o un fascículo. (SEP, 2017, pág. 209).

La reescritura del género elegido, bajo control del propio escritor, profundiza en la descripción de los marcos espacial y temporal (constancia en nombres y uso correcto de frases y nexos), los personajes (retrato: etopeya y prosopografía), la trama, y la gramática (discursos directo e indirecto). En este grado la escritura (como se inició en el sexto grado de primaria con el género de terror) pasa por la reflexión de los elementos que garantizan el efecto deseado en el género, de ahí la insistencia en los recursos textuales propios del mismo. Éste viene a ser el culmen de los esfuerzos que en la narrativa se inician en el preescolar, con la reiterad o consumo de narrativas seguidas por la cuestión del sentimiento o sensación evocados por las palabras. Por ello no es ocioso el preguntar a nuestros niños, desde la educación inicial, la gama de sentimientos que les provocan los textos literarios, e incluso los correspondientes a otros textos no escritos. Pasar de la percepción del efecto estético a la construcción del efecto estético, es en sí el meollo de este trayecto, que requiere ejercicios continuados e incrementados a lo largo de la escolaridad.

De ahí que antes del estudio de la historia literaria, se requiere la experiencia literaria en sus dos vertientes, la del lector y la del escritor.

### ***Secundaria, segundo ciclo: Transforma narraciones en historietas***

Como se ha señalado en el inciso anterior, se espera que para el primer grado de la educación secundaria, el alumno cree una historia (cuento o novela) haciendo uso pleno de los recursos literarios aprendidos en el desarrollo del trayecto. Para el segundo grado dichos conocimientos pasan a una traducción al lenguaje gráfico.

- Transforma narraciones en historietas.
- Identifica los recursos gráficos típicos de una historieta (cartel, globo, plano, etcétera); distingue sus usos para contar una historia.
- Analiza el uso de diversas perspectivas visuales en las historietas y el efecto que buscan producir en los lectores.
- Reflexiona sobre cómo cada viñeta de la historieta sintetiza un momento específico de la acción.
- Identifica algunos recursos de las historietas para sugerir un ritmo en la narración y delimitar episodios en las historias.
- Analiza la trama de una narración (cuento, novela, fábula, leyenda), su estructura y sus contenidos (personajes, espacios, ambientes, temas) para evaluar los que resultan esenciales para contar la historia.

- Analiza la forma en que se presenta la historia (voz narrativa, lenguaje de la narración y de los diálogos) para crear un efecto en el lector.
- Compara las funciones de los elementos del discurso (lingüístico y gráfico) en dos formas de contar una historia. (SEP, 2017, pág. 213).

La narración como base de los esfuerzos escriturales verifica dos traducciones, ésta, que se corresponde con la ficción gráfica, y la correspondiente al trayecto literario 5. Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales, donde el alumno reescribe la narración en forma de guion teatral. La reescritura de narraciones a teatro, confluye en este grado en su transformación como historieta. Para ello puede verse que los estudios sobre los marcos espacial y temporal y la trama permiten la configuración de la secuencia de los cuadros o viñetas, al que se añade el concepto de ritmo narrativo. Asimismo, el manejo de los puntos de vista ya ensayado, se convierte en la perspectiva del dibujo (vemos al personaje o es el personaje quien mira la acción). En el teatro el alumno ya ha practicado la fragmentación en actos, escenas y cuadros. Ahora lo formaliza mediante un dibujo. Eso requiere esfuerzos de planeación no ya sobre el tiempo y el espacio escénicos, sino sobre la superficie de dibujo. Además, las nociones de ambiente, cronotopo, acciones de la trama (causa y efecto) y emociones de los personajes, deben ser condensadas en un solo cuadro/viñeta, lo que requiere mayor esfuerzo de reflexión en la construcción de mundos ficcionales. No que la escritura sea más fácil, sino que la traducción a viñetas requiere un esfuerzo diferenciado. Asimismo, las voces narrativas requieren una gramática diferente, pues su posición en globos, recuadros y onomatopeyas indica las diferencias entre los usos gramaticales y visuales del discurso directo y el indirecto.

En un aparte, es necesario señalar que los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública en el texto de *Aprendizajes Clave* (SEP, 2017), presuponen un aprendizaje continuado, ascendente y aumentado en su complejidad, durante toda la educación básica. Pero se limitan, en el caso del trayecto literario 2, referente a la escritura y recreación de narraciones, a uno o dos proyectos anuales, con actividades puntuales, además de las permanentes de lectura. Pero son vistas generalmente como una pérdida de tiempo, de ahí que la secuencia de planteamiento de la cuestión, estudio de ejemplares, discusión sobre las formas constructivas, escritura recursiva y presentación del producto, se reducen a sólo el estudio de las formas constructivas y el cuestionamiento puntual: qué es un personaje, cuál es la estructura de un cuento, qué es ambiente, y así por el estilo, concluyendo con un intento escritural que no se publica ni difunde. Con frecuencia se recrimina a los practicantes normalistas que llevan a cabo el ejercicio, que



pierden mucho tiempo para dar un solo tema. Asimismo, sólo se contesta puntualmente el libro durante los estudios de primaria. Así que al llegar a la secundaria, los alumnos deben iniciar algunos de los estudios que ya debieran haberse reforzado en la primaria, como son los propios de la construcción narrativa (trama, personaje, cronotopo, ambientación, efecto estético), con frecuentes usos incorrectos de la gramática relacionada (por ejemplo, incapacidad para escribir correctamente discursos directos e indirectos). El alumno, por tanto, recurre a su experiencia extraescolar o al plagio.

### ***Secundaria, tercer ciclo: Escribe crónicas sobre hechos locales o regionales***

Una de las críticas que se puede esbozar en torno a este trayecto, es que los alumnos no se van a convertir en escritores de narrativa o, en su defecto, no van a vivir de ello. Sin embargo, no es propósito del trayecto generar escritores, sino que a través de la escritura de narraciones, incluso en la recreación escritural, el alumno comprenda los mecanismos de la descripción (lugares, tiempos, personas, ambientes, acciones), la narración, la explicación y la argumentación, con fines ajenos al mero entretenimiento. Asimismo, por ejemplo, el recurso a la escritura autobiográfica permite la autorreflexión, la empatía y el control emocional, indispensables en un trabajador adulto, así como el uso adecuado del consumo ficcional como recurso de escape de la cotidianidad o la insatisfacción. La narrativa en sus múltiples formas también posee múltiples usos en el consumidor, de signo positivo o negativo, pero mayormente reconocidos por sus detalles positivos. El dominio del sistema de escritura sería, en todo caso, uno de los resultados de este trayecto, lo que no obsta para su derivación en la vida académica y profesional.

Para este grado, una vez hecho el recorrido por los géneros y los mecanismos ficcionales, el alumno aplica sus aprendizajes en la realidad local. Ingresa en el terreno de la crónica (el periodismo testimonio fue premiado en Svetlana Alexiévich como literatura en 2015) de hechos locales.

Para ello, con base en sus estudios de historia y su entendimiento del texto explicativo-informativo, el alumno indaga en fuentes orales y escritas, primarias y secundarias, los detalles de cómo se desarrolló el suceso elegido. Para ello debe recurrir a las causalidades entendidas en la construcción de una trama, para organizar la información u obtener así el panorama de lo acontecido, debe reconstruir por tanto, la realidad que no ha vivido (a diferencia de la autobiografía). En la trama recursiva, donde planea y desarrolla la escritura de la crónica, adopta

un punto de vista personal y siendo consciente de su lector ideal (al que verdaderamente hará llegar su texto), revisa que la narración sea clara y produzca el efecto deseado. Aprovecha la oportunidad de utilizar los recursos literarios aprendidos en la construcción de ficciones, para mantener el interés del lector: “despertar sus expectativas haciendo referencias a sucesos que se desarrollarán más adelante, introducir detalles o incidentes divertidos o curiosos, hacer pausas en la narración para reflexionar sobre los acontecimientos, etcétera” (SEP, 2017, pág. 217).

En este ejercicio practica la construcción de los marcos espacial y temporal, los personajes, las situaciones y ambientes (el uso de nexos temporales y causales adjetivos, participios y aposiciones, adverbios y complementos circunstanciales, constancia de nombres y uso de pronombres) en una narración coherente y cohesiva. Ello pasa por la reflexión escritural en el uso de palabras y frases adecuadas, organización de párrafos con unidad de contenido, puntuación convencional y el añadido del empleo de oraciones coordinadas y subordinadas, tema que con frecuencia es poco tratado en el nivel básico.

Este trayecto garantiza que el alumno adquiera las técnicas propias de la narración en sus diferentes subgéneros, para hacer la traducción de la realidad al sistema de escritura. Finalmente, no importa tanto si recurre a la ficción, sino que sepa escribir para alcanzar un propósito comunicativo. Desde el plan de estudios de 1993 para la educación básica, se entiende al texto como un pretexto para obtener los propósitos educativos, de ahí que carece de importancia la temática o la calidad de la literatura elegida, lo que importa es alcanzar las competencias (las macro y las micro).

### **Trayecto literario 3. Lectura y escucha de poemas y canciones**

Jean-Marie Schaeffer, en su obra *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* (2013) señala que los profesores de liceo se quejan de que los alumnos carecen de conocimiento de la narrativa y la poesía, ignorando su abundante cosnomo de seriales y canciones. Por ello termina concluyendo que lejos de llevar la teoría literaria a las aulas o dar el conocimiento de la literatura, es mejor promover la experiencia literaria y su escritura, (Schaeffer, 2013, pág. 28). Aunque su afirmación no excluye en conocimiento de la teoría literaria en los profesores. Lo que recomienda es volver a lo descriptivo y abandonar lo normativo (pág. 41). Por tanto, en el campo más sujeto a la teoría literaria, que es la poesía, el profesor debe evitar recurrir o entrar directamente en la teoría, antes que a la experiencia de lo

poético. Es sintomático de la experiencia escolar, que en el campo de la lectura y escucha de poemas y canciones, el profesor recurra a los textos de contenido antes que a aquellos cuya complejidad formal dificulta la comprensión inmediata.

Preferir el contenido y el entendimiento inmediato del texto poético pervierte el conocimiento de la poesía, lo que hace limitar las selecciones a la llamada poesía nacionalista o patriótica, lo que priva a los estudiantes de mayores desafíos en este campo literario. Por ello es que se debe abandonar la tendencia preceptiva o normativa de este trayecto (tal como lo recomienda J.-M. Schaeffer) en favor del contacto y entendimiento de las formas evocativas.

La fruición de canciones y poemas en los niños es un acto cotidiano, pocas veces reconocido por la escuela. El omnipresente y variado acceso de los infantes a *jingles*, *OST* (*original sound tracks* o bandas sonoras), así como temas de apertura y cierre (*openings* y *endings*), y otras canciones infantiles, se refleja en la atenta escucha y repetición de estos textos, incluso sin límites de idioma (véase si no el "*Baby Shark*" de origen incierto, pero de consumo universal). Los infantes no requieren permiso para consumir poesía del subgénero canción, y tampoco para realizar sus propias versiones.

***Preescolar, tres ciclos: Declama poemas frente a un público. Identifica la rima en poemas leídos en voz alta. Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje***

La oralidad es la mayor fortaleza del preescolar, pues la lengua materna, que los niños han aprendido mediante la atención y el cuidado de los adultos en su entorno, es su principal materia de conocimiento y experimentación. En esta edad, siguen esforzándose en dominar la gramática, la pronunciación y el incremento del vocabulario. Aún perciben la enseñanza como gentil e interesada, no punitiva. Por ello es que siguen ávidamente las clases y se muestran interesados por todas las actividades que mantienen apariencia lúdica, incluso si son clases que perciben un objetivo. Ya se ha señalado que en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, a los alumnos de preescolar se les ofrece un bagaje de ciento veintiún libros de toda variedad, incluidos canciones y poemas. Muchos de estos poemas son rimas breves, también adivinanzas, canciones, acertijos, trabalenguas y relatos, de ahí que en la lírica se incluyen los juegos de lenguaje de todo tipo, sin exclusión.

Durante los tres grados del preescolar, el contacto de los niños con las formas poéticas incluye la producción, la enunciación, la interpretación y el intercambio de poemas y juegos

literarios. Sistemáticamente aprenden poemas para decirlos frente a otras personas, no sólo en las ceremonias, sino en todo momento, incluidas las clases abiertas. Y siempre pueden cantar para focalizar la atención.

Para lograr la memorización, la educadora inicia los primeros pasos en la identificación de la rima, pues el incidir en este aspecto favorece el recuerdo para la repetición en voz alta, lo cual puede incluir, aunque no necesariamente, la comprensión de los versos.

### ***Primaria, primer ciclo, primer grado: Escucha y lee textos líricos***

Las actividades iniciadas en el preescolar se continúan en la primaria, y debiera prolongarse en ésta y otras asignaturas y áreas de desarrollo, donde sea oportuno cantar, leer y reescribir canciones y rondas infantiles.

Al igual que en la narración, el alumno selecciona, de los acervos o de publicaciones provenientes de otros lugares, canciones y rondas infantiles de su preferencia para trabajar con ellas, trabajo que incluye el juego, la interpretación y la rehechura. Como ejercicio lector, sigue el texto impreso mientras el docente canta o lee los textos seleccionados, haciendo y estableciendo al tiempo, la relación fonético-alfabética, sonoro-gráfica.

También, si le es posible, puede ir escribiendo los versos mientras otro lee o canta, siempre y cuando se realice el esfuerzo de transcripción de la oralidad a lo escrito, acción que conlleva a la reflexión sobre el sistema de escritura y los paratextos. Esta acción no es privativa de la lengua materna, pues se extiende a la segunda lengua, con el propósito de encontrar diferencias fundamentales en la transcripción. Puede hacerlo con el alfabeto móvil o un simple registro gráfico, utiliza secuencias de letras ordenadas linealmente, en palabras y oraciones, siguiendo la cadena oral. Luego:

revisa y corrige el texto con ayuda de alguien más, y al hacerlo:

- reflexiona sobre cuántas letras y cuáles son pertinentes para escribir palabras o frases;
- utiliza palabras conocidas como referente para escribir palabras nuevas;
- establece correspondencias cada vez más precisas entre partes del discurso oral y partes de lo escrito;
- descubre, a lo largo del grado, el valor sonoro convencional de las letras y comienza a utilizarlo como criterio para organizar su escritura hasta llegar a la escritura alfabética. (SEP, 2017, pág. 189).

De hecho, este ejercicio es constante en los jóvenes cuando encuentran aprecio en textos líricos ajenas a los escolares, la transcripción de las canciones que les gustan o las frases que les

interesan es un registro típico en todas las edades, generalmente en el ánimo de conservarlas, recordarlas, compartirlas y volver a usarlas o disfrutarlas. Las tecnologías de la información y la comunicación sólo refuerzan su uso como señas de identidad en redes sociales o blogs (término de reciente aceptación y que se traduce como diario o bitácora digital), así como su infinita reproducción bajo la forma de memes, ese término tan usado y tan odiado por su creador, Richard Dawkins, pero omnipresente en el tejido expresivo de nuestra cultura. Es otra actividad que los niños y adolescentes realizan extraescolarmente, y que debe ser rescatada con propósitos didácticos.

### ***Primaria, primer ciclo, segundo grado: Escucha y lee textos líricos***

La elección y lectura de textos líricos comienza a incluir el compartir con otros, una parte de la fruición que debe potenciarse como parte de la oralidad. Al compartirlos, el alumno atiende a aspectos la procedencia, el cuidado del volumen de voz y la entonación, la sonoridad que poseen y que es distinta a la narración. También atiende y aprecia la lectura de otros. Cuando las desconoce, busca las palabras en el diccionario.

Véase que la Secretaría de Educación Pública no sugiere declamar, sólo leer en voz alta, dado que en este nivel es más relevante la lectura para identificar correspondencias sonoro-gráficas y extraer sentido.

### ***Primaria, segundo ciclo, tercer grado: Lee y comparte poemas y canciones de diferentes autores***

Siguiendo la actividad, con incremento del repertorio, el alumno atiende a aspectos como la rima y la aliteración, componentes rítmicos de la letra de la canción o el poema.

Intensifica la comprensión del contenido general y la situación comunicativa representada “(quién habla, a quién se dirige, qué le dice, qué sentimiento comparte)” (SEP, 2017, pág. 196).

Con ayuda del profesor, identifica y aprecia pasajes donde se utiliza el lenguaje figurado. Nótese que no se da clase de versificación, sino ejercicios de identificación de los recursos versales para clarificar contenidos.

Asimismo, como ya se ha venido haciendo para la narración, se coleccionan poemas y canciones, o al menos se realizan ejercicios de comparación con base en “el contenido y por sus características (tipo de melodía, ritmo musical, contenido de la letra, uso del lenguaje, etcétera)” (SEP, 2017, pág. 196).

***Primaria, segundo ciclo, cuarto grado: Lee y comparte poemas y canciones de diferentes autores***

Se sigue la actividad anterior, incrementando la atención en “(repetición de frases, palabras, sílabas o fonemas; distribución acentual, etcétera). • Reconoce que la distribución del texto poético en versos y la recurrencia de rimas al final de estos pueden ser evidencias escritas de su musicalidad.” (SEP, 2017, pág. 199). La comparación entre poemas comienza, con el estudio de la distribución versal, a fijarse en el contenido y su forma.

En forma predominante, se incide en el sentimiento comunicado, es decir, la elección radica en las sensaciones o emociones evocadas por las palabras, a la vez que en el mecanismo por medio del cual las palabras y frases evocan tales sentimientos, de ahí la necesidad de recurrir a la identificación de los recursos retóricos y no, como solía ser frecuente, priorizar las figuras antes que el contenido.

***Primaria, tercer ciclo, quinto grado: Lee poemas y canciones de la lírica tradicional o popular para elaborar antologías poéticas y cancioneros***

A diferencia de la narrativa, las colecciones de poemas se realizan hasta el quinto grado, cuando se considera que el alumno ha obtenido varios criterios que auxilian a su selección, y se enfocan en la recogida de textos orales, de preferencia, antes que de selecciones sobre textos escritos. El ejercicio pasa por la lectura de lírica tradicional o popular, para entender la tipología buscada.

Sobre la base de la selección, se inicia en la interpretación del lenguaje figurado y algunos recursos literarios de poemas de la lírica tradicional: aliteraciones, rimas, comparaciones, metáforas, reiteraciones, entre otros, los cuales ya han sido estudiados en los grados previos. “Aprecia la musicalidad de poemas de la lírica tradicional; la relaciona con las formas estróficas y de versificación utilizadas (metro, ritmo, rima). • Reconoce algunos géneros de la lírica tradicional: rasgos formales, contenidos típicos, propósitos y formas de circulación social” (SEP, 2017, pág. 202).

Como ya se ha insistido, se prefieren colecciones de acopio oral antes que textual, sobre todo con el ánimo de identificar las peculiaridades de la lírica local, sus medios de transmisión y su propósito. Por ello no se excluyen géneros como el corrido o el rap, pese a su impronta negativa.

***Primaria, tercer ciclo, sexto grado: Lee poemas y canciones de la lírica tradicional o popular para elaborar antologías poéticas y cancioneros***

En sexto grado se sigue en la compilación de poemas y canciones para elaborar un cancionero, basando la selección en los recursos retóricos conocidos los años previos, añadiendo:

- “tipo de versos, estrofas, temas, música, formas de circulación (dónde y quiénes las cantaban).
- Reflexiona sobre la forma gráfica de las canciones en la escritura (título, verso, estrofa, estribillo).
- Considera las partes de un libro para editar un cancionero (portada, contraportada, índice, etcétera). (SEP, 2017, pág. 205).

Además de interpretar el contenido de los textos líricos, los comenta en relación con el mensaje y el efecto estético que produce en el escucha, basando su explicación en los recursos del lenguaje poético y el sentido; además, empieza a distinguir géneros.

Al terminar la primaria, el alumno debe haber reconocido los recursos líricos y poéticos como mecanismos para interpretar el sentido, en textos de su elección, que comparte y comenta. Es imprescindible, sin embargo, percatarse que el aprendizaje del lenguaje poético no es relevante en cuanto a los mecanismos, sino en cuanto a la recuperación del sentido y el reconocimiento de que la poesía, además de pensamientos e ideas, transmite sobre todo sentimientos y evoca sensaciones. De hecho, la selección pasa en muchos alumnos por lo que le evoca sensorialmente, no por el contenido mismo.

***Secundaria, primer ciclo: Lee y compara poemas de diferentes épocas sobre un tema específico (amor, vida, muerte, guerra...)***

En secundaria las recopilaciones líricas se resuelven sobre el tema y la época, con fines comparativos. Asimismo, la recreación del texto requiere el conocimiento del contexto cultural, para la comprensión del tema y las ideas influyentes del momento.

A través del texto lírico se describe el mundo social en que se presenta la historia o anécdota del poema; y el descubrimiento de la forma literaria en que se habla de los acontecimientos, ayuda al alumno a recuperar el sentido.

- Argumenta sobre la importancia del espacio en la creación de ambientes para el desarrollo de la descripción del tema tratado.
- Compara los recursos literarios utilizados en los poemas de diferentes épocas y los asocia con los gustos estéticos y los temas relevantes de cada una. (SEP, 2017, pág. 209).

Por tanto, el abordaje del poema se da del texto mismo a la época, y no viceversa, como suele ser típico en las clases de literatura, que sacralizan al periodo, la época, la escuela y al autor. Por ello es que el hábito compilador fomentado en la primaria, se resuelve en secundaria en una selección por tema, que puede ser el amor, la muerte, la guerra, y la manera como el poema presenta rasgos del contexto que distingue las épocas y las regiones. El poema, que generalmente se ha entendido como expresión independiente del contexto, mediante los mecanismos estudiados en la primaria respecto a la situación comunicativa, así como la voz lírica y su objeto “(quién habla, a quién se dirige, qué le dice, qué sentimiento comparte)” (SEP, 2017, pág. 196), permite al alumno entender el poema en su fuerza expresiva.

***Secundaria, segundo ciclo: Analiza críticamente el contenido de canciones de su interés***

En segundo grado la lectura e interpretación de poemas se intensifica, incluyéndose en el comentario la opinión crítica sobre el contenido, el uso melódico para reforzar el contenido, la importancia del mensaje y su efecto en la audiencia, al brindar modelos o roles o ideales. Asimismo continúa la identificación de los subgéneros musicales. Al igual que en el trayecto 1, de la narrativa, la elección de los alumnos obliga al docente a ampliar su conocimiento sobre los subgéneros líricos musicales<sup>54</sup>.

***Secundaria, tercer ciclo: Selecciona uno o varios movimientos poéticos para leer y comentar poemas***

En tercer grado la selección se hace sobre la base del movimiento poético y su comparación con otros, ya no sobre los poemas individuales y su tema. Se leen y comentan, se identifican los recursos gráficos propios de los movimientos literarios elegidos, se contextualizan social y culturalmente, así como sus reclamos sociales o su búsqueda estética. Es decir, se parte del texto para reconocer el contexto, no al contrario. Asimismo, se explora la influencia ejercida sobre generaciones posteriores.

El lenguaje poético y los recursos figurados o retóricos son una materia frecuentemente descuidada en la enseñanza de la escuela básica, pese a que se hace un consumo intensivo de

---

<sup>54</sup> En algún momento han sido tema de discusión lírica en las clases de quien esto escribe, el corrido, el *heavy metal*, el *hip hop*, la música *pop*, el *rap*, el *reggae*, el *reggaeton*, el *K-pop* e incluso, aunque no viene al caso, el *graffiti* como forma poética. Y en casi todos los casos, han sido los alumnos quienes han dirigido el análisis de la forma poética, aunque adolecen del lenguaje retórico y literario para explicarlas. De ahí que la escuela deba brindarles este conocimiento sobre la base de su elección (guiada por su gusto).



estos géneros (sobre todo, de las canciones y las poesías patrióticas o edificantes). Además, se resuelve el problema con el estudio de los aspectos formales y la expresión excepcional en concursos de poesía. Sin embargo, se descuida su valor como forma de aprendizaje del sistema de la lengua, su calidad como recurso expresivo y evocador de sentimientos y sensaciones (más que de contenidos), así como su recurrencia para esbozar pensamientos complejos. Por ello es que los trayectos literarios 3 y 4 (de forma similar al 1 y dos), separan con toda claridad la lectura y su fruición, de la escritura.

#### **Trayecto literario 4. Creaciones y juegos con el lenguaje poético**

La escuela se sostiene, se registra y queda inscrita en la historia gracias al lenguaje. En ella se interactúa mediante el lenguaje, se programa con lenguaje. El empleo del lenguaje es preponderante y a la vez diverso: en los primeros momentos escolares, el lenguaje se constituye en la materia prima de la construcción de la lectura y de la escritura.

Para lograr el propósito general de este espacio curricular es importante que se tenga clara la relación que existe entre el lenguaje oral y el escrito. Si bien esta relación es muy estrecha, sus orígenes y estructuras son completamente diferentes.

Para la producción de textos el docente propicia y regula estrategias cognitivas y metacognitivas, desde los intereses y necesidades del alumno y desde su propia lectura de la realidad.

La lecto-escritura es el resultado de un aprendizaje muy particular. El sujeto que aprende debe, sobre todo en el principio de esta actividad, detenerse y reflexionar para poder entender este sistema de representación, construyendo consecuentemente todas las acciones que le son inherentes. Por eso, el estudiante normalista debe poner atención especial en las condiciones y características de sus futuros alumnos. [...]

Los temas y actividades incluidos en este espacio son secuenciales y deben respetar el orden de ubicación establecidos para consolidar las habilidades y competencias de manera gradual. [...]

En todo momento el docente debe propiciar un acercamiento del estudiante con la realidad y presentar los programas de la educación primaria y la organización de las prácticas sociales del lenguaje en ámbitos. (SEP, 2012, págs. 5-6).

Las prácticas sociales del lenguaje como enfoque en el aprendizaje de la lengua oral, así como el conocimiento del sistema de escritura, que es una representación del primero, exigen un dominio de la lengua que está al alcance de los niños desde su nacimiento, pero que debe fomentarse durante toda su escolaridad, comenzando con mayor fuerza en la educación inicial, donde parece evidente su preponderancia y necesidad, pero siguiendo en forma ascendente durante los siguientes quince años. Sin embargo, existe un prejuicio o creencia fundamental en los maestros, que obstaculiza dicho aprendizaje. Se cree que la lengua se verifica en el dominio de la escritura, descuidándose en el trayecto académico la oralidad. Generalmente los niños hablan poco entre sí, y sólo esporádicamente toman la palabra con fines académicos, por lo que

se llega incluso a preferir una clase en silencio, pese a que se desperdician valiosas oportunidades para hablar.

Esto es visible en el hecho de que los juegos de palabras, que son preponderantemente orales, se estudian en su versión escrita, cierto que están presentes en los libros, como colecciones y versificaciones objeto de interpretación, pero, al igual que su contraparte en el trayecto 3, su ejecución se verifica en la sonoridad de sus elementos. Por tanto, aunque es desigual su presencia, se puede encontrar maestros que cantan y juegan con las palabras constantemente, mientras que otros prefieren su consumo silencioso.

Sin embargo, en el ambiente social la presencia de los juegos de palabras (en la publicidad, las series animadas, las canciones y las coplas o albures) es constante, pese a la apabullante debilidad docente en el estudio de la paremiología. El niño que en su ambiente familiar está expuesto a los juegos lingüísticos o a las canciones, tendrá más dominio de la lengua oral, a diferencia de aquel que convive con las tecnologías digitales, en el silencio hogareño y en la ausencia de las palabras adultas. De ahí que, a diferencia de generaciones anteriores, quienes se criaban en la calle con juegos y rondas infantiles, en la asociación con los pares de similar edad e intereses, y que se nutrieron de la rítmica popular infantil, los actuales niños criados en espacios pequeños y aislados, en compañía de voces digitales, carecen de suficientes oportunidades para descomponer, analizar y reconstruir la cadena fónica, base y principio del dominio de la gramática. A diferencia de la narrativa, que se nutre de los medios digitales, la oralidad se pierde por las mismas causas, cuando el sujeto carece de interlocutores con quienes jugar. En el trayecto 4, dedicado a la creación y juego con el lenguaje poético, se recupera la tradición pedagógica de solazarse con las palabras, descomponer la sintaxis y reconstruirla para generar nuevos sentidos, desplegar la creación fecunda de los infantes que tienen como instrumento nuevo de expresión a un sistema de lengua que todavía no les pertenece en su totalidad, pero con el que juegan y al jugar, lo comprenden intuitivamente. Como parte del proceso de alfabetización, se constituyen el registro de palabras y expresiones en ficheros y cuadernos, que sólo registran las palabras aprendidas y analizadas, como si de un tesoro se tratase. Es decir, el alumno, para este trayecto, y en lo general en el aprendizaje de la lecto-escritura, colecciona expresiones que ha conocido, con las que ha jugado, y a las que ha entendido, para usarlas posteriormente.

### ***Preescolar, tres ciclos: Construye colectivamente rimas sencillas***

En el preescolar se inicia la producción, interpretación e intercambio de poemas y juegos literarios, además de la construcción colectiva de rimas sencillas. En este ciclo parece natural el reconocer la importancia de jugar con el lenguaje.

En la edad preescolar, el lenguaje es fundamental en la evolución de los niños y una actividad lúdica de mucho disfrute. Les divierte cambiar palabras, así como decir trabalenguas y adivinanzas. Con poemas, cantos, rimas y adivinanzas los alumnos pueden predecir sonidos o palabras (al escuchar una parte pueden predecir o proponer lo que puede continuar), no solo en relación con pautas sonoras, sino también con el significado que brinda el contexto en que se usan. [El educador] Puede proponerles que cambien alguna palabra en un enunciado o en una adivinanza y comprendan cómo cambia el significado de lo que ahí decía, como en los siguientes ejemplos:

- A partir de una canción conocida, solicíteles cambiar una palabra por algo opuesto (en el caso de los adjetivos) o algo diferente (un animal en lugar de un objeto). Hay múltiples posibilidades.
- Cantar una canción conocida, solo con la letra a.
- Decir una parte de una adivinanza o de una rima y proponer completarla con palabras que rimen.
- Decir parte de una adivinanza o de una rima y completarla con palabras que rimen. Escribir un nuevo texto con una de las palabras propuestas. Prueben con diferentes palabras y decidan cuál les gusta más. Compartir sus textos con otras personas. (SEP, 2017c, págs. 202-203).

Algunos de estos juegos solían ser populares fuera de la escuela, aunque en la actualidad se practican más bien en el jardín de infantes. Pero se invita a los adultos a jugarlos con los niños, y se reaprenden en las clases abiertas.

### ***Primaria, primer ciclo, primer grado: Juega con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura***

Al igual que todos los ejercicios de traslación de la oralidad a la escritura, la literatura en su rama lírica es empleada como motivo para aprender la representación gráfica de la cadena fónica. Una de las principales dificultades que experimenta el niño es el troceo por palabras, el aprender a colocar un espacio en blanco entre las unidades de sentido que no se escuchan como unidades separadas de sonido. Para hacer las distinciones entre los morfemas (una convención escrita), debe hacer constantes ejercicios de troceo y sustitución léxica. Los juegos de palabras son idóneos para esta práctica.

El alumno aprende y reinventa rondas infantiles, las cuales elige, canta, declama o lee en voz alta, mientras sigue el texto. Lo mismo hace cuando escucha al docente cantar y declamar. En estas prácticas empieza a reconocer:

las semejanzas gráfico-sonoras de palabras que inician o terminan igual. Identifica las palabras que pueden ser sustituidas por otras similares que transforman el sentido de la ronda, pero que conservan el ritmo y la rima. Explora tantas opciones como sea posible. • Escribe palabras que tienen sonidos semejantes y compara sus escrituras. (SEP, 2017, pág. 190).

Las deconstrucciones y reconstrucciones que se realizan jugando, las sustituciones de palabras que afectan al sentido, pero no al ritmo, así como las elaboraciones de términos nuevos usando morfemas conocidos, permiten al niño empezar a vislumbrar los mecanismos gramaticales de la lengua. Asimismo, representa una oportunidad para que se interese por vocablos nuevos, de los cuales infiere el significado en las negociaciones de sentido que realiza con el profesor y con sus pares.

***Primaria, primer ciclo, segundo grado: Juega con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura***

En el segundo grado reconoce las características de las rimas y coplas, mediante la selección en acervos, las aprende y reinventa, sustituyendo palabras por otras similares y que transforman el sentido del texto, pero conservando el ritmo y la rima, un ejercicio que se repite tantas veces como sea posible. Como ya ha empezado su alfabetización, escribe sus creaciones atendiendo a las características de forma y contenido del tipo textual, creaciones que se revisa y corrigen por pares. En el diálogo de la revisión, se reflexiona sobre “• la escritura convencional de las palabras; • el uso de mayúsculas y minúsculas; • el uso del punto final, el punto y aparte y las comas en las enumeraciones”. (SEP, 2017, pág. 193).

***Primaria, segundo ciclo, tercer grado: Practica y crea juegos del lenguaje (sopa de letras, basta, trabalenguas, adivinanzas, chistes)***

En este grado los ejercicios de deconstrucción y reconstrucción pasan de las rimas y las coplas, a los juegos de lenguaje en extenso. El estudiante selecciona, practica, crea y presenta oralmente “trabalenguas y juegos de palabras (sopas de letras, trabalenguas, basta, calambures, jitanjáforas, paronomasias)” (SEP, 2017, pág. 196). Reconoce que en algunos de éstos el acento recae en la musicalidad del lenguaje, aunque aparentemente carezcan de sentido o coherencia, mientras que en otros es el sentido lo que priva.

A diferencia de las creencias docentes, estos ejercicios permiten al estudiante ampliar su capacidad para escuchar con atención, considerando la forma y el significado de lo dicho, lo que enriquece su habilidad articuladora al repetir los discursos que presentan peculiaridades

fonadoras. Es decir, no basta con corregir o hacer lectura de auditorio, es preciso que escuche, reflexione y practique a su vez lo reflexionado. Por ello es preciso que reflexione sobre la forma sonora y gráfica de las palabras; que analice su significado y enriquezca su léxico (por ello colecciona palabras y frases).

Al jugar con parecidos sonoros y gráficos de palabras y frases el niño descubre la variación semántica producida, y tales derivaciones le ayudan al aprendizaje del sistema de escritura, sobre todo separación entre palabras, ortografía de palabras homónimas, y constancia de grafías en campos semánticos.

***Primaria, segundo ciclo, cuarto grado: Practica y crea juegos del lenguaje (sopa de letras, basta, trabalenguas, adivinanzas, chistes)***

Además de las coplas y los juegos de palabras mencionados, el niño realiza las acciones de selección, memorización, modificación y expresión sobre chistes. Reconoce que algunos juegos de palabras tienen también un fin jocoso, basado en el significado. Además, identifica el mecanismo de los chistes, que “centran su efecto en un final sorpresivo que rompe las expectativas de quien lo escucha” (SEP, 2017, pág. 199).

En este grado, la presentación de chistes al público le permite adaptar su expresión oral a la respuesta de la audiencia, es decir, se hace consciente del efecto en el receptor. Aunque parezca extraño, a los escolares de primaria les suele pasar desapercibido el hecho de que cada discurso y cada texto poseen un destinatario específico, pues los constantes lectores son sus padres y docentes, con lo que se conforman con satisfacer las exigencias de éstos. Cuando el individuo se comunica de manera oral, prestando atención a la respuesta de la audiencia, empieza a tomar consciencia sobre la necesidad de autorregular su dicho y su escrito. El tema del chiste, que tiene efecto inmediato, los hace mucho más conscientes de este efecto y de esta necesidad autocorrectiva, porque el fracaso es inmediato cuando existe algún fallo en la emisión del relato.

Asimismo, en el escrito distingue el discurso directo del indirecto, manejando los guiones largos para introducirlo. También practica el uso de signos de exclamación e interrogación para matizar la intención de los enunciados. Así que el tópico del chiste, charada o chascarrillo, resulta productivo en varios aspectos y no es, como suele señalarse, una mera pérdida de tiempo.

***Primaria, tercer ciclo, quinto grado: Elabora una antología de juegos de palabras con producciones propias y de la tradición oral***

De manera similar a las antologías de relatos o narrativa, así como las de poesía, toca hacer la de adivinanzas o juegos de palabra, de producción propia o recogidos de la tradición oral, estableciendo para su hechura criterios de selección y organización.

El alumno participa con fluidez en el juego de decir una adivinanza y responderla; descubre que para ser exitoso debe identificar las pistas de respuesta que ofrece: “descripción de un objeto desconocido, comparación de un objeto con otro (analogía, metáfora), presentación de una de sus partes o utilización de juegos de palabras” (SEP, 2017, pág. 202).

Durante la creación de adivinanzas, se enfrenta a las dificultades inherentes al verso: donde hacer la pausa versal (“corte de línea o renglón”), además de identificar el acento versal para intentar la rima, lo que lleva a reflexionar sobre la ortografía (que puede ser diversa) de palabras parecidas en lo sonoro. Por tanto, no se enseña la retórica del texto, sino que, cuando se precisa, se advierten los posibles efectos del uso de dichas figuras.

***Primaria, tercer ciclo, sexto grado: Elabora una antología de juegos de palabras con producciones propias y de la tradición oral***

Para el sexto grado se continúa con la recolección, interpretación y creación de diversos juegos de palabras, para la confección de antologías. Bajo el criterio de que las selecciones deberán contener ambigüedades o multiplicidades de sentidos “(paradojas, sinsentidos, exageraciones, antítesis, etcétera)” (SEP, 2017, pág. 206). El estudiante analiza, con ayuda del profesor, “las formas en que se juega con el lenguaje para transformar el significado (decir una cosa por otra, resaltar rasgos de manera inverosímil, afirmar una idea para sugerir lo contrario, etcétera)” (SEP, 2017, pág. 206). Asimismo se continúa con la reflexión sobre la ortografía de homónimos.

***Secundaria, primer ciclo: Recopila y comparte refranes, dichos y pregones populares***

La antología para este grado se enfoca en refranes, dichos y pregones populares, de los cuales comparte la interpretación, reconociendo el uso del lenguaje figurado. Además, elabora y compara, con ayuda del profesor, las situaciones descritas en los textos y las situaciones sociales a las que aluden. Es decir, se extiende su estudio, más allá del sentido, a la situación comunicativa, a las prácticas sociales del lenguaje implicadas (propósito social, interlocutores,

contexto o escenario), no sólo la de uso sino la de origen. Además, identifica los recursos utilizados: juegos con los sonidos, humor, exageraciones, etcétera, usados para llamar la atención.

Se incluye, por supuesto, el texto publicitario, que corresponde a otro trayecto de la lengua materna, en el ámbito de participación social. Este estudio lleva al alumno a considerar el potente recurso de los juegos en la expresión personal y la construcción de textos emotivos y apelativos.

### ***Secundaria, segundo ciclo: Crea textos poéticos que juegan con la forma gráfica de lo escrito***

La creación de textos poéticos alcanza en el segundo grado de secundaria el juego con la forma gráfica, con lo que se adentra en las formas modernas de la lírica, sin perder de vista que la experimentación escrita se relaciona con el sentido evocado o aludido.

En este ejercicio se practica e interpreta el acróstico “como la descripción de atributos de la persona o el objeto nombrado con las letras iniciales de cada verso. • Aprecia el juego con la sonoridad y la forma gráfica de las palabras en los palíndromos. • Considera la forma gráfica de los textos como una pista sobre su contenido” (SEP, 2017, pág. 214).

Esta experimentación aprovecha los aprendizajes previos de los estudiantes, pero en la forma de experiencia literaria para favorecer la expresión, no como conocimiento puntual, cabe decirlo, pues el ejercicio debe abonar al aprendizaje del sistema de escritura en favor de las diversas formas textuales de uso en la sociedad, no en la experiencia sobre la teoría literaria.

### ***Secundaria, tercer ciclo: Juega poéticamente con analogías, exageraciones, sinsentidos y otras transformaciones del significado***

El juego poético, así como las colecciones, abordan finalmente las analogías, exageraciones, sinsentidos y otras transformaciones del significado, mientras continúa el estudio de la homofonía.

- Interpreta y crea juegos de palabras en los que se crea ambigüedad o multiplicidad de sentidos (paradojas, sinsentidos, exageraciones, antítesis, ironías, parodias, etcétera).
- Analiza, con ayuda del profesor, las formas en que se juega con el lenguaje para transformar el significado de diversas maneras (decir una cosa por otra, resaltar rasgos de manera inverosímil, afirmar una idea para sugerir lo contrario, etcétera). (SEP, 2017, pág. 217).

El trayecto literario 4, referido a las creaciones y juegos con el lenguaje poético, inicia con la fruición sobre la fonación de la lengua, pasa por la deconstrucción y reconstrucción de la sintaxis, la experimentación sobre la homofonía y finalmente concluye con la experimentación del sentido y los juegos lógicos, es decir, aborda todos los niveles de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y lógico, y aborda las figuras retóricas en la misma gradación. Sin embargo, no siempre es abordado con el mismo sentido de gozo, fruición y experimentación lúdica, ni su recolección (imprescindible como forma de lograr el dominio de la lengua mediante la posesión simbólica) sigue el curso de la reunión mediante criterios entendidos y aceptados por los estudiantes. Además, lejos de ser una tarea desperdiciada, sirve para que el alumno reflexione sobre el sistema de escritura y los mecanismos de generación de sentido, tan necesarios para la competencia lectora y que se extienden, en todo caso, a todas las demás tipologías textuales, pues recursos como la metáfora, la analogía y los pregones son ampliamente usados en el lenguaje científico y la publicidad.

#### **Trayecto literario 5. Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales**

Uno de los trayectos que mantiene lazos comunicantes con otras materias de conocimiento es el del teatro, incluidas las formas artísticas de la expresión oral. Además, la escenificación teatral puede ser considerada una evidencia de comprensión lectora acabada, pues es difícil materializar en la escena aquello que no ha acabado de cobrar sentido en la mente del novel actor que es el niño. Por tanto, presentar y representar no es, de nuevo, un acto ocioso, si se realiza con atención en la comprensión del niño, y si se hace sin el subterfugio de ayudarles en su elaboración. Esta apariencia de logro es visible en las diversas participaciones infantiles dedicadas al público externo a la institución educativa, las cuales giran en torno a sujetos que son los mejores declamadores, actores o memoriosos y que, por tanto, sacan adelante el evento sin que se cumpla el aprendizaje clave. Pues que un declamador logre conmover e impresionar a un público, escasamente es reflejo de logro del resto del alumnado. Además, en este trayecto, al igual que en los precedentes, el antecedente es la oralidad experimentada y vivida por el alumno en el seno familiar, que se convierte en material de estudio y registro textual mediante el aprendizaje y reflexión del sistema de escritura. Es decir, la representación de la realidad en el escenario comienza por la reproducción oral de sus propias experiencias, lo que requiere ineludiblemente, que se conceda la palabra a todos los niños.



***Preescolar, tres ciclos: Comparte relatos de la tradición oral que le son familiares***

Durante el preescolar se produce, interpreta e intercambia textos de la tradición oral que le son familiares. Comienza la experimentación con los cambios de voz, el diálogo directo y el indirecto, así como la interpretación personal o mediada por muñecos. Esta actividad alterna con sus creaciones poéticas, canciones y juegos de lenguajes.

***Primaria, primer ciclo, primer grado: Lee y representa fragmentos de obras de teatro infantil***

En primaria comienza la exploración y lectura en voz alta de obras de teatro infantil para primeros lectores y participa en juegos dramáticos de su imaginación, lo que incluye la planeación y representación colaborativa (cada integrante tiene una función acordada, no designada). Identifica algunas características de forma y contenido, como acotaciones y su función, personajes y guiones para marcar diálogos. Asimismo, sigue la lectura del profesor en el texto impreso, y relaciona partes de lo oral con partes de las palabras escritas. También, transforma fábulas, relatos y narraciones, en guiones teatrales, independientemente de su representación.

***Primaria, primer ciclo, segundo grado: Lee y representa fragmentos de obras de teatro infantil***

Sigue en este grado con la selección, estudio guiado por el profesor (forma y contenido, como acotaciones y su función, personajes y guiones para marcar diálogos) y representación con títeres. De nuevo, planea y participa en la representación, considerando los papeles y tareas de cada integrante del equipo. Incluso las tareas directivas quedan a cargo de los alumnos. El docente acciona como guía y asesor. De nuevo se practica la transformación de relatos en guiones teatrales.

***Primaria, segundo ciclo, tercer grado: Lee obras de teatro infantil para representarlas***

Así como la progresión comprensiva de la narrativa va en ascenso, en este grado el estudio de las diversas formas teatrales incluye la organización gráfica del texto con formatos variados (distribución de los nombres de personajes, acotaciones y diálogos en la página; uso de tipografía y puntuación para distinguirlos), reconstruye la historia como secuencia de acontecimientos a partir de las pistas textuales (en diálogos y acotaciones), los marcos espacial y temporal (tiempo, espacio, época), e interpreta las características y motivaciones de los personajes a partir de sus

acciones y diálogos; reconoce las actitudes y movimientos sugeridos en las acotaciones. Por tanto, la representación se convierte en una forma de asegurar la plena comprensión del texto.

***Primaria, segundo ciclo, cuarto grado: Lee obras de teatro infantil para representarlas***

En cuarto grado continúa la representación como ejercicio de comprensión, bajo los aprendizajes precedentes, y se asegura de reconstruir en su totalidad, a partir de las pistas sugeridas en las acotaciones, o deduciéndolas de los diálogos, a fin de garantizar la interpretación dramática.

***Primaria, tercer ciclo, quinto grado: Escenifica obras teatrales breves para niños y jóvenes***

El ejercicio se incrementa en este grado, incluyendo la reconstrucción del mundo social en que transcurre la historia, además de que expresa “su interpretación de las características y motivaciones de los personajes a partir de sus acciones y diálogos, así como de las actitudes y movimientos sugeridos en las acotaciones. Reconoce el conflicto entre ellos que detona el desarrollo de la acción” (SEP, 2017, pág. 202).

***Primaria, tercer ciclo, sexto grado: Escenifica obras teatrales breves para niños y jóvenes***

Para el sexto grado la interpretación pasa por la reconstrucción de la trama, el mundo social, el tiempo histórico, los temas planteados, los registros lingüísticos (las formas de habla), las variaciones del habla individual según el personaje, sus características y motivaciones.

La reconstrucción pasa por la comprensión de los conflictos como detonantes del desarrollo de la acción, al tiempo que reconoce las distintas funciones de las acotaciones para orientar la escenificación y los diálogos.

- Entiende las nociones de acto y escena.
- Analiza la función de la intriga en la obra de teatro.
- Adapta el ritmo y su expresión oral a las intenciones o características de un personaje.
- Emplea la puntuación correspondiente con las intenciones comunicativas de los diálogos (admiración, enojo, duda...) y las acotaciones (SEP, 2017, pág. 206).

Es decir, cuando elige una obra tanto como cuando crea un guion original, debe hacerse consciente de la forma como el sistema de escritura se emplea para dar forma al cronotopo, la trama, la intriga y la construcción profunda de los personajes, su habla y sus motivaciones.

***Secundaria, primer ciclo: Selecciona un texto narrativo para transformarlo en texto dramático y representarlo***

Selecciona un texto narrativo para transformarlo en una obra de teatro y representarla. • Analiza la trama de un texto narrativo y selecciona los elementos indispensables para conservar la historia (acontecimientos, espacios y personajes). • Imagina la representación escénica de los episodios de la historia; decide qué será representado, qué será referido en el discurso de los personajes o qué será omitido. • Distribuye la trama en actos y escenas. • Escribe diálogos que reflejan las características de los personajes, los conflictos que afrontan y el mundo social representado. • Escribe acotaciones que dan orientaciones indispensables para la escenificación. • Usa los signos de puntuación más frecuentes en los textos dramáticos (guiones largos, dos puntos, paréntesis, signos de interrogación y exclamación). (SEP, 2017, pág. 210).

***Secundaria, segundo ciclo: Recopila leyendas populares para representarlas en escena***

En segundo grado la representación teatral continúa focalizándose en las formas teatrales señaladas, pero esta vez en torno a una leyenda, que puede ser local.

Recopila leyendas populares para representarlas en escena. • Identifica las leyendas como un tipo de relato tradicional que fusiona un trasfondo histórico con las representaciones simbólicas de una comunidad. • Indaga y analiza el significado cultural de una leyenda de su comunidad o localidad. • Indaga y analiza el contenido histórico que puede estar presente en una leyenda. • Analiza la trama de una leyenda de su localidad para identificar los momentos más importantes en el sentido del relato y escribir una obra de teatro. • Imagina la representación escénica de los episodios de la leyenda; decide qué será representado, qué será referido en el discurso de los personajes o qué será omitido. • Distribuye la trama en actos y escenas. • Escribe diálogos que reflejan las características de los personajes, los conflictos que afrontan y la manera de comprender el mundo desde la cultura de la comunidad en que se cuenta la leyenda. (SEP, 2017, pág. 214).

La importancia de la leyenda se focaliza en la comprensión que alcanza el estudiante de que se trata de un texto que fusiona un trasfondo histórico con un marco simbólico comunitario. Esto es relevante porque muchas tramas son casi idénticas en otras comunidades, lo que hace que su peculiaridad radique en los marcos espacial y temporal, los simbolismos y variantes de hablas locales, incluidas la lengua materna y la segunda lengua. El teatro recupera así su condición de expresión genuina de los problemas, las creencias y las aspiraciones de los pueblos originarios (occidentales, orientales o americanos), así como su conexión telúrica con las religiones antiguas. Por tanto, se refuerza su entendimiento del texto literario, ficcional, sagrado y figurado, como forma de comprensión de la realidad, alterna a la interpretación científica.

***Secundaria, tercer ciclo: Escribe colectivamente pequeñas obras teatrales para reflexionar sobre problemas cotidianos***

Una vez alcanzada la comprensión del teatro tradicional, el alumno del tercer grado escribe y representa en colectivo obras teatrales breves para reflexionar sobre problemas cotidianos. Continúa asimismo su reflexión sobre las formas de construcción del texto teatral:

- Reflexiona sobre la noción de acto y escena como unidades de presentación de la acción escénica.
- Reconoce la distinción entre la acción y los diálogos mostrados en escena y la historia que se cuenta en conjunto: relación entre intriga y trama.
- Identifica recursos escénicos que pueden ser utilizados para sugerir aspectos implícitos de la historia: motivaciones de los personajes, valores e ideas que se transmiten sin enunciarlos (mediante acciones o símbolos), etcétera.
- Explora usos de los signos de puntuación en los diálogos para destacar matices de la oralidad que reflejen los estados mentales y/o emocionales de los personajes.
- Reflexiona sobre la literatura como un medio para comunicar inquietudes humanas, valores éticos o problemas sociales de distinto tipo.

Es decir, el alumno de tercer grado de secundaria que ha seguido puntualmente el desarrollo de las recomendaciones de este trayecto, para alcanzar unas competencias específicas en el aprendizaje del sistema de escritura, arriba a la comprensión de lo literario como construcción y expresión cuyo fin es representar la realidad mediante una cosmovisión centrada en una unidad de tiempo y espacio limitada al escenario teatral. Y, sobre todo, que él tiene la capacidad de identificar aquello que le importa y llevarlo a la escena, por lo que, independientemente de su fruición en los productos de las tecnologías de la información y la comunicación, recupera su propia palabra en la expresión, así se quede en el mero guion teatral. Además, lo literario se convierte en un recurso al que accede cuando lo precisa con fines expresivos, no es el objeto mismo de su aprendizaje.

Al igual que en todos los trayectos del ámbito de la literatura, el profesor debe evitar recurrir o entrar directamente en la teoría, antes que en la experiencia de lo literario. Porque el consumo del texto literario es siempre el punto de partida para el entendimiento de la expresión escrita como forma de evocar la realidad en la ficción, mecanismo que él aprende al tiempo que consume la literatura, como forma de aprendizaje, para su propia expresión. Y mediante la expresión, alcanza la comprensión de lo literario como un discurso que entiende porque lo ha experimentado.

## ANTIGUA Y NUEVA PALABRA

Reproduciendo la tradición de arqueólogos, antropólogos e historiadores, quienes se dedicaron a reunir la tradición oral de origen ancestral, se pretende que en la escuela básica (preescolar y primaria) el alumno se convierta en recolector y curador de la literatura oral en la lengua que se usa o ha dejado de usarse en su comunidad. El propósito es recuperar las prácticas sociales del lenguaje en su forma oral o gráfica, haciendo el trasvase a la escritura fonético alfabética, ya sea la convencional establecida en los diccionarios y ortografías propios de la etnia, o realizando la reflexión sobre los diversos elementos del sistema de escritura que aún no hayan sido fijados por el grupo de hablantes. Esto vale para todas las lenguas del territorio mexicano, incluida la española, porque la literatura, en su origen, fue oral. Sin embargo, la diferencia radica en que para el hablante de español como lengua materna, la lectura de textos en lengua originaria es más bien anecdótica o ejercicio de adivinanza más que de comprensión lectora. Mientras que para los hablantes de lenguas originarias, se trata de una literatura analfabeta. Los ejemplos usados por la Conaliteg responden al reconocimiento de la interculturalidad en México, un poema bilingüe recopilado y traducido por Miguel León Portilla, que los hispanoparlantes leen y estudian en silencio, practican como lectura en voz alta, reflexionan para aprender alguna parte de la gramática y de la cual deducen el significado contextual o por comparación, pero del que probablemente desconocen la fonética.

Se trata pues, al igual que cualquier otra literatura de origen oral, recogida ya sea hace tres milenios que hace tres siglos, que sólo es vista como ejemplo sacralizado, fuera de contexto y correspondiente a la sonoridad y al sistema fonético alfabético del español (véase la imagen 33).

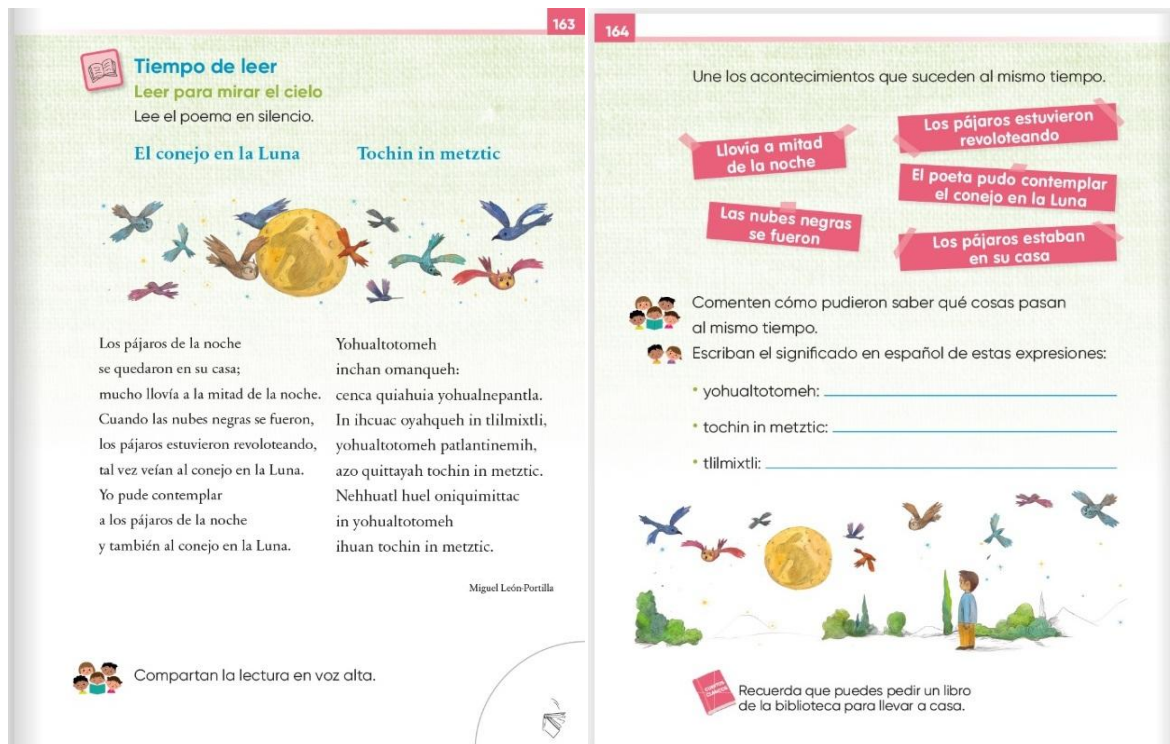


Imagen 33. Capturas de pantalla del libro Lengua materna. Español. Segundo grado (Dirección General de Materiales Educativos de la SEP, 2019, págs. 163-164) (DOI P2ESA).

Para Miguel León Portilla (León Portilla, 2003), en cambio, se trata de literatura a la que denomina “antigua y nueva palabra”, comprendiendo dentro de esta denominación a la tradición literaria prehispánica recogida mediante el uso del alfabeto latino, hace cinco siglos, tanto como la tradición oral perpetuada en las etnias como recuerdo familiar, así como las de reciente creación, sean éstas últimas alfabetizadas o no. La transformación de la tradición oral en escrita es un problema de los sistemas de escritura, que incluye las dificultades para recoger las sonoridades del poema, la sabiduría contextual de la paremiología, así como los cronotopos y tipos de la épica. Y es, en esencia, la labor del niño que ingresa a la lengua escrita sabiendo ya mucho de la oralización que se compone no sólo de los asuntos de la rutina cotidiana, como aquellos provenientes de las tradiciones que se corresponden con la estética de la palabra que es mensaje, pero también belleza y que él conoce en múltiples dimensiones de sonoridad (canciones, nanas, también videos<sup>55</sup> y revistas que se le leen), pero que son de indudable efecto gozoso.

<sup>55</sup> Juan Sasturain estima que la narrativa actual se escribe desde el cine, la televisión y los medios masivos, (Montaño Garfias, 2020), y parece claro que en muchos consumidores, lo literario nunca pasa por la escritura. Y cuando pasa, se refleja lejos del vehículo del papel. Ejemplo de ello es la profusa publicación en aplicaciones como *Watpad* (Murphy, 2020).

Es preciso recurrir a Miguel León Portilla para comprender el término “antigua y nueva palabra”, usado por la Secretaría de Educación Pública para el trayecto literario en lengua indígena. Miguel León Portilla señala, en el tomo I de sus *Obras Completas, Pueblos indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural*<sup>56</sup>, que la antigua y nueva palabra es lo que en otros ámbitos se denomina literatura. Pero no abarca exactamente el mismo concepto.

Puesto que de literaturas indígenas del Nuevo Mundo voy a tratar, comenzaré precisando qué entiendo aquí por literatura. Es ella expresión cuidadosa del pensar y el sentir, bien sea de una persona en particular o, a modo de tradición, de un pueblo. El pensamiento y también los sentimientos que evoca la expresión literaria pueden manifestarse a través de la narrativa, el testimonio legendario o histórico, o en forma de reflexión o exposición acerca del universo de las cosas divinas, humanas o naturales, o en cantos y poemas con ritmo y medida o en plegarias, admoniciones, refranes y de otras posibles maneras. (p. 63).

Por tanto, no exactamente la épica, la lírica y la dramática, así como la paremiología e incluso la historia y la explicación etiológica que llamaríamos leyenda, si se pudiera excluir la exigencia de nociones científicas.

Ahora bien, al decir que la literatura es expresión del pensar y sentir, importa aclarar qué soportes han hecho posible su preservación y transmisión. Toda literatura, más allá de lo que etimológicamente significa este vocablo —como ha ocurrido con la que a través de milenios en muchos lugares y lenguas distintas han producido los pueblos originarios de América— puede expresarse por medio de una variedad de signos. Estos pueden ser los de la palabra hablada; o icónicos, es decir de imágenes, pinturas, bajorrelieves y aún esculturas que a su modo pueden evocar pensamientos y aconteceres; o sirviéndose de caracteres glíficos como en el caso de la escritura maya y, finalmente, a través de letras o sea valiéndose del alfabeto. Esto último en el caso del transvase de antiguas composiciones a escritura alfabética y también, modernamente, en las creaciones de "la nueva palabra" de autores indígenas contemporáneos. (p. 63).

Alfabetizar, actualmente en su concepto extendido que rebasa la mera adquisición del código, y que se asume como tarea de vida del individuo, basa la mayor parte de su potencia en el aprendizaje de la lengua escrita, de la lectura, en el sistema fonético-alfabético de la lengua española. Pero no ocurre así con otras lenguas a las que, en ausencia de marcas negras sobre papel blanco, las denominamos analfabetas. La precisión de León Portilla amplía este concepto y a la vez que no excluye al alfabeto, asume que la escritura puede ser glífica, icónica, ideográfica, y reconoce la ampliación de las grafías a fonemas diversos del español. Este trasvase, que también es exigencia en la lengua española, de lo oral a lo escrito, parece más evidente en el caso

---

<sup>56</sup> En adelante, todas las citas textuales corresponden a León Portilla, M. (2003). Antigua y nueva palabra amerindias: una literatura patrimonio de la Humanidad. En M. León Portilla, *Obras de Miguel León-Portilla, I. Pueblos indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural* (págs. 63-67, 75-78). México: UNAM/Instituto de Investigaciones Históricas/Colegio Nacional. Para aligerar la lectura, sólo se consigna la página.

de las lenguas originarias, pues el niño se encarga de recoger la “expresión cuidadosa del pensar y el sentir, bien sea de una persona en particular o, a modo de tradición, de un pueblo”<sup>57</sup>, es decir, lo que en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria se denomina prácticas sociales del lenguaje y que es el enfoque general de aprendizaje de todas las lenguas primera (español u originaria) y segundas (español, originaria o inglés). Pero la aparente facilidad que se percibe desde el aprendizaje del alfabeto latino para la española, hace descuidar el hecho de que todo discurso (oral) o texto es característico de ciertas pautas o modos de interacción que, además de su interpretación, incluye una serie de actividades vinculadas con dicha práctica social. Los alumnos lo perciben con claridad en un villancico (nacimiento, canto, fiesta, representación, dulces, etcétera), pero no tanto en un cheque o en un acta de reunión (contrato, partes, asociación, reunión, intercambio, negocio, etcétera). Por ello es que León Portilla insiste en el carácter oral primigenio de toda literatura.

#### *La literatura oral*

Si la creación se expresa por medio de la palabra hablada, tenemos la que se ha llamado literatura oral. Todos los pueblos del mundo han desarrollado este género de producción, que se manifiesta a través de relatos, plegarias, cantos, poemas. Es en verdad notable la capacidad creadora y retentiva de quienes comunican su pensamiento y sus sentimientos a través de la tradición oral. Múltiples expresiones de tradición oral en lenguas de Mesoamérica y el área andina se transvasaron al alfabeto en el siglo XVI. En tiempos recientes ello ha ocurrido también con producciones en diversas lenguas de pueblos selvícolas de América del Sur, principalmente Venezuela, Colombia, Bolivia, Perú y Brasil. (p. 63-64).

Es decir, para efectos prácticos, en el preescolar y la primaria indígena, el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje se expresa, para el campo de lo literario, en la reunión y transliteración de lo oral a lo fonético-alfabético, en su forma antigua y sacralizada por los traductores coloniales, hasta el uso actual del alfabeto fonético internacional o aquellas convenciones adoptadas por la etnia para su escritura. Pero también refiere a la manifestación iconográfica o simbólica del pueblo, lo que incluye no sólo la pintura sino los textiles y otras formas artesanales.

#### *La expresión por medio de imágenes*

Atendamos ahora a otra forma de comunicar el pensamiento y el sentir, la que se lleva a cabo valiéndose de íconos o imágenes. Los pueblos originarios de América ofrecen también incontables muestras de esto. Recordaré la existencia de petroglifos, pinturas rupestres y el universo de los

---

<sup>57</sup> Este propósito resulta contradictorio con la formación multicultural, y en la práctica, es el de mayor dificultad. Por ello se amplía el estudio de la oralidad al contexto de los alumnos de básica, sin la exigencia de un retorno al pasado indígena. De hecho, existen también resistencia comunitarias al respecto.



iconos henchidos de simbolismo, elaborados en piedra, metales, barro, hueso, textiles, papel hecho de la corteza de un ficus y otros materiales. Pensemos en la asombrosa riqueza de expresión de que son portadores objetos de cerámica, metal y textiles de los pueblos andinos. Allí quedaron plasmadas figuras de dioses, seres humanos, animales y plantas en escenas que evocan una gama inmensa de aconteceres. El mundo sagrado y también la vida cotidiana laten allí. Traigamos asimismo al recuerdo las creaciones escultóricas. [...] Entre los distintos pueblos de Mesoamérica el pensamiento y el sentir se expresaron en monumentos y también en diversos objetos por medio de imágenes, muchas veces acompañadas de caracteres glíficos. Tal es el caso de las estelas de los periodos I y II de Monte Albán en Oaxaca, anteriores a la era cristiana. En ellas se registran conquistas y otros aconteceres con sus fechas, locaciones y representaciones de figuras humanas. Asimismo tienen grande importancia las numerosas estelas mayas con inscripciones y representaciones de gobernantes, guerreros, dioses y otros personajes. [...] Además de estos y otros monumentos, muy abundantes en Guatemala, Honduras, Belice y el sureste de México, se conservan otras formas de soporte de imágenes acompañadas de textos glíficos. Una son los libros o códices pintados sobre papel de amate o en piel de venado preparada a modo de pergamino. En los códices prehispánicos de las culturas maya, nahua, mixteca y otras, así como en los que continuaron produciéndose durante el periodo colonial, hay contenidos religiosos, astrológicos, históricos, genealógicos, cartográficos, de tributos y otros temas. Este género de expresión literaria es asimismo visible en objetos de cerámica, vasos y platos policromados. En no pocos, de procedencia maya del periodo clásico tardío, hay relatos por medio de imágenes y signos glíficos en los que se evocan escenas de aconteceres de los que habla el *Popal Vuh* o Libro del Consejo de los mayas quichés de Guatemala. (p. 64-66).

La antigua expresión oral transvasada al alfabeto incluye en esta consideración literaria, la oralidad que rescata los discursos antiguos, transmitidos de generación en generación, que dan cuenta de la expresión literaria prehispánica y que nunca fue transliterada al alfabeto latino, así como aquellas expresiones modernas que nacen en las actuales lenguas y que han sido producidas por autores contemporáneos.

[En las revistas...] empezaron a incluirse producciones literarias derivadas no ya sólo de la oralidad sino fruto de la creatividad personal de autores indígenas. Poco a poco al principio y con mayor fuerza luego fue surgiendo la que se ha llamado en náhuatl *Yancuic tlahtolli*: la Nueva Palabra. Así, en la actualidad, en la gran mayoría de los países del continente americano en los que hay pueblos indígenas, florece en distintos grados y formas esta Nueva Palabra. Se transmite ella a través de publicaciones periódicas, en libros y por medio de la lectura en programas radiofónicos, televisados o en sesiones culturales en teatros y otros recintos. En varios países funcionan talleres de escritores que cultivan su lengua nativa. En el caso de México existe desde 1997 la Casa de Escritores en Lenguas Indígenas. En ella se enseñan varias lenguas, hay talleres de creación literaria, biblioteca de obras especializadas, desde reproducciones de antiguos códices hasta otras con composiciones recientes. También se imparten allí conferencias y se ofrecen en venta libros sobre literaturas nativas, diccionarios, gramáticas y otras obras acerca de temas afines. El florecimiento de la Nueva Palabra es una realidad entre numerosos grupos indígenas desde Canadá y los Estados Unidos hasta Chile y Argentina. Puede decirse que el fortalecimiento de la literatura en muchas de las lenguas de los pueblos originarios se corresponde con los movimientos de defensa de las identidades frente a la creciente amenaza de la globalización cultural. De hecho en la muy amplia gama que abarca la temática de la Nueva Palabra la afirmación de la identidad ocupa un lugar muy importante. Concuerda plenamente esta postura con lo que ha puesto en evidencia una investigación realizada por la UNESCO, a saber que la diferencia cultural es fuente de creatividad.

Lenguas portadoras de universos de símbolos, adhesión a valores que se derivan de concepciones del mundo en las que el respeto a la naturaleza y la búsqueda de consenso entre los humanos, marcan la diferencia cultural indígena y son fuente de creatividad, entre otros campos de modo muy especial en el de la literatura. (p. 75-76).

A diferencia de la cultura occidental, en cuya ficción se tiene la sensación de normalidad o cotidianidad, y que los profesores manejamos en el entendido de que son expresión de la realidad —obviando el hecho de que también son expresiones de una cultura, a saber, la mexicana con tintes occidentales—, la interculturalidad percibida en los pueblos indígenas se refleja en los temas e inquietudes presentes en su literatura.

En ese enorme caudal de expresiones se halla una de las más grandes riquezas espirituales del continente americano. Para sustanciar esta afirmación reflexionemos acerca de lo que ha aportado esta literatura. Acudiendo a relatos de la oralidad, algunos de los cuales fueron transvasados al alfabeto y también a lo que registran las inscripciones de origen prehispánico encontramos temas claves que, con variantes, pueden tenerse como recurrentes. Sobresalen los que versan acerca de los orígenes del mundo y los seres humanos. Los sabios de los pueblos originarios se esforzaron por encontrar lo que puede describirse como la ubicación del ser humano y su comunidad en el mundo. La narrativa mítica es en esto como un caleidoscopio que permite atisbar de formas distintas los intentos de respuesta a uno de los grandes interrogantes humanos. [...] Insistentes acercamientos al universo de las cosas divinas y de la naturaleza se hallan en expresiones multilingües. Los pueblos originarios percibieron, vivieron y viven el misterio del existir, eso de lo que hoy muchos no indígenas se desentienden como algo abstruso e inútil. Los amerindios supieron y saben acercarse a la naturaleza y de ello hablan sus cantos, poemas y relatos. Respetan y aman a la tierra como una madre. Aprendieron a tratar con cariño a todos cuantos en ella viven: sus semejantes, los animales grandes y pequeños, las plantas y árboles. Acerca de todos concibieron bellos relatos que hoy se describen a veces como mitos. Confiere en ellos significación a cuanto a los ojos de otros sólo aparece como objeto de apropiación utilitaria o crematística. La narrativa histórica de Amerindia es otra mina que se nos muestra plétórica de sorpresas. Numerosas estelas con inscripciones y algunos códices con pinturas y signos glíficos hablan de acontecimientos, unos funestos y otros de no escasa grandeza, ocurridos en tiempos remotos y también cercanos que han marcado el destino de los ancestros de los actuales indígenas. Textos como los *huehuehtlahtolli*, testimonios de la antigua palabra, dan razón de los valores morales y éticos que han prevalecido entre quienes, por encima de todo, buscan desarrollar —ellos y sus hijos— un rostro sabio y un corazón con un rumbo acertado en la vida. La expresión de los ideales de la educación, bien sea la impartida en el hogar o en las escuelas, como ocurría entre los quechuas, mayas, nahuas y otros, conserva significación permanente. También el contenido de plegarias da testimonio de aquello que hombres y mujeres amerindios quieren alcanzar en su búsqueda de bienestar. Cantos y poemas —los antiguos y los de la Nueva Palabra— hay de gran belleza, ricos en metáforas y hondura de pensamiento. Muchos de ellos anónimos reflejan el sentir del pueblo; otros de autores de nombre conocido alcanzan en ocasiones grandes alturas de lirismo. Los hay de tono elegíaco, de honda reflexión y dramatismo. En su evolución de milenios la antigua y nueva palabra amerindias que hasta hoy sigue enriqueciéndose, es espejo de la vida de pueblos innumerables. Expresada en lenguas de toda índole —tonales, polisintéticas, aglutinantes, con variadas fonéticas, complejas gramáticas y léxico de sorprendente riqueza— la literatura amerindia conlleva mensajes de quienes fueron libres y quedaron más tarde oprimidos y marginados. Voces de dolor y también de esperanza vibran en ella. Constituye en suma uno de los grandes capítulos de una literatura en verdad universal. (p. 77-78).

En el trayecto de la antigua y nueva palabra, cuyas lecciones se perciben en el preescolar y la primaria regular, como lecturas bilingües de cantos y relatos de diversas lenguas, en la indígena viene a ser un trabajo de recuperación de lo propio, de cantos provenientes del pasado, que dan noticia sobre un tiempo que en muchas ocasiones parecía estar ya sepultado en el olvido, pero que permaneciese en la memoria de los pueblos, a manera de recuerdos e historias contadas de padres a hijos, de madres a hijas, aunque repetidas con desdén. Por ello es que en el trayecto de la antigua y nueva palabras, se insiste en la búsqueda de ejemplos y muestras supervivientes de creaciones literarias, ya sea como inscripciones o códices prehispánicos que el pueblo conserva, hasta composiciones poéticas y de la narrativa contemporánea, que se repiten en las fiestas y en los sitios de reunión. Pero deben ser recogidas en su forma original en náhuatl, maya, mixteco, mazateco, zapoteco, chinanteco, mixe, ñahñú (otomí), mazahua, purépecha (tarasco) y tlapaneca, trasvasadas al alfabeto y explicadas, por los alumnos de educación básica. No se trata, pues, de selecciones bibliográficas ni de copiar o pegar acervos publicados en línea, sino de verdaderos esfuerzos por reunir la tradición oral de origen ancestral que perviven en la familia, en el hogar, en la manzana o colonia, en el pueblo, bajo su forma original. Porque en este trayecto, lo que importa es la transliteración de lo propio.

Importa por ello reconocer que, al igual que los grandes monumentos en piedra, creación de los pueblos originarios, su literatura tiene un lugar prominente entre los tesoros que son patrimonio de la humanidad. (p. 77-78).

En este sexto trayecto de lo literario en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, la tarea de los alumnos es antropológica, arqueológica (incipiente rescate de artefactos y textos rituales hogareños o locales), lingüística y literaria, y en su desarrollo, los aprendientes llegan a comprender a cabalidad su sistema de escritura como reflejo de una lengua originaria, no como un código impuesto sino como creación personal.

### **Poesía**

Como se ha mencionado, la literatura indígena se recoge y se transcribe como prácticas sociales del lenguaje, en un intento por entender e introducirse en la usanza, los modos y costumbres, así como los rituales involucrados en su uso. Por ello el libro de Aprendizajes Clave (SEP, 2017, págs. 237-244) recomienda:

- Aportar criterios sobre los destinatarios y tipo de portador (vehículo físico del texto, ya sea oral, digital, en papel o cualquier otra superficie), para su difusión (cancionero grabado o impreso, programa de radio, evento musical). Define tipo de portador, propósitos y destinatarios. Participa en la elaboración del portador con ayuda del profesor (cancionero, libro de rimas, poemario). Expresa su punto de vista sobre la importancia del registro de su tradición. Valora el medio de circulación: (blogs, bocinas o radio; periódicos, impreso).
- Aprecia el valor estético del lenguaje y toma conciencia de sus efectos y estado emotivo. Comenta los textos según su valoración, gusto o interés y comparte sus interpretaciones.
- Busca y comparte información de fuentes escritas sobre el arte de composición de estos textos y su tradición literaria, a partir de sus efectos lúdico y poético. Comenta espontáneamente sobre los efectos de los textos líricos y sus mensajes o contenido. Comparte sus gustos. Disfruta y aprecia jugar con el lenguaje y las palabras, sintiendo su efecto lúdico y poético; (coplas, trabalenguas, adivinanzas, acertijos).
- Comparte información de fuentes escritas sobre el valor estético y el arte de composición de estos textos (difrasismo, metáforas, comparaciones, repeticiones). Con ayuda del maestro, analiza la forma como se logra los efectos sonoros y estéticos: cómo se construye una rima o se logra un esquema rítmico; efecto enigmático en las adivinanzas; efecto sonoro de la escritura en verso, entre otros.
- Escucha leer en voz alta, o lee, para otros, textos memorizados, o participa en lectura coral, cuidando la entonación, volumen y el esquema rítmico o melódico. Reflexiona y expresa el efecto del lenguaje poético o el canto.
- Escucha, disfruta y comparte textos con lenguaje poético y esquemas rítmicos (consejos, refranes, chistes, dichos, proverbios o acertijos).
- Escucha, recopila y registra textos con esquema rítmico o lenguaje poético de su tradición o gustos según grupo de edad, de la antigua y nueva palabra.
- Identifican las rimas en los versos escritos, siguiendo la lectura en texto impreso. Revisa con otros y corrige lo que se requiera. Percibe y aprecia la sonoridad de la rima, el esquema rítmico y la musicalidad del canto y del verso. Percibe el esquema rítmico, lo escribe en verso y disfruta las palabras, sintiendo su efecto lúdico y poético. Comparte sus interpretaciones. Reflexiona sobre el lenguaje poético, los recursos de su lengua y tradición: los simbolismos, figuras e imágenes; el verso y sus efectos sonoros.

- Participa en la escritura colectiva de los indicadores textuales (entre ellos la introducción). Integra sus nuevos conocimientos. Integra una introducción con la información recopilada y sus nuevos conocimientos.
- Participa en la selección de los textos, a partir de algún criterio que acuerdan en el grupo o lengua: comparte sus gustos e intereses, y conocimientos. Distingue diferencias sobre los géneros. Comparte sus gustos. Registra los textos por escritura colectiva.
- Participar en eventos escolares y de la comunidad para escuchar y compartir textos líricos o poéticos. Participa en la organización del evento y se comporta con respeto y de forma adecuada. Cumple con la reciprocidad.
- Reflexiona sobre contenidos de reflexión intra e intercultural. Seleccionar y registrar textos líricos o poéticos. Se adentra en el análisis de las letras: comprende el contenido de canciones o textos líricos; identifica figuras, recursos lingüísticos propios a su tradición y su lengua. Aprecia algunos pasajes, comparte sus interpretaciones. Evalúa o distingue sus efectos.
- Explora acervos de la biblioteca para seleccionar textos con esquemas rítmicos.
- Se adentra en la escritura en verso y la poesía, la distingue de la narrativa y la prosa.

Una lectura atenta de estas sugerencias, que se corresponden con los ciclos de preescolar y primaria, da cuenta de la necesidad de tomar a la poesía en sus formas de cancionero y paremiológica, como expresión del pensamiento y los sentimientos, las sonoridades heredadas por un pueblo a través de los diversos portadores de su lengua, y que se corresponden con un pasado y un presente vivo, en el que hay que introducirse en edad temprana y aprender a comportarse. Es decir, el ingreso a la lírica se registra aquí como un acto de conocimiento, registro, locución, reproducción y comportamiento ante su expresión social ritualizada. Es expresión, a cabalidad, de una práctica social del lenguaje que exige pautas y modos precisos, respetuosos y conocedores de la cultura original. Además, de que al trabajar sobre ella, el aprendiz reconoce su valor patrimonial lingüístico.

### **Relato**

De manera similar se procede con los relatos, diferenciados de la narrativa, por corresponderse con la perspectiva de algo ocurrido en la realidad, no en la ficción, y por tanto más cercano al periodismo o a la historia comunitaria.

- Escuchar, recopilar y registrar relatos de la antigua o nueva palabra. Registrar los textos narrativos recopilados de fuentes orales. Transcribe los relatos, si han podido grabarlos, para reflexionar sobre el arte de la lengua y el lenguaje narrativo. Participa en la decisión sobre el orden en que se integran los textos en el portador colectivo, ilustraciones en las páginas y su presentación estética. Aporta ideas sobre el lenguaje utilizado al integrar indicadores textuales de forma colectiva (portada, contraportada, camisa, logotipo editorial de la escuela, título, índice, palabras preliminares o agradecimientos, página legal, índice, numeración). Integra un glosario. Participa en el armado con técnica de libro cartonero. Aporta ideas al tomar decisiones sobre la organización del texto e ilustraciones (diseño gráfico) en los interiores y exteriores de la obra.
- Escucha con atención y disfruta las narraciones de un contador que los visita. Comenta de qué trata y cuál es el propósito o la enseñanza o advertencia. Comprende su importancia al relacionarlo con su vida. Recupera las palabras finales del narrador. Escucha y disfruta las narraciones. Comenta sus interpretaciones sobre el contenido y sobre el arte del narrador: sus ademanes, gestos, proyección de la voz, cómo capta su atención y sus efectos.
- Participa en el registro colectivo de un texto. Aporta ideas al reconstruir el relato. Hace un dibujo para cada episodio en un formato ya establecido con ayuda del profesor. Narra lo que sucede, escribiendo oraciones debajo del dibujo. Busca mejorar la manera de enunciar lo que narra: escucha propuestas del profesor, advierte las diferencias y elige con su ayuda. Revisa su texto y descubre información que falta. Reescribe, agregando descripciones. Cierra el texto expresando con sus palabras algo que aprendió, alguna enseñanza o palabras del narrador. Revisa aspectos formales y corrige, según normas de escritura. Reflexiona sobre el sistema y las normas de escritura.
- Aporta ideas en la reconstrucción de la narración de forma oral: distingue los episodios centrales que dan sentido al texto, con ayuda del maestro. Elige uno de los textos. Narra la acción principal de cada episodio, según el formato del texto (historieta, grabación, libro impreso). Integra palabras del narrador y diálogos entre personajes. Consulta o comenta con compañero de equipo a modo de trabajo colaborativo. Revisa su texto con otro niño y, a partir de sus observaciones, mejora la forma como enuncia lo que narra. Agrega descripciones de características que marcan el simbolismo o función de personajes, objetos o ambiente. Revisa

la versión preliminar. Corrige el lenguaje que utiliza. Se adentran en la organización en párrafos. Reflexiona aspectos formales según normas de escritura.

- Escribe un texto narrativo de la tradición oral de su pueblo, de forma autónoma, en formato predeterminado. Reconstruye la secuencia de episodios y los narra en el orden que deben presentarse. Integra diálogos (directos o indirectos) y descripciones para comprender el simbolismo de personajes, objetos, espacios o lugares. Integra párrafo de inicio y final del texto. Toma en cuenta las palabras del narrador. Evita usar formas expresivas de la cultura escrita (“Érase una vez”).

### **Narraciones**

En la tónica de la nueva palabra, el universo ficcional se recrea como creación personal en la forma de narraciones originales, desde la perspectiva de la cultura propia. Por tanto, para este tipo de literatura, igualmente en el preescolar y la primaria, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria sugiere:

- Escribir textos originales o recreando narraciones de la antigua o nueva palabra.
- Recrear un texto narrativo con su imaginación, cambiando algún elemento del relato (personajes, ambiente, época) y conservando algo del texto fuente, inspirándose en su tradición.
- Recrea un texto narrativo en viñetas, tiras o imágenes seriadas. Reconstruye, con sus palabras, los diálogos en los globos en un formato preestablecido, con recuadros que narran el episodio de forma seriada. Se adentra en el uso signos de puntuación, interrogación, entre otros. Integra frases adjetivas sobre los personajes, objetos o ambiente.
- Recrea un texto narrativo de su elección para ser representado a modo de juego dramático: distingue un episodio, lo imagina como escena, improvisa diálogos. Proyecta su voz. Integra gestos Se coordina con sus compañeros. Usa los signos de puntuación pertinentes.
- Recrea un texto narrativo, contextualizando la historia en su espacio, según dinamismo de la tradición oral: episodio, lugar o ambiente, personaje; propósito (advertir).
- Recrea textos narrativos para ser transmitidos por medios radiofónicos (bocinas de la escuela, radio escolar o comunitaria) a modo de lectura dramatizada. Aporta criterios para la selección de los textos y la construcción del guion como locutor, con ayuda del profesor. Revisa su

texto con sus compañeros y comenta sus ideas y modo de producción del texto. Corrige según normas de escritura.

- Organiza un programa de radio para difundir textos de su tradición oral. Participa en su presentación a modo de locutor y en la lectura de los textos.
- Inventa un texto narrativo inspirándose en la estructura global de un texto conocido. Cambia personajes, contexto o ambiente, secuencia de episodios, entre otras posibilidades.
- Inventa un texto narrativo conservando el propósito social de un texto fuente.
- Recrea un texto narrativo o lírico de otra variante dialectal.
- Reescribe un texto narrativo en un portador o libro objeto para niños pequeños. Recrear un texto lírico con esquema rítmico de la tradición infantil (canción de cuna, poemas, entre otros), cambiando palabras y conservando el esquema rítmico, integrando movimientos o gestos que acompañan el canto, entre otras posibilidades.

Aunque todas estas sugerencias implican el tránsito de la oralidad y la escritura, e implican una lengua y una cultura originaria, el propósito específico de su ejercitación en los niveles de preescolar y primaria radican en la naturalidad de la lengua oral materna, para animar a los estudiantes a incorporarse en el sistema de escritura que aún está por definirse en ciertos idiomas, dado que incluso en la época actual, se trata de tradiciones literarias no alfabetizadas. De ahí que es preciso tomar en cuenta de que su introducción como parte del currículo, además de constituirse en un reconocimiento de la cultura literaria de los pueblos originales, antigua y nueva (moderna), también son una forma de integrar al niño a la alfabetización de su lengua materna, antes de insistir en la alfabetización de la lengua española, que puede ser en muchos casos la segunda lengua y, por tanto, un poco más lejana para los niños de estas comunidades.

Aunque es considerado inadecuado, o un despropósito, insistir en la alfabetización de una lengua poco usada en las prácticas sociales del lenguaje cotidianas, sobre todo por decisión paterna, se insiste en la necesidad de empezar la alfabetización temprana de la lengua materna, sea español o lengua originaria, para aprovechar la plasticidad mental de los alumnos en la etapa de mayor adquisición del lenguaje, que termina a los seis años de edad. Introducir la alfabetización posteriormente, implica mayor complejidad para los estudiantes, pues ya no resulta tan “natural” su aprendizaje. De hecho, es más común retrasar la tradición originaria en términos orales, y más tarde se aprende a escribirla, debido a que los maestros desconocen la



lengua indígena. Todo proyecto institucional de lengua originaria, sin embargo, se constituye también en una declaración de intenciones, pese a que no se alcancen. Es el reconocimiento tácito de la interculturalidad, y cualquier esfuerzo por mantener la lengua y alfabetizarla, se considera indicio de revaloración de la misma. Su abandono, asimismo, es una decisión adoptada por la comunidad, pero no excluye el esfuerzo obligado de la escuela sobre su fomento y rescate, en algunas prácticas. Al igual que la lectura en el preescolar, la alfabetización de las lenguas originarias, de poca participación social, será siempre un tema a debate.

En diversos foros se habla de las dificultades que encuentra un normalista de la licenciatura indígena intercultural, que apenas conoce algunas frases de la lengua de sus alumnos, para llevar a efecto estas recomendaciones. El aprendizaje clave que los niños de preescolar y primaria alcanzan al intenten alfabetizar su lengua originaria, es, sin embargo, similar a que lo hacen los hispanoparlantes. En ambos casos, se parte del fonema a la letra, de la oralidad a un sistema de escritura convencional, lleno de normas y pautas, que sólo lleva la desventaja en los indígenas, pues sus lenguas a veces carecen de descripciones de su gramática y diccionarios. Entre las alumnas de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, dos de ellas saben de la existencia de una biblia en su lengua, pero no la han visto pues se halla bajo resguardo. Por tanto, en la práctica de los normalistas sobre estos aprendizajes clave, se suelen tomar como base algunos saludos, enunciados o refranes. Aunque es inaceptable el desconocimiento de la lengua por parte de los profesores de interculturalidad, esta actitud es preferible al hecho de ignorar totalmente las tradiciones orales locales.

Existe también entre las etnias la percepción de que la diglosia puede ser perjudicial para el aprendizaje de sus hijos, por lo que optan por sólo fomentar una lengua, el español. Los estudios sugieren que no existe problema, pues los niños transitan correctamente de una lengua a otra, según el contexto (familia/escuela) y consideran a ambas como lenguas maternas, por tanto, naturales para ellos. Esto es cierto siempre que se hayan iniciado como hablantes desde el nacimiento. El problema está en incorporar la segunda lengua después de los cinco años, de manera escolarizada, porque para entonces el aprendizaje de las lenguas ya no es tan natural, pues ya se ha afianzado una, la materna. Este caso, por cierto, es el prevalente en las escuelas, y se registra siempre, independientemente de que la segunda lengua sea indígena, español o inglés. En el caso de la diglosia de nacimiento, el problema para los indígenas es que sólo se les alfabetiza en una, por eso la SEP hace las recomendaciones indicadas arriba, en un intento

porque el individuo valore su cultura, la rescate y colabora en la fijación de las convenciones alfabéticas y gramaticales.

Pese a posibles resistencias que el licenciado en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe pueda hallar en las comunidades que aún manejan la lengua originaria y que desean abandonarla, vale la pena la propuesta de recopilación y transliteración de lo conocido, para adentrarse en la alfabetización<sup>58</sup>. De ahí que todas estas prácticas sociales del lenguaje abonan paulatinamente al descubrimiento metacognitivo y a la recreación del sistema de escritura de la lengua materna bajo el siguiente esquema.

#### DOSIFICACIÓN DE LAS NORMAS DE ESCRITURA

PREESCOLAR Y PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende el principio alfabético. Conoce y distingue su alfabeto del de español, aun cuando no marque longitud vocálica, golpe glotal y tonos de forma convencional, según la estructura de su lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produce textos utilizando las letras de acuerdo con su valor sonoro. Marca, conforme a su sistema de escritura, vocales largas y cortas; glotales y consonantes glotalizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produce escrituras convencionales de forma generalizada, según las normas de escritura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza palabras que conoce como modelo para resolver uso de letras y ortografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa los signos de puntuación (punto, coma, signos de interrogación y admiración, guion).</li> <li>Separa las palabras.</li> <li>Utiliza mayúsculas y minúsculas en oraciones y nombres propios de forma sistemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa los signos de puntuación (punto, coma, signos de interrogación y admiración, guiones, dos puntos, corchetes o llaves en cuadros).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comienza a usar punto final. Comienza a separar las palabras, aun cuando no logre hacerlo de forma sistemática.</li> <li>Utiliza mayúsculas y minúsculas en oraciones y nombres propios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiona sobre problemas relativos al orden de las palabras en una oración, según la estructura de su lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa conectores y otras marcas lingüísticas que apoyan la cohesión y construcción del sentido de un texto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresa dudas ortográficas y las resuelve con ayuda de sus compañeros o profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resuelve dudas ortográficas, apoyándose en fuentes de consulta (diccionarios), especialmente, cuando traduce o escribe textos bilingües.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Incorpora expresiones canónicas, fórmulas propias a distintos tipos de textos (entrada de carta; lenguaje reverencial, expresiones de cortesía).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toma decisiones sobre el uso de conectores y léxico o expresiones que sirven para cohesionar un texto y expresar mejor lo que se quiere decir.</li> <li>Usa recursos como sustitución léxica para evitar repeticiones.</li> <li>Utiliza expresiones reverenciales o de cortesía, dependiendo el interlocutor o expresiones canónicas en diferentes prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toma decisiones sobre el lenguaje al escribir: posición del narrador, código formal o informal, selección del léxico, trama del texto u progresión temática, cantidad y tipo de información en función del propósito, destinatario y portador.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usa títulos y subtítulos en tanto organizadores textuales que ayudan a establecer una adecuada progresión temática de un texto con subtemas o apartados. Comienza a organizar el texto en párrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexiona sobre problemas relativos a la gramática oracional y la gramática textual, al revisar textos que escriben.</li> <li>Valora la riqueza de recursos lingüísticos, estilísticos y retóricos de su lengua.</li> </ul>

Imagen 34. Capturas de pantalla del libro de Aprendizajes Clave... (SEP, 2017c, pág. 244), donde se advierte la gradualidad del aprendizaje del sistema de escritura en lengua indígena, a diferencia del español, que viene consignado como tema de reflexión en cada práctica social del lenguaje programada.

Cabe aclarar que, en respeto a la autonomía escolar, el proyecto institucional que involucra el rescate, el mantenimiento y la preservación de las lenguas originales maternas,

<sup>58</sup> De hecho, existe una creciente preocupación entre los normalistas de educación intercultural, porque los lugares que les corresponderían por derecho de formación, sean ocupados por bachilleres hablantes de la lengua, que son preferibles debido a su dominio de la lengua originaria materna, y son contratados por la Secretaría de Educación Pública con preferencia sobre los licenciados.

depende de la voluntad de la comunidad que, en muchos casos, suele elegir el abandono en favor de lenguas como el español y el inglés, que deparan un futuro económico más prometedor para el alumno. De ahí que es frecuente que las escuelas se nieguen a dedicar tiempo a este trayecto, que, sin embargo, puede adoptarse como sistema de alfabetización incluso en el español.

En cualquiera de ambas lenguas, sin embargo, se espera que el alumno sea capaz de manifestar:

- Actitudes y valores ante la lengua y la diversidad lingüística.
- Desempeño lingüístico y comunicativo en ambas lenguas.
- Manejo de habilidades estratégicas.
- Reconocimiento del uso de habilidades discursivas.
- Aspectos formales a partir de su uso.
- Amplitud de vocabulario.
- Uso de patrones conversacionales, culturales y sociales.
- Identificación y comprensión auditiva.
- Comprensión y producción de textos escritos.
- Manejo de la información. (SEP, 2017, pág. 237)

Por lo que no resulta ocioso adoptar estas sugerencias del sexto trayecto, para adquirir la habilidad de traducir la oralidad en escritura convencional de acuerdo a las pautas de la cultura propia.

En el siguiente capítulo se hará el recuento de las conclusiones que esta investigación ha encontrado en la revisión del modelo, combinada con algunas sugerencias propias de la experiencia de esta investigadora, en el campo de la conducción de practicantes normalistas en la aplicación del nuevo enfoque de la literatura, avalado por el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

## **CAPÍTULO V. CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA LA PROPUESTA DE UN MANUAL DIDÁCTICO SOBRE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL DIRIGIDO A LA EDUCACIÓN NORMALISTA**

La escuela tiene como principal objetivo enseñar a leer y escribir, es decir, alfabetizar en forma inicial, durante el proceso educativo y más allá de la graduación, brindando dos competencias útiles para cualquier profesión: la comprensión lectora y la competencia comunicativa por escrito, en el entendimiento de que la oralidad no profesional, ya se tiene resuelta antes de iniciar la escolaridad. El compañero inseparable del aprendizaje de la lectoescritura ha sido el libro, el que sea, el que se tenga a mano, así sea uno destinado al público adulto o de una materia indiferente al lector. Ha sido soporte de escritura cualquier superficie susceptible de ser pintada, tejida o grabada con signos lingüísticos (fonético alfabéticos o ideográficos), de tal manera que la especificidad de este material didáctico ha sido ubicua, y en las sociedades ilustradas, omnipresente. El sujeto que guía al novicio en el desciframiento de las palabras ha sido también múltiple, de ahí la denominación de “adulto responsable” usada a partir de la reforma a la educación básica de 1993, en México. Quien enseña puede ser la madre o cualquier adulto en casa, un conocido en el entorno social del niño, un maestro en la escuela, pero también un compañero de clase, un amigo y hasta las tecnologías de la información y la comunicación. En redes, cualquiera alfabetiza también, bajo las múltiples modalidades de lo que es alfabetizable.

En el campo técnico-pedagógico, en la teoría científica, los mecanismos usados para promover el progreso del sistema de escritura pasaron de la modalidad directa (entregar el alfabeto para formar sílabas y palabras), a estrategias didácticas facilitadoras de la reconstrucción de dicho sistema, que requiere del aprendiz el ejercicio de sus procesos epistemológicos para reconstruir sistemas de signos milenarios, históricos y complejos en su producción y entendimiento. Tanto unos como otros abordajes de la materia, funcionan a la larga con mayor o menor dificultad, para alcanzar los niveles mínimos de lectura que requiere una promoción escolar. El proceso de la lectura puede ser mecánico o cognitivo, el de la escritura, instrumental, funcional o creativo; pero en todo caso, puede afirmarse que en algún nivel, todos cuantos han cursado un mínimo de grados escolares son capaces de entender la importancia del sistema y de su dominio. Sin embargo, es difícil alcanzar su entera posesión, por lo que se considera a esta

competencia una tarea de vida cuya experiencia y pericia depende de las situaciones vivenciales en las que se involucre el alumno.

El libro, los materiales de lectura, así como el denominado ambiente alfabetizador (la ecología donde el niño nace, rodeado de textos y mensajes escritos), nunca fueron una constante histórica sino hasta fechas recientes, con los incipientes desarrollos de la alfabetización universal en el siglo XIX y principios del XX, la proliferación de los edificios escolares y la instrucción normalista, urbana y rural, hasta la atención a las generaciones nacidas durante la explosión demográfica en la década de los setenta del siglo pasado, cuando se fundaron múltiples escuelas normales en todo el país para atender a la demanda. A partir de la década de los noventa del siglo XX, la irrupción de los dispositivos digitales en dicho ecosistema o ambiente alfabetizador, tuvo el efecto de extender el concepto alfabetización (además de la alfabética, la digital, musical y visual, entre otras), así como la necesidad de implementarlas en el ámbito educativo.

Asimismo, en el margen inferior del sistema educativo, el de los profesores frente a grupo, en las aulas, el reconocimiento de que los niños poseen más conocimientos que los que les suponían las generaciones precedentes, pues al arribar a la alfabetización escolar no son un cero absoluto en cuanto a su entendimiento del sistema de escritura. Esto se potenció debido a la facilidad de acceso a los dispositivos digitales, aunque no en todos los estratos sociales (como lo ha demostrado la contingencia por Covid-19). Por tanto, se reconoce en el alumno una mayor capacidad de acceso al conocimiento, así como un autoaprendizaje que se mantiene en los márgenes del control escolar y familiar.

El empleo orgánico de los dispositivos (que incluyen al libro electrónico) prepara a los ciudadanos digitales para un futuro contexto difícil de conjeturar, en el que el conocimiento específico de los entornos es imprevisible, porque depende de desarrollos inimaginados de la tecnología, el acceso temprano de los aprendices a su uso, así como su empleo discrecional en los contextos donde se desarrolle en la temprana infancia. De ahí la diferencia marginadora entre nativos y migrantes digitales, que no sólo es una cuestión de edad sino de estrato económico de origen.

También existe, en la actualidad, el reconocimiento de la diversidad de prácticas sociales del lenguaje provenientes de la interculturalidad, lo que hace que existan textos consumidos por los individuos, que la escuela no reconoce como parte del currículo ni como útiles para la vida laboral, pero que forman parte del bagaje literario de los alumnos escolarizados. Entre tales

ejemplos tenemos los ritos y mitos que bordean las ceremonias religiosas y mágicas de la localidad; los relatos familiares de experiencias vividas en otras ciudades o países en boca de antecesores migrantes; la incorporación de individuos extranjeros en el seno familiar, ya sea por matrimonio, o temporalmente a causa de intercambios culturales; así como las familias que migran a otros estados y países por cuestiones laborales, y retornan a su comunidad luego de ausencias de años; e, inclusive, familias extranjeras que llegan a residir a la comunidad. La pertenencia a otra cultura y a otra lengua, en el siglo XX era considerada un problema educativo, en tanto actualmente se acepta como una ventaja, mientras el docente sepa aprovecharla para el proyecto de lengua institucional (es decir, la enseñanza de la lengua elegida en contextos multilingües).

En este sentido, el alumno de básica conoce la literatura popular o cotidiana, la reproduce e incluso, como señala Daniel Cassany en la conferencia “Prácticas de lectura y escritura al margen de la ley” (2010 y 2011), la produce, sin necesitar el estímulo ni la sanción escolar. Que el alumno conozca y reproduzca lenguajes literarios presentes en su entorno ecológico digital, no significa que también posea un conocimiento explícito de los mecanismos literarios ni de su teoría, o que dichas muestras sustituyan a la literatura canónica, la cual es todavía considerada un índice culturalpreciado.

Entonces, la tarea del maestro de literatura termina por invertir su dinámica: anteriormente la clase de literatura pasaba por la relación de la historia literaria, la descripción del género o subgénero en cuestión, la revisión de los horizontes biográficos, históricos y espaciales del momento de la producción textual, la lectura de la obra y una reseña sobre la misma. Para acreditar el aprendizaje, el sujeto se sometía a un examen sobre lo adquirido, en el entendimiento de que el objeto literario era un conocimiento sumado a un índice sobre preceptos acordados, y que dominarlos le permitía ser considerado culto o estudiante graduado.

Una pregunta clásica en los exámenes de admisión a la universidad solía ser la mención de las tres partes de la *Divina Comedia*. En la preparación para el examen, por tanto, era típico aprender una serie de preguntas y respuestas relacionadas con la historia y el contenido de las obras listadas como recomendables y necesarias de conocer. Este enfoque facilitaba la tarea, pues, normalmente, la clase consistía en una rutina de lecciones donde se trataba la historia literaria, la descripción genérica, la biografía de los autores señalados y un resumen de su obra, seguida de una batería de pruebas cuya solución permitía prescindir de todo esfuerzo de

comprensión, pues bastaba un ejercicio de memorización. Los maestros más ambiciosos ordenaban la lectura de la obra completa para luego examinar contenidos amañados, con preguntas sobre detalles que sólo el lector de la obra completa, no el del resumen, pudiera contestar. Ejemplo de tales cuestiones consistía en inquirir sobre el apodo que daba Sibyl Vane a Dorian Gray. Obviamente, lejos se estaba de inquirir sobre el goce estético o la recepción que experimentaba el lector con la experiencia. En cierta ocasión, un alumno (músico de profesión) comentaba a quien esto escribe, que la lectura de *El retrato de Dorian Gray* le había resultado sumamente incómoda. Cuando le señalé que probablemente se debía al sugerente homoerotismo de su atmósfera ficcional, me comentó que se había sentido afectado negativamente (se había sentido asqueado), pero que su profesora nunca les preguntó acerca de sus emociones al momento de leerla. Incomprensiblemente, a partir de 1993 muchos contenidos o aprendizajes estipulados en los programas, ya exigían trabajar con los sentimientos y gustos de los alumnos, específicamente en el caso de la poesía, lo que fue soslayado por la profesora en el caso citado.

El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, tal como los planes precedentes, transita hacia el reconocimiento y recuperación de la experiencia literaria previa de los educandos, su entendimiento de los mecanismo ficcionales y poéticos, la motivación interior de crear una obra propia, y el posterior análisis de los mecanismos literarios practicadas en círculos íntimos, a veces requeridos durante el proceso de creación, pero que no deben exponerse o explicarse, antes que las prácticas individuales hagan nacer la necesidad de su conocimiento y uso. Por tanto, la clase sobre la teoría literaria se convierte en un insumo de la creación autoral de niños y adolescentes, al menos durante el preescolar y la primaria. En tal sentido, el objetivo de la enseñanza de lo literario empieza por solicitar al aprendiente la ejecución de su obra personal. Si así lo requiere, la clase se moviliza hacia la indagación de los mecanismos y las formas literarias, y sólo más tarde, en la exposición pública, comienza el paso a las sugerencias de mejora, de tal manera que en cada trayecto literario, el niño aprende a disfrutar, construir y entender el texto, antes de pasar al descubrimiento de los mecanismos de creación de sentido, construcción de estados emocionales, descripción de personajes y cronotopos, acumulación de obras predilectas e interpretación crítica. La selección, por tanto, del canon literario, se convierte en un acoplamiento personalísimo de gustos e intereses que se comparten y se debaten entre pares. Más tarde, en la secundaria, sus conocimientos, gustos y afinidades, comienzan un diálogo con los listados sacralizados, con la ventaja de que la experiencia literaria ya es, para los

adolescentes, una práctica vivida en el consumo y la reproducción de los textos. Pues, tal como señala Cassany, los escolares han reproducido en redes o en el ámbito de su privacidad, ya sea en diarios o cuadernos, su pensamiento y sentimientos en forma escrita, sin ánimo de publicar pero con el interés de impresionar o sobresalir mediante la palabra escrita (incluso oral), bajo la forma de comentarios, publicaciones, entradas de *blog*, *fánfics* e incluso expresiones plásticas, pasajeras y dedicadas a sus conocidos en red... pero jamás, con la intención de impresionar al mundo adulto, ni a sus padres ni maestros.

Por tanto, desconocer estas presencias expresivas en la cotidianidad del estudiante, es ignorar un rico filón de experiencias desde las que se puede construir el aprendizaje de lo literario: la teoría, el canon universal y la crítica de las obras. A un alumno de quinto grado de primaria, a quien se le debe enseñar a construir el ambiente en un cuento de terror, le es fácil llegar al entendimiento de los mecanismos referentes a la atmósfera, tanto en sonidos como efectos de luminosidad y personajes arquetípicos. Pero solicitarle construir una radionovela, por más que nos parezca un elemento cotidiano, nos hace ignorar el hecho de que la radio ya no es omnipresente en la casa, aunque sí lo es en el transporte público. Suponer que el niño conoce los discursos radiofónicos y sus formas, es hacer una petición de principio insostenible. En cambio, pueden construir poemas, debido a la amplia degustación de baladas y canciones infantiles; e incluso considerando esta ventaja, aún se les debe guiar en el entendimiento de los versos como vehículos de sentimientos, emociones y estados de ánimo, antes que de ideas. Lejos queda para ellos la retórica patriótica de los versos declamados en las ceremonias, cuyo fervoroso ardor está basado en ideas que nunca han experimentado.

Ante la diversidad de experiencias frente a lo literario, es tan inocuo presuponer conocimientos como ignorancias, pues el estudiante puede saber más o menos algo sobre algún género, cierto lenguaje, determinado autor o época, aunque probablemente no comparta un terreno común con su profesor. Por tanto, se requiere formar en el profesor de educación básica una serie de experiencias sobre lo literario, que le permita enfrentar la multiplicidad de los lenguajes literarios a los que ha estado expuesto el grupo bajo su cargo, que no siempre es homogéneo.

La recomendación que presenta esta investigación radica en volver a los básicos que subyacen a cada trayecto literario del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Las prácticas sociales del lenguaje que se repiten en todos los modelos educativos desde 2006, y que



tienen en cuenta aquello que se vivencia en el entorno hogareño y social, presuponen que el docente posee los conocimientos que se delinear en la imagen 4 (capítulo II de esta tesis), mediante las prácticas sociales del lenguaje que abonan a la formación de competencias comunicativas y lingüísticas en los estudiantes de básica.

Recordemos que las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos (orales o escritos), incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas: la declamación patria de los lunes, también las canciones en el dispositivo digital, la obra de teatro preparada para los festivales escolares pero también los seriales y filmes, los cuentos dedicados a la práctica de la lectura, además de los cómics y tiras gráficas, las colecciones de refranes y frases célebres e incluso los *memes* y *gifs*. Esta ampliación de lo que se debe enseñar implica que el maestro podría carecer de la preparación suficiente y preferir mantenerse en lo conocido, como demuestra la reiterada recurrencia a las guías de acompañamiento al currículo oficial, que explican y preguntan sobre lo básico, sin entrar al meollo de las prácticas sociales del lenguaje.

La alternativa radica en aprender lo esencial de la teoría literaria, antes de aventurarse a basar su enseñanza en los textos propuestos por los alumnos. El docente puede preocuparse por enseñar el *Ramayana*, pero también explicar los mecanismos de construcción de un personaje a través de obras populares como *Juego de Tronos* o *Dragon Ball*, que aunque no son canónicos no exigen del alumno un conocimiento que le es ajeno.

La LIJ es, ante todo y sobre todo, literatura, sin —en principio— adjetivos de ningún tipo; si se le añade “infantil” o “juvenil” es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores, y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria. [...] esta tendencia al adoctrinamiento, ya mencionada. Pero, poco a poco, la LIJ, se ha ido desprendiendo de ella, incorporando, al mismo tiempo, temas actuales y, socialmente, importantes: cualquier tema puede ser tratado, siempre que sea con coherencia, ya que el niño necesita un horizonte polícromo, una visión múltiple y abierta del mundo. (Mora y Moran 2000:17). [...] Pero LIJ no es, ni puede ser, solamente la que es escrita deliberadamente para niños; es también con aquella que, sin tener a los niños como destinatarios únicos o principales, ellos la han hecho suya con el paso del tiempo. (Cerrillo y Sánchez, 2006, págs. 17-18).

Como señalan Pedro Cerrillo y César Sánchez en “Literatura con mayúscula”, la tendencia en el consumo y gusto por obras de ficción adulta, es marcada en la temprana infancia y juventud. Y el principal elemento condicionante de esta inclinación proviene de la degustación automotivada, sin cortapisas ni coacciones escolares. Pero como no es el caso en la entera

población escolar, dado que el consumo literario requiere acceso a bibliotecas, librerías y la web, el resto de la población infantil continúa dependiendo de la escuela, por lo que sigue siendo obligación los profesores la mediación de la literatura. Por tanto, los mecanismos de lectura/análisis son semejantes a los de la literatura adulta, dado que, salvo la hechura autoral específica para la edad, determinada por las condiciones del receptor, los mecanismos ficcionales, estructurales, retóricos y poéticos, son similares. Insistiendo en que no es el aprendizaje de la teoría literaria el objetivo de la introducción de la literatura infantil y juvenil en la escuela mexicana, sí lo es que mediante su consumo, goce y producción en prácticas sociales del lenguaje, se promueva el hábito lector y el consumo literario.

El profesor formado en la licenciatura preescolar, así como el de la enseñanza del español para secundaria, mantienen una sólida formación literaria. Desde la reforma a la educación normal de 2012, en preescolar y preescolar indígena intercultural bilingüe, el temario del curso Literatura y Creación Literaria contempla:

#### **Unidad de aprendizaje I. Literatura infantil**

- Características de la literatura infantil.
- Los géneros literarios:
  - ♣ Rimas y canciones
  - ♣ Relatos y cuentos tradicionales y populares.
  - ♣ Novelas
  - ♣ Adaptaciones literarias
  - ♣ Teatro
  - ♣ Cómics
  - ♣ Poesía
- Desarrollo de la literatura infantil.

#### **Unidad de aprendizaje II. El fomento a la lectura y a la creación literaria**

- Competencias literarias, lingüísticas y comunicativas de los niños en edad preescolar.
- Características y procesos de la adquisición de la lengua escrita.
- Metodología para el abordaje de la literatura infantil.
- Elementos para el diseño de estrategias didácticas para fomentar la lectura y la creación literaria. (DGESPE, 2012, págs. 4-5).

Mientras que la reforma a la educación secundaria de 2009, incluía para el español, dos seminarios de Apreciación Literaria y un curso de Análisis del texto narrativo y poético, como preparación para la enseñanza y el aprendizaje, separados de otros textos como el argumentativo y el análisis de textos en lo general (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, 1999). Desde fines del siglo XX, es preciso recordar que la literatura adulta y su análisis, tanto en educación básica como media, fue desplazada por el

análisis de textos en general (científicos, periodísticos, informativos, instruccionales, epistolares y literarios), como competencia lectora, con la consiguiente desaparición de las materias de literatura, que prevalecieron sólo en preparatoria o integradas al español en secundaria.

En 2018 el sitio de la CEVIE-DGESPE (actualmente Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, DGE SuM) publica los planes de estudio del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (DGESPE, 2020). En esta versión las materias dejan el apelativo de “y su enseñanza” (Español y su enseñanza, Matemáticas y su enseñanza, Historia y su enseñanza, y así consecuentemente con todas las asignaturas relacionadas), para implementar lo que se denomina trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje, que abarca a todas las licenciaturas normalistas. En las licenciaturas en educación preescolar y preescolar indígena intercultural bilingüe, el espacio curricular del curso de Literatura Infantil presenta la siguiente estructura temática:

Licenciatura en Educación Preescolar			Licenciatura en Educación Preescolar Indígena Intercultural Bilingüe		
Unidad de aprendizaje I. Fundamentos de la literatura infantil	Unidad de aprendizaje II. Análisis de libros infantiles	Unidad de aprendizaje III. La literatura infantil en los centros escolares	Unidad de aprendizaje I. Fundamentos de la literatura infantil	Unidad de aprendizaje II. Análisis de libros infantiles	Unidad de aprendizaje III. La literatura infantil en los centros escolares
Las formas de la literatura infantil	Criterios de selección y valoración de libros infantiles	Estrategias de promoción, mediación y crítica de la literatura infantil	Las formas de la literatura infantil desde una perspectiva intercultural y de diversidad lingüística	Criterios de selección y valoración de libros infantiles	Estrategias de promoción, mediación y crítica de la literatura infantil
Narrativa	Perspectivas de literatura infantil: valores educativos, emociones, neurociencia y género	Proyectos literarios en preescolar: propuestas de intervención	Poesía	Perspectivas de literatura infantil: primeras edades, socioemocional, LLJ digital y género	Proyectos literarios en preescolar: propuestas de intervención
Poesía			Narrativa		
(DGESPE, 2020 b, pág. 14).			(DGESPE, 2020 a, pág. 16)		

Tabla 7. Estructura de los cursos de Literatura, correspondientes al quinto semestre de las licenciaturas en educación Preescolar y Preescolar Indígena Intercultural Bilingüe, plan 2018.

La diferencia entre programas, señalada con un sombreado gris, es debida a que en la versión indígena, intercultural bilingüe, la lengua materna es otra que el español, y debido a que en las lenguas originarias la literatura es primordialmente de tradición oral, se hace énfasis en la recopilación de textos orales que el propio normalista debe identificar como literatura adulta o infantil, de acuerdo con una definición propia de lo literario (uso de la lengua para producir un efecto estético, rasgos de literariedad, recursos poéticos, ficción y otros). Es evidente que la selección es a la vez un reconocimiento de los productos literarios de lenguas originarias, de su valor estético y cultural, y de la necesidad de su rescate. Es por ello que se invierte el estudio de las formas poéticas y narrativas, pues el corpus lírico tiene mayor potencial sonoro intraducible que la narrativa. Será por tanto más efectivo verificar en nanas, coplas y demás especies poéticas infantiles, la presencia de la lengua originaria y sus valores literarios, estructuras simbólicas y

vínculo con los ritos de la comunidad. En el caso del preescolar en español, la ligazón ocurre con las corriente principal de la literatura universal, por lo que en la segunda unidad el corpus seleccionado por los futuros docentes se enfoca en el estudio de los efectos de la lectura, como son el aprendizaje de valores educativos, la experimentación de emociones sustitutas, la modificación de las “conexiones neuronales” (plasticidad neuronal) y las perspectivas de género a debate. En cambio en el preescolar indígena, los efectos de la lectura se centran en las prácticas sociales del lenguaje en las primeras edades, sus repercusiones socioemocionales, el acceso a los reservorios digitales (la producción de lenguas originarias es más amplia y accesible en este formato) y las perspectivas de género a debate, también relevantes.

Se espera que para el sexto semestre (marzo de 2021) de ambos preescolares se publiquen los programas de los cursos de Creación Literaria, en construcción, que probablemente será la versión ampliación de la segunda unidad del curso correspondiente en el plan de estudios 2012.

En las licenciaturas en educación primaria y primaria indígena intercultural bilingüe, el espacio curricular del curso de Literatura presenta, a su vez, la siguiente estructura temática:

Licenciatura en Educación Primaria			Licenciatura en Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe		
Unidad de aprendizaje I. Fundamentos de la literatura infantil y juvenil	Unidad de aprendizaje II. Análisis de libros para niñas, niños y jóvenes	Unidad de aprendizaje III. La literatura infantil y juvenil en los centros escolares	Unidad de aprendizaje I. La literatura infantil desde un enfoque intercultural	Unidad de aprendizaje II. Análisis de libros de literatura infantil y juvenil	Unidad de aprendizaje III. La literatura infantil y juvenil en los centros escolares
Las formas de la literatura infantil y juvenil	Criterios de selección y valoración de libros para niñas, niños y jóvenes	Estrategias de promoción, mediación y crítica de la literatura infantil y juvenil	Los textos orales y escritos de la literatura indígena	Criterios de selección y valoración de libros infantiles y juveniles	Estrategias de promoción, mediación y crítica de la literatura infantil y juvenil desde un enfoque intercultural bilingüe
La literatura desde el enfoque intercultural	Perspectivas de literatura infantil: LIJ y valores educativos, LIJ y emociones, LIJ y neurociencia, LIJ y género	Proyectos literarios en primaria: propuestas de intervención	Devenir histórico de la literatura infantil y juvenil	Perspectivas de literatura infantil y juvenil: Literatura y valores educativos, Literatura y emociones, Literatura y neurociencia, Literatura y perspectiva de género	Proyectos literarios en primaria: propuestas de intervención
Narrativa			Poesía		
Poesía			Narrativa		
(DGESPE, 2020 c, pág. 12)			(DGESPE, 2020 d, pág. 14)		

Tabla 8. Estructura de los cursos de Literatura, correspondientes al quinto semestre de las licenciaturas en educación Preescolar y Preescolar Indígena Intercultural Bilingüe, plan 2018.

Al igual que en el caso del preescolar, en las licenciaturas en educación Primaria y Primaria Indígena Intercultural Bilingüe se distinguen por el mayor énfasis en la oralidad, la tradición oral, la interculturalidad y el hecho de que la literatura adulta y la infantil y juvenil mantienen fronteras menos claras en las lenguas originarias. Asimismo se trabaja con mayor intensidad las expresiones poéticas, que en el caso de la lengua española, pero los efectos, salvo la especificidad de la LIJ en primaria, se estudian de manera similar en ambos casos.

Se espera que para el sexto semestre de ambas modalidades en primaria (marzo de 2021) se publiquen los programas de los cursos de Estrategias para el desarrollo socioemocional, en

donde probablemente la literatura será empleada para el manejo de las emociones, la neuroeducación y el planteamiento de dilemas motivadores del debate y la elección de conductas.

En el plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, por su especificidad temática, se incrementa los contenidos literarios, separando lo que en los programas de las licenciaturas de básica son temas, a cursos completos: Textos narrativos y poéticos, Teoría y crítica literaria, Literatura universal, Literatura hispanoamericana, Literatura mexicana y Gestión de proyectos culturales y educativos.

Curso Textos narrativos y poéticos		
Unidad de aprendizaje 1. Características lingüísticas y comunicativas de los textos narrativos y poéticos	Unidad de aprendizaje 2. Producción de textos narrativos y poéticos a través de las prácticas sociales del lenguaje	Unidad de aprendizaje 3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la producción y comprensión de textos narrativos y poéticos
1.1 Los textos narrativos y sus características lingüísticas y comunicativas.	2.1. Enfoque y metodología para la producción de textos narrativos y poéticos a través de las prácticas sociales del lenguaje.	3.1 Características distintivas de los textos narrativos y poéticos que se incluyen en los modelos curriculares de educación secundaria y educación media superior.
1.2 Los textos poéticos y sus características lingüísticas y comunicativas.	2.2 Habilidades lingüísticas y comunicativas necesarias para la producción de textos narrativos y poéticos a través de las prácticas sociales del lenguaje.	3.2 Prácticas sociales con las que se favorece la lectura, comprensión y producción de textos narrativos y poéticos en educación secundaria y educación media superior.
	2.3. Divulgación de textos narrativos y poéticos que se producen privilegiando el uso de las prácticas sociales del lenguaje.	3.3 Enfoque pedagógico que se adopta para la enseñanza de los textos narrativos y poéticos en la educación secundaria y educación media superior.

Tabla 9. Estructura del curso de Textos narrativos y poéticos, correspondiente al segundo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, plan 2018. (DGESPE, 2018, pág. 11).

Curso Teoría y crítica literaria		
Unidad de aprendizaje I. Teoría de la literatura y aportaciones a la enseñanza de la literatura	Unidad de aprendizaje II. Crítica literaria y niveles para el desarrollo del juicio estético	Unidad de aprendizaje III. I. Modelos de Análisis y comentario de textos literarios
Formalismo y sus aportaciones a la enseñanza de la literatura: lengua poética y literalidad.	Nivel Fonológico.	Modelo didáctico.
	Nivel morfosintáctico.	Modelo estructuralista.
	Nivel léxico-semántico.	Modelo de análisis métrico y estilístico del poema.
Estructuralismo.	Nivel retórico.	
Hermenéutica : teoría de la recepción.		
Pragmática literaria.		
Teorías emergentes: feminismo, psicoanálisis y estudios culturales.		
Teorías literarias en los planes y programas en la educación básica.		

Tabla 10. Estructura del curso Teoría y crítica literaria, correspondiente al tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, plan 2018. (DGESPE, 2019, pág. 12).

Curso Literatura universal		
Unidad de aprendizaje I. De la antigüedad clásica a la Edad Media	Unidad de aprendizaje II. Panorama de la literatura a partir de la etapa moderna	Unidad de aprendizaje III. Estado actual de la literatura universal
Cosmovisión y literatura de las culturas orientales antiguas	Renacimiento y Barroco	Vanguardias literarias
	Neoclasicismo: Ensayo, fábula y teatro	Literatura de las posguerras
Literatura grecolatina: Épica, Lírica y Teatro	Romanticismo: Los principios libertarios	Literatura experimental
Literatura medieval: Mester de juglaría, Mester de Clerecía y Prosa Medieval	Realismo y Naturalismo: Descripción de la realidad y ciencia	
	Modernismo: Primer movimiento latinoamericano	

Tabla 11. Estructura del curso Literatura universal, correspondiente al cuarto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, plan 2018 (DGESPE, 2020 e, pág. 12).

Curso Literatura hispanoamericana		
Unidad de aprendizaje I. Literatura del Renacimiento Español a la Colonia. S. XVI-XVIII	Unidad de aprendizaje II. Panorama general de la literatura en América. S. XIX	Unidad de aprendizaje III. Literatura hispanoamericana contemporánea. S. XX a la actualidad
Literatura precolombina	Expresiones en la consolidación de los Estados-Nación	Transición a la Modernidad
Literatura de la conquista	Transiciones, continuidades y rupturas	Vanguardias literarias hispanoamericanas
Literatura novohispana	Romanticismo, realismo y naturalismo	Boom Latinoamericano
	Modernismo	Literatura Contemporánea

Tabla 12. Estructura del curso Literatura hispanoamericana, correspondiente al quinto semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, plan 2018 (DGESPE, 2020 f, pág. 14).

En los dos primeros cursos, Textos narrativos y poéticos y Teoría y crítica literaria, se ofrece al futuro docente de secundaria y preparatoria, la teoría de análisis de poesía y narrativa, como herramienta de análisis para garantizar la comprensión y la reproducción de los diversos géneros literarios. En lo general, la conclusión de los cursos es un ensayo argumentativo o un proyecto de ejecución en la escuela de práctica. En las literaturas universal e hispanoamericana, se usan las herramientas ejercidas en los cursos antecedentes, para seleccionar entre el corpus de las obras canónicas, aquellas que les interese examinar, con el fin de promover su aprendizaje entre los alumnos de educación secundaria. Se espera que para el sexto semestre (marzo de 2021) y el séptimo (septiembre 2021) se publiquen los programas de los cursos de Literatura mexicana y Gestión de proyectos culturales y educativos, donde se continúe con este enfoque de comprender la obra mediante la teoría literaria.

La constante en los cursos relacionados con la literatura para la educación básica es la conciencia de que los textos que se usan, son literatura en su expresión estética y emocional, no pedagógica, lo que requiere del normalista una concepción de dicho objeto de estudio desde las diversas teorías literarias y los niveles del lenguaje, pero también en su vertiente estética y crítica, de ahí que en estos programas el docente idóneo es un experto en letras o literatura, posgraduado. Contrario a esta idea, quienes lo imparten en la educación normalista han sido formados en otras licenciaturas que contemplaban al literario como uno más entre los textos escolares. Entre el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y la Estrategia de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales, existe una coordinación inédita según la cual los enfoques de las asignaturas se respetan en la articulación de la educación básica, así como en la formación docente, de tal manera que en ambos extremos la literatura es definida de la misma forma. Es un gran acierto que en el campo del lenguaje y la comunicación de la primera y la segunda lenguas (incluida la inglesa) se marca con claridad la separación de su enseñanza, por un lado se trata el aprendizaje lingüístico y comunicativo (escritura y oralidad) así como su didáctica, y, por el otro, el aprendizaje literario, en la misma medida que ya se hacía

con el teatro y la música. Sin embargo, mientras se carezca de expertos lingüistas y literarios, lo mismo que sucede en las otras artes, los formadores de docentes seguirán juzgando los enfoques de los distintos programas desde la perspectiva instruccional del español, relegando la experiencia o práctica social del lenguaje gozosa.

En las siguientes páginas se indicarán algunas de las derivaciones producto del cambio de paradigma en la enseñanza de la literatura, que son considerados actualmente en las escuelas normales, de forma inédita para el caso de la formación de profesores en educación primaria. Se enuncian sobre la consideración de que este enfoque es vigente, pero falta que los docentes en servicio lo adopten, lo que requiere la propuesta de proyectos de capacitación que los atiendan.

## **CONCEPTOS TEÓRICOS Y LITERARIOS**

### **El lenguaje oral**

El lenguaje escrito es una representación del oral. A la escritura la antecede la oralidad. La lengua materna es universal, mientras la escrita puede ser reducida en algunos contextos. La literatura comenzó históricamente con formas de versificación y ritmos, así como estructuras narrativas reiterativas, propias de los mecanismos memorísticos, antes de pasar al registro escritural como forma de conservación. Su uso escolarizado vino más tarde. Entendemos que la formación docente ha sido tan radical en la sobreestimación de la escritura, que se ha perdido de vista la relación de los rasgos de tinta sobre el lienzo blanco del papel con lo verbal, cuyo énfasis es raro en el aula, pese a la evidente necesidad de que el niño construya la escritura sobre su experiencia en discursos orales. El movimiento recomendado desde el plan y programas de estudio para la educación básica de 1993, basado en el constructivismo, radicaba su potencia novedosa en el entendimiento de la expresión oral, de la lengua oral, como base de la escritura, no al revés. Esta sutileza es necesaria cuando se considera que el niño jamás comete errores en su producción oral, siempre y cuando se considere efectivo su discurso. Creer, por tanto, que el niño se equivoca, presupone que la expresión oral, en la que se manifiesta experto (errores de ortofonía incluidos), carece de valor frente a la cultura escrita. Y, sin embargo, toda escritura fue un producto tardío en las lenguas nacionales, y toda literatura sacralizada comenzó siendo tradición oral.

La tarea del maestro respecto al tránsito entre la oralidad y la escritura, radica en el reconocimiento de los saberes orales en el alumno, y sus esfuerzos por trasladarlos a la escritura,

no sobre la base de frases modélicas o ejercicios reiterativos, sino producto de sus necesidades expresivas. Por ello es que en el preescolar, el dibujo se convierte en la mejor evidencia del entendimiento de la realidad y de la obra literaria. Y las primeras muestras de comprensión de las estructuras literarias, pasa por la repetición de sucesos en un cuento o la reproducción de canciones escuchadas. Esa es la experiencia literaria novel que se debe fomentar en lo sucesivo dentro de las aulas.

Los trayectos del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria potencian en el fondo esta reconstrucción de la oralidad en su traducción a lo escrito, ya sea mediante la recogida de ejemplares orales en los contextos familiar y comunitario, o en la traducción de las lecturas en vehículos orales de presencia social. La escuela enseña al niño a hablar en todo contexto y escenario de vida, desde el aparentemente simple saludo hasta la confección de una exposición temática.

En el campo de lo literario este traslado de lo oral a lo escrito, así como de lo escrito a lo oral, reviste algunas metamorfosis. Según Cassany, en la conferencia “Prácticas de lectura y escritura al margen de la ley”, los ejercicios literarios se mueven al borde de lo prescrito, pues los estudiantes de todos los niveles escriben textos, los envían, les contestan y los modifican según la retroalimentación de sus pares en un círculo cerrado, ajeno a los adultos. Transforman lo escuchado, ya sea de boca de los adultos o en los diversos dispositivos, en parte de su repertorio, para cubrir sus necesidades expresivas, sin el interés de ser revisados o autorizados por algún adulto. Es expresión para ellos y entre ellos. E, incluso, lo que se consideraría erróneo, se convierte en un signo de identidad (Cassany 2010 y 2011), pues aunque en estas prácticas se involucran los conocimientos previos, como puede ser el consumo de productos digitales, los ritos familiares o las enseñanzas escolares, esto no implica un inmediato reconocimiento o aceptación de las formas canónicas, por tanto la creatividad y productividad se sujetan a su propio entendimiento del objeto literario.

Al mismo tiempo, el paso de lo oral a lo escrito ejercido en la escuela, puede no revestir significación alguna para ellos, pues no forma parte de su propia voz ni del interés de su círculo, por excelente que sea la práctica. De ahí la insistencia en preferir que ellos elijan el objeto de su aprendizaje del sistema de escritura, mediante la forma de colecciones y entrevistas sobre diversos tópicos de todos los trayectos, mediante proyectos colaborativos propuestos por los alumnos. Por tanto, en lugar de explicar una clase de poesía mediante los temas clásicos de la



métrica y la rima, se empieza por pedirles que expresen sus sentimientos en una poesía, para que los alumnos se aboquen a entender los mecanismos poéticos durante la resolución de la tarea. La reiteración anual de esta práctica desde el preescolar hasta el primero de secundaria, permitiría a los estudiantes, ya experimentados poetas, entender cómo ha accionado la creación poética en los grandes escritores, desde la perspectiva de quien ha encontrado dificultades expresivas a la hora de transformar sus propios sentimientos y pensamientos, en expresión lírica. Sólo entonces resultan productivos los aprendizajes sobre la retórica y la lírica.

Indudablemente es una exigencia de este aspecto del aprendizaje humano, recordar que la literatura es, ante todo, expresión oral antes que escrita, de ahí que para los trayectos literarios, se debe hacer un esfuerzo de conciencia con el fin de evitar caer en el error de recurrir al libro. Una omisión cotidiana del maestro de literatura es no ceder la palabra al alumno, por considerar que lo literario es siempre letra escrita. Es frecuente notar que algunos docentes están lejos de identificar a las canciones cantadas por los niños como ejemplos de poesía. O que confunden a la poesía patria, como poema que tiene metro, rima y ritmo, pero que se corresponde temáticamente a la épica antes que a la lírica. De hecho, las canciones de cualquier tipo son realizaciones líricas, las más extendidas, raramente utilizadas como objetos de estudio. Por tanto, la expresión oral es el primer paso de toda enseñanza literaria; en los grados del preescolar, los cantos, juegos de palabras, chistes y narraciones, son la base sólida de aprendizaje literario, y ya nunca se abandona durante el transcurso de la escolaridad humana, aunque se transforma en obras más amplias y provenientes de diversos lenguajes. En la secundaria, el traslado de lo oral a lo escrito no es diferente, sólo más exigente y exhaustivo. El niño de preescolar repite una canción, el de secundaria construye un poema en imitación de los grandes bardos y es capaz de entender las dificultades creativas de trasladar sus sentimientos a la estructura rígida de la lírica española. Y entonces ya se encuentra preparado para gozar las obras del repertorio sacralizado.

La oportunidad del docente de literatura radica en proporcionar los mecanismos propios de los diversos géneros a una expresión autónoma y libre que los alumnos cultivan fuera del aula, pues a diferencia de generaciones anteriores, las tecnologías de la información y la comunicación rescatan los trazos producidos en la esfera de lo íntimo, en lo privado, para volverse públicos, y con ello desaparece para los nativos digitales la escritura de cajón. Es preciso recuperar lo que hacen por voluntad propia y trasladarlo al aula, para educar literariamente a partir de esto: conocimiento, recursos, calidades, etcétera.

## **La tradición oral**

En la enseñanza de la literatura para la escolaridad indígena intercultural, sea bilingüe o monolingüe, la precisión del trayecto entre lo oral y escrito se precisa más efectivamente, dado que algunas culturas originarias no desarrollaron la escritura, adoptaron un alfabeto ajeno o carecen de uno. Dadas estas condiciones es entendible que los infantes cuya lengua materna carece de escritura, están inmersos en la tradición oral inmemorial de un pueblo, y que los ritos y costumbres son vehiculados por la transmisión oral. Unas prácticas sociales del lenguaje que, por supuesto, incluyen en su esfera a lo literario.

Para la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, los maestros deben fomentar la aproximación de los alumnos desde la tradición oral de su pueblo, antes de ingresar a las expresiones universales. Según el programa del curso de Literatura en las licenciaturas en educación básica, la literatura infantil y juvenil indígena se construye desde lo comunitario, recuperada por los alumnos y escrita con ayuda del alfabeto de su elección. Por ello, el alumno normalista entiende la literatura desde tres enfoques, de los cuales se han seleccionado dos por su relevancia para esta investigación:

El curso [Literatura] propicia el acercamiento a la literatura a partir de tres perspectivas, que deberán armonizarse con el propósito de formar docentes sensibles e informados, sobre lo que implica la intervención educativa en contextos de educación indígena. En este sentido se pretende como un primer eje de trabajo y reflexión que [el] estudiantado normalista, haga un ejercicio de reflexión, desde su cultura, sobre las implicaciones que tiene promover acercamientos a la literatura en las y los niños de educación primaria, desde un enfoque intercultural bilingüe por lo que el trabajo formativo, está permeado por la necesidad de contar con textos orales y escritos vinculados a la cultura de los niños y las niñas y en su lengua materna. Esto implica un ejercicio de reflexión por parte de las y los normalistas en torno a su sentido de identidad y pertenencia.

La segunda perspectiva, tiene que ver con la armonización pedagógica, donde el estudiantado concibe a la literatura como experiencia vivencial formativa vinculada al goce estético, al conocimiento de otras épocas y culturas y al enriquecimiento de conocimientos y lenguaje. Reconocerá algunas de las características de la literatura infantil, —que, en el caso de las culturas indígenas, podrán ser producciones orales y escritas—, y algunas convenciones desde la cultura escrita de occidente, que la rigen para armonizar el patrimonio literario que tienen las culturas indígenas y culturas de otros lugares del mundo. Esto es vital para promover acercamientos a los textos literarios y su posible escritura en niveles más avanzados de su educación básica. (DGESPE, 2020 d, pág. 5).

Con un mayor énfasis que en los casos de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, se considera indispensable proceder desde la comunidad y sus manifestaciones discursivas, integradas en ritos, ceremonias y costumbres, para introducirse en formas literarias modernas cuyo origen pudo

ser similar al comunitario. Dicho recorrido permite avizorar en toda su extensión el origen de las grandes obras literarias dentro de lo terrenal y lo cotidiano. La expresión literaria cuyo fin es la expresión misma, es un producto moderno en el ámbito planetario, en lo general, al igual que otras formas artísticas, la literatura tuvo en el origen una función religiosa, ceremonial, mnemotécnica o utilitaria, incluso en sus manifestaciones individuales interiores o personales. De ahí que los maestros debieran aproximarse, en los grados más tempranos de la educación, a la recuperación y traslación a lo escrito, de la diversidad de las tradiciones literarias presentes en la comunidad, sean éstas de una lengua materna o de una segunda lengua, para ayudar a los estudiantes a reconocer en ellas la cosmovisión así como las construcciones culturales de una cultura fronteriza a otras, como lo es cualquier expresión popular, incluidas las ciudadanas en lengua española. Una vez realizado esto, se puede movilizar el aprendizaje a los conceptos esenciales del constructo literario, comenzando por la distinción genérica, la estructuración formal, la versificación, las figuras y juegos del lenguaje, así como los desarrollos anecdóticos y narrativos, todos los cuales pueden tener presencia en la oralidad, sea tradicional o moderna. En lugar de abordar directamente la teoría literaria, usando al texto como ejemplo, la tradición oral nos remonta a los orígenes de las grandes obras literarias, en una traslación que en lo cotidiano puede encontrar los paralelismos, semejanzas y diferencias de lo universal. De ahí que los ejercicios centrados en la interculturalidad son a la vez ambiciosos y productivos.

### **La construcción de la ficción**

La poesía, el teatro y los juegos de palabras nacen en la expresión oral y se convierten en escritura, aunque pueden permanecer siempre en la esfera de lo iletrado; así también la ficción, aunque ésta es más prolífica en los medios y en el ámbito familiar. Siempre nos hallamos contando relatos de lo cotidiano, y somos más conscientes de relatar cuentos a los niños que de cantarles<sup>59</sup>. Pero, además, el relato ha sido vehículo por excelencia de la enseñanza, desde las fábulas y los apólogos, las rimas, cantos y juegos, hasta el hecho mismo de que las obras de ficción se vuelven materia de estudio e índices de cultura. En este movimiento entre lo que se

---

<sup>59</sup> En la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores se imparten los talleres extracurriculares de Literatura Infantil, Ritmos, cantos y juegos, Coro, Rondalla. Curricularmente, a nivel nacional, se imparten en las licenciaturas en educación preescolar y primaria los cursos de Música, expresión corporal y danza, Teatro y artes visuales, Música, Expresión corporal y danza, Artes Visuales, y, finalmente, Teatro. Todos estos cursos atienden la sensibilidad estética de los alumnos de básica, y fomentan en los normalistas las actividades necesarias de danza, canto, arte y teatro. Pero en lo general, se da poca atención a estas competencias, dado que las de lenguaje y matemáticas son de imperiosa atención administrativa y pedagógica.

consume voluntariamente y lo que es obligado en el currículo, los alumnos parecen mostrarse más diestros ante los mecanismos de la ficción que de los poéticos.

Los niños en el ámbito íntimo así como en el social, tanto como en los recreos escolares, dibujan y escriben para divertirse y para lucirse ante sus pares, pero sólo dentro de su mundo (si se quiere, dentro de sus redes), no fuera, no escolarmente. Baste hacer una visita a los reservorios de los *fandoms* para descubrir sus intereses y aptitudes de reproducción y creación, evidentemente esto es más visible en los adolescentes con acceso a los dispositivos conectados a redes. Aunque también es notorio en los pequeños que seleccionan una hoja suelta, un cuaderno especial o utilizan las últimas páginas de su libreta, para esbozar sus imaginarios, sus mundos, sus universos oníricos, sus anhelos de futuro. A esto denomina Cassany (2010 y 2011) como necesario puenteo entre lo vernáculo juvenil (*fanfic*) con lo escolar. Es preciso reconocer la actividad lingüística exterior y conformarla con la escolar, de ahí que otra vez, en la construcción de las ficciones, no puede comenzarse con la descripción de la terminología literaria (personaje, espacio, ambiente, tiempo, época, argumento o trama), sino partir de los intentos de construcción de los alumnos, para enfocarse en la parte de la estructura que aún les falta por descubrir en medio de sus intuiciones vivenciales.

Los alumnos desde el preescolar son capaces de consumir y reproducir lo que se le narra, lo que presencian en un espectáculo, lo que ven en un noticiero. Lo hacen incluso sufriendo lagunas de entendimiento y ausencias de detalles, pero evidenciando en la inhábil transcripción, su entendimiento de estructuras, hilos narrativos, voces y rasgos de personajes. De hecho, lo que se espera del escolar en cuanto a la ficción, es la construcción descriptiva de acciones, entramados, personajes, emociones y pensamientos. Para ello, no basta pues explicar cómo se construyen los marcos espacial y temporal y el personaje (las secuencias de acciones parecen más sencillas), sino enfrentar al aprendiz a la construcción escrita de sus intereses ficcionales, para marcar en la obra aquello que falta, y entonces introducir la teoría literaria. En la experiencia de quien esto escribe, es fácil descubrir que los escolares sólo presentan dificultades de aprendizaje de géneros ficcionales que no son reiterados en los medios. No tienen problema para entender los términos de atmósfera de terror o ambiente de misterio, pero sí, en cambio, por ejemplo, en elucubraciones dialógicas como el debate imaginario (a menos que sean aficionados a algún crítico deportivo). Porque su consumo es mayor entre las primeras variedades. Así que también es parte de la enseñanza ampliar su experiencia en géneros desdeñados por los medios.

Cabe hacer mención que parece predominante entre el profesorado, la confusión de la ficción con lo fantástico, de ahí que es ampliamente aceptado el género fantástico como cuentos y fábulas, no así los realistas, que se perciben como verdaderos en lugar de verosímiles. E incluso se usa a la literatura cuya identificación con la realidad es coincidente (es decir, el grado de extrañamiento es mínimo<sup>60</sup>), como literatura didáctica, tal es el caso de la narrativa histórica. De ahí que los conceptos esenciales de lo literario relacionados con la mimesis sean un estudio pendiente en las normales.

### **La traslación entre lenguajes**

Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) 2018 señalan que “las tecnologías en evolución han cambiado lo que hacen y leen los jóvenes de 15 años. Sin embargo, la lectura sigue siendo una ‘necesidad práctica y quizás más que en el pasado, requiere el uso de estrategias complejas de procesamiento de información, incluido el análisis, síntesis, integración interpretación de información relevante de múltiples fuentes’” (Poy Solano, 2019).

Afirmaciones como ésta son a la vez un respiro para quienes temen el fin de la lectura, como un desafío para quienes se percatan de que en sí se trata del fin de lo que entendíamos como lectura escolar libresca. El consumo de textos escritos es variado, e incluye al denostado *meme* como parte de la trasmisión de saberes. Es frecuente presenciar que entre los esbozos literarios de las jóvenes generaciones, aparecen traslaciones entre lenguajes para reforzar o complementar la expresión personal. En vez de escribir con todas sus letras el estado anímico de una persona, se recurre a un emoticón o a la forma textual del mismo. En lugar de escribir “asombro” o “asombrado”, “pensativo” quizá, los jóvenes registran el término “*doge*”, que se equivale con el meme específico del *Shiba inu* de ojos desorbitados.

Lo que en principio choca se convierte en parte de la expresividad típica e identitaria de los nativos digitales, en comparación con el repertorio usado por las generaciones previas. A esto que llamaríamos pobreza de lenguaje y de expresión, en tanto evita el aprendizaje del vocabulario y por tanto queda al nivel de la muletilla expresiva, también debiéramos considerarlo como una nueva forma de concreción del pensamiento y la experiencia, pues como unidad mínima de expresión que en otro tiempo hubiésemos llamado refrán o frase célebre, símbolo o

---

<sup>60</sup> Extrañamiento como uso de las palabras que sugieren una realidad más allá de la designada.

abreviatura, ha nacido en un contexto específico (redes sociales) y ha persistido por su capacidad de vehicular en la inmediatez y rapidez de la comunicación informal, lo que se desea decir sin recurrir al esfuerzo expresivo propio. Si estamos dispuestos a aceptar que la mayor parte de nuestra paremiología ha nacido en las obras literarias canónicas y en la tradición oral milenaria, también debemos aceptar que en redes se producen novedosos juegos de palabras, clichés y frases célebres que nos ayudan a expresarnos tanto como antes lo hicieron la Biblia, Cervantes o José Hernández. Que nuestras expresiones concretas de la expresividad provengan de Juan Gabriel, Marco Antonio Solís o los ubicuos memes, puede resultar chocante, pero al fin y al cabo son referencias inevitables.

Si la finalidad es vehicular el pensamiento al tiempo que se desafía al raciocinio infantil en los debates intelectuales, que juegue, ya sea con las canciones, las rondas, los juegos de palabras, los trabalenguas o los memes, para expresar su pensamiento, pero que piense, es parte del fin último de la literatura que, como experiencia vicaria, nos permite experimentar diversas realidades sin tener que vivirlas en carne propia, o usar pensamientos ajenos sin necesitar formularlos. Las frases hechas son esto mismo, lugares comunes que en su origen fueron ideas diferentes e inéditas.

Reconocer que los medios y sus diversos productos están normando el pensamiento infantil y la expresividad humana no es pintar un pasaje apocalíptico de la cultura, sino reconocer una realidad que los maestros de literatura debemos aprovechar. Por tanto el estudio de los lenguajes consumidos por los estudiantes, así como su traducción en los textos apreciados culturalmente, es un esfuerzo obligado.

Desmenuzar un meme o un *gif* en un ensayo, no debiera ser prohibido ni considerado inútil, pues el ejercicio es similar a la tarea de explicar un refrán como inicio de las formas de razonamiento propias del debate. Que el alumno crea que comprende bien lo que ve y no se percate de los mensajes inherentes y las formas de manipulación que se ejercen sobre su intelecto, es tan grave en la lectura de una frase proveniente de la Biblia como lo es si se trata de un producto mediático como *Los Simpson* (Matt Groening, 1989). La literatura de ideas, tan usada para enseñar a pensar, no debe limitarse sólo a los textos fundacionales de ciertas religiones o escuelas del pensamiento, deben también abarcar los productos con mayor recepción en una sociedad, incluso si son de corta influencia y breve hechura, mientras permanezcan en el horizonte de la expresión o en el repertorio de los alumnos.

Lo relevante es la manera como en el estudio de lo literario, ese repertorio mediático se integra en la expresión para vehicular los productos infantiles, y cómo pueden ser sustituidos por expresiones provenientes de las obras del canon literario. Sin embargo, no debe olvidarse que incluso la mayoría de los juegos de palabras que se fomentan durante la escolaridad básica, son anónimos sólo porque se ha olvidado su origen libresco o literario. Igual ocurre con el meme que ha perdido a su autor.

La capacidad de consumir una ficción e identificarla con una situación vivencial, de expresarse usando frases hechas, y de transformar una obra en otro tipo de lenguaje, es lo esencial en el aprendizaje del sistema de escritura. El enfoque debe darse en el aprovechamiento de un lenguaje y una estructura específica (modelos literarios), para potenciar el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas y literarias. El contenido resulta por tanto irrelevante. Lo que pervive es la capacidad del docente para aprovechar esas pequeñas partículas de información, esas estructuras consumidas por placer, para hacer que los estudiantes aprendan los principales recursos y lenguajes del currículo: describir, narrar, argumentar, explicar, así como estructuras poéticas, retóricas, informativas y argumentativas, en sus dos vertientes, la oral y la escrita, sostenidas por sus múltiples vehículos.

### **La práctica y la experiencia literaria**

Por último, pero no menos relevante, reconsideremos la relevancia de la experiencia literaria en la enseñanza de lo literario.

El contenido teórico de la literatura es comprensible para el usuario luego del consumo de una amplia variedad de textos literarios, tanto en forma sistemática como aleatoria. El docente de literatura puede lamentar que los alumnos consuman canciones y seriales, en lugar de libros. Pero si desaprovecha dicha experiencia, entonces la teoría literaria se convierte en materia muerta aplicada a obras ajenas al individuo, con las cuales no mantiene ningún grado de identificación, lo que le aleja del desarrollo de la afición lectora. Transformar el goce lector en deber escolar le hace permanecer dentro de las paredes del aula, pues fuera del horario escolar las actividades suelen ser ociosas.

Desde el preescolar se recurre a una combinación de trabajo paternal y docente para iniciar y ampliar el consumo literario, dada la falta de capacidad del infante para acceder a y consumir los textos. Además, como se ha señalado en los capítulos previos, en anteriores

reformas educativas se consideraba el inicio de la alfabetización hasta los seis años, y de la enseñanza literaria, hasta los ocho o doce. En aquellos tiempos, de cualquier forma, el alcance de los niños para consumir estos productos era limitado y sólo frecuente en los estratos altos. Después de todo, los libros siempre han sido un objeto suntuario para los niveles de educación básica, objetos protegidos y venerados. Sólo con la RIEB de 1911 se especificó claramente que los textos de literatura infantil y juvenil eran parte del libro de lecturas de Español. Tampoco los periódicos o revistas con suplementos literarios, eran omnipresentes en los hogares mexicanos, a lo más, los libros escolares y la Biblia. Aunque siempre se mantenía a los niños alejados de estos textos por temor a que los maltratasen.

En la actualidad, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, ningún individuo pide permiso para consumir ficciones, poemas o paremias, en sus variadas metamorfosis. Por tanto esperar una enseñanza canónica de lo literario sólo es posible en la ignorancia de la realidad infantil y juvenil. El niño acumula en las aulas múltiples lecturas seleccionadas en el amplio repertorio de la transposición didáctica, e indudablemente eso es bueno para la generalidad de los escolares. Pero no debe ignorarse que su experiencia en prácticas sociales del lenguaje ligadas a la literatura, pasa también por las experiencias rituales de los pueblos, con sus cantos y relatos, el consumo del radio, la televisión, los libros, las revistas y los periódicos en diversos vehículos, así como las incrementadas posibilidades del diálogo distante con los autores, a través de sus blogs, lo que incluye a las palabras y las artes gráficas. Ello requiere un entendimiento sobre los mecanismos de construcción de dichos objetos y experiencias, para emplear la terminología literaria, o crear nuevos conceptos para describir lo literario multifacético y multilingüístico.

Un niño generalmente comienza replicando lo que escucha del adulto a cargo durante sus años de preescolar, y se limita a decir lo que dicho pedazo de expresión le hace sentir o pensar; luego repite cientos de veces la experiencia de reconstrucción, entendimiento y opinión, para terminar en secundaria construyendo una texto cabal (poema, novela, obra de teatro, ensayo) y explicar las razones por las que una obra similar a la suya, proveniente de los índices culturales, es recomendable, como si de un colega se tratase. En esta dinámica de aprendizaje, la experiencia literaria lo es todo, la reconstrucción propia es vital y el entendimiento de que las dificultades personales para la creación han sido compartidas por los gigantes literarios, se constituye en la base del aprendizaje literario, en ambos sentidos, la forma y el contenido.



Aprovechar la experiencia literaria de lo canónico pero también de lo popular, de lo disconforme con las normas, requiere del docente un dominio de la teoría literaria y de lo literario que se adapte a las nuevas modalidades literarias.

Pero para ello es preciso que la experiencia literaria se construya desde el primer año de vida a través del uso de la literatura en diversos vehículos, incluido el libro juguete, el libro ropaje, el libro mueble y el libro álbum, que acerque a los infantes al encuentro cotidiano con las letras. El libro debe ser proporcionado al niño desde su temprana infancia, al lado de las imperecederas coplas, rondas, chistes, ritmos, relatos de tradición oral, cuentacuentos, canciones, juegos del lenguaje y representaciones teatrales infantiles. La gradación del canon ofrecido debe ser creciente, de tal manera que sea posible entregarles sus primeras novelas y poemarios antes de egresar de la educación primaria. Quien esto escribe se ha encontrado con la fervorosa incredulidad de la gente respecto a la posibilidad de estas actividades de aprendizaje, pues se cree que basta con la literatura didáctica y la edificadora, como corpus de estudio para los niños. Dicha suspicacia proviene del enfoque que ha prevalecido en la formación didáctica magisterial, que mantienen una alta aceptación de los objetos de trasposición didáctica, incluida la literatura, abreviados, reducidos y expurgados, antes de su ingreso a las aulas, en flagrante contradicción con el consumo de obras complejas que los escolares realizan fuera del recinto escolar.

Aunque la trasposición didáctica sigue siendo necesaria para aproximar al individuo a las obras clásicas (que deben ser traducidas para el lector adulto, por lo que tampoco son fuentes primarias), también es cierto que proponer un canon basado en obras menguadas, adaptadas o expurgadas de valores incompatibles, indica una selección regulada por criterios personales. Los criterios didácticos y aleccionadores suelen constituir la primera consideración, las recomendaciones comerciales le siguen, mientras que la emoción, la diversión y el gusto personal del sujeto lector son considerados los últimos, si se les contempla. De ahí que las bibliotecas de aula, donde debiera tener asiento el amplio acervo de los Libros del Rincón (SEP, 2016), se encuentran llenas de ejemplares coleccionables comprados en quioscos de revistas (algunos producidos en imprentas piratas). Aunque dichos textos son preferibles a un librero vacío, en ocasiones su factura es defectuosa, se carece de criterios editoriales y corrección de estilo, además de que su contenido es cuestionable. Pero tienen la ventaja de ser didácticos y baratos, mientras que los ejemplares de los Libros del Rincón son, además de complejos, irreverentes,

subversivos y contraculturales. Es decir, se carece de la metodología didáctica para su selección y mediación, a diferencia de las parábolas y fábulas cuyas moralejas son claras.

La preferencia por las colecciones producidas en grandes casas editoriales no constituye un criterio elitista, pues los niños merecen el acceso a los buenos libros, entendidos éstos como ediciones de cuidadosa factura con contenidos y estilo revisado. En la primera infancia los niños no pueden leer, pero pueden tocar, oler y observar. Para ello precisan que los libros sean resistentes, de buen papel, colores brillantes no tóxicos e imágenes adecuadas a su edad (imágenes de trazos simples, colores primarios, símbolos llamativos e, incluso, dioramas y adendas), de tema variado y autores destacados. Los lectores en evolución se decantarán entonces por las ediciones cuidadas, como objeto deseable y coleccionable, lo cual puede verificarse en la ambición de los infantes por ciertas publicaciones (como cómics y libros regalo). Por tanto, el canon para el trabajo pedagógico, además de la producción de Conaliteg y Los Libros de Rincón, debiera considerar textos de las colecciones infantiles de casas como Alfaguara, Fondo de Cultura Económica, Altea, Corimbo, el Naranja, Bambú, Ekare y Kalandraka. Respecto a las lenguas indígenas, por supuesto, el CEAPE en el Estado de México y, también las ediciones de:

la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), el Instituto Nacional de Lenguas indígenas (INALI), el Consejo Nacional de Fomento Educativo, (CONAFE), o el proyecto 68 VOCES (DGESPE, 2020 d, pág. 16).

Una vez se garantice la calidad, el acceso y la libre elección, además de la continuidad del espacio de fomento lector, se abre la posibilidad a las experiencias en la producción de los textos de factura propia, lo que exige prácticas sociales del lenguaje relacionadas con la escritura (se ha señalado que cada grado tiene al menos dos proyectos anuales de producción literaria), con la consiguiente necesidad de empezar a utilizar la teoría y la crítica literaria, ésta sí, en su trasposición didáctica de acuerdo al grado. Uno o dos conceptos teóricos al año, un incipiente manejo de estructuras, un rudimentario proceso de publicación y difusión. Es decir, experiencias editoriales escolares indispensables para la experiencia literaria.

### **Conceptos teóricos de tradición escolar**

El docente que adopta el enfoque de la literatura infantil y juvenil propuesto en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, entiende por tanto que no son los conceptos teóricos lo

relevante en la aproximación al objeto literario, sino la aproximación al efecto estético, lúdico y neurológico que el receptor experimenta durante el acto de lectura. Por tanto, debe diseñar estrategias didácticas facilitadoras de la reconstrucción de la obra durante el acto lector, lo que requiere del alumno el ejercicio de procesos cognitivos que no se reduzcan al aprecio o los valores contenidos en el texto, sino, además, las emociones, los efectos neuronales y las perspectivas de género y culturales contenidas, como efectos probables y deseables del gusto lector. Es preciso que el docente medie en la reconstrucción de la obra que el alumno seleccione libremente, para lo cual, en la experiencia de quien esto escribe, han sido de gran ayuda las discusiones que en torno a conceptos como ficción, género, extrañamiento, mimesis, catarsis, verosimilitud, tropos (metáfora y metonimia), estructura, paremias (incluidos los memes y gifs), espacio, tiempo y ambiente, personajes o tipos, diálogo directo e indirecto, argumento y trama, acciones y peripecias, simbología (cultural y personal), rasgos de literariedad y recepción infantil.

Los textos literarios, ya sean orales o escritos, requieren del usuario la reconstrucción de un sistema de signos de tradición milenaria, plagado de normas históricas, sentidos literales, figurados y contextuales, además de una comprensión del circuito de la comunicación en el que, a diferencia de otras comunicaciones, el emisor no siempre es idéntico al autor, y el receptor no es siempre el pensado por el autor, como es el caso de múltiples obras favoritas de niños y jóvenes nacidos en siglos y culturas diferentes a las de la escritura y que, sin embargo, se sumergen en su consumo sin cortapisas. De ahí la necesidad de la mediación. Un intermediario capaz de percibir la estructura y el recurso preciso para la interpretación del texto, el contexto histórico relevante, la complejidad estructural de signos y símbolos, los prolegómenos de su producción y entendimiento, vitales en la captación de sentido.

Como se ha señalado, despojar a la literatura infantil y juvenil de su empleo didáctico, moral y paliativo (por no decir, punitivo), es la tarea relevante en el fomento de su uso escolar. Es preciso señalar que es bastante común la promoción literaria mediante la representación teatral (incluido el psicodrama), los cuentacuentos (con y sin parafernalia propia), la lectura de atril, la lectura en voz alta y la coral, así como el recitado poético individual y coral. De ahí que parezca innecesaria la insistencia en la promoción del gusto lector. Y aunque consideramos imposible excluir la presencia de todas estas formas de animación literaria, es preciso puntualizar las diferencias con lo expresado en los párrafos anteriores. En primer término, quien reconstruye la

obra en los casos indicados es el mediador que la transmite como objeto de consumo inmediato. En ocasiones, el acto en sí va seguido de una confirmación del entendimiento, que varía entre cuestionamientos puntuales hasta solicitudes de expresiones basadas en el gusto y el aprecio del receptor. Es común pues preguntar si ha gustado y qué ha gustado. Pero no va seguida de la ejecución del propio aprendiz, entendiéndola a ésta como la reconstrucción personal del objeto, características del consumo individual y directo de la lectura/escucha del texto.

Un lector avezado y consuetudinario puede apreciar las manifestaciones literarias: el teatro, las lecturas de atril, las filmaciones, los audios, e incluso las performances, así como sus transformaciones a otras formas artísticas, plásticas y viñetas. Pero no prescinde de la lectura individual, antes bien, es un hábito de consumo indispensable. Este tipo de lectura requiere el acceso directo al texto, no en sus versiones condensadas y expurgadas, no en forma fragmentaria, ni como mera recomendación o dato puntual. Sin embargo, entre más temprana es su inmersión en las obras, más precisa de la mediación que no por ello debe convertirle en un sujeto manipulable. Es preciso que a la elección personal siga una guía experta por parte de un adulto capaz de indicarle la forma de enfrentar el desciframiento y reconstrucción de argumentos, personajes, espacios, tiempos, tropos y símbolos, además de efectos de sentido. Por tanto otras mediaciones como los cuentacuentos y representaciones tienen el doble efecto de acercarle pero también impedirle el acceso a la obra; si toda representación es una forma de traducción, el emisor no puede evitar prejuicios, tergiversaciones y manipulaciones. Por eso resulta poco útil usar como material didáctico producciones fílmicas regidas por estos mismos parámetros (por ejemplo, las versiones de la compañía Disney de algunos cuentos “clásicos” de tradición oral, que resultan totalmente edulcorados).

La recomendación de esta tesis consiste en formar en los profesores un bagaje elemental de la teoría literaria que cualquier estudioso de letras adquiere en sus años de formación, como insumo para la selección del canon literario del aula, la promoción y mediación de la literatura, la lectura en voz alta en los años preescolares y la lectura en silencio en los subsecuentes. La modalidad preferida es el círculo de lectura por intereses afines, pero de ser imposible, al menos debiera serlo en su forma individual en diálogo con el mediador. No siempre es factible la conjunción de intereses.

Asimismo, considerar a la conversación literaria como el principal procedimiento didáctico del enfoque literatura en la enseñanza de la lengua, donde los alumnos y el profesor

dialoguen sobre la obra sobre la base común de la lectura directa del texto, antecedida y seguida por las estrategias de lectura sugeridas desde el PRONALEES (Gómez Palacio, 1995).

### **PROPUESTA DE TÓPICOS DE ESTUDIO Y ANTOLOGÍA PARA ASIGNATURA ENFOCADA AL DOMINIO DE LA LIJ EN EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES**

La propuesta del programa para un curso didáctico de capacitación para docentes en servicio ha sido uno de los propósitos de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, en el entendido de que existe una responsabilidad profesional de la institución para con sus egresados. Pese a que la literatura infantil es (sumada a los talleres de Teatro y de Ritmos, cantos y juegos) una actividad extracurricular de larga tradición, la experiencia en el taller se limita al conocimiento de algunas obras y su uso didáctico, con el enfoque de educar y deleitar.

A la luz del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y del Programa de fortalecimiento y transformación de las Escuelas Normales, con los programas que paulatinamente se van publicando, comienza a delinearse el trayecto literario con los siguientes temas:

- Tradición oral literaria en lenguas originarias y el mundo antiguo.
- Devenir histórico de la literatura infantil y juvenil.
- Textos de las primeras edades en lenguas originarias.
- Formación de la experiencia literaria.
- Géneros literarios.
- Poesía, lectura en voz alta (no declamación) y estudio de los cuatro niveles de la lengua. Poética normativa.
- Narrativa, estructura, ficción, extrañamiento, tipos.
- Formación del corpus literario con base en criterios y valoraciones personales.
- Efectos y perspectivas de la literatura infantil y juvenil: valores educativos, efectos emocionales y socioemocionales, neuroeducación, perspectivas de género, disidencias.
- Diversidad de soportes textuales: cómics/novelas gráficas, audiolibros, digitales y otros.
- Teorías de análisis y crítica literaria.
- Reproducción y creación literaria.

- Aproximaciones al corpus literario clásico.
- Proyectos de promoción de la lectura, crítica y creación literarias.

Como se señaló en la primera parte de este capítulo, la formación literaria de los docentes bajo el plan 2018 es un trayecto en construcción. En los tres niveles, en las cinco licenciaturas, aún falta la aparición de uno o dos cursos correspondientes a los semestres sexto y séptimo, que se verificarán en marzo y septiembre de 2021. Aún se desconoce el papel que tendrá la literatura en las estrategias para el desarrollo socioemocional. Sin embargo, ya se vislumbra que los corpus de estudio son textos breves de divulgación, aunados a obras clásicas de los estudios literarios. En este corte temporal, sin embargo, queda patente la armonía entre el desarrollo de actividades escolares literarias y la formación docente. El enfoque depende de la asimilación del estrategia didáctico para posicionar a la obra como objeto artístico que se degusta, examina y comprende como parte del trayecto lector personal de cada individuo, tanto del profesor como del alumno. Y que, en el camino, permite al alumno experimentar sus efectos y recibir sus beneficios intelectuales.

Desde que el padre de la literatura infantil y juvenil, John Newbery comenzara a vender en 1774 su *A Little Pretty Pocket-Book*, acompañado de un alfilerero para niñas o una pelota para niños (Gamero A. , 2019), la literatura comenzó a abandonar su faceta pedagógica. Pero los sistemas educativos han tardado mucho en asimilarla, lo que en el caso del mexicano se verifica para las aulas en 1984, con el programa de Los Libros del Rincón, y en el caso de los libros de texto, a partir de la RIEB. Pero han ingresado con todo derecho.

Pasado el sarampión de la animación (a la lectura, actividades de promoción extraescolares), la tensión se resolvió en favor de la delimitación de qué es responsabilidad específica de la escuela y qué necesita alianzas, de la planificación de proyectos estables y de una actitud didáctica renovada, basada en ayudar activa y sostenidamente a los niños a enfrentar textos que merecieran su esfuerzo. Algo que nos recordó que leer requiere silencio, constancia y complicidad. (Colomer, *La literatura infantil una minoría dentro de la Literatura*, 2010, pág. 10)

Porque para el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, la literatura no es una actividad extraordinaria que depende de la voluntad docente, sino una de las razones por las que los niños asisten a la escuela regularmente. De ahí la necesidad de evitar que el libro de texto, pleno de ejemplos literarios infantiles y juveniles, recaiga nuevamente en la lectura y el

aprendizaje lingüístico, pues es preciso que deje de ser una lección más. La clase debe partir del interés y la afinidad de los alumnos, en la recreación de las especies literarias.

Muchos profesores, por ejemplo, creen que es imprescindible saber, para dar clase, qué es un paratexto, formatos textuales, etcétera. Pocos, muy pocos, asegurarían que también es necesario saber qué es un distractor en alguna adivinanza, o cómo funciona el retruécano en un No es lo mismo. [...] Desmontar los mecanismos de las adivinanzas, colmos y cuentos mínimos, por ejemplo, debiera ser el puntapié inicial para que los chicos creen nuevas adivinanzas, colmos y cuentos mínimos [...]. (Silveyra, 2001, págs. 25-26).

### **EJEMPLOS DE APRENDIZAJE LITERARIO EJECUTADOS POR NORMALISTAS EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN BÁSICA (PRIMARIA)**

A continuación reseño tres ejemplos de enseñanza literaria en tres alumnas de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012, precedente al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.

El primero ocurrió en la práctica realizada en un tercer grado de la Escuela Primaria “Protasio I. Gómez”, en el ciclo escolar 2013-2014. La practicante debía enseñar el tema de autobiografía, que convencionalmente se resuelve con la explicación del género y sus características, una lectura de ejemplos, finalizando con la redacción de la propia por parte de los alumnos, sobre la base de la lectura de su acta de nacimiento y cuestionamientos a los adultos de su familia. Aunque esta fórmula es exitosa y común, mantiene a los estudiantes en una enumeración de datos y fechas, con poco esfuerzo de construcción literaria o proximidad al modelo constructivo.

La practicante optó por redactar autobiografía en una lámina tabloide, cuyo último evento referido era que en ese momento de su existencia se encontraba dando clases al grupo de niños que escuchaba la lectura del material expuesto. El detalle de verse incluidos en el texto objeto de estudio conmovió sobremanera a los niños, algunos de los cuales derramaron lágrimas de emoción y se manifestaron orgullosos de formar parte de la vida de la practicante. Luego acometieron la tarea de escribir sus autobiografías sin demasiadas reticencias, como suele ser común en los alumnos ante la hoja en blanco, y se entusiasmaron por compartirla en voz alta. A las tres docentes nos sorprendió el efecto que un texto simple pero personal tuvo en el grupo de niños, así como la eficacia que suscitó la sensibilidad, la emoción y la inclusión de lo íntimo en la producción textual. La maestra del grupo se vio obligada a reconocer que hacía años no lograba afectar a los alumnos en forma semejante, algo común en los primeros años de carrera, debido a la premura de las planeaciones, la saturación de actividades, la cantidad de

pupilos y el cambio constante de planes de estudio. Para ella había sido, tal como para los alumnos, un momento único de aprendizaje efectivo sobre un texto literario.

En el segundo caso, la Licenciada en Educación Primaria Maricruz Rogel Hinojoza, experimentó el nuevo enfoque pedagógico de la literatura, consignado en los planes de estudio 2012 de educación normal y 2011 de la RIEB. En su Informe de Prácticas Profesionales “Las prácticas sociales del lenguaje como medio para la producción de textos, en cuarto grado de Educación Primaria”, realizado con fines de titulación en la Escuela Primaria “Sor Juna Inés de la Cruz” de la ciudad de Toluca, tomó las prácticas sociales del lenguaje “Lectura de poemas” y “Escribir un relato a partir de narraciones mexicanas”, como ejercicios de experimentación. En ambas prácticas inició con la identificación de los conocimientos previos de los alumnos. Lo que modificó de entrada fue la indicación de que en ambos casos, los alumnos eran responsables de elegir o escribir un poema y un cuento, respectivamente, para leer, contar o recitar públicamente, al término de las dos semanas que abarca cada proyecto. Asimismo, promovió la búsqueda en biblioteca y en los libros de casa, antes de abordar la teoría. En el caso de los poemas, incluso facilitó la presentación de una declamadora, lo que interesó y emocionó a los niños. De ahí en adelante introdujo la teoría sobre lírica y narrativa, en forma pertinente, pues los alumnos indagaban y discutían para beneficio de su presentación pública, limitando la elección al límite de su emoción y entendimiento de los objetos literarios. Un indicio de que esto funcionó para la practicante, fue el hecho de que, insatisfechos con los textos a su alcance, algunos equipos solicitaron escribir su propio poema, su propia narración, a sabiendas de que sus padres o un grupo de primaria conformarían el público, lo cual no les arredró.

En las diez sesiones, entre organizadores gráficos, revisiones textuales y consultas en la red, la normalista implementó espacios de discusión regida por tópicos como los sentimientos que experimentaron al momento de leer el poema, quién sería su escucha preferido, qué sentimientos experimentó su público en las sesiones de prueba, la diferencia entre declamar y leer, el dominio en la presentación del ritmo, la medida y la rima, así como el papel de las analogías, metáforas y comparaciones en la construcción del sentido. Asimismo, en consonancia con el enfoque, la evaluación tomó en cuenta las emociones vehiculadas por el poema, tanto en el emisor como en el receptor, así como la forma de construir y presentar los textos, con el fin de lograr los efectos estético y emocional. Puede verse en la siguiente lista de cotejo, el cambio verificado en la determinación del logro de los aprendizajes literarios.



ASIGNATURA: ESPAÑOL		BLOQUE: II			ACTIVIDAD: Práctica social del lenguaje "Lectura de poemas"													
		NOMBRE DEL ALUMNO																
ASPECTOS A CONSIDERAR		1. CAMILA	2. CARLOS ELIEL	3. NAOMI ABIGAIL	4. OSCAR ABDEL	5. HANNA FERNANDA	6. CAMILA IVANNA	7. AMERICA YOSELYN	8. AMANADA GISELLE	9. KARLA XIMENA	10. EMILIO	11. VALERIA	12. NICOLE	13. JOSE GAEEL	14. ALINN XIMENA	15. MARIO RODRIGO	16. IRVING GAEEL	17. GAEEL
1	-Identifica las rimas presentes en el poema seleccionado																	
2	-Reconoce una figura retórica en el poema																	
3	-Interpreta el significado de la figura retórica que identificó																	
4	-Reconoce los sentimientos que se expresan en los poemas vistos (2)																	
5	-Expresa un sentimiento a través del poema (al declamar el poema)																	
6	-Utiliza ritmo y entonación adecuada al declamar su poema																	
7	-Apoya la declamación del poema con expresiones corporales																	
8	-Utiliza la entonación adecuada para expresar un sentimiento en el poema																	
9	-Incluye en la invitación los siguientes datos: evento, lugar, fecha y hora																	
Suma total		6	9.5	7	10	10	8	10	10	10	10	8	9	10	8.5	7.5	9.5	10

Imagen 35. Lista de cotejo de la PSL PSL "Lectura de poemas" (Rogel Hinojoza, 2018, pág. 83).

En la reconstrucción de leyendas en narraciones de creación o recreación personal, se procedió de manera semejante a la experiencia previa con la lírica, añadiendo los mecanismos narrativos de la construcción, los personajes y los marcos espacial y temporal, así como el uso de diálogos directos e indirectos. Sin embargo, se enfatizó en la escritura y la escenificación como motores de los efectos emotivos en el receptor del relato.

La realización de la presente investigación-acción [concluye la normalista] permitió a los alumnos la adquisición y consolidación de nuevos conocimientos, los que al ser puestos en práctica tuvieron el potencial de modificar su pensamiento. Se observó que es posible lograr que los alumnos produzcan textos en los que comuniquen sus ideas, sentimientos y emociones, siempre y cuando se les propongan actividades aptas para su edad, conocimiento e intereses, pero, sobre todo, que se les permita tomar decisiones sobre el texto a producir. También se logró cambiar y motivar en los alumnos el aprecio y gusto por escribir, se disminuyó la actitud negativa que tenían ante la escritura y su recursividad, pues por el contrario, empezaron a manifestar interés en escribir por cuenta propia, lo cual se vio reflejado en prácticas posteriores. Con ello se contribuyó a la solución de la problemática detectada, pues las actividades realizadas permiten que se encamine a los niños hacia el logro de los propósitos del español y el cumplimiento de los estándares curriculares del español. (Rogel Hinojoza, 2018, pág. 63).

Lo llamativo en el caso de esta practicante es que el nuevo enfoque le requirió aprender primero la forma como los mecanismos de construcción del modelo literario forman parte del entendimiento del texto pero no son la esencia de la comprensión. La preparación de las prácticas

sociales del lenguaje le requirió un cambio de mentalidad similar al que experimentaron sus alumnos, que transitó primero por el disfrute de las obras del género antes de intentar su recreación, reproducción o creación, así como la presentación pública, es decir, la práctica social en su totalidad. Finalmente, evaluar el aprendizaje le requirió focalizar el enunciado propuesto por la Secretaría de Educación Pública, que en la poesía insiste en la transmisión de sentimientos, y en el relato, el uso de los efectos narrativos para emocionar al público.

La tercera experiencia refiere a la Práctica Social del Lenguaje escribir cuentos de misterio o terror para su publicación, del sexto grado, en 2019, con la practicante Erika Emilia Gutiérrez Souza en la Escuela Primaria “Jean Piaget” de Santa María Totoltepec. En forma similar a los dos ejemplos precedentes, la práctica requirió a la docente un cambio de mentalidad para focalizar la relevancia del aprendizaje, en este caso los mecanismos involucrados en la producción del suspenso: personajes y ambiente. Aunque convencionalmente esta experiencia creativa se alimenta del cine y las series en donde los seres sobrenaturales pululan, y el ambiente se crea mediante escenas, efectos de sonido y claroscuros, su verificación en el texto escrito requiere de los alumnos la descripción, el uso de las conjugaciones verbales y la determinación de secuencias casuales, lo que les exige una escritura meditada para impresionar al público convocado, en este caso los niños de un grupo de segundo grado de primaria. Aunque la practicante se mostraba estricta y poco inclinada a experimentar, finalmente accedió a trabajar mediante la secuencia de búsqueda de ejemplares, elección de la muestra, creación por equipos, análisis de los mecanismos generadores del suspenso, como se indica en la imagen 55, para proceder a la realización de la Feria de Terror (en octubre) donde el salón se transformó de acuerdo con el ambiente de terror y se procedió a la presentación de los cuentos de creación personal a un público infantil, más joven que los propios creadores.

DOSIFICACION DE CONTENIDOS DE APRENDIZAJE		
Asignatura/Día	Lengua Materna Español	
	Tema	Producto
Lunes	Identifica las características de los cuentos de misterio o terror: estructura, estilo, personajes y escenario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuadro comparativo entre cuentos de terror y misterio, identificando: estructura, estilo, personajes y escenario.</li> </ul>
Martes	Características, sentimientos y motivaciones de los personajes de un cuento. La descripción en las narraciones de misterio o terror.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción (descripción y dibujo) del personaje principal de su historia donde identifiquen características, sentimientos y motivaciones.</li> </ul>
Miércoles	Características de los cuentos de misterio y terror: recursos literarios para crear tensión. Características del género literario (escenario, estructura, personajes y estilo de los cuentos de misterio y terror).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapa mental con recursos literarios usados para crear tensión.</li> <li>• Narración de breves historias de terror, implementando los recursos literarios.</li> <li>• Identificación de escenario, estructura, personajes y estilo de los cuentos de misterio y terror dentro de las historias narradas.</li> </ul>
Jueves	Emplea verbos y tiempos verbales para narrar acciones sucesivas y simultáneas. Conectivos (en ese momento, de repente, entonces) para crear suspenso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de verbos y tiempos verbales dentro de la historia (el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo.)</li> <li>• Cuadro comparativo sobre acciones sucesivas y simultáneas de la historia, con los verbos.</li> </ul>
Viernes	Tiempos verbales usados en descripciones y narraciones, para crear sucesión y simultaneidad para describir acciones, pensamientos y sentimientos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de un breve cuento de terror, implementando tiempos verbales para descripciones y narraciones.</li> </ul>
Lunes	Borradores de los cuentos de misterio o terror.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción del cuento de terror o misterio.</li> </ul>
Martes	Recursos discursivos para generar un efecto específico en el lector. Voces narrativas del relato.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrección de cuentos.</li> <li>• Mapa mental de recursos discursivos.</li> </ul>
Miércoles	Compilación de cuentos de misterio o terror para su publicación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feria del misterio y terror.</li> </ul>

Imagen 36. Dosificación de contenidos de aprendizaje de las prácticas sociales del lenguaje escribir cuentos de misterio o terror para su publicación (Gutiérrez Souza, 2019).

Aunque los cuentos se diluyeron en el escenario (vampiros, calaveras, telas negras, casetas oscuras, ruidos terroríficos, telarañas y otras parafernalias tenebrosas), los alumnos de sexto señalaron haber disfrutado el efecto que tuvo la construcción del ambiente de terror en el talante impresionable de sus compañeros más jóvenes (niños que estaban disfrutando ese día de una lechita literaria y portaban pijamas y pantuflas al ingresar a la feria), quienes probablemente estaban tan asustados que difícilmente seguir la trama de los cuentos.

Las tres experiencias indican que el enfoque de la literatura radica en el efecto estético como motor de la construcción literaria, construcción que a su vez ha sido el sempiterno objeto de estudio de la enseñanza. Pero también demuestra que, aunque sutiles, los cambios de enfoque del mero estudio teórico de los elementos literarios, a la animación sensorial basada en los efectos estéticos, resulta productiva en la creación literaria de los alumnos de educación básica, quienes requieren el conocimientos teórico como parte de sus ejercicios escriturales, no como tópico de constatación memorística. Pequeños avances que más tarde, en la articulación de la enseñanza que vehicula cada conocimiento literario desde la infancia temprana hasta la adolescencia, cuando los alumnos ingresan de lleno, les permite ingresar como autores experimentados en el conocimiento de la literatura universal.

## **EJEMPLOS DE APRENDIZAJE LITERARIO EJECUTADOS POR NORMALISTAS EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN BÁSICA (PRIMARIA) BAJO EL PROGRAMA APRENDE EN CASA II**

Sería ocioso repetir los argumentos a favor o en contra del programa Aprende en Casa II, tanto como hablar de sus debilidades o fortalezas. Cada experiencia en aula virtual es ardua, excluyente e insatisfactoria, según el relato de los normalistas durante las evaluaciones de dichas prácticas. Respecto al aprendizaje literario, tuve la oportunidad de presenciar una conversación literaria sobre leyendas entre la practicante Rebeca González Gálvez en el quinto grado grupo “A” de la Escuela Primaria “Josefa Ortiz de Domínguez”, ubicada en San Lorenzo Tepaltitlán. El tema previó duró menos de lo esperado, por lo que la practicante destinó el tiempo restante de la sesión zoom para verificar los conocimientos sobre el género. El intercambio fue interesante y los alumnos demostraron dos competencias: que tienen una buena comprensión de las peculiaridades de la leyenda y que dominan adecuadamente las herramientas tecnológicas.

Una experiencia no mayor a un cuarto de hora muestra sin embargo las elecciones a que está obligando el confinamiento: la reducción del currículo a su mínimo imprescindible, la elección de algunos temas relevantes por encima de otros que se pueden soslayar, el ausentismo de alumnos por diversas causas (faltaba un tercio de los matriculados), el aplazamiento de la lectura y la elaboración de la evidencia para sesiones asincrónicas conducidas por el adulto a cargo en casa o en lo individual. Aunque es posible realizar los proyectos de larga duración, como se requiere en la construcción de los modelos literarios de cada grado (en este caso la invención y presentación oral de una leyenda), los practicantes están optando por separar el aprendizaje clave para impartirlo en breves sesiones, dejando a los alumnos la tarea de revisar los textos de apoyo como el libro de texto, los modelos del género y los videos explicativos del Aprende en Casa II, a los que se les tilda de demasiado veloces.

En la Licenciatura en Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe el panorama es desolador. La normalista Itziar Jimena Corángues Guadarrama debía realizar el aprendizaje clave “identifica los temas de un poema y reconoce los sentimientos involucrados” con alumnos del quinto grado grupo “C” de la Escuela Primaria “Benito Juárez” de San Felipe Tlalmimilolpan. En este caso y debido a la falta de tecnologías de la información y la comunicación en la mayoría de los alumnos, los profesores se turnan para llevar los guiones de todos los grupos el lunes y recoge las evidencias de los alumnos el viernes. Por tanto la normalista sólo pudo contribuir con el diseño de las acciones mínimas y el contenido científico de apoyo (imagen 37).

Actividades	Evidencia
<b>Español</b>	
1. Responde las siguientes preguntas en tu cuaderno: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué crees que sientas los autores cuando escriben poemas?</li> <li>• ¿Qué recuerdos tienes cuando lees poemas?</li> <li>• ¿Sobre qué temas crees que hay más poemas?</li> </ul> 2. Escribe en tu cuaderno 3 frases diferentes hechas por ti mismo sobre el tema que tú prefieras, también pueden ser sobre sentimientos, ejemplo: “La poesía es como una hermosa lluvia de sentimientos, palabras y significados que revolotea como un ave maravillosa”, puedes inspirarte leyendo de nuevo los poemas del libro de texto o escuchado canciones.	Cuestionario o 3 frases

Imagen 37. Actividad correspondiente al aprendizaje clave “identifica los temas de un poema y reconoce los sentimientos involucrados” (archivo personal).

La carencia de obras literarias así como la ausencia del mediador, se corresponde con la precariedad de la enseñanza en estas condiciones, lo que confirma la tendencia a la reducción del currículo, la imposibilidad de las clases, la falta de la mediación y los mínimos parámetros de la evidencia verificadora de la competencia alcanzada.

Por el momento la literatura parece retornar a ser objeto del aprendizaje gramatical y definido prescriptivamente desde los contenidos literarios que el alumno debe dominar. En otros casos se prescinde de su enseñanza.

#### **EJEMPLO DE APRENDIZAJE LITERARIO EN LA ESCUELA NORMAL**

Habiendo revisado tres ejercicios de enseñanza-aprendizaje contruidos por normalistas que se inician en la profesión, corresponde mostrar un ejemplar de la actual forma de enseñanza literaria en el ámbito normalista. Es necesario cambiar primero la mentalidad de los futuros docentes, para hacerles abandonar la forma usual con la que abordaron en su escolaridad, a la literatura. Como parte del trayecto de formación para la enseñanza y el aprendizaje del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP. Escuelas Normales, 2018), se usa el diseño instruccional como forma de enseñanza acorde con el enfoque constructivista. Esto era común incluso antes de la necesidad de migrar el aula física a la virtual, durante el tiempo del confinamiento debido a la pandemia por la Covid-19.

El DI-2<sup>61</sup>, basándose en el constructivismo, sostiene que el aprendizaje no es el proceso de asimilar el conocimiento, sino de construirlo en un proceso interactivo, dentro de un contexto específico. Un

<sup>61</sup> Diseño instruccional de segunda generación o moderno, de uso preferente en la modalidad a distancia pero también presente en los programas de estudio de las ediciones 2012 y 2018 de los programas de estudio de las Licenciatura en Educación.

objetivo céntrico para el DI-2 es mostrar cómo pueden construirse ambientes interactivos y complejos, apoyándose oportunamente en la tecnología digitalizada.

El DI-2 es de corte cognoscitivo, mientras que sostiene que es posible y deseable apoyarse en el constructivismo como teoría prescriptiva, coherente con el diseño de segunda generación. Se trata del constructivismo moderado y pragmático, que evita extremismos: el de la extrema subjetividad cognoscitiva y el de la relatividad sociocultural. Ni el aprendizaje es un capricho del sujeto que “lo inventa”, ni es un resultado de la enculturación. La cultura en que se encuentra el aprendiz ciertamente incide sobre sus posibilidades de aprender, pero es él mismo quien “responde” a su entorno cultural de manera novedosa y creativa. (Soler Fernández, 2006, pág. 101).

En este tenor, la planeación indicada en los programas, correspondiente al diseño instruccional, propugna por una interacción contextual en la que el normalista entra en contacto con los textos literarios, primero en forma sensible y respondiendo a los efectos estéticos y emocionales a que conducen, y luego intenta elaborar la construcción del objeto, respondiendo a los aprendizajes clave, para la mediación con los alumnos. Se presenta a continuación el ejemplo del guion usado en la enseñanza de la poesía con los normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (ciclo escolar 2020-2021).

Licenciatura en Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe / Quinto semestre	
Nombre del curso	Literatura
Trayecto formativo	Formación para la enseñanza y el aprendizaje
Unidad de aprendizaje	I. Introducción a la literatura infantil desde un enfoque intercultural

Tema	UI.T3. Poesía
Propósitos	Comprende algunos de los fundamentos de la literatura infantil, desde un enfoque intercultural bilingüe y relaciona la literatura actual en la evolución histórica de la producción y promoción lectora para niñas y niños a partir del goce de la lectura como experiencia estética.

Nombre de la evidencia	Fecha de entrega	Forma de trabajo
UI.T3.Act15 Reporte de textos líricos regionales y escolares	Lunes 26 de octubre	Equipo
UI.T3.Act16 Lectura subrayada Las especies de folclore infantil y su clasificación	Martes 27 de octubre	Individual
UI.T3.Act17 Tabla de caracterización del texto lírico regional o indígena	Jueves 29 de octubre	Equipo
UI.T3.Act18 Lectura subrayada Rimas pelegrinas (Ana Pelegrín y la tradición oral infantil)	Martes 3 de noviembre	Individual
UI.T3.Act19 Video definitivo de retahíla o texto lírico	Jueves 5 de noviembre	Equipo

15. Lean los siguientes párrafos:

“Según María Emilia López, narrar es una de las acciones básicas de humanización. Nos hacemos humanos por la presencia de los relatos que ofrecen significados a los hechos de la vida. Hechos fácticos, por qué llora una niña o un niño?, ¿qué cantamos para dormir? Relatos de la vida cotidiana, un paseo por el parque, el recuerdo de unas vacaciones que se reconstruye en una conversación. Y hechos poéticos: una nana, un cuento, las historias. Sin narraciones no sólo se empobrece el bagaje de palabras y la posibilidad de comunicarse; también la imaginación, el pensamiento, el nacimiento de lo poético.

En el campo de la literatura infantil y entre docentes, no es una novedad utilizar textos regionales (llamados de tradición oral o folclore) con cantos, juegos e incluso arrullos que han pasado de una generación a otra como creaciones colectivas que se hacen y reinventan a diario, el folclore alude a la creación anónima, y gran parte de las manifestaciones folclóricas dirigidas a niñas y niños son poemas. En este sentido, es importante señalar que muchas de los textos que proceden de la tradición oral están íntimamente ligadas al juego: ¿alguna vez jugaste zapatito blanco, zapatito azul?, o bien, ¿te reconfortaron un golpe con un “sana, sana, colita de rana”? o a las canciones de cuna.” (DGESPE, 2020, pág. 24)

Por equipo (o individualmente), buscar o recordar los textos líricos que rodearon su vida (canciones, nanas, coplas, poemas escolares), así como la vida actual de los niños de primaria. Buscar también textos líricos a nivel regional y de culturas distintas a la suya. Indagar sobre la tradición oral lírica o poética de su región, en español o en lenguas indígenas. Presenten un reporte de sus descubrimientos. Basta con un listado de textos.

16. Lean el texto de Carlos Silveyra “Las especies de folclore infantil y su clasificación” (*Canto rodado. La literatura oral de los chicos*, pág. 27-78). Presentarla subrayada.

17. Comenten en equipo sobre lo que es el folclore infantil y hagan una caracterización (descripción y enumeración de rasgos) de los textos de la evidencia 16. En caso de contar con textos lírico de la tradición oral indígena, analicen si es posible que estos textos entren en la clasificación que hace Carlos Silveyra, si no es así propongan un tipo de descripción y clasificación nueva.

Pueden guiarse en la siguiente tabla de caracterización del texto lírico regional o indígena. Este trabajo lo pueden hacer de manera individual o colectiva. Al final se compartirán en plenaria los hallazgos y los ejemplos para contar con los materiales para trabajar en sus actividades de práctica docente.

Textos de tradición oral o de “folclore”	Descripción (rasgos, características)	Ejemplo
Acertijos y adivinanzas		
Canciones de cuna o nanas		
Colmos		
Chistes		
Retahílas		

18. La riqueza de los textos líricos en las culturas y lenguas indígenas es amplia, por eso es necesario que a partir de la caracterización anterior, busquen ejemplos en la literatura indígena o desde la tradición oral de los adultos de la localidad. Puede hacerse con búsquedas en la red o entrevistas a los vecinos, sin correr riesgos. Para identificarlas, reflexionen, entiendan y pregunten el sentido de los siguientes párrafos:

“Ana Pelegrín (1991), señala que “el juego y la poesía tradicional están unidos en una sola expresión, tanto si aparece en las rimas infantiles, en rimas de juegos, cuento en juegos y rimas de fiestas colectivas. Son las limpias caras de una sola moneda” (p. 6).

En la poesía oral infantil, la composición, transmisión y representación de los juegos y rimas son el acto mismo del juego en el cual cada participante comunica elementos del mensaje poético, de otras generaciones o del aquí y ahora, recibido y recreado entre tradición e innovación. Es importante que gesticulemos o movamos nuestro cuerpo en función de una rima o canción de juego para que éste quede impregnado en nuestra memoria.

Para trabajar las retahílas, se sugiere explorar en el grupo sobre sus saberes al respecto y con base en ello invitarles a revisar materiales similares al artículo “Rimas pelegrinas (Ana Pelegrín y la tradición oral infantil)”, de María Jesús Ruiz Fernández, en el que se habla de la retahíla, misma que la Real Academia Española define como “serie de muchas cosas que están, suceden y se mencionan por su nombre”. A su vez, Pelegrín (2008) se refiere a ésta como “la poesía lúdica, de escasos o múltiples elementos; el decir poético de los niños de secreta comprensión lógica. La palabra acompaña al juego, convirtiéndose ella misma en juego, y es tratada como un juguete rítmico oral, dando paso a las asociaciones, la enumeración de diversos elementos, las series acumulativas y los esquemas rítmicos” (p. 208). (DGESPE, 2020, pág. 25)

Entregar la lectura subrayada.

19. Concluida la actividad anterior, y con la colección rescatada de la tradición oral, cada equipo elegirá una retahíla (mexicana de preferencia, previamente investigada o bien proporcionada por algún integrante del grupo) para representarla en el grupo. Pensemos por ejemplo en:

*Un elefante se columpiaba  
Sobre la tela de una araña  
Como veía que resistía  
Fueron a llamar otro elefante.  
Dos elefantes se columpiaban...*

Y así se van agregando elementos (en este caso elefantes), hasta que termine el juego. Posteriormente, la retahíla seleccionada será analizada desde el contexto “pelegrinesco”; deberán poner atención en el lenguaje connotativo y encontrar en su retahíla el discurso lógico al que la autora hace referencia para darle sentido y significado. Presentar video y solicitar críticas.

A partir de las críticas y comentarios de los compañeros, reflexionar sobre el contenido a través de preguntas generadoras de análisis que les permitan aterrizar las hipótesis iniciales que hicieron al elegir dicha retahíla. Finalmente, hacer una nueva representación de su retahíla con diversos elementos tales como títeres, escenografía, vestuarios, y otros. Presentar el video definitivo como evidencia.

Si tienes problemas para acceder, utiliza el reservorio de CSAclases:

<https://drive.google.com/drive/folders/1zer4x7t5G7qbwDCCAz5lZ5mXoQYyk1CB?usp=sharing>.

También, puedes revisar los videos de las clases en [https://drive.google.com/drive/folders/1CK7rXhWU\\_v9GGZY0-1UrRFzasIFiPSNG?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1CK7rXhWU_v9GGZY0-1UrRFzasIFiPSNG?usp=sharing)

Fecha límite de entrega: 5 de noviembre de 2020.

Imagen 38. Guion correspondiente a las actividades/evidencias 15 a 19, tema 3. Poesía, de la unidad I. Introducción a la literatura infantil desde un enfoque intercultural, adaptado del programa de Literatura de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena Intercultural Bilingüe quinto semestre (DGESPE, 2020 d).

Durante el desarrollo del aprendizaje, los normalistas se colocan en el papel de los alumnos de educación básica, e intentan desentrañar la esencia de los textos literarios desde la perspectiva de la construcción de su función poética, es decir, los recursos empleados por el autor, en el texto, por el texto mismo (generalmente la guía empleada es Kaufman y Rodríguez, 1993; pero también cualquier obra de referencia que indique la función poética de los objetos de estudio educativos, incluida la propia Wikipedia). Esto, que puede parecer relativamente



sencillo, choca con la necesidad de abordar los temas relevantes de cada objeto: se lee una novela para trabajar tanto los tipos de diálogo, como para usar el contenido como contexto histórico para una lección; pero no siempre se incide en la construcción y el efecto estético, lo que es desafortunado en cuanto al disfrute de la literatura, dado que se vuelve un pretexto para otro aprendizaje.

Por ello es que, por ejemplo, en el caso de la retahíla (evidencia 19 consignada en la imagen 38) estaban más inclinados a hablar de métrica, ritmo y rima, que prestarse a jugar frente a la cámara para experimentarla, disfrutarla y desentrañar los aspectos ilógicos enunciados, acciones que son primordiales en el aprendizaje de los niños, pues ayudan al desarrollo de las competencias lingüísticas, además de las sucesiones de orden y de causa-efecto. Lo que en una clase puede ser incluso motivo de una breve sesión, se convierte para el docente en un descubrimiento profundo, pues la sola elección del ejemplar así como el esclarecimiento de su sentido, les lleva a concluir que el poético es un texto difícil de entender y producir. Se trata de una de las ideas arraigadas en el contexto escolar. Sin embargo, una vez los alumnos cantan la retahíla, el texto se desenvuelve en la simpleza de la emoción experimentada, lo que les lleva a concluir que el sentido es lo de menos, cuando prevalece la articulación, el desafío de la secuencia y la emoción de su ejecución. Durante el confinamiento en casa debido a la pandemia, varios equipos experimentaron con los bebés de meses y hasta con niños de diez años, lo que les llevó a comprender la relevancia de su ejercicio oral y corporal, lejos de las meras lecturas silenciosas y prácticas de detección de rimas y metáforas.

Los normalistas trabajan otros conocimientos literarios mediante el mismo proceso, que implica entender primero al objeto en su representación y reproducción, antes de abordar los conceptos teóricos y los aprendizajes lingüísticos inherentes a cada uno.

## **PROGRAMA LEER PARA LA VIDA EN LOS ESTADOS**

La Secretaría de Educación Pública ha establecido los aprendizajes básicos en la educación básica, así como el enfoque en la enseñanza de la lengua materna, mediante el ejercicio de las prácticas sociales del lenguaje como forma preferente de alcanzar las competencias lingüísticas y comunicativas. Esta preocupación por adoptar los nuevos enfoques en el tratamiento de la educación literaria se ha resuelto con los talleres nacionales de actualización, donde se está haciendo llegar la información a los docentes en servicio. Falta la capacitación para otros

normalistas, es decir, aquellos en cuya formación no se contempla la literatura, como es el caso de la licenciatura en inclusión educativa, y todas las asignaturas diferentes al español para la educación secundaria.

En el ciclo escolar 2018-2019, las escuelas normales empezaron la transición hacia el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, al unísono con los otros niveles de educación básica, media y superior, una acción sin precedentes en México, donde por regla general uno u otro nivel tardan en ingresar a los cambios. Sin embargo, estas innovaciones se han publicado paulatinamente, de ahí la necesidad de aguardar la publicación de los planes y programas rectores que suelen aparecer semanas o días previos al inicio de cada periodo escolar. Se trata, pues, de un Modelo educativo en construcción y cambio permanente, del que sólo se puede llegar a certezas una vez que se estudia y experimenta en la docencia misma, ciclo tras ciclo, por lo que no se puede tener el panorama completo de cada nivel ni la totalidad de los trayectos formativos. En dicha revisión se descubren disonancias y afinidades, también se encuentran desarrollos paralelos de los cuales se tiene noticia sólo con la puesta en marcha. Esto no es inesperado en un sistema nacional que concentra las decisiones en la federación, con el objetivo de unificar la enseñanza en el país, para cumplir los principios democráticos y equilibradores de una sociedad variada en estratos económicos y multicultural. Por ello es que en el contexto de esta tesis se han encontrado algunas iniciativas inesperadas, cuyo anuncio parece intempestivo si no se han seguido atentamente las discusiones académicas de ámbito nacional.

Recientemente se ha publicado lo que se espera sea la respuesta magisterial al Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018 (Secretaría de Cultura/Secretaría de Educación Pública, 2017a), el programa denominado *Leer para la Vida en los Estados* (Dirección General de Publicaciones, 2020), que se realizará en modalidad virtual, con la participación de talleristas, expertos lectores y mediadores de lectura (previamente entrevistados), dirigido a los normalistas en formación (y se espera que pronto se extienda a los docentes en servicio), con el objetivo de “acercar a la comunidad normalista a una visión de lectura extra académica, más sensible, cercana a una práctica cotidiana y lúdica, sin negar que su progresión tiene como resultado la formación de lectores en el mismo campo de práctica profesional” (Dirección General de Publicaciones, 2020, pág. 2). Este programa contempla nueve módulos de veinticinco horas y se impartirá en la modalidad virtual. En el Estado de México, se ha comisionado a distintas escuelas la atención de cada uno:

- 1) La lectura y las prácticas lectoras [...]
- 2) La palabra oral, sentido y origen de la palabra escrita [...]
- 3) Lectura en voz alta o el arte de compartir la lectura [...]
- 4) La literatura infantil y juvenil, universo de posibilidades [...]<sup>62</sup>
- 5) Leer imágenes, el mundo dibujado [...]
- 6) El lector y su encuentro con la escritura [...]
- 7) Leer y escribir hoy: ¿papel o pantalla? [...]
- 8) Laboratorio: Leer en comunidad, exploración de historias [...]
- 9) Jornada cultural: Prácticas de fomento a la lectura y la escritura (Dirección General de Publicaciones, 2020, págs. 6-7).

Aunque algunos módulos son inesperados, la temática es similar a los distintos programas de estudio relacionados con la literatura en los tres niveles de la educación básica, revisados en la presente tesis. Cabe señalar que es un programa en desarrollo, que se verificará en 2021. Sin embargo, gracias al temario y la bibliografía, podemos concluir que se espera la articulación entre la educación básica, la educación normal, la capacitación de los docentes en servicio, la de los promotores de la lectura en diversos espacios culturales y bibliotecas públicas. Este esfuerzo es prometedor, pero deberá mantenerse hasta abarcar todas las esferas involucradas en la atención de los educandos así como el público en general.

## **UN MODELO EN CONSTRUCCIÓN**

Las cuestiones teóricas desarrolladas en este capítulo, contemplan el avance del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria hasta el ciclo escolar 2020-2021. Como se señalado, aún falta conocer el panorama completo de los planes de estudio de las licenciaturas en educación que contemplan a la literatura como objeto de estudio en la educación básica y en la educación normal. Asimismo, se da cuenta somera del anunciado programa Leer para la vida, que será el potenciador del aprecio de la literatura en los normalistas, para modificar las prácticas pedagógicas en las aulas de educación básica.

Por tanto, y dado que aún falta conocer los documentos señalados, que serán publicados en 2021, se concluye esta tesis con estas consideraciones.

---

<sup>62</sup> La Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores de Toluca, institución donde estoy asignada, se hará cargo de este módulo.

## TRABAJOS CITADOS

- Acevedo Santiago, D. (coord.) (2010). *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar. Manual para el maestro bibliotecario y el Comité de la Biblioteca Escolar*. México: SEP/Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Acevedo, M. (1992). Rincones de lectura: apertura a la comunidad. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (a13n2). Obtenido de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n2/13\\_02\\_Acevedo.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n2/13_02_Acevedo.pdf)
- Acevedo, M. (11 de julio de 2004). Los libros, esos desconocidos en las escuelas. *Lectura y multiculturalismo. Masiosare. Suplemento dominical de La Jornada*(342). Obtenido de <http://www.jornada.com.mx/2004/07/11/mas-marta.html>
- AFP (7 de June de 2018). Not read a book lately? Blame Netflix, says study. *phys.org*. <https://phys.org/news/2018-06-blame-netflix.html>.
- Alvarado, M., Bombin, G., y Feldman, D. (1994). *El nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. México: SEP/Libros del Rincón.
- Anónimo (1999). El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura. Entrevista con Margarita Gómez Palacio Muñoz. *Revista Educar*(Número 8. Literatura y Escritura), [www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo\\_id=3592](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=3592).
- Argüelles, J. D. (31 de octubre de 2008). Los libros al rincón. *El Universal*. <http://archivo.eluniversal.com.mx/columnas/74803.html>.
- Autores varios (1972). *Español. Primer grado. Recortable*. México: SEP/Conaliteg. doi:H1972P1ES062
- Autores varios (1972a). *Español. Primer grado*. México: SEP/Conaliteg. doi:H1972P1ES061
- Autores varios (1974). *Español. Sexto grado. Ejercicios*. México: SEP/Conaliteg. doi:H1972P6ES092
- Autores varios (1974). *Español. Sexto grado. Lecturas*. México: SEP/Conaliteg. doi:H1982P6ES398
- Autores varios (1980). *Mi libro de primero. Parte 1*. México: SEP/Conaliteg. doi:H1982P1ES099

- Ávila, R. (1977). Capítulo 6. La comunicación lingüística y sus funciones. En R. Ávila, *La lengua y los hablantes* (págs. 59-74). México: Trillas.
- Ayuso de Vicente, M. V., García Gallarín, C., y Solano Santos, S. (1990). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Akal.
- Barriga Villanueva, R. (2011). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. (R. Barriga Villanueva, Ed.) México: El Colegio de México/SEP/Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- Bettelheim, B. (1986). *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bowen, J. (1992). El logro inmediato de Comenius: la renovación de los libros de texto. En J. Bowen, *Historia de la educación occidental, t. III, El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX* (págs. 147-150). Barcelona: Herder.
- Brunner, J. S. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacios* (2a ed.). España: Morata.
- Camacho Morfín, T. (2017). Genoveva de Bravante. La estética de la repetición en la publicidad de la cigarrera El Buen Tono. En M. A. Morales Damián (coord.), *Culturas visuales en México. Reflexiones y estudios sobre la imagen* (págs. 143-183). México: UAEH/Colofón.
- Camps Mundó, A., y Castelló Badía, M. (enero-abril de 2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. Obtenido de <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/579>
- Cárdenas Denham, S. (2016). Reforma curricular y competencias del siglo XXI en México. ¿Están alineados los estándares y el material de formación docente? En F. M. Reimers, y C. K. Chung (Edits.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (págs. 119-140). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2010). *Prácticas de lectura y escritura al margen de la ley (presentación de la conferencia)*. Obtenido de Getxolinguae 2010: <https://getxolinguae2010.wordpress.com/hitzaldiak-ponencias/>
- Cassany, D. (15 de marzo de 2011). *Cassany: Prácticas de lectura y escritura al margen de la ley (1 de 2)*. Obtenido de Canal pabloscom en YouTube: [https://youtu.be/01I9O\\_lJpLw](https://youtu.be/01I9O_lJpLw) y <https://youtu.be/FHUy7SNHUzU>.
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

- Cerrillo, P., y Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Revista OCNOS*(2), 7-21.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Colaboradores de Wikipedia (10 de marzo de 2019). *Streaming*. Recuperado el 12 de marzo de 2019, de Wikipedia, La enciclopedia libre: <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Streaming&oldid=114500074>
- Colín Castañeda, A. (enero-junio de 2014). Reformas de la educación secundaria en México: entre el deber ser y la práctica cotidiana. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*(17), 73-102. Obtenido de [http://www.ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/3\\_COLIN\\_VOCESYCONTEXTOS\\_NO17.pdf](http://www.ibero.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/3_COLIN_VOCESYCONTEXTOS_NO17.pdf)
- Collera, V. (16 de febrero de 2019). Sí, tus hijos ven porno (y así les afecta) (reportaje). *El País Semanal*. [https://elpais.com/elpais/2019/02/05/eps/1549359489\\_090898.html](https://elpais.com/elpais/2019/02/05/eps/1549359489_090898.html).
- Colomer Martínez, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 203-216.
- Colomer, T. (1992). La literatura infantil y juvenil en España (1939-1990). En A. Nobile, *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Morata/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Colomer, T. (1994). A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 7-24.
- Colomer, T. (2010). *La literatura infantil una minoría dentro de la Literatura*. Obtenido de [andreusotorra.com](http://www.andreusotorra.com): <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert1.pdf>
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura? Lección inaugural de la cátedra de Literatura Francesa Moderna y Contemporánea del Collège de France, leída el jueves 30 de noviembre de 2006*. Barcelona: Acantilado.
- Conaliteg (1960). *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año. Primera parte*. México: Conaliteg/SEP. doi:H1960P4ES014
- Conaliteg (1974). *Español. Cuarto grado. Ejercicios*. México: SEP/Conaliteg. doi:H1972P4ES080
- Conaliteg (2018). *Bienvenido a la búsqueda Histórica de Libros de Primaria*. Recuperado el 28 de julio de 2018, de [historico.conaliteg.gob.mx](http://historico.conaliteg.gob.mx): <https://historico.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/generacion.jsf?busqueda=true&nivelEscolar=2ygrado=1ymateria=yeditorial=ytipo=yclave=ytitulo=yautor=yselectedyear=1960yanio=1960>

- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2015). *Criterios básicos para calificar a los sustentantes*. Recuperado el 10 de abril de 2018, de Servicio Profesional Docente: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/criterios\\_basicos/](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso/criterios_basicos/)
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2018). *Estadísticas del Concurso*. Obtenido de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente: [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso\\_2018/estadisticas/#](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso_2018/estadisticas/#)
- DGESPE (2020 a). *Programa del curso Literatura Infantil. Quinto Semestre. Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe*. México: SEP/DGESPE.
- DGESPE (2020 d). *Programa del curso Literatura. Quinto Semestre. Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe*. México: SEP/DGESPE.
- DGESPE (7 de octubre de 2020). *Planes de Estudios 2018*. Obtenido de CEVIE-DGESPE: <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- Díaz Argüero, C., Larios Lozano, M. D., y Vargas García, M. Á. (1994). *Español. Sexto grado*. México: SEP/Conaliteg.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dirección de Contenidos y Métodos Educativos de la Dirección General de Evaluación Educativa (1985). *Mi cuaderno de trabajo. Preescolar*. México: SEP/Conaliteg. doi:H1988K1ES107
- Dirección General de Atención Materno Infantil (28 de julio de 1994). [www.salud.gob.mx](http://www.salud.gob.mx). Recuperado el 25 de julio de 2018, de NORMA Oficial Mexicana NOM-008-SSA2-1993, Control de la nutrición, crecimiento y desarrollo del niño y del adolescente. Criterios y procedimientos para la prestación del servicio.: <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/008ssa23.html>
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español*. México: Subsecretaría de Educación Básica/SEP.
- Dirección General de Materiales e Informática Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica (2012). *Español Lectura. Primer grado*. México: SEP/Conaliteg. doi:H2011P1ES298

- Dirección General de Materiales Educativos de la SEP (2018). *Lengua materna. Español. Primer grado*. México: SEP/Conaliteg. doi:P1ESA
- Dirección General de Materiales Educativos de la SEP (2019). *Lengua Materna. Español. Segundo grado* (Segunda edición (ciclo escolar 2019-2020) ed.). México: SEP/Conaliteg. doi:P2ESA
- Dirección General de Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica (2009). *Español. Primer grado*. México: SEP/Conaliteg.
- Dirección General de Publicaciones (2020). *Leer para la Vida en los Estados*. México: SEP/Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación/Secretaría de Cultura.
- Domínguez Aguirre, C., y León González, E. (1961). *Mi libro de primer año*. México: Conaliteg/SEP. doi:H1960P1ES002
- Editorial Torre de Papel (2020). Obtenido de Revista CLIJ: <https://www.revistaclij.com/>
- eLENA [Biblioteca electrónica de documentación científica sobre medidas nutricionales] (s.f.). *Ciclo de vida*. Recuperado el 25 de julio de 2018, de Organización Mundial de la Salud: [http://www.who.int/elena/life\\_course/es/](http://www.who.int/elena/life_course/es/)
- Espinosa Elenes de Álvarez, C. (2014). *Mi libro mágico*. México: Nori.
- Fernández Editores (25 de agosto de 2018). *Fernández editores. Misión, visión, logros, historia de la editorial*. Obtenido de A la Luna remando: <http://alalunaremando.com/fernandez-editores/>
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro. Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- García Martínez, V., y Fabila Echauri, A. M. (2012). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. *Apertura. Revista de innovación educativa. UDG Virtual*, 3(2), <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/205/220>.
- Garralón, A. (2004). *Historia portátil de la literatura infantil*. México: SEP/Anaya.
- Garrido, F. (1993). *El buen lector se hace, no nace*. México: Planeta.
- Garrido, F. (1999). *Cómo leer mejor en voz alta*. México: NAM/SEP.



- Gobierno de México (2018). *Planes de Estudio*. Obtenido de DGEsumM: [https://www.dgesum.sep.gob.mx/acerca\\_de](https://www.dgesum.sep.gob.mx/acerca_de)
- Gobierno de México (26 de junio de 2019). *Presentación de las Acciones de la Estrategia Nacional de Lectura*. Obtenido de Presidencia de la República: <https://www.gob.mx/presidencia/articulos/presentacion-de-las-acciones-de-la-estrategia-nacional-de-lectura-206658>
- Gómez Palacio, M. (dir.) (1997). *Español. Primer grado. Lecturas*. México: SEP/Conaliteg. doi:H1993P1ES139
- Gómez Palacio, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- Gómez Palacio, M. (2014). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (1982)*. México: Departamento de Educación Especial del Estado de Morelos.
- Gómez Palacio, M., Guajardo, E., Cárdenas, M., y Maldonado, H. (2009). *Prueba Monterrey (Formato abreviado Dr. Yuder Solís Fernández)*. México: Centro de Estudios en Psicología y Pedagogía A. C.
- Gomez Palacio, M., Villarreal, M. B., González, L. V., López Araiza, M. d., y Jarillo, R. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP/Conaliteg.
- Gomez Palacio, M., Villarreal, M. B., López Araiza, M. D., González, L. V., y Adame, M. G. (1997). *La lectura en la escuela*. México: SEP/Conaliteg.
- González Aiza, A. (2017). Encuentros imaginarios. En M. A. (coord.), *Culturas visuales en México. Reflexiones y estudios sobre la imagen* (págs. 51-85). México: UAEH/Colofón.
- Guerrero Guadarrama, L. M. (2012). *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. México: Universidad Iberoamericana.
- Guimón, P. (24 de marzo de 2019). Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas. En Silicon Valley proliferan los colegios sin tabletas ni ordenadores y las niñeras con el móvil prohibido por contrato. *El País. Crecer Conectados*. [https://elpais.com/sociedad/2019/03/20/actualidad/1553105010\\_527764.html](https://elpais.com/sociedad/2019/03/20/actualidad/1553105010_527764.html).
- Guo, J. (December de 2014). Electronic Literature in China. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 16(5), artículo 14. Obtenido de <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2631&context=clcweb>
- Gutiérrez Souza, E. E. (2019). *Planeación de primera jornada de práctica*. Toluca: Sin publicar.

- Hernández Velazco, I. (10 de mayo de 2019). Hanna Björg Vilhjálmsdóttir: "Los chicos empiezan a ver porno a los 11 años, así que deberíamos empezar a hablarles de pornografía cuando tienen 10". *BBC Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-48184496>.
- INEGI (27 de abril de 2018). Disminuye la población lectora en México: Módulo de Lectura (MOLEC) 2018. *Comunicado de Prensa núm. 166/18*. 1-2.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (2010). *Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- Kaufman, A. M., y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- León Portilla, M. (2003). Antigua y nueva palabra amerindias: una literatura patrimonio de la Humanidad. En M. León Portilla, *Obras de Miguel León-Portilla, I. Pueblos indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural* (págs. 63-67, 75-78). México: UNAM/Instituto de Investigaciones Históricas/Colegio Nacional.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(4), 6-17.
- Martínez, R. (3 de julio de 2014). *¿Qué pasó con Editorial Vid? La historia de la tienda de cómics de México*. Obtenido de Gamedots: <http://www.gamedots.mx/editorial-vid-historia-cierre-comics>
- Mata, J. (2008). *10 Ideas clave. Animación a la lectura*. España: Graó.
- Mata, J. (2016). Neurociencia, lectura y literatura infantil. *Lazarillo. Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil*, 48-51.
- Maybin, S. (25 de agosto de 2018). Cómo la pasión global por las teleseries de Corea del Sur lleva a los fans a trabajar gratis. *BBC News, Seoul*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-45252803>.
- McLuhan, M. (1996). El medio es el mensaje. En M. McLuhan, *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano* (págs. 29-43). Barcelona: Paidós Comunicación.

- Meneses Morales, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934. La problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Mills, C. (Winter de 1999). The Ethics of Representation: Realism and Idealism in Children's Fiction. *Report from the Institute for Philosophy and Public Policy*, 19(1), 13-18.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. España: Instituto Nacional de Evaluación Educativa: Secretaría General Técnica.
- Montaño Garfias, E. (22 de enero de 2020). La narrativa actual se escribe desde el cine, la televisión y los medios masivos: Juan Sasturain. *La Jornada. Cultura*. <https://www.jornada.com.mx/2020/01/22/cultura/a03n1cul>.
- Murphy, J. (8 de enero de 2020). 'We can give a lot of the power back to the fans'. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-50383329>.
- Naím, M. (28 de febrero de 2018). Education: The world's biggest scam? The problem is no longer the lack of schooling but rather that once children get there, they do not learn. *El País*. <http://bit.ly/2FIJ8s8>.
- National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:<https://doi.org/10.17226/13398>
- Navarrete-Cazales, Z. (julio-diciembre de 2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. Obtenido de <http://bit.ly/2FhdMvC>
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. (I. Marichalar, Trad.) Madrid: Morata/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Norma, C. (1960). *Mi libro de cuarto año. Lengua nacional*. México: Conaliteg/SEP. doi:H1960P4ES013
- Norma, C. (1968). *Mi libro de sexto año. Lengua nacional*. México: Conaliteg/SEP. doi:H1966P6ES377
- Ocampo López, J. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana [en línea]*, 139-159. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900707>

- OCDE (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2015-Resultados*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Pérez Gómez, M. Á. (2009). Fan-Made Vids: Una introducción al vidding, los song vids, el recut, los mash-ups, el fan edit y otros artefactos audiovisuales. *Admira*(1), 54-73. Obtenido de CORE: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/76056>
- Pérez Pereira, M. (2014). Cap. 8. Desarrollo del lenguaje. En C. Coll, J. Palacios, y M. Á. (compilación), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva* (Vol. I. 227-256). Madrid: Alianza.
- Piñón, A. (23 de febrero de 2019). Los retos a superar de las bibliotecas públicas. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/letras/los-retos-superar-de-las-bibliotecas-publicas>.
- Poy Solano, L. (11 de diciembre de 2016). La evaluación estandarizada no refleja lo que sucede en clase. *La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2016/12/11/sociedad/040n1soc>.
- Poy Solano, L. (9 de diciembre de 2019). Los jóvenes leen menos por placer y chatean más: OCDE. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/12/09/sociedad/039n2soc>.
- Poy Solano, L. (3 de noviembre de 2019). Preocupa a educadores indígenas que los remplacen bachilleres. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2019/11/03/sociedad/030n1soc>.
- Prensky, M. (October de 2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi:10.1108/10748120110424816
- Programa Nacional de Actualización Permanente (1998). *Didáctica de los medios de comunicación. Lecturas*. México: SEP.
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. México: Colofón.
- Propp, V. (1985a). *Raíces históricas del cuento*. México: Colofón.
- Quevedo, L. A. (2009). Nuevas subjetividades juveniles en la sociedad en red. En I. Miret, y C. Armendano, *Lectura y bibliotecas escolares* (págs. 15-22). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Quezada A., H. (1963). *Didáctica Especial*. México: SEP/Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.
- Ramadlani, A. K., y Wibisono, M. (2017, october). Visual literacy and character education. *International Seminar on Language, Education, and Culture (ISoLEC)*, 1-7.

- Real Academia Española (2017). literatura. En *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario* (pág. <http://dle.rae.es/?id=NR70JFI>). Madrid: RAE.
- Real Academia Española (11 de 02 de 2019). *críptico, ca*. Obtenido de Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario: <https://dle.rae.es/?id=BHakug8>
- Redacción de El Financiero (10 de agosto de 2018). Derogar reforma educativa, imposible: Gilberto Guevara Niebla. *El Financiero*. <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/derogar-reforma-educativa-imposible-gilberto-guevara-niebla>.
- Redacción de la Revista Proceso (1993). Presenta la SEP el primer paquete de libros de texto; nuevo experimento pedagógico con retraso de 10 años. *Proceso*, <https://www.proceso.com.mx/162274/presenta-la-sep-el-primer-paquete-de-libros-de-texto-nuevo-experimento-pedagogico-con-retraso-de-10-anos>.
- Reimers, F. M., y Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyzábal, M. V. (1998). Reseña. En *Diccionario de términos literarios. II. O-Z* (pág. 49). Madrid: Acento.
- Riaño, P. H. (5 de junio de 2019). La literatura se pone a dieta y pierde páginas. *El País*. [https://elpais.com/cultura/2019/06/05/actualidad/1559735393\\_220008.html](https://elpais.com/cultura/2019/06/05/actualidad/1559735393_220008.html).
- Rivera Ferreiro, L., y Guerra Mendoza, M. (marzo de 2005). Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (en línea)*, [redalyc.org/articulo.oa?id=55130150](http://redalyc.org/articulo.oa?id=55130150).
- Rodari, G. (2004). *Gramática de la fantasía*. España: Planeta/Booket.
- Rodríguez Hernández, B. A., Cano Ruiz, A., Hess Zimmermann, K., y Veytia Bucheli, M. G. (2017). Análisis de la asignatura Lengua Materna y Literatura. Español en la propuesta curricular para la educación obligatoria 2016. *Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2041.pdf>. San Luis Potosí: COMIE.
- Rodríguez, B. (2004). Aprendiendo a leer en la escuela. En A. Pellicer, y S. A. Vernon, *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (págs. 227-253). México: S. M.
- Rodríguez, I. (12 de septiembre de 2018). Pide la OCDE al nuevo gobierno análisis de la reforma educativa. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2018/09/12/sociedad/039n2soc>.

- Rogel Hinojoza, M. (julio de 2018). Las prácticas sociales del lenguaje como medio para la producción de textos, en cuarto grado de Educación Primaria (Informe de Prácticas Profesionales). Toluca, Estado de México: Departamento de Titulación de la CyBENP.
- Román, J. A. (23 de mayo de 2018). Inician en agosto nuevos programas de formación docente en las normales. *La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2018/05/23/sociedad/031n2soc>.
- Romano, A. (7 de junio de 2016). Canon, fanon, shipping and more: a glossary of the tricky terminology that makes up fan culture. *Voz*. <https://www.vox.com/2016/6/7/11858680/fandom-glossary-fanfiction-explained>.
- Salaberria, R. (1995). Rincones de lectura, otro lugar desde donde leer. Entrevista con Marta Acevedo. *Educación y Biblioteca*(62), 50-51. doi:EB07\_N062\_P50-51
- Sánchez Arce, C. (2017). *Revisión de los fenómenos literarios y lingüísticos empleados en las prácticas sociales del lenguaje a nivel primaria, con el fin de mejorar la formación docente de los alumnos normalistas (informe final)*. Informe de investigación, Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores, Toluca.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., y Patton, G. C. (March de 2018). *The age of adolescence*. Recuperado el 25 de julio de 2018, de thelancet.com: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schaeffer, J.-M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* (L. Fóllica, Trad.) Buenos Aires: FCE.
- Secretaría de Cultura/Fundación para las letras Mexicanas (2018). *Literatura para niños*. Recuperado el 28 de julio de 2018, de Enciclopedia de la Literatura en México: <http://www.elem.mx/estgrp/datos/44>
- Secretaría de Cultura/SEP (2017a). *Programa de Fomento para el Libro y la Lectura 2016-2018*. México: SEP.
- SEGOB (28 de junio de 2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. *Diario Oficial de la Federación*. DOF: 28/06/2017.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- SEP (1994). *Historia. Quinto grado*. México: SEP/Conaliteg. doi:H1993P5HI206
- SEP (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: SEP.
- SEP (19 de agosto de 2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. 1-480. doi:DOF: 19/08/2011

- SEP (2011c). Bloque cinco. Campo de formación lenguaje y comunicación: Español. En *RIEB. Diplomado para maestros de 3° y 4° grados. Módulo 2: Planificación y evaluación para los campos de formación: Lenguaje y comunicación, y desarrollo personal y para la convivencia. Guía del participante. Ciclo escolar 2011-2012* (págs. 82-147). México: SEP.
- SEP (2012). *Producción de textos escritos. Quinto semestre. Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. México: Subsecretaría de Educación Superior/DGESPE.
- SEP (2013). *Estrategia Nacional: en mi escuela todos somos lectores y escritores*. México: SEP/Programa Nacional de Lectura y Escritura.
- SEP (2013). *Estrategia Nacional: en mi escuela todos somos lectores y escritores*. México: SEP/Programa Nacional de Lectura y Escritura.
- SEP (2016). *Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares 2016-2017. Catálogo de Selección*. México: SEP/CONALITEG.
- SEP (21 de noviembre de 2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Obtenido de Aprendizajes clave: [www.aprendizajesclave.sep.gob.mx](http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx)
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. México: SEP.
- SEP (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Inicial. Manual para la organización y el funcionamiento de los Centros de Atención Infantil*. México: SEP.
- SEP (2017c). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP.
- SEP (18 de junio de 2017d). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad (13 de marzo de 2017)*. *Diario Oficial de la Federación*. primera sección. doi:DOF: 28/06/2017
- SEP (2018). *Libros de Texto Gratuitos. Ciclo Escolar 2018-2019. Acervo de materiales educativos*. Obtenido de Libros de Texto Gratuitos: [https://librosdetexto.sep.gob.mx/#l\\_pri\\_a](https://librosdetexto.sep.gob.mx/#l_pri_a)

- SEP (2018b). *Prácticas sociales del lenguaje. Programa del curso. LEPIEIB. Plan de Estudios 2018. Segundo semestre*. México: SEP.
- SEP. Escuelas Normales (2018). *Planes y programas de estudio de la Educación Normal. Documento Base. Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo modelo educativo*. México: SEP.
- SEP. Programa Nacional de Lectura (2011). *Cartilla de Lectura. Educación Preescolar. Leyendo Juntos los Libros del Rincón*. México: Dirección de Bibliotecas y Promoción de la Lectura/Subdirección de Acervos para Maestros y Promoción de la Lectura.
- Silveyra, C. (2001). *Canto rodado. La literatura oral de los chicos*. Argentina: Santillana.
- Solé Borrull, A. (28 de mayo de 2019). Qué es la generación Alfa, la primera que será 100% digital. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-48284329>.
- Soler Fernández, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio. Universidad Simón Bolívar.
- Subsecretaría de Educación Básica (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica. Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (puntos de continuidad y/o cambio)*. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: SEP.
- Subsecretaría de Educación Básica (2014). *Español. Libro de Lecturas. Cuarto grado*. México: SEP/Conaliteg. doi:H2014P4LEA
- Subsecretaría de Educación Básica (2014a). *Español. Libro de lectura. Primer grado*. México: SEP /Conaliteg.
- Subsecretaría de Educación Básica (2018). *Lengua Materna. Español. Primer grado*. México: SEP/Conaliteg. doi:P1ESA
- Subsecretaría de Educación Básica (2018a). *Material de apoyo a la alfabetización Inicial. Tiras recortables. Primer grado*. México: SEP/Conaliteg. doi:P1CAM
- Subsecretaría de Educación Básica (2018a). *Material de apoyo a la alfabetización Inicial. Tiras recortables. Primer grado*. México: SEP/Conaliteg. doi:P1CAM
- Subsecretaría de Educación Básica (2018b). *Libro para el maestro. Lengua Materna. Español. Primer grado*. México: SEP/Conaliteg. doi:P1ESM
- Torre, F. G. (2013). *Ética en el marketing: análisis del mercado infantil en la Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas.



- Torre, F. G. (2013). *Ética en el marketing: análisis del mercado infantil en la Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G. (2007). Capítulo VI. Conclusiones, recomendaciones y avenidas futuras de investigación. En E. Treviño, H. Pedroza, G. Pérez, P. Ramírez, G. Ramos, y G. Treviño, *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria* (págs. 172-181). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- UNESCO (2006). Chapter 6: Understandings of literacy. En UNESCO, *Education for All Global Monitoring Report* (págs. 148-152). Brussels: UNESCO Org. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>
- Universidad Nacional de Rosario (2016). *Los niños piensan sobre la escritura*. Recuperado el 10 de mayo de 2019, de Dra. Emilia Ferreiro: <http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/app.html>
- Villarreal, H. (2013). Programa Nacional de Lectura: reprobado. *Letras Libres*, <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/programa-nacional-lectura-reprobado>.
- Villarreal, H. (2013). Programa Nacional de Lectura: reprobado. Si no hay manera de verificar los resultados del PNL, ¿vale la pena mantener este programa? *Letras Libres*, <https://www.letraslibres.com/mexico-espana/programa-nacional-lectura-reprobado>.
- Xinhua (18 de febrero de 2019). Lectores chinos vuelven a enamorarse de las librerías tradicionales. *Xinhua Español*. [http://spanish.xinhuanet.com/2019-02/18/c\\_137831117.htm](http://spanish.xinhuanet.com/2019-02/18/c_137831117.htm).
- Zamudio Mesa, C. M., y Díaz Argüero, C. (2015). Prácticas sociales del lenguaje y Enfoque. En C. M. Zamudio Mesa, y C. Díaz Argüero, *Español como segunda lengua, Libro para el maestro, Educación primaria indígena y de la población migrante* (págs. 22-23). México: SEP.
- Zamudio Meza, C. (2004). ¿Por qué aprender a leer y escribir es complicado? En A. Pellicer, y S. A. Vernon, *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (págs. 163-193). México: SM editores.
- Zayas, F. (2015). *10 ideas clave: la competencia lectora según PISA*. España: Grao.