GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATAN

SECRETARIA DE EDUCACION

DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 31.A MERIDA, YUCATAN

LA LECTURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

ALEJANDRO ORDAZ SOLORZA

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACION

CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

TUTOR:

MTRO. GUSTAVO ABUD PAVIA

MERIDA, YUCATAN, MEXICO 2004

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.

CAPÍTULO I. EL ANALFABETISMO FUNCIONAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO, CONSECUENCIAS Y DESAFÍO

CAPÍTULO II. PROPUESTA METODOLÓGICA ADOPTADA

Modelo de Investigación Acción Participativa

Génesis del surgimiento del problema de investigación

A) Perspectiva general del personal docente sobre el objeto de estudio.

B) Aproximaciones, reacciones y tareas

C) Algunas interrogantes que guiaron la investigación

D) Objetivo general

E) Objetivos particulares

F) Fase estratégica organizativa

CAPÍTULO III. CONSTITUCIÓN DEL COLECTIVO

A) Caracterización de la Escuela Secundaria Técnica Num. 41

B) Inicia la tarea

C) Del monólogo al diálogo

D) Socialización del proyecto y proceso de negociación

E) Evaluación de la reunión

F) Segunda embestida para la constitución del colectivo

G) Consensos establecidos en el microtaller de la reunión

CAPÍTULO IV. LA LECTURA EN LA ESCUELA, FUENTE POTENCIAL PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

CAPÍTULO V. FUENTE DE INFORMACIÓN Y RECREACIÓN DE LA COMUNIDAD

A) Sector padres

B) Sector alumnos

C) Sector docentes

CAPÍTULO VI.-LA LECTURA EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

A) Actitud del docente frente al nivel de lectura de los alumnos

B) El conflicto: fuente de pensamiento y acción

C) Características que adopta la lectura en el aula

Apertura de la sesión

Texto, temática y lectura

Formas de Interacción en e aula

Estilos de mediación

Contextos y roles

D) Objeto de la lectura para la comunidad

CAPÍTULO VII. GÉNESIS, DESARROLLO Y RESULTADO DEL PROYECTO ESCOLAR

BALANCE FINAL Y CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

DEDICATORIA

A la memoria de mi padre y de mi hermano Julián.

A mi madre, que detrás de su silencio de hoy emerge una historia nutrida de lucha y de esperanzas.

A mi esposa Yolanda ya mis hijos Alejandro y Oscar Hugo por el apoyo que siempre me han brindado y con quienes compartí el nacimiento y desarrollo de este proyecto.

A los padres de familia, alumnos y personal de la Escuela Secundaria Técnica de Tixpéual porque me permitieron penetrar en su casa.

A quienes con el pensamiento, la palabra y la acción luchan día a día desde distintas trincheras para conquistar nuevos horizontes.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo representa un intento por compartir con los padres de familia, alumnos y maestros las experiencias rescatadas en un proyecto de investigación educativa, que sobre la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico fue realizado en la Escuela Secundaria Técnica Núm. 41 de Tixpéual, estado de Yucatán, al caminar conjuntamente con un puñado de ocho docentes integrados en un colectivo, tres grupos de alumnos de primer grado y sus tutores durante un año escolar, sorteando todos los conflictos determinados por la burocracia escolar y las dificultades que implicó, para quien esto escribe, poder penetrar en la intimidad de las actividades escolares desarrolladas por el personal de la escuela.

Escuchar a madres y padres de familia, jóvenes o viejos, a niños y jóvenes, a profesores de diferentes asignaturas académicas y actividades de desarrollo, individualmente o en grupos, animarlos a leer o leer con ellos, intercambiar los modos de ver el mundo social, interpretar sus silencios, sus dolores, sus preocupaciones, sus gestos, sus culpas, sus impotencias y sus cualidades, distinguir aquella malicia juvenil expresada por los estudiantes dentro y fuera del aula, intentando comprender sus pensamientos, pretender rescatar los momentos esenciales de los eventos organizados colectivamente, inéditos para el grueso de la población participante, fue una tarea ardua, pero que fortalece las experiencias y los aprendizajes de los actores, al comprobar que las subjetividades humanas están empapadas de historia y parafraseando a Juan Bañuelos se puede decir que detrás de cualquier mirada, aparecen los hombres de carne y hueso.

El fomento de la lectura en la escuela, como una tarea conjunta de la comunidad escolar prolongada hasta el hogar entre padres e hijos, y enfocada desde una perspectiva transversal que atraviesa el currículum, es la propuesta planteada en este humilde trabajo de investigación educativa que ofrece amplias posibilidades para activar la potencialidad de los alfabetizados y estimular paralelamente el desarrollo del pensamiento crítico en la población estudiantil.

Una lectura que no quede empantanada sólo en el terreno de la decodificación de signos, en la ejecución de ejercicios escolares convencionales para lograr la acreditación o modificar las estructuras cognitivas de los alumnos; sino que trascienda ala contrastación ya la crítica de la visión del mundo textual y contextual del lector y del autor, a través de la mediación del docente, proceso dialéctico en donde habrá de gestarse una nueva mirada para aproximarse a la comprensión de la realidad: el conocimiento que alumbrará el pensamiento crítico de los lectores para que asuman con responsabilidad una posición personal de contenido ético frente a la vida, aunque no estática, porque el conocimiento no representa el punto final del pensamiento humano. Es siempre búsqueda. Es siempre proceso.

Con base en la propuesta metodológica de la investigación acción participativa utilizada en este trabajo, se creó un espacio plural en donde las voces de los participantes fueron escuchadas con atención.

Esto permitió a los profesores comenzar a reflexionar sobre su propia práctica y articular con los padres de familia y los estudiantes algunas acciones y compromisos, cuyo producto fue cristalizado al diseño, operación y evaluación del proyecto escolar para fomentar la lectura y desarrollar el pensamiento crítico en la comunidad.

El centro de trabajo logra apropiarse de esta manera, aunque parcialmente, de una de las líneas de orientación del Programa Nacional de Educación, 2001-2006 (PNE), que enfatiza la necesidad de que las escuelas, al funcionar como unidades educativas, los aprendizajes de la población escolar deben ser abordados como una tarea y responsabilidad colectiva.

El proceso vivido no sólo generó experiencias de aprendizaje para los actores, sino también empezó a crear las condiciones sociales, mínimas todavía, para fortalecer la vinculación de la escuela y la comunidad, en la medida en que los padres de familia se van percatando, poco a poco, de que sus palabras, sus ideas y sus propuestas se ubican en una dimensión horizontal, similar a la de los demás participantes para aterrizar en la toma de decisiones, fortaleciendo de esta manera su confianza en sí mismos, y con ello descubren que su presencia ya no se reduce solamente a la aprobación silenciosa de los programas escolares diseñados por la escuela, sino su participación social se torna relevante.

En la misma línea anterior queda anclado el comienzo del círculo de lectura en la escuela y el curso taller propuesto por el proyecto escolar, en donde los padres de familia, alumnos y docentes que acudieron a estos encuentros comunitarios, tuvieron la oportunidad de reflexionar, de decir su palabra a partir de la lectura de los textos seleccionados.

Es así como se va descubriendo que la lectura es una herramienta imprescindible para toda la vida de los seres humanos; pero sobretodo reconocer, que la promoción de la lectura no puede quedar entrampada en la esfera escolar, sino tiene que trascender necesariamente hacia toda la comunidad, en donde los docentes, los padres de familia y los estudiantes activan conjuntamente su potencial de alfabetización y se convierten en protagonistas en la recreación de la historia.

Finalmente se puede reconocer con humildad que este trabajo es apenas la apertura de un camino que requiere ser fertilizado permanentemente, que llama al espíritu profesional y ético del personal de las escuelas secundarias técnicas a luchar por el trabajo cooperativo, convocando la participación de todos los actores sociales, ya través del diálogo, la reflexión y la lectura, se promuevan acciones para democratizar la toma de decisiones escolares que orienten la conquista de las metas educativas hacia la transformación de la sociedad, “porque el anhelo por lograr una verdadera comunidad no puede haber muerto en el corazón de los desheredados” (Villoro, 1992).

El Capítulo I presenta el panorama social en el que se inscribe la lectura en la escuela y en el país, en donde los proyectos promovidos en el ámbito federal, estatal, municipal y escolar para elevar el nivel de lectura de la población no han sido suficientemente efectivos para vencer el "analfabetismo funcional", pues los datos proporcionados por organismos internacionales en las investigaciones realizadas sobre este tema, indican que nuestro país aparece en los últimos lugares en el mundo.

De ahí la necesidad de trasladar el análisis y la reflexión en las escuelas para buscar caminos alternos, no sólo para despertar el interés por la lectura, sino para promover el desarrollo del pensamiento crítico en la población, lo que representa para las escuelas y la sociedad un desafío.

El Capítulo II da cuenta de la estrategia metodológica para abordar el objeto de estudio, y al enfocarlo como un hecho histórico social, se adopta la propuesta de Investigación Acción Participativa. Para orientar el proceso de investigación e intervención, se diseña un modelo de IAP, tomando como referentes las propuestas de Ander-Egg (1990) y Guy Le Boterf (2001), y se convoca a la comunidad escolar a involucrarse a través de la reflexión y la práctica en la revisión de sus necesidades básicas, proceso de donde emerge el problema de investigación: La lectura en la escuela secundaria y el desarrollo del pensamiento critico.

El Capítulo III hace una caracterización de la estructura organizativa del centro escolar en donde se realizó el trabajo de investigación, un recuento de la presencia en el plantel de quien esto escribe, que recorre las gestiones administrativas efectuadas ante las autoridades educativas, la fase de sensibilización al personal, alumnos y padres de familia hasta llegar a la constitución del colectivo de profesores que participaron en el proyecto.

El Capitulo IV rescata el marco teórico que enfoca el problema de la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico más allá del contexto escolar, y alienta a los agentes educativos a efectuar una reflexión critica en tomo a la responsabilidad y participación histórica que tiene la escuela y la sociedad para la formación de hombres con capacidad crítica para luchar por la reconstrucción social.

Una de las herramientas culturales propuesta para conquistar este objetivo es la lectura; que desde la postura constructivista, ubica al alumno como sujeto activo en la construcción de significados, producto al que se arriba a través de un proceso de interacción entre el universo de significados del lector y la intención comunicativa del texto.

Asimismo, y en concordancia con el pensamiento de Paulo Freire, se plantea que ese producto derivado de la interacción social, sea transferido más allá de la función utilitaria, academicista o cognitiva, para que el lector aterrice a la adopción de una posición critica ante la vida, de tal manera que el conocimiento se constituya en una toma de conciencia para la intervención social. En este sentido, se atribuye al docente un papel fundamental en el proceso de mediación para establecer con la comunidad escolar el escenario socio escolar, en donde habrá de construirse el conocimiento que trascienda ala acción para el mejoramiento de las condiciones histórico sociales.

El Capítulo V rescata el perfil de escolaridad, social y económico de la comunidad; las formas de interacción familiar y las fuentes de información y recreación utilizadas, para aproximarse al conocimiento de cómo estos factores están o no incidiendo en la caracterización del nivel de lectura, creencias, costumbres, tipo de material escrito o audiovisual al que se entrega la población para satisfacer sus necesidades comunicativas. En los tres sectores cuestionados: padres, alumnos y docentes; la lectura, como vehículo para la superación personal y la toma de conciencia, es una actividad que aún se encuentra distante en la agenda de necesidades básicas de la población. El tiempo libre es absorbido por la televisión comercial.

El Capítulo VI da cuenta de la magnitud del problema de la lectura y el pensamiento crítico en el centro de trabajo, de cómo el personal docente la percibe, qué estrategias metodológicas adopta en el aula para arribar al conocimiento y promover el desarrollo del pensamiento crítico. En este mismo capítulo se da a conocer qué significado le atribuye la comunidad a la lectura y se alimenta la necesidad de activar la potencialidad crítica y lectora de la población.

El Capítulo VII describe el desarrollo de las estrategias utilizadas para la operación del proyecto de investigación educativa, las formas y nivel de participación de la comunidad, los obstáculos y apoyos encontrados, la evolución de las ideas del colectivo, los significados construidos y el procedimiento utilizado para informar a la población sobre los resultados del diagnóstico. De la articulación de las actividades del proceso metodológico anterior, se desprende la gestación del Proyecto Escolar, "Yo leo, tú lees, todos leemos y pensamos", como una estrategia comunitaria para enfrentar los problemas localizados en la fase del diagnóstico.

En el balance final se recoge el resultado de la evaluación del Proyecto Escolar y las conclusiones a partir de la mirada de la población participante y del asesor externo, en donde se manifiesta, entre otras cosas, el ascenso del interés de la población escolar por la lectura, la participación de un puñado de padres de familia de las comisarías en el Círculo de Lectura, el inicio de la lectura interfamiliar, las experiencias rescatadas por la comunidad y por quien esto escribe, las ventajas y los obstáculos enfrentados en la operación de la propuesta metodológica utilizada; y la posibilidad de que las escuelas secundarias técnicas pueden construir colectivamente proyectos educativos para enfrentar al "analfabetismo funcional" y promover el desarrollo del pensamiento crítico.

El hombre crítico, participativo y creativo que buscamos para la sociedad del futuro será fruto del diálogo y de la comunicación como encuentro de individuos mediatizados por una realidad que deben pronunciar en un acto creador motivado por la necesidad de su propia existencia.

Francisco Gutiérrez

CAPÍTULO I

EL ANALFABETISMO FUNCIONAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO, CONSECUENCIAS Y DESAFÍO

Maestras y maestros culpamos a niñas, niños y jóvenes de que no leen, que su comprensión lectora es deficiente y el pensamiento crítico limitado. Filas tempraneras formadas por madres y padres de familia se observan durante la semana de clases en las escuelas primarias y secundarias, en espera del turno para escuchar los discursos de reclamo de directores y docentes sobre este comportamiento estudiantil. Sugerencias, exhortaciones, acuerdos comunes, amenazas de reprobación y hasta castigos surgen como recursos de persuasión. Pasan los días, los ciclos escolares, y el escenario se vuelve a repetir con fidelidad. El mismo tono y la solemnidad del discurso pronunciado por otras voces más jóvenes o más viejas ante la presencia de alumnos y padres de familia apesadumbrados.

En otro plano, también se han emprendido programas y proyectos tanto en el ámbito federal como en las entidades federativas para enfrentar este problema de la lectura, que trasciende más allá de la vida escolar, como: La Ley para el Fomento a la Lectura y el Libro, la Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura, A.C., el Programa Rincones de Lectura, SEP, la Red de Bibliotecas Municipales, la distribución de Libros de Textos Gratuitos para Educación Secundaria, la creación de los Centros de Maestros, la publicación de gacetas como Los Libros Tienen la Palabra editada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Espacios para Lectura del Fondo de Cultura Económica, el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES) y el Programa Nacional de Lectura anunciado por la Secretaría de Educación Pública de nuestro país el 11 de marzo de 2002, entre otros, sin que se observen cambios cualitativos en este renglón; aunque no deja de ser interesante que el índice del analfabetismo en la escala nacional haya ido descendiendo considerablemente en los últimos años.

El “analfabetismo funcional” permanece bien arraigado, sus consecuencias trascienden a la vida social, económica, cultural, política, ética y en la formación crítica de la población mexicana. Ocupar el penúltimo lugar en lectura en un estudio efectuado con 108 países del mundo, según datos proporcionados por la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con un promedio de 2.8 libros leídos por mexicano anualmente (Paul y Vargas, 2001), revela el tamaño del problema y nos orilla a reflexionar sobre la responsabilidad de la escuela, las autoridades gubernamentales, la sociedad, y la urgente necesidad por unir esfuerzos para enfrentar esta “catástrofe silenciosa”. “En los años cincuenta, el tiraje promedio de un libro era de 3 mil ejemplares para 30 millones de habitantes; en 1996, el promedio fue de 2 mil para 90 millones. Actualmente se estima que sólo 1 por ciento de la población, principalmente universitarios, consume la mitad de los libros editados en el país. La mitad de los hogares mexicanos donde vive un familiar con licenciatura tiene menos de 30 libros en su casa” (Gálvez, citado por Paul y Vargas, 2001).

¿Qué formación crítica puede alcanzar un país colmado de “analfabetas funcionales”? El espíritu que orienta la educación mexicana, expresado en el artículo 3° constitucional, enfatiza la necesidad de luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. La ley General de Educación en sus capítulos I y II, acentúan la búsqueda del desarrollo integral de la persona para que ejerza plenamente sus capacidades humanas y la adquisición de conocimientos y facultades para la observación, análisis y reflexión crítica (SEP, 1993). Asimismo, el PNE 2001-2006, en su visión de objetivos para lograr una educación básica de buena calidad, apunta al desarrollo de las competencias lectoras, de escritura, de comunicación verbal y el pensamiento crítico de la población escolar (SEP, 2001).

Por otro lado, el propósito general del Plan y Programas de Estudio de Educación Secundaria, enfatiza la necesidad de formar estudiantes con alto grado de independencia, y que sean capaces de participar activa y reflexivamente en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural del país.

Los enfoques de todas las asignaturas y actividades de desarrollo también enfatizan la necesidad de la estimulación de la curiosidad, el análisis y la reflexión como método para arribar al conocimiento (SEP, 1993).

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención Sobre los Derechos de los Niños y Niñas (1989), también puntualizan en su cuerpo jurídico la importancia de la libertad de pensamiento y expresión de mujeres y hombres de la tierra.

Pero, ¿qué está pasando en los diferentes niveles educativos del país? ¿Se ha revisado con profundidad y en un ambiente de respeto y actitud profesional el contenido filosófico y pedagógico de los documentos anteriores? ¿Qué sentido tiene para los docentes, directivos, estudiantes, autoridades y padres de familia estos lineamientos políticos y educativos? ¿Qué espacios escolares y comunitarios se han abierto para definir propuestas y acciones que promuevan la cristalización de estas orientaciones filosóficas?

El comunicado anunciado por el área de Comunicación Social de la Secretaría de Educación Pública a través de Fuentes Molinar , sobre la formación cívica de los alumnos de educación básica, señala: “l sector educativo del país debe fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y con fundamento ético, así como contenidos y experiencias didácticas con sentido real para poblaciones diversas, porque sólo de esta forma los alumnos podrán adquirir una formación cívica que pueda ser conservable, aplicable y transferible al ejercicio ciudadano en su vida adulta” (Fuentes, 1999)

La gestación de las condiciones objetivas para lograr el propósito anterior es una tarea y responsabilidad que no pueden evadir las escuelas secundarias técnicas del país y la sociedad en general.

Se está de acuerdo en que la conquista de un nivel avanzado del pensamiento crítico y una lectura de calidad no es una tarea privativa de la escuela; porque efectivamente, allí está la familia, los medios de comunicación, las instituciones políticas, las organizaciones sociales debidamente constituidas y la sociedad civil que juegan un papel importante en este renglón.

Sin embargo, la práctica de la lectura en nuestras escuelas, concebida como proceso de interacción y construcción de conocimientos y el vehículo para estimular la razón critica que devele las contradicciones que subyacen en el mundo social, nos ofrece la posibilidad de acceder a una comprensión más profunda de la realidad, más allá de la apariencia, siempre y cuando se provoquen en el aula las condiciones sociales que permitan analizar y poner aprueba las evidencias de los hechos y fenómenos referidos por los textos y del discurso escolar, para que estudiantes y docentes participen activamente en la reconstrucción de este mundo presente.

De ahí la necesidad de buscar conjuntamente nuevas alternativas para construir un proyecto pedagógico y social que acometa esta problemática vivida por la población.

Allí reside el desafío de la escuela secundaria técnica, en romper con lo que dice Espíndola, la excesiva dependencia del alumno respecto al maestro, la falta de lectura, de creatividad y de actitudes criticas, que desde la perspectiva de este autor, son el producto de variables sociales aún difíciles de ponderar, pero que al final de cuentas, reproducen el subdesarrollo (Espíndola, 2000).

Estas variables sociales aludidas por Espíndola, están sacudiendo al mundo de hoy y son el reflejo de ese modelo económico cuyos intereses están depositados en el mercado mundial, que presumiblemente representa la vía para alcanzar el “progreso humano”.

Este modelo que galopa victorioso sobre los escombros de las identidades culturales de los países subdesarrollados, se vale de la tecnología de la comunicación al diseñar y promover patrones conductuales que docentes, padres de familia, estudiantes y la sociedad en general interiorizan haciéndolos suyos.

Y es especialmente en los niños y en los adolescentes, "con escuelas o sin escuelas", el sector social donde se está alimentando a temprana hora sus utilidades potenciales al inundar en las redes informáticas sus imágenes estereotipadas que agudizan la alienación de la población de mayor vulnerabilidad.

Los hoy consumidores de "chatarra informativa" serán convertidos dentro de algunos años en fieles defensores de la guerra alimentada por los países ricos, que experimentarán contra los países pobres sus armamentos sofisticados.

Los primeros pondrán a prueba su arsenal para la muerte, y los segundos, los cuerpos de las indefensas víctimas. Son los futuros ciudadanos que indiferentes no se molestarán para levantar sus voces contra la explotación indiscriminada del suelo planetario, los promotores del hombre-moneda, los de la amistad y el amor virtual y los enemigos del pensamiento diferente, del pensamiento crítico.

Hay que moldear las mentes infantiles y juveniles conforme a los designios del mercado mundial, es la consigna de este modelo económico; aunque mueran anualmente en el mundo, según datos de la FAO, once millones de niños menores de cinco años por problemas de nutrición y existan 790 millones de personas que padecen hambre y 1200 millones que viven con menos de un dólar al día (PNUD, 2000).

Por su parte, Giroux nos plantea un desafío que no hay que perder de vista:

Si en el contexto de la actual sociedad la cultura visual amenaza la autorreflexión y el pensamiento crítico, tendremos que redefinir nuestros conceptos relacionados con la alfabetización y apoyarnos decididamente en la cultura impresa para enseñarle a la gente los rudimentos del pensamiento crítico y de la acción social. Lo decisivo aquí es el hecho de que tenemos que superar la noción positivista de alfabetización que actualmente caracteriza a las ciencias sociales {Giroux, 1990, p. 132).

La influencia de la "unanimidad universal" ha influido tanto que las horas de televisión superan las horas del aula, cuando las horas del aula existen, en la vida cotidiana del niño de nuestro tiempo, con o sin escuela, los niños encuentran en los programas de la televisión su fuente primordial de información, y encuentran también sus temas principales de conversación.

El predominio de la pedagogía de la televisión cobra alarmante importancia en los países latinoamericanos por el deterioro de la educación pública en los últimos años" (Galeano, 98, pp., 301-302). Seria raro encontrar a dos niños en el patio de la escuela platicando sobre el problema de emigración de los millones de desempleados, después de asistir a una clase de geografía en la que se haya leído el tema de la población de México y del mundo, en el mismo salón de clases este anuncio y denuncia social, o no aparece, o no es tema que provoque el análisis y la reflexión grupal.

En concordancia con las ideas vertidas en los párrafos anteriores Moreno, citando a Iván Ilich, puntualiza:

> *Nuestros sueños están estandarizados, nuestra imagen industrializada, nuestra fantasía programada. No somos capaces de concebir más que sistemas de hiper instrumentación para los hábitos sociales. Y cierra con la siguiente reflexión: "¿debemos embarcarnos en la aventura cibernética y diseñar y construir nuestro ser individual y comunitario con base en la virtualidad que propician estos medios, o todavía es posible repensar nuestra existencia y estamos en condiciones de construir nuestra vida y convivencialidad desde un proyecto de vida donde la tecnología sea incorporada para instrumentar las posibilidades de vivir mejor, no como el entorno que condiciona nuestra existencia (Moreno, 2002, p. 24).*

A la anterior interrogante nos lleva a plantear otra más. ¿Es el modelo curricular que adopta la lectura en la escuela el que provoca que ejércitos de niños, jóvenes y adultos le den la espalda a los libros para refugiarse en las imágenes visuales electrónicas, en las revistas e historietas, en donde los sujetos se transforman en receptores pasivos inundados de símbolos manipuladores?

La televisión comercial y la lectura contrastan en cuanto a sus fines. La primera, alienta entre otras cosas, la emoción y el sensacionalismo, que proyectan una imagen distorsionada de la realidad. La lectura cultiva la percepción, entendida ésta como un recurso intelectual superior al sensacionalismo que le permite al hombre tener una mayor aproximación de la realidad a través del análisis de la información para arribar a interpretaciones más objetivas de los fenómenos físicos y sociales (Gubern, 2000).

Los cambios profundos en educación y una nueva mirada sobre la lectura y el pensamiento crítico, habrán de gestarse solamente al calor de la participación activa y responsable de la comunidad escolar y social.

La escuela, a pesar de las limitaciones de la cultura burocrática, representa la unidad básica con amplias posibilidades de despertar y encauzar esa conciencia comunitaria. ¿Por qué no juntar nuestras soledades, nuestro coraje y nuestros sueños para luchar por la construcción de espacios en donde quepan todas las voces y todos los gestos de la comunidad? ¿Por qué no intentar rebasar los linderos de lo inmediato para que nuestra práctica docente se convierta en la gestora de esperanzas y de justicia para los alumnos y padres de familia?

Sin duda que el camino en donde se ha estado transitando es escabroso, pero emocionante, y la búsqueda de respuestas no pueden circunscribirse en los resultados de un trabajo de investigación educativa sobre la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico de la población, mucho menos en la manifestación de voluntarismos sin la elaboración de programas alternativos. El mismo director de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 41 caracterizó desde un principio al proyecto como "muy difícil -pero enseguida complementó- aunque muy bonito".

Hay barreras al parecer infranqueables, barreras construidas por la estructura burocrática escolar y aceptadas por la comunidad educativa que ciñen las historias de los agentes sociales al mantenimiento y reproducción del status quo La resistencia del personal en aventurarse en pos de sus utopías es fuerte y el miedo a abandonar la seguridad que nos proporciona la rutina escolar ataja nuestro crecimiento personal, profesional e intelectual.

La época de la digitación tecnológica nos encamina ala robotización, en donde la ley del menor esfuerzo es asumida y aplaudida por la sociedad. En este escenario, en donde se encuentra también inmersa la escuela, la lectura es enfocada desde una perspectiva funcional y mecanicista que cumple con la lógica de la demanda utilitaria, desgajándole su fuerza potencial para cuestionar los significados sociales que subyacen detrás del mundo textual y contextual.

De la misma manera, se observa que todavía aparece distante la hora del abrazo de la práctica docente como una tarea eminentemente profesional, en donde los educadores asumamos la función de “investigadores” a partir de la problematización de su quehacer educativo (Carr y Kemmis, 1988).

Despertar los corajes, sacudir los temores para damos cuenta de nuestra calidad de “oprimidos”; de que somos personas siempre inacabadas; así como descubrir nuestra capacidad y fortaleza humana para emprender con nuestros compañeros, con los padres de familia y alumnos la reconstrucción de la historia, a partir de una revisión crítica de la realidad escolar y social, es una tarea que requiere tiempo, paciencia, compromiso y una lectura sistemática. Uno de los propósitos que pretende este trabajo al abordar esta temática, es aportar con humildad algunos elementos que tal vez puedan contribuir a abrir la brecha para la construcción de esa avenida que nos corresponde transitar como maestros y como ciudadanos del siglo veintiuno.

El desafío roza la piel de todos. Nuestra sensibilidad, nuestra convicción pedagógica, nuestra visión política y humana se ponen hoy a prueba. Luchar por activar la potencialidad de la población alfabetizada que apunte al desarrollo del pensamiento crítico es una faena que ofrece grandes expectativas para mejorar el rostro y las entrañas de nuestras escuelas y abre pasos para fortalecer la solidaridad comunitaria.

CAPÍTULO II

PROPUESTA METODOLÓGICA ADOPTADA

Hay una preocupación creciente de la sociedad mexicana sobre el papel que hoy desempeña la escuela en torno a la lectura.

Los niños y jóvenes pasan una buena parte de su vida por los centros escolares sin llegar a convertirse en lectores activos y lograr la adquisición de herramientas para fortalecer la comprensión lectora. Sus habilidades para pensar, analizar, e interpretar hechos e informaciones tienen un alcance limitado. Pareciera ser que la finalidad de la escuela es solamente enseñar a leer ya escribir, y cumplida esta tarea, informar a las autoridades sobre los resultados obtenidos para engrosar las estadísticas que den cuenta en los foros internacionales el nivel de escolaridad de la población.

La certificación de estudios de los alumnos que culminan su educación básica ha sido incapaz de dotar a los jóvenes de los recursos para el uso de los códigos culturales (lectura y escritura) para enriquecer su vida (Kosol, citado por Cámara, 1999). Las potencialidades de los alfabetizados para utilizar la lectura como una herramienta para su formación crítica y desarrollo humano quedan atrapadas entre las normas establecidas por la institución escolar y la práctica de la tecnología sistemática para enseñar a leer (Goodman, 1995).

La práctica de la lectura en la escuela secundaria técnica se ha convertido al parecer en una actividad mecánica e instrumentalista, al servicio de los lineamientos establecidos por una tradición escolar que se resiste a la reconstrucción, en detrimento de las necesidades de formación social y el desarrollo del pensamiento critico y creativo del alumnado.

Se privilegia la acreditación. El poder de comunicación, interacción y construcción social del conocimiento que subyace en el proceso de la lectura quedan anclados en la calificación, cuya finalidad es la promoción o reprobación. La actividad de pensamiento y esfuerzos desplegados por los jóvenes para encontrar sentido a los textos, quedan excluidos en los registros de la evaluación institucional (Sandoval, 2001).

Así, la lectura que se practica en el aula, le desgaja su deleite y riqueza cultural a la lengua escrita para convertirla en una actividad mecanicista, que se agota en el descifrado de signos, en el copiado de lecciones, en la resolución de cuestionarios, en el examen escrito. en un proceso didáctico cíclico de lectura-pregunta-respuesta, que no deja espacios para la imaginación y la creatividad, limitando con ello, la construcción de aprendizajes significativos que se derivan del proceso de análisis y reflexión textual, que pudieran trascender a la formación científica y crítica de los jóvenes para enfrentar los problemas del mundo físico y social.

Tenemos que investigar si el rechazo de los educandos por la lectura no es un grito juvenil desesperado, que reclama el derecho de que sus voces sean también escuchadas en el salón de clases al igual que las de los profesores.

La terquedad de los jóvenes al negarse a abrazar las exhortaciones de los docentes, de los padres de familia y de las autoridades educativas para entregarse con interés y entusiasmo a los libros, ¿no representa un acto de resistencia contra el poder vertical del currículum que impone su fuerza, su poderío, y castra con ello, el ejercicio de la libertad del pensamiento crítico y la creatividad del alumnado? Al existir este problema en los centros de trabajo, es imperativo explorar su dimensión, comportamiento y sus efectos en la esfera escolar y social. Estas son algunas de las cuestiones que nos corresponde reflexionar con actitud profesional.

El panorama socio escolar descrito fue aclarando la perspectiva de cómo abordar el problema de estudio, y para tal efecto, se adoptó la propuesta metodológica de la Investigación Acción Participativa, que se caracteriza por el hecho de que son los propios agentes educativos quienes se involucran en el descubrimiento y estudio sistemático de los problemas que les afectan y que obstaculizan el desarrollo de los procesos educativos y el logro de las metas trazadas por la comunidad, una comunidad interesada en lograr cambios cualitativos en el terreno del quehacer educativo.

Este método se constituye en una herramienta de trabajo, por cuanto promueve la apertura de espacios para la reflexión grupal, el intercambio de experiencias y esperanzas que buscan fertilizar en acciones comprometidas para el diseño, operación y evaluación de programas de intervención para enfrentar los problemas localizados por la comunidad.

Es, en ese recorrido, en donde los actores descubren que hay otras vías alternas para transitar en el terreno social y escolar. Este descubrimiento suele alimentar la motivación y el interés de la comunidad para internarse a luchar con una conciencia más clara y critica por la solución de las necesidades que padece; al mismo tiempo, se identifica con sus integrantes porque son todos sujetos y objetos de atención ubicados en una relación social horizontal, democrática, en donde se comparten equitativamente los compromisos, responsabilidades y tareas.

El papel del investigador se traduce en esta perspectiva en el reforzador del equilibrio de las relaciones interpersonales. Es quien propone la metodología general, convirtiéndose en un asesor que orienta a la comunidad a descubrir sus fortalezas y debilidades, a partir de las cuales se develan las posibilidades humanas (Ander -Egg, 1990, Barquera, 1991).

La Investigación Acción Participativa forma comunidades críticas y autocríticas siguiendo un ciclo permanente de reflexión, acción, valoración y nuevamente la acción. Este proceso se convierte en el vehículo para aprender de uno mismo y de los otros, fortalece la confianza comunitaria para construir una visión conjunta en la riqueza y amplitud de las múltiples miradas individuales (Nielsen, 2002).

Voluntad, compromiso social, tolerancia, respeto a las distintas opiniones, trabajo cooperativo, confianza en el hombre, paciencia y una lectura planificada, son algunos de los elementos imprescindibles que figuran en esta propuesta metodológica.

Es una herramienta pedagógica de los educadores y de las clases populares que está presente en su quehacer cotidiano para poder conocer, pronunciar y luchar por la modificación del mundo. Es, en todo momento, un proceso dialógico, interactivo. O en palabras de Ander-Egg una estrategia cognitiva y activa (Ander-Egg, 1990). Cuando los hombres arriban al conocimiento de la realidad mediante la reflexión acción, descubren a la vez que son ellos mismos los creadores y recreado res del mundo social, por lo tanto, sujetos capaces de hacer y rehacer su condición histórica.

¿Qué significado tiene para esta postura metodológica la búsqueda del conocimiento? La respuesta es que no se limita al fortalecimiento del saber humano, al intelectualismo, sino intenta llegar a la práctica de esa conciencia, proceso de donde se abastece de nuevos conocimientos que orientarán la transformación de la realidad de los actores. Conocimiento y acción aparecen aquí articulados en una unidad siempre en movimiento.

La transformación social de la realidad escolar habrá de alcanzarse sólo a través de la participación ciudadana; en donde padres, alumnos y profesores comparten propósitos y compromisos comunes.

Esta participación requiere de una articulación organizada de la comunidad que sea capaz de conjuntar la fuerza y el coraje cívico de sus actores, quienes se encuentran interesados en luchar por cristalizar sus anhelos y el mejoramiento de su condición humana. La participación ciudadana se traduce en este enfoque en una herramienta revolucionaria que apunta a la modificación de las estructuras actuales. Es un espacio de denuncia, pero al mismo tiempo, una oportunidad para el anuncio y construcción de proyectos de innovación.

Por ello, uno de los propósitos de este trabajo de investigación educativa fue impulsar la participación de la comunidad, en donde los padres de familia, alumnos, maestros y representantes de las autoridades educativas tuvieron la oportunidad de expresarse y entre todos estos actores; pero especialmente con el colectivo de docentes, se identificaron algunos elementos contextuales internos y externos que están incidiendo en este hecho socio escolar, y al enfocar el objeto de este trabajo de investigación desde una perspectiva social, política y cultural, se arribó en el mes de abril al diseño de un proyecto para fomentar la lectura que pretendió aglutinar los intereses y necesidades lectoras de la población escolar , incluyendo los de los padres de familia, ya partir de esta conjunción de esfuerzos se ha ido construyendo poco a poco la idea de que la promoción de la lectura y el pensamiento crítico y la lucha por alcanzar una educación básica de mejor calidad, no puede dejar fuera las preocupaciones, conflictos e intereses de toda la comunidad.

Un integrante del personal docente llegó a afirmar que sin la inclusión de los padres de familia este proyecto no podría caminar. A tal afirmación se le agregaría; mucho menos si el personal directivo y docente esperan pacientemente que dicha participación se desborde, sin promover desde los centros de trabajo la elaboración de un plan estratégico para despertar y encauzar la intervención comunitaria.

Esta es una tarea que no puede ser ignorada en nuestras escuelas secundarias técnicas.

Si como seres humanos abrigamos esperanzas de que es posible modificar las condiciones sociales que obstaculizan el crecimiento y el desarrollo de los hombres, que se traduce en la escuela en un mejor servicio educativo para los jóvenes, no podemos contentarnos en abrazar pasivamente nuestras inquietudes y preocupaciones.

La esperanza en este sentido es compromiso en movimiento, acción, reflexión, acción, evaluación, proceso de donde surge la transformación de la vida social. En este sentido el fomento de la lectura y el intento para desarrollar el pensamiento crítico no puede quedar instalado sólo en la escuela, sino tiene que trascender hasta la esfera de la comunidad.

Al tomar en cuenta las orientaciones anteriores, estaremos abriendo los canales a la participación social, y con ello, la posibilidad de construir en la escuela una vida democrática, en donde las voces de sus actores: padres de familia, estudiantes y profesores, sean tomadas en cuenta para aterrizar en la toma de decisiones, en el diseño y operación de proyectos que respondan a sus necesidades educativas.

De esta manera, estaríamos aproximándonos a uno de los objetivos de la política de participación social en educación básica trazados por el PNE 2001-2006, cuando señala la necesidad de “promover efectivamente la participación social mediante el diseño y puesta en marcha de mecanismos para la reflexión y el diálogo de todos los actores sociales, especialmente de las madres y los padres de familia, con el fin de democratizar la toma de decisiones y fortalecer la corresponsabilidad en la tarea educativa” (SEP, 2001, p, 156). Asimismo, la Ley General de Educación recalca la necesidad de la "participación de la sociedad en actividades que tengan por objeto fortalecer y elevar la calidad de la educación pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos" (SEP, 1993).

El cómo promover este acercamiento entre la escuela y la comunidad implicó recurrir a las convicciones y esperanzas de algunos compañeros del centro de trabajo, de los padres de familia, de los alumnos; hasta llegar al diseño de un proyecto escolar cuyo proceso de gestación, desarrollo y evaluación se relatan en otros capítulos.

Finalmente, se espera que todas estas experiencias rescatadas en las tareas desarrolladas hayan iluminado a los participantes del colectivo para apropiarse de los elementos teóricos prácticos que les permita contar con un marco de referencia sobre la situación vivida al trabajar sobre la lectura y el pensamiento critico, porque solamente quien conoce las dimensiones de su realidad es capaz de transformarla.

Y el conocimiento verdaderamente significativo es el que surge a partir de la acción reflexiva y comprometida de los hombres al enfrentarse con su mundo social problematizado. Bertold Brecht afirma en su poema "Elogio al aprendizaje", que el conocimiento válido es aquél que se alcanza a través del esfuerzo personal y voluntario, y la que uno no sepa por sí mismo no lo conoce recomendaba abrazar la lectura como un arma para la liberación humana.

El modelo de Investigación Acción Participativa adoptado, se muestra a continuación.

1. Constitución del colectivo
2. Detección del problema
3. Selección del problema
4. Intercambio de experiencias
5. Acopio de información
6. Análisis grupal de los datos
7. Sistematización y socialización del informe
8. Diseño del proyecto

9. Ejecución y evaluación

El tiempo utilizado para la operación de este modelo fue de septiembre 2001 al 26 de noviembre de 2002.

Génesis del surgimiento del problema de investigación.

A) Perspectiva general del personal docente sobre el objeto de estudio.

En las pláticas preliminares con el personal docente de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 41, y en las entrevistas, se percibía un reclamo generalizado sobre el desinterés, rechazo y aburrimiento de los estudiantes hacia los libros, una lectura en voz alta deficiente y una comprensión lectora muy limitada, en ocasiones sin un "asomo de sentido respecto al texto".

A pesar del "esfuerzo de los profesores para la solución del problema", utilizando exhortaciones, sugerencias, invitaciones frecuentes en las aulas, repones con los asesores de grupos, con los maestros de español, trabajo social y padres de familia; y además de contar actualmente con libros de textos gratuitos, el problema de la lectura, comprensión y razonamiento es un asunto que gravita en la comunidad escolar y hasta cieno punto insuperable. "Es trabajo de todos los años", manifestaban los compañeros.

En una primera plática que tuvo, quien esto escribe, en la primera semana del mes de octubre con 16 alumnos representantes de los grupos, para buscar la aproximación e identificación con el alumnado y manifestarles el motivo de mi presencia en la escuela, se observó un comportamiento mesurado, conservador.

Cinco alumnos no quisieron presentarse. Mientras avanzaba la charla, si así se le puede llamar, se extrajo una lámina con un texto de 54 palabras y se invitó aun voluntario para leerlo. Nadie se animaba. Finalmente un alumno de tercer grado lo leyó con cierta dificultad. Se les invitó que se leyera en coro, hubo mayor animación. Me seguían mientras leía. Dejé de leer, sin dejar de señalar las palabras. Ellos siguieron leyendo en coro y en voz baja hasta culminar la lectura. Ya que el sentido del texto apunta hacia la búsqueda de la unidad entre los hombres, nos paramos, y tomados de la mano se volvió a leer en coro. Mejoró la participación, las voces empezaban a adquirir mayor firmeza y los rostros reflejaron una cierta iluminación cuando culminó la lectura. Todavía con la sonrisa dibujada en sus rostros regresaron a sus asientos. "¿Algún comentario, algo que quieran decir? ¿Alguna pregunta que quieran hacer?". Silencio, siempre silencio. La palabra se negaba a salir de aquellas bocas juveniles mientras sus miradas las clavaban sobre el rostro del animador intentando atrapar el significado de su pregunta o quizás armando sus ideas aún disgregadas. En otro intento se repitió la misma pregunta como también la respuesta silente de los jóvenes. Se continuó reforzando la información resaltando algunas líneas del trabajo de la investigación educativa con la esperanza de que podía despejar aquellas dudas todavía ocultas y se les pidió que se convirtieran en multiplicadores de la información recibida hacia sus compañeros, amigos o familiares y finalmente me atreví a replantear otra interrogante: ¿Cuál es el propósito de este proyecto de investigación educativa? Un alumno con cierta inseguridad respondió: "¡Que nos unamos!". Se le felicitó, así como a los demás participantes.

Varias cosas fueron visibles en esta charla que es necesario puntualizar:

1. El temor de los jóvenes para hacer suya la palabra, a pesar de tener la idea construida, y la inseguridad para expresarla, aún a costa de caer en el error; pero prefirieron optar por refugiarse en su silencio, lo que en el aula puede provocar en el docente la desesperación y con esta actitud desarticule el proceso de construcción del conocimiento al adelantarles él mismo la respuesta esperada.

Las respuestas de los alumnos en el salón de clases generalmente son acompañadas de recompensa o represión, simbolizadas por la calificación otorgada por el docente; asimismo, la exclamación aprobatoria o burla de los compañeros, suelen convertirse en signos que motivan o inhiben la participación abierta de los estudiantes. Otro dato más que aportaron algunos alumnos en otro momento cuando se les preguntó por qué adoptan esa actitud silenciosa, reflejó que tienen el temor de que sus respuestas sean diferentes a las que espera el maestro. Complacer o coincidir con la forma de razonar de los docentes, se encuentra por encima del ejercicio libre del pensamiento de los jóvenes.

2. Es notable el reflejo de cierta ingeniosidad de los alumnos al resumir en pocas palabras el significado que les produjo la información recibida y el ejercicio desarrollado, en este caso sólo fueron tres palabras: "Que nos unamos". La capacidad potencial está aquí presente, luego hay que darle tiempo para que se exprese[1]. Hay que ensanchar los espacios para que los jóvenes pronuncien su palabra. Ese espacio acotado por el currículum institucional y que fortalece la manutención de la cultura dominante que caracteriza la vida escolarizada.

Esta breve experiencia grupal nos hace suponer la necesidad de generar un ambiente pedagógico que ofrezca a los estudiantes mayor confianza y seguridad para que se desborden las participaciones y sus voces sean escuchadas; asimismo, la necesidad de contar con un mediador paciente, comprensivo, capaz de entender sus ritmos y tiempos de aprendizaje para acompañarlos en ese proceso de búsqueda de respuestas alas interrogantes, como se hizo con la lectura del texto: la dificultad para leer individualmente fue superada con la asistencia y colaboración de todos los demás compañeros.

---

[1] El término potencial para este trabajo es un dispositivo intelectual incipiente en el hombre que puede desarrollarse si se crean las condiciones ambientales adecuadas.

Una visión comprometida con el acto del ser docente es reconocer que las voces de los jóvenes apuntan a darle sentido al mundo de los símbolos, del lenguaje y del gesto. Giroux captura esta idea de la siguiente manera: “La voz del estudiante, es un deseo, nacido de la biografía personal y de la historia sedimentada; la necesidad de construirse y afirmarse a sí mismo dentro de un lenguaje es capaz de reconstruir y privatizar la vida, investirla de significado (es decir, sentido) y dar validez y confirmar la propia presencia viva en el mundo. De ahí sigue que, cuando aun estudiante se le quita la voz, se le convierte en impotente” (Giroux, 1990, p. 217).

Por eso, “fustigarlos con la vara de la calificación” no contribuye ala germinación de pensamientos divergentes o convergentes con los que los jóvenes perciben la realidad. y finalmente, una tarea fue desprendida de la breve charla con los representantes de los grupos: que el asesor externo debía estar más de cerca de los alumnos y los docentes para generar mayor confianza y poder rescatar con todos ellos la información requerida por el trabajo de investigación.

Desde la perspectiva de la mayoría de los docentes, la fuente del problema de la lectura y el pensamiento critico hunde sus raíces en las siguientes circunstancias: en la familia, que no se involucra de lleno en las acciones que programa la escuela secundaria técnica, la escuela primaria, que no ha creado las suficientes condiciones para enfrentarlo, el tiempo que los jóvenes le dedican a la televisión; cuyos programas “distorsionan la realidad”, los propios alumnos “que no quieren hacer nada”, en las facilidades que otorga el sistema de evaluación y acreditación del aprendizaje, la reglamentación escolar “por ser demasiado blanda” y hasta en la escasa demanda escolar que no permite la selección del alumnado para ingresar al plantel:

“No podemos darnos el lujo de rechazar alumnos como lo hacen en otras escuelas, porque nos quedaríamos sin alumnos y sin escuela”, manifestaban algunos compañeros.

B) Aproximaciones, reacciones y tareas

Con el apoyo del director de la escuela y autoridades educativas del nivel, el personal de la escuela tuvo un mayor acercamiento con el proyecto de investigación el 4 de octubre de 2001, en donde se le dio la oportunidad al promotor del proyecto de presentarlo al término de una reunión administrativa del centro de trabajo.

Sin embargo, las limitaciones del tiempo, las condiciones laborales de los maestros y una motivación aún insuficiente, no permitieron alcanzar el objetivo previsto: que la comunidad se pronunciara y se comprometiera con el proyecto. Las vicisitudes de esta reunión se relatan en un capítulo aparte.

El 29 de noviembre de 2001, se realizó en la escuela la Cuarta Sesión de la Segunda Etapa de los Talleres Generales de Actualización (TGA), cuyo propósito apuntaba que el personal docente y directivo identificaran los problemas más fuertes que inciden en el aprovechamiento escolar, y planear las estrategias de acciones para superarlos. Este evento fue coordinado por el director de la escuela y una profesora de Formación Cívica y Ética. Cuando apareció el problema de la "lectura, comprensión y razonamiento", la lluvia de cuestionamientos de los docentes no se hizo esperar, trasladándolo a la irresponsabilidad y apatía de la población escolar, padres de familia y maestros de primaria.

Sin embargo, superada la catarsis, comenzaba a dibujarse en algunas reflexiones individuales la figura del docente como un acompañante de cierta importancia en el entramado de los problemas escolares que padece la Escuela Secundaria Técnica Núm. 41. Ya partir de este momento, se empezaba a visualizar el problema de la lectura y el pensamiento crítico como un asunto central que tenía conexiones con el cuerpo problemático generado en el proceso de revisión de los conflictos del plantel.

Pero la mayoría del personal docente se negaba aún reconocer que su quehacer pedagógico fuera una causa fundamental que produjera los problemas planteados, toda vez que seguía vigente la idea de que el origen descansaba en los padres de familia, en los estudiantes y en los maestros de educación primaria.

Cuando surgió el problema de la disciplina del alumnado una profesora fue enfática: "Hay que hacer sentir a los alumnos que el maestro tiene la razón. Hay alumnos que nos han rebasado como lo han hecho con sus padres. Hay que darles un escarmiento". No hubo voces que se pronunciaran en contra de esta posición. La reflexión y la crítica quedaron aplastadas ante los designios impuestos por la normatividad. Es también fuerte el silencio del personal docente.

Al excluir las condiciones socioculturales que pudieran explicitar los problemas planteados, esta postura docente desarraiga a los sujetos de aprendizaje del acontecer histórico social desconociéndolos como seres situacionales ubicados en realidades concretas y existenciales.

Con esta mirada espontánea e ingenua sobre la realidad socioescolar se pierde la oportunidad de distanciarse de ella y asumir una posición crítica que pudiera propiciar un salto cualitativo para conocer mejor el mundo, para la comprensión e identificación del hombre como un ser de relaciones, y con esto arribar al compromiso para la transformación conjunta de las limitaciones percibidas. El mundo y el hombre pueden entenderse cabalmente sólo como entidades concomitantes.

Este enfoque dialéctico es el que nos permite tener una mejor comprensión de a realidad social y nos estimula a seguir luchando por la construcción de una sociedad más justa, equitativa y humana.

Esta reunión, sin embargo, al estar diseñada con una agenda específica e inamovible, sólo cubrió un propósito, el recuento de todos los problemas que enfrenta la comunidad escolar y un llamado al cumplimiento de las funciones que atañe a los profesores como profesionales de la educación para atacar los problemas localizados.

"Que cada uno, asuma el papel que le corresponde". "Que se trabaje en común acuerdo". "Hay que cuidar las jerarquías, cada uno tiene una función y merece respeto", (en alusión aun alumno de segundo grado que intentó plantear personalmente su problema ante el director de la escuela. Petición denegada). "Fomentar entre todos el hábito de la lectura, trabajando la lectura comentada. Hay que comenzar desde el primer año y concientizar a los padres de familia". "Que haya más dominio del tema por los profesores".

Sin propuestas metodológicas de cómo articular las acciones, tiempos, modalidades de ejecución y evaluación, las enunciaciones anteriores fueron palabras que rubricaron el término de los trabajos del día. Los buenos propósitos quedaron registrados en la relatoría levantada para que dieran cuenta a las autoridades educativas que se cubrió con puntualidad la agenda prescrita de los TGA 2001-2002. La agenda inflexible. La agenda cuya evaluación seguirá olvidada por las autoridades educativas. Hay que esperar la siguiente reunión y otras más para el desahogo colectivo.

En más de una ocasión se ha repetido que el discurso del docente está nutrido de palabras y ausente de acciones comprometidas. ¿Fue esta reunión la réplica? ¿O aquí inicia la construcción del cimiento de un quehacer educativo diferente? Se estará pendiente de los nuevos acontecimientos escolares esperando que como en el Popol- Vuh se escriture. "Fue hecho como fue dicho" y el año escolar 2001-2002 culminó y lo dicho, en dicho quedó. Las tareas propuestas por los profesores en las sesiones de los TGA siguen esperando a sus actores.

El evento anterior, en el que el facilitador fue invitado como observador, generó expectativas esperanzadoras para la vida de este proyecto de investigación educativa por dos razones: la primera, porque hubo una aproximación al objeto de estudio propuesto, y la segunda, haber fortalecido la necesidad de la solicitud que ya había sido planteada con anterioridad ante el director de la escuela y el supervisor de la zona escolar sobre la autorización de un tiempo de por lo menos 60 minutos para una reunión con el personal de la escuela, cuyo propósito sería fundamentar el contenido del proyecto, aterrizar en la selección del objeto de estudio y definir la cantidad de docentes que voluntariamente habrían de integrarse al colectivo.

Ya en los encuentros preliminares, en las charlas o en las -entrevistas, dos docentes habían manifestado su aceptación en participar en el proyecto; pero se requería de una reunión general que atendiera exclusivamente el problema del proyecto de investigación educativa para seguir sensibilizando a los compañeros a internarse en esta aventura pedagógica.

Y el 12 de diciembre de 2001, después de un arduo proceso de negociación y con la colaboración del director de la escuela, el inspector de la zona escolar 07, el Coordinador académico del nivel y el Jefe del Departamento de Escuelas Secundarias Técnicas del estado, se consuma la reunión en donde el personal docente identifica con mayor claridad que la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico es un tema que puede nuclear varios de los problemas que vive la Escuela Secundaria Técnica Núm. 41.

Pero lo más significativo fue que varios de los profesores reconocieron que los titulares de todas las asignaturas y actividades de desarrollo se encuentran inmersos en el problema planteado. Así, se desechó la idea anterior del personal de que era competencia exclusiva de los maestros de español, y todavía más, se llegó a descubrir que tiene incidencias en una red de conflictos que afecta considerablemente la vida de la comunidad escolar.

La lectura y el pensamiento crítico aparecían a partir de este momento como una temática transversal cuyo recorrido tocaba los corazones de todas las asignaturas y actividades de desarrollo, y no sólo eso, sino trascendía al amplio abanico de acciones curriculares desplegadas en la institución. Pero también se visualizaba el riesgo de que al constituirse en tarea de todos, pudiera finalmente convertirse en trabajo de nadie.

En el esquema de abajo se muestra el lugar que quedó ubicado el problema de la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico.

Eficiencia terminal	Aprovechamiento escolar	Respeto y disciplina
Apatía del alumnado		Alcoholismo familiar.
Medios de Comunicación	LA LECTURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO	Imagen de la escuela
Promoción escolar		Embarazo precoz
Expulsión de alumnos		Autoritarismo
Comprensión lectora.		Ausencia estímulo
Actitud del docente		Prestigio de la escuela
Rebase de la Autoridad familiar		
Clases atractivas		
	Problemas de redacción	

Es así como surge la necesidad de penetrar como colectivo en esta realidad sufrida por todos e iniciar la tarea conjunta para descubrir mediante las observaciones de clases, entrevistas, cuestionarios, reuniones del colectivo, consultas en fuentes bibliográficas, etc., aquellos datos que nos iluminaran para comprender, interpretar y poder explicar con mayor objetividad el problema de estudio; y aterrizar en su caso, conforme a las inquietudes del grupo, en la construcción de un proyecto de intervención con capacidad para enfrentar los problemas localizados en el proceso de investigación.

La faena se percibía ardua y duradera y las acciones escolares convencionales desarrolladas en el plantel aparecían como barreras impenetrables. La inexistencia de coraje, valor y voluntad de los participantes se vislumbraban también como obstáculos que podían apagar la incipiente chispa prendida en las ideas de algunos integrantes del personal.

Y esta actitud no dejó de rondar en el colectivo durante el tiempo que se desarrollaron las acciones programadas. Tiempo de titubeo y de desaliento para quien esto escribe, de olor a fracaso, ante una participación individual de profesores y padres de familia que se tornaba pasiva e indolente, sin entusiasmo para involucrarse en una aventura que los conminaba a arriesgarse y comprometerse más allá de los límites marcados por la organización y práctica escolar, y sobre todo, enfrentarse a la incomprensión e indiferencia de las autoridades internas y externas, de algunos alumnos y padres de familia.

La mayoría de los compañeros incubaban la creencia de que los proyectos tienen que ser diseñados desde la autoridad educativa y que al personal docente le corresponde cumplir el papel de ejecutores. La tradición de la directividad ejerce una poderosa influencia sobre el pensar y el hacer de los trabajadores. Así están los programas de estudio, el sistema de evaluación, el horario de trabajo, la asignatura opcional, el calendario escolar, etc.

C) Algunas interrogantes que guiaron la investigación

¿Qué espacios se han abierto en la escuela para analizar con sentido crítico y profesional el propósito general que apunta el plan y programas de estudio de educación secundaria, qué acciones conjuntas se han programado y las características que ha adoptado la evaluación de los resultados?

¿En qué medida el modelo pedagógico de lectura utilizado en el aula por docentes y las estrategias para fomentarla ha contribuido a la falta de comprensión, rechazo y hastío de los alumnos hacia los libros?

¿Es este modelo pedagógico de la lectura el que ha contribuido a incrementar el analfabetismo funcional en la población?

¿Se utiliza o no la lectura en el aula como recurso potenciador de interacción entre los estudiantes y docentes para la construcción del conocimiento y el fomento del pensamiento crítico?

¿Cuáles son las estrategias de mediación que diseña el docente en el proceso de la lectura para la construcción del puente que permita concretar el encuentro entre el lector y el texto para arribar al conocimiento?

¿Qué proyectos está desarrollando la escuela secundaria técnica para promover la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en la comunidad escolar?

¿Cuáles son las fuentes más comunes que utiliza la comunidad para abastecerse de información?

¿Con qué recursos materiales, intelectuales y organizacionales cuenta la comunidad para enfrentar la problemática localizada y qué posibilidades existen de generar en colectivo un proyecto escolar que en su operación y evaluación sea proveedor de experiencias de aprendizaje para todos los participantes?

D) Objetivo general

- De las interrogantes anteriores, surgió el siguiente objetivo general de la investigación. Descubrir con el colectivo de docentes las condiciones escolares, sociales y económicas que favorecen u obstaculizan la formación de lectores activos y el desarrollo del pensamiento critico del alumnado.

E) Objetivos particulares:

- Localizar los elementos teóricos constitutivos de la lectura y el pensamiento crítico.
- Descubrir las concepciones que la comunidad tiene de la lectura y el pensamiento crítico. Identificar las fuentes filosóficas que sustentan el desarrollo del pensamiento critico en la formación del hombre.
- Identificar las causas que generan el desinterés y rechazo de los alumnos por la lectura.
- Descubrir las características que adopta la práctica 'de la lectura en el aula, como herramienta pedagógica con amplias posibilidades de alimentar el pensamiento crítico, o como un recurso de afianzamiento del poder del docente para el control grupal.
- Indagar las fuentes de comunicación que surten de información a los docentes, alumnos y padres de familia y su repercusión en la vida social.
- Diseñar, operar y evaluar en colectivo el proyecto de intervención para enfrentar los problemas localizados y se traduzca en el mejoramiento de las relaciones internas entre el personal de la escuela, padres de familia y alumnos para hacer realidad la vinculación entre la escuela y la comunidad.

F) Fase estratégica organizativa

En la fase organizativa se diseñó el plan estratégico para la operación del modelo de Investigación Acción Participativa construido por el colectivo, en donde se definieron entre otras cosas; las actividades a realizar, los responsables de las tareas, el calendario a seguir, los destinatarios y las técnicas para acopio de información.

La población a investigar quedó integrada como sigue: tres grupos de primer grado, que suman un total de 75 alumnos, ocho profesores del colectivo que trabajan con los grupos anteriores y los padres de familia de la población escolar seleccionada Asimismo, el colectivo de docentes acordó invitar a los integrantes del Comité de Padres de Familia, para que en su calidad de representantes de este sector participaran en la planificación, operación y evaluación de las tareas por emprender, y de esta manera, se convirtieran en los promotores del proyecto hacia la comunidad.

En cuanto a las herramientas para la obtención de datos requeridos, y considerando que un 50% de la población de padres de familia sujetos de investigación procede de las comisarías, se aprobó la aplicación de un cuestionario escrito, cuyo canal de envío y devolución lo formarían los mismos estudiantes, al mismo tiempo, podrían apoyar a sus padres, en caso de que tuvieran alguna dificultad para interpretar algunas preguntas.

Se le asignó al asesor externo del proyecto la tarea de diseñar una propuesta que rescatara el espíritu de los objetivos enunciados en el trabajo de investigación, documento que después de una revisión grupal fue reconstruido y validado por los integrantes del colectivo. Enseguida se procedió a pilotearlo con 12 padres de familia de segundo y tercer grado, se revisó el resultado obtenido y se consideró que era funcional. Acto seguido, los profesores del colectivo efectuaron la campaña de promoción ante el alumnado, la distribución y recolección del material, y en una reunión posterior se analizó la información recabada.

Es necesario puntualizar que para el objeto de este trabajo, el cuestionario se constituye en un recurso de aproximación de la población investigada con el problema de estudio. Es un espacio de diálogo personal, cuya finalidad no sólo apuntaba a rescatar la información proporcionada por los padres de familia para esclarecer el objeto de estudio; sino además podía contribuir a despertar el interés y la sensibilidad de los participantes para involucrarse en el proceso de búsqueda de soluciones al conflicto abordado. A esto se le puede añadir que representaba para el trabajo un instrumento económico.

Esta herramienta fue también utilizada con los alumnos al principiar y al culminar el trabajo de investigación. (Se anexan en el apéndice los modelos aplicados). Otra técnica que se utilizó para la recolección de datos fue la entrevista al personal docente, alumnos y una fracción de padres de familia; asimismo, la observación directa del desarrollo de las clases del personal docente que participó en el colectivo. Estas últimas tareas fueron ejecutadas por el asesor externo, cuyo resultado se relata en un capítulo aparte.

CAPÍTULO III

CONSTITUCIÓN DEL COLECTIVO

A) Caracterización de la escuela secundaria técnica núm. 41

Tixpéual, "lugar de la cosecha temprana", una de las acepciones más compartidas en la localidad y que figura en el escudo municipal, es una población ubicada a 13 kilómetros de la capital del estado de Yucatán, Mérida. Conforme al XII Censo de Población y Vivienda 2000, el número de habitantes está formado por 2 mil 450 hombres y 2 mil 403 mujeres, sumando un total de 4 mil 853. El 80% es de origen indígena y el 20 % con rasgos mestizos. (Chalé, 1997).

Es la cabecera municipal en donde se encuentra ubicada la Escuela Secundaria Técnica Núm. 41, con modalidad agroindustrial y con una estructura educativa de 3-3-2, total, 8 grupos.

Fue creada con el sistema de módulo en 1984, integrado a la Escuela Secundaria Técnica Núm. 19 de Tixkokob, de donde llegaba el personal docente para atender a la población escolar. En 1987 adquirió la categoría de Escuela Secundaria Técnica con personal y edificio propio.

Su matricula actual es de 240 estudiantes, 141 varones y 99 mujeres. El 55 % de la población escolar procede de la cabecera municipal y el 45 % de las comunidades aledañas, denominadas comisarías, cinco de las cuales pertenecen jurídicamente al municipio de Tixpeual. Ellas son: Cucá, Sahé, Techóh, Chochóh y Kilinché, que en otros tiempos fueron haciendas henequeneras. Oncán, aunque no corresponde al municipio, es una de las comisarías que le surte de la mayor cantidad de alumnos.

La distancia de estas comunidades a la cabecera municipal oscila entre 6 kilómetros, los cuales son recorridos por los estudiantes durante la semana a través de combis o microbuses.

El personal de la escuela está formado por un director, un coordinador de actividades tecnológicas, 11 docentes de actividades académicas, 6 de actividades de desarrollo (Tecnología, Educación Física y Educación Artística), 2 prefectos, I trabajadora social, 4 administrativos y 6 de servicio y mantenimiento, sumando un total de 32 trabajadores.

Del personal docente, 9, laboran los cinco días de la semana, 4, cuatro días, 2, tres días y 2 solamente dos días. La hora-clase es de 45 minutos, le denominan módulos. La unión de dos módulos en algunas asignaturas tiene muy baja aceptación del alumnado. La mayoría de los maestros que trabajan menos de cinco días, tienen adscripción en dos o hasta en tres centros de trabajo. La jornada laboral es de 7.00 a 13.20 horas.

La jornada de trabajo del personal docente de algunas asignaturas o actividades de desarrollo aparece muy fragmentada y desproporcionada.

En la asignatura de español por ejemplo, de un tiempo global de 40 horas, estaba distribuido hasta el mes de enero de 2002, entre tres docentes con 25, 10 y 5 horas cada uno. Al finalizar el ejercicio escolar 2001-2002 se redujo a dos profesores. En Educación Física, el primer grado, formado por tres grupos, con dos horas cada uno, es atendido por un docente, haciendo un total de 6 horas a la semana.

El segundo y tercer grado con tres y con dos grupos respectivamente, solamente tiene cada grupo una hora de clase a la semana -el plan de estudios de educación secundaria 1993 establece dos horas sumando el docente que los atiende 5 horas frente a grupo.

Con sólo 11 horas frente a grupo se cuenta con dos docentes. Los compañeros informan que el procedimiento para la asignación de horas es un ejercicio político laboral utilizado por el sindicato de maestros en común acuerdo con las autoridades educativas para atender así la demanda de empleo de los profesores en la entidad.

En un cuestionario aplicado en una muestra de 49 padres de familia de primer grado en el mes de febrero, nos arroja que sólo el 69% del personal docente es conocido por ese sector.

El porcentaje más alto de identificación es de 55%, que es alcanzado por un docente, mientras que el más bajo es de 2%, en donde quedan ubicados cuatro profesores.

B) Inicia la tarea

Promover un proyecto de investigación educativa en donde uno de los primeros, pasos sea la constitución de un colectivo de docentes, es una faena ardua y prolongada. Mucho más cuando el que propone el proyecto es un sujeto desconocido en el lugar. Aunque si tomamos en cuenta las dos características humanas descritas en los textos que nos proporcionan los promotores de la memoria histórica sobre los habitantes del lugar, podemos encontrar una, que a nuestro juicio nos puede servir: “El tixpeualense sabe ser amigo, pero también desconfía ante quien no conoce” (Chalé, 1997). Este proyecto y su promotor confiaron siempre en recibir la primera respuesta de los habitantes y maestros de Tixpéual.

El documento oficial de presentación extendido por la autoridad educativa de donde procede el coordinador del proyecto de investigación, aunque cubre un requisito institucional, no garantiza la aceptación general del centro de trabajo. Surge la indiferencia o la desconfianza. Desconfianza para permitir que un elemento externo pretenda internarse en la intimidad del quehacer de los profesores, y estas expresiones son a veces inocultables.

“¿Por qué nos traen un problema así? Ese es asunto del maestro, y no de nosotros”. Fueron palabras de bienvenida de una compañera respecto al proyecto, testimonio de la propia maestra en una entrevista posterior. “Y ahora resulta que ya me comprometí a formar parte del colectivo de profesores”.

El director de la escuela, asumiendo también su responsabilidad de preservar el cumplimiento de la normatividad, arroja la primera pregunta: “¿Está enterada de este trabajo la Secretaría de Educación?” Enseguida una rendija de esperanza, el compromiso de seguir dialogando por su interés en apoyar todo proyecto que apunte a mejorar la educación en el estado; pero que requería de tiempo para consultar con las autoridades y para conocer la organización escolar de la institución que recientemente le había sido asignada y se establece el primer acuerdo: la autorización del ingreso al plantel para platicar con los docentes en su tiempo libre.

Pero surge el primer problema. ¿En qué momento contactar a los maestros, cuyo horario de trabajo está estructurado conforme a sus necesidades laborales y personales? El reloj checador y su acordeón de tarjetas, fieles guardianes de las actividades escolares ubicados en el departamento de prefectura, apenas si permitían el saludo ocasional entre los trabajadores.

Un intercambio de palabras, ya los salones de clases. Así que el personal docente había que abordarlo con la tarjeta en mano, acompañarlo al aula, regresar con él al término de su jornada nuevamente al reloj checador, seguir el acompañamiento hasta el estacionamiento o parada de las unidades de transporte, donde los compañeros tenían que abordar su vehículo para cumplir la siguiente faena escolar en otra institución educativa. La prisa y el tiempo, dos signos que acorralan la vida del docente y de todos los hombres de esta etapa de la “postmodernidad”. El tiempo suele ser a menudo una privación y no un espacio para la superación humana (Bisseret, citado por Giroux, 1995). Una hora libre intermedia, es tiempo para calificar, preparar el examen para el día siguiente o plantear un problema personal ante el director de la escuela.

El acompañamiento del facilitador externo a los maestros para efectuar las pláticas preliminares para la sensibilización se hizo costumbre. La plaza cívica, que se ubica entre el edificio administrativo y los salones de clases, era transitada una decena de veces durante la jornada laboral.

Todos los compañeros escuchaban con respeto, asombro, o paciencia; no se sabe aún. Pero parecían escuchar y las palabras del facilitador, aunque simples, intentaban animar, despertar esa curiosidad muchas veces dormida en el hacer rutinario de los hombres. Esa curiosidad que puede engendrar ideas que provoquen el cambio de la realidad que vivimos cotidianamente los docentes para no seguir "archivados" en el anonimato, ya que "sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada" (Freire, 1999, p. 73). Y así se fueron repitiendo los acompañamientos.

C) Del monólogo al diálogo

Al comienzo, se debe reconocer, no era más que monólogo. El actor principal, el coordinador externo. De vez en cuando una negación o afirmación con la cabeza, o la expresión de un rostro que denotaba asombro, incredulidad y hasta preocupaciones de los oyentes.

Y otras veces se percibía el fastidio o el cansancio. Semanas después, se atisba un añico de confianza, puerta de entrada que motiva a los hombres a transformarse en seres dialógicos para intercambiar su pronunciación del mundo (Freire, 1999). Y el diálogo[2] se hizo posible. "Ojalá se haga -refiriéndose un docente al proyecto de investigación- porque esta escuela no trabaja con proyectos como el nivel preescolar.

---

[2] El diálogo es una herramienta cultural que fomenta la simetría de las relaciones entre los hombres que a través de la comunicación persiguen un bien común, su liberación.

Aquí no se lee. No hay libros. Los alumnos ni siquiera conocen las bibliotecas. Pudiéramos comenzar con el Popol-Vuh. Una sensación emotiva invadió a quien esto escribe al encontrar una rendija de luz por donde podía penetrar el proyecto propuesto. Pero aún era temprano.

Y más tarde otro compañero se atrevió a decir: “Hay que hacer algo para cambiar y no cerrar los ojos ante los problemas. Aunque la lectura y el razonamiento es un conflicto que nos llega desde la primaria”#. Y alguien más dijo: “En una hora que yo tenga libre, tal vez pueda colaborar”.

Había también escepticismo en varios profesores que no vacilaban en expresar algunas limitantes del personal, de los padres, de los alumnos y hasta de las autoridades. De los primeros se vislumbraban como obstáculos, y se sigue viendo todavía, el tiempo; por que cubierto el horario de clases ya nadie los puede detener, y más aún, los que tienen compromisos laborales en otros centros de trabajo.

La antigüedad, también la identificaban como una barrera infranqueable, porque los años de servicio de varios compañeros, decían, los han agotado, convirtiéndolos en maestros apáticos e indiferentes ante cualquier intento de innovación. Muchos ya están de salida, cansados. No sólo no quieren participar; sino se oponen a que otros compañeros emprendan actividades diferentes. Cada uno trabaja por su cuenta, no hay trabajo en equipo. Cada maestro con su librito. Este el cuento de nunca acabar".

De los padres de familia se critica su bajo nivel de escolaridad o analfabetismo, principalmente los que proceden de las comisarías. Estos últimos transfieren la obligación y necesidad de asistir a la escuela a la voluntad de los jóvenes. La patria potestad es cedida a temprana hora a los adolescentes quienes asumen la decisión de asistir o no a la escuela y de culminar o no sus estudios en la secundaria. “¿Qué podemos hacer cuando los padres nos dicen, si no quiere estudiar me lo llevo a trabajar?”

“Ya no hay familia. El padre y la madre están fuera de la casa todo el día. Tienen que trabajar para poder sobrevivir. Ahí están las maquiladoras. Los muchachos están solos, libres. La situación económica aprieta”, se lamentaba un docente.

De los estudiantes se escucha que la mayoría no sabe leer ni escribir, mucho menos razonar y comprender los textos escritos. “No les gusta la lectura. Vienen pésimos de la primaria”. Este problema generalmente ha sido canalizado hacia los titulares de la asignatura de español, al asesor del grupo o al llamado de la escuela a los padres de familia.

Una pesadilla vivida por los docentes año tras año, sobre todo con los alumnos de nuevo ingreso. En la imaginación de quien esto escribe aparecía la figura de Bachelard balanceando la cabeza de lado al lado y pronunciando sus palabras: “Siempre se piensa contra alguien” y el complemento: ¿y quién contra sí mismo? Pero también aparece el rostro freiriano haciendo un llamado a la conciencia: “Si tenemos fe en los hombres, no podemos contentamos con decir que son seres humanos si no hacemos nada en concreto para que puedan existir” (Freire, 1990).

Y un alud de interrogantes cruza en la mente de este improvisado investigador ante el escenario pintado por varios de los compañeros de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 41. Algunas de estas interrogantes son: ¿De dónde tiene que surgir la iniciativa, el esfuerzo y el compromiso para la búsqueda de la vinculación entre la comunidad y la escuela para acometer este mar de contradicciones? ¿Es posible la constitución de un colectivo de docentes en esta escuela que asuma el atrevimiento de enfrentar esta realidad, abrazando un proyecto que pretenda involucrar a los propios actores en la revisión de su propia práctica sobre cómo trabajan la lectura en el salón de clases? Se vislumbraban pocas esperanzas; pero al fin esperanzas, y la necesidad de emprender una tarea tenaz por delante en donde no debe tener cabida la precipitación, la impaciencia, la desconfianza y el desaliento.

La imaginación social como producto de la capacidad de los hombres habrá de pasar en esta jornada una dura prueba de fuego al pretender comenzar en la reconstrucción de este mundo vivido por la escuela secundaria técnica de Tixpéual, problemas que seguramente aparecen en la agenda de varias escuelas más del estado de Yucatán.

D) Socialización del proyecto y proceso de negociación

Se tocaron puertas fuera del platel para difundir el proyecto entrevistándose con el siguiente personal: el Inspector de la Zona Escolar 07; quien otorgó un trato respetuoso y sugirió desde un principio que el trabajo no entorpeciera las actividades escolares, el Coordinador Académico del nivel en el estado y el Jefe del Depal1amento de Escuelas Secundarias Técnicas, de quienes también se recibió un trato amable y respetuoso. Se llegó hasta el Presidente Municipal de Tixpéual, manifestando estar de acuerdo en apoyar el renglón educativo, no sin antes preguntar ¿por qué en este lugar y en esta escuela? Se contactó también a dos integrantes del Comité de Padres de Familia, quienes estaban culminando su período de gestión, no por ello no se hayan pronunciado a favor del proyecto. A uno de ellos se le ejemplificó con la siguiente analogía agrícola.

"Imagínese usted Don Juan, que un grupo de campesinos tuviera 20 Has de terreno y quisieran seleccionar qué tipo de cultivo sería el más apropiado para sembrar sus tierras. Después de escuchar las experiencias de todos los compañeros sobre el conocimiento de suelos, semillas, clima, plagas, ciclo de producción, recursos disponibles, gastos probables y posibilidades de venta; tomaran una decisión conjunta cuál sería el cultivo adecuado y entre todos emprendieran la tarea desde el principio a fin, compartiendo durante el ciclo productivo sus preocupaciones, saberes, fuerzas, esperanzas y trabajo igual. Así se pretende formar un equipo en esta escuela para que todos trabajemos sobre un mismo propósito a favor de los alumnos, padres y maestros y que la cosecha, por más pequeña que sea, la compartamos también entre todos. ¿Cómo ve usted este proyecto de investigación educativa?"

Don Juan, sin dejar de clavar su mirada sobre el rostro del coordinador externo, y sin ni siquiera un pestañeo, alcanzó a responder con su acento de maya: “Está muy bonito”. Después de la tercera semana del mes de septiembre se consideró que las pláticas preliminares individuales, “los acompañamientos”, habían cubierto su objetivo. Era pertinente buscar un espacio para la presentación del proyecto ante el personal de la institución cuya finalidad fuera fortalecer el ánimo de la comunidad para que hiciera suyo el proyecto, y llegara el caso, constituir el colectivo de docentes.

Había que cincelar en todos los frentes para la consecución de tal propósito, un tiempo para hablar con todos los compañeros juntos, lo que implicaba que la escuela secundaria técnica debía de detener el caminar de su rueda institucional para dar cabida a una actividad diferente propuesta por un elemento externo. ¿Aceptarían la escuela y las autoridades educativas superiores este sacrificio?

Se hizo el planteamiento al director de la escuela. Dejó abierta la posibilidad, incluso se diseñó la estrategia para asegurar una “buena asistencia”, ubicando esta actividad al término de una reunión administrativa que convocaría la dirección. Se manejó, asimismo, una fecha tentativa que se pondría a consideración de las autoridades educativas superiores.

Con la apertura observada, y con cierta animación, se le pidió al director invitar al Comité de Padres de Familia ya los alumnos representantes de los grupos para que escucharan el proyecto y pudieran también expresar sus opiniones, en el entendido de que los proyectos no se imponen; sino se construyen con los protagonistas. No podíamos diseñar un proyecto ante la ausencia de los actores del proceso. Se rechazó, argumentando que una reunión conjunta de esta naturaleza podría provocar conflictos entre los docentes y los padres de familia. No se volvió a insistir, quizás más adelante habrían condiciones para realizar este encuentro, encuentro cuyas características, no aparecía aún registrado en toda la historia de esta escuela.

Se regresó con el inspector de la zona escolar. Informó a quien esto escribe que el Coordinador Académico y el Jefe del Departamento de Escuelas Secundarias Técnicas de la entidad le comentaron sobre el trabajo y le pidieron otorgar facilidades para su marcha. El trato mejoró mucho más. La fecha propuesta para la reunión no tuvo objeción. El acuerdo se establecería entre dirección y supervisión. Se otorgarían 40 minutos. Se preparó el primer encuentro con el personal.

El 4 de octubre de 2001, después de que la dirección agotó su agenda administrativa se entró a la reunión. Ante la presencia de dos jefes de enseñanza que representaban al Coordinador Académico de Escuelas Secundarias Técnicas de Yucatán -solicitud que le fue planteada con anticipación al coordinador y que en esa fecha se veía cristalizada- y 21 integrantes del centro de trabajo, entre personal directivo, docente y de apoyo, se presentó el proyecto de investigación. La atención era visible; aunque se percibía cierto cansancio del personal, producto de casi tres horas de la reunión anterior. Al cabo de 20 minutos, los docentes que tenían otros compromisos laborales, o quienes ya habían cubierto su horario de trabajo del día, se fueron retirando. La reunión continuaba con el resto del personal.

Volvieron a surgir los reclamos y críticas contra padres y estudiantes; asimismo el reconocimiento del valor de la lectura y el pensamiento crítico “en la educación de los hombres”, la necesidad de iniciarla desde el seno familiar, debiéndola practicar también los docentes, la aceptación de que el proyecto planteado apuntaba a un problema real lo cual significaba un “desafió para la escuela”. Y que un trabajo similar se intentó realizar hacía algunos años; sin resultados alentadores. El director manifestó su apoyo y puntualizó que en la operación del proyecto se tomara en cuenta la organización escolar. Respetar los tiempos establecidos por el horario de trabajo para no “estropear” la agenda educativa. El tiempo quedó agotado y los compromisos quedaron flotando en el aire.

El interés, aunque presente en algunos compañeros, necesitaba adquirir mayor fortaleza, mayores elementos que los motivaran a abrazar una posición comprometida con esa realidad aceptada por todos, y estar dispuestos a internarse en una aventura pedagógica diferente, nueva. No bastaba reconocer la existencia del problema, como lo hicieron algunos profesores, incluso reconocer tibiamente que forman parte de él; sino había que elegir un camino, dar el primer paso, entrar a visualizar los componentes de esa realidad que nos preocupa a todos para comprenderla mejor.

La reflexión anterior ya no tuvo tiempo para ser expresada. Quedó pendiente para otra oportunidad. Por lo que había que crear nuevas condiciones, pugnar por la concesión de otro espacio, en donde sin prisas y sin cansancio, los docentes tuvieran la oportunidad de manifestar su aprobación o rechazo en la participación del proyecto.

E) Evaluación de la reunión

Del balance que se hizo de la reunión se rescató lo siguiente:

a) La presencia de los jefes de enseñanza le dio un sentido "oficial" ala reunión y generó un ambiente de solemnidad y respeto.
b) El proyecto figuraba ya como una necesidad reconocida por el centro de trabajo; aunque los docentes no se hayan atrevido a pronunciarse individual o colectivamente para participar en su operación, como tampoco fueron forzados por el facilitador.
c) Al dejar su presentación hasta el final de la agenda administrativa, cuando ya varios compañeros se disponían a abandonar el local, provocó una reducción del interés grupal.
d) El material utilizado fue adecuado, aunque el tiempo no permitió provocar una interacción grupal más profunda y crítica del mismo.

e) Tareas pendientes: Continuar el trabajo de sensibilización con toda la comunidad académica, extenderlo a los padres de familia, autoridades y solicitar un tiempo para una reunión exclusiva con el personal para la definición de la vida del proyecto de investigación.

f) Segunda embestida para la constitución del colectivo.

Y el trabajo de animación continuó, alcanzando al nuevo Comité de Padres de Familia que también resaltaron las limitaciones que han percibido en sus hijos respecto a la "lectura y comprensión", y la necesidad de asumir el problema en el hogar. Estarían atentos al desarrollo del proyecto.

Mientras se continuaba con la tarea de sensibilizar a los diferentes actores, se solicitaba audiencia con el director de la escuela y las autoridades educativas superiores. El recorrido a Tixpéual Secretaría de Educación y viceversa, se hizo frecuente. Finalmente se aprueba una reunión para el 12 de diciembre de 200 1 con una duración de 90 minutos para el propósito exclusivo del proyecto, en donde se invitaría a todo el personal de la escuela. Se ubicó en un tiempo en el que los compañeros que laboran en otros planteles pudieran estar presentes.

Con una asistencia de 23 compañeros, desde el principio hasta el final de la reunión, se desarrollaron los trabajos con la modalidad de un micro taller. La actitud de los talleristas fue comprometida. Los no docentes (personal administrativo y de servicios) se comportaron en el mismo nivel de participación que los profesores. Era difícil distinguir entre una participación de un integrante del personal de servicios y mantenimiento y la de un maestro. Las dinámicas grupales propiciaron el intercambio de experiencias y reflexiones entre los trabajadores.

En el momento crucial de la constitución del colectivo, ocho manos de 12 maestros presentes fueron alzadas voluntariamente para formar parte del equipo que se involucraría en las acciones programadas por el proyecto de investigación: Gustavo Escobedo Cruz, titular de matemáticas, Héctor Celis Pérez, Agricultura, Susy Hernández Chan, Español, Fabio Chalé Mex, Inglés, Ileana Velásquez Guardián, Geografía y Formación Cívica y Ética, Juan Sabido Alcocer Introducción a la Física ya la Química, Rosa Elena Burgos Pech, Español y Pastor Moreno Cruz, Inglés.

Uno de los compañeros que no se sumó al colectivo, se acercó al finalizar la sesión con el coordinador externo para informarle, que a pesar de no haberse comprometido en la plenaria con el proyecto, estaría de acuerdo en participar en las actividades en los días que asiste a la escuela. Es uno de los docentes que no rebasa las cinco horas a la semana y trabaja sólo dos días.

F) Consensos establecidos en el micro taller

La lectura y el pensamiento crítico, como objeto de investigación, es un tema que aglutina el conjunto de problemas que vive la escuela y es visible su incidencia en todas las asignaturas y actividades de desarrollo, lo que lo convierte en una preocupación generalizada en la institución.

Antes de tomar cualquier decisión para enfrentarlo, y para no caer en respuestas apresuradas y mecanicistas, se definió que era pertinente recabar la información necesaria recurriendo a las fuentes principales de consulta: salón de clases, alumnos, docentes, padres, bibliografía, etc., para elaborar un diagnóstico que dé cuenta de su magnitud, naturaleza, significado, causas y efectos socio- escolares, ya que no se podía intervenir en aquello que aparecía aún difuso para todos. Para lograr estos propósitos, se acuerda efectuar un trabajo comprometido y profesional para la recolección de datos requeridos, participando en esta tarea todos los integrantes del colectivo de profesores.

El colectivo estaría abierto para la inclusión de otros compañeros, padres de familia o alumnos que por voluntad propia quisieran formar parte de él, a futuro.

Los grupos con los que se trabajaría para la recolección de datos serán los tres primeros años, que suman un total de 75 jóvenes y los padres de los alumnos, excluyéndose los grupos de segundos y terceros. Se acordó asimismo, iniciar con la aplicación de un cuestionario a los padres de familia y alumnos, entrevistar a los integrantes del colectivo y se obtuvo la autorización del personal docente para que permitiera al coordinador externo ingresar a los salones de clases para realizar las observaciones sobre cómo se trabaja la lectura con los estudiantes.

Los resultados obtenidos de estas actividades programadas serían analizados posteriormente con los integrantes del colectivo de maestros en reuniones convocadas para tal efecto.

El director de la escuela, Prof Victor Cih Dml, manifestó su apoyo al colectivo de docentes para emprender esta tarea. Se programa la primera reunión del colectivo en la segunda semana del mes de enero de 2002. Al finalizar los trabajos, un compañero de la escuela expresó el siguiente mensaje. “Ya es tiempo de que con estas reflexiones que se hicieron en esta reunión, hagamos las cosas con más profesionalismo”.

Aunque el camino recorrido es apenas el arranque del proceso, no dejan de ser interesantes las experiencias compartidas entre los diferentes actores, protagonistas todos, inundados de historias y esperanzas dignas de ser escuchadas y reproducidas, como aquella madre de familia del primer grado que nos relató que tenía ilusiones de ser maestra y por una pérdida definitiva de un familiar cercano que la apoyaba en sus estudios, se vio en la necesidad de truncar sus aspiraciones para integrarse al mundo del trabajo y participar en el apoyo de la economía familiar. Tal vez por eso remarcó con decisión:

“¡En el hogar debe haber diálogo para que haya lectura!”; mientras su vista se perdía en un horizonte sin límite.

Y un aprendizaje para todos: la capacidad de reflexión, de crítica, no sólo es una realidad presente en la vida de los intelectuales; sino es una potencialidad palpable en el pensamiento de cualquier hombre o mujer, independientemente de su origen o condición social. Allí se encuentra escondida una riqueza que es pertinente rescatar y articular, esa riqueza del pensamiento de los padres, alumnos y docentes que se traduce en la cultura que le da sentido a la vida de los pueblos y de los hombres.

¿Por qué no abrir los espacios escolares o extraescolares para que esta capacidad se exprese y trazar caminos conjuntos para aproximarnos a esa calidad educativa que demanda la comunidad? ¿Por qué temerle ala crítica de los otros si el hombre es un ser inacabado? ¿Por qué no confiar en la posibilidad del cambio de actitud de los alumnos, de los padres de familia y de nosotros mismos? ¿Por qué no luchar juntos por la transformación de esta sociedad?

En cuanto a los estudiantes, hay que aceptar como la dice Buscaglia “que el adolescente que funciona plenamente no es atractivo para el mundo de los adultos, debido a su comportamiento “ofensivo”, y casi siempre mal interpretado, pero dicho comportamiento es absolutamente necesario para que sobreviva como persona. Tal comportamiento, felizmente, es pasajero, pero se debe permitir para que el adolescente emerja como individuo, abrace su yo único y pase ala etapa de la madurez llevando su recién descubierta identidad firmemente en la mano”.

¿Qué sentido tendría la presencia de un docente en una escuela en donde la rueda institucional girara como lo hacen puntualmente las manecillas de un reloj suizo?

Lo que enriquece el trabajo del maestro no es tanto lo que hace día con día al pararse frente aun grupo de adolescentes que lo miran con respeto, desafiante o con indiferencia; sino la creatividad, la imaginación y el sentido profesional desplegados por él, para convertir ese desafío de los jóvenes, esa energía germinadora de problemas en una fuerza potencial que los estimule a asombrarse, a dudar, a descubrir con sus compañeros y profesores que el conocimiento tiene diversos caminos de llegada, a conquistar con sus propias herramientas una partícula del mundo, haciéndola suya, queriéndola, y con ella sean capaces de ir hacia la búsqueda de otros mundos para seguir creciendo y transformándose. No es lo mismo enseñar una palabra o transmitir su significado que crear las condiciones que desafíen a los alumnos para que se lancen en pos de ella.

La vida de la primera es breve, efímera y no deja huellas, se desvanece en unos cuántos días. La segunda, nos acompaña durante toda la vida y su repercusión rebasa la frontera del ámbito escolar para ubicarse en los espacios en donde fructifica la cotidianidad humana al fijar una posición personal frente a la realidad enfrentada.

Lo que el hombre no descubre por sí mismo en el proceso de la lectura no puede tener sentido para su existencia El acceso de los estudiantes a los saberes culturales con una conciencia crítica a partir de la lectura de textos, exige de los docentes una reconceptualización profunda de su significado social; asimismo el reconocimiento de su poder como medio para descubrir las condiciones sociales que oprimen la vida de los hombres y la necesidad de su transformación por otras formas de existencia más justas y humanas.

Esta reflexión debe ir acompañada de un replanteamiento de las acciones desarrolladas en el aula y que finalmente sean desbordadas a una reconstrucción general del quehacer educativo en la escuela secundaria técnica.

Para esta faena se requiere la apertura de espacios de diálogo y de discusión sobre esta temática para que todos los agentes educativos; padres, estudiantes y maestros, tengan la oportunidad de manifestar su condición humana y su visión del mundo, sin el temor de ser estigmatizados por sus ideas, creencias, etnia y lenguaje, ya partir del respeto de las coincidencias y diferencias, empezar la construcción de un proyecto pedagógico con tinte social que dé vida a las aspiraciones y reclamos de la comunidad.

Es el reto que seguirá teniendo este colectivo para no quedar varado en el membrete y en la simulación, esta cultura distintiva muy arraigada en nuestras escuelas que tanto daño le han hecho ala educación mexicana en todos sus niveles. Por eso, "la vaina se tiene que partir en dos para que pueda salir lo que hay dentro, porque si se quiere conocer la semilla antes se tiene que abrir la vaina" (Eckart, citado por Buscaglia, 1989, p. 148).

¿Estamos dispuestos a probar las nuevas posibilidades ofrecidas por la historia? ¿O preferimos continuar anclados, custodiando y abrazando nuestras isletas con la esperanza de salir ilesos ante los embates provocados por la modernidad? Hay aquí una enorme tarea para la reflexión-acción y una oportunidad de ser verdaderos protagonistas en educación.

CAPÍTULO IV

LA LECTURA EN LA ESCUELA, FUENTE POTENCIAL PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

En los primeros años de vida de los niños, los padres se ven abrumados ante las preguntas lanzadas por los hijos que piden respuestas para comprender el mundo circundante. Este comportamiento cargado de asombro, curiosidad, dudas, representa un recurso potencial que, o bien puede ser la base para la construcción de un pensamiento que proyecte una mejor claridad de los fenómenos físicos y sociales, o bien puede quedarse estancado en una visión limitada de la realidad. La instrucción escolar, la familia y la sociedad en general juegan en este proceso de formación humana un papel importante para la vida de los sujetos que aprenden.

Al delegarle la sociedad a las escuelas el ejercicio de la educación formal, su responsabilidad se ensancha al planear, organizar y operar las prácticas sociales y escolares derivadas del análisis y valoración del currículum institucional en particular; y de la visión que los profesores tienen de la educación del hombre en lo general. Esta toma de decisiones que el personal asume es un paso crucial para la vida de la comunidad porque marca, por así decirlo, el destino de los sujetos que aprenden en ese proceso de formación humana, en donde el educando y el educador son copartícipes del descubrimiento, comprensión, interpretación y transformación de la cultura y de la historia.

Una práctica que descarte consciente o inconscientemente en sus acciones la intervención conjunta del alumno y del docente en el proceso de construcción social de los significados en los espacios en donde se desenvuelven como sujetos históricos y no traspase los linderos del edificio escolar, estaría limitando la potencialidad del desarrollo del pensamiento crítico del hombre y la negación e su capacidad para conquistar con los demás otras formas de coexistencia comunitaria.

La esencia de la práctica educativa trasciende al plano escolar al estar relacionada dialécticamente con los procesos políticos, sociales, culturales, económicos, tecnológicos e históricos del presente y del pasado que no cabe duda repercuten en las ideas, creencias y actitudes de educadores, educandos y sociedad. Si se agrega a todo esto la información obtenida por los actores del quehacer pedagógico en el proceso de la lectura, se cuenta con una vasta información que requiere la apertura en el aula, y fuera de ella, de espacios interactivos para su análisis y reflexión crítica.

En la dinámica de este proceso dialógico, comunicativo, en donde todas las opiniones, la certeza o la incertidumbre deben tener cabida, se gesta el conocimiento con el que se asume particular y colectivamente una posición frente a la realidad. Si por el contrario se desgaja este quehacer pedagógico dentro del proceso del acontecer político, social e histórico con el que forma una estructura amplia y compleja, y la lectura de textos es enfocada exclusivamente a la resolución de las demandas prescritas por el currículum escolar, la formación de los sujetos que aprenden queda apresada en una visión reduccionista y utilitarista del mundo, y con ello se angostan las posibilidades de alimentar en la escuela el pensamiento crítico de la población escolar.

La formación de estudiantes que piensen por sí mismos, no sólo es una necesidad y tarea educativa, sino un derecho de todos los seres humanos. Esta formación tiene que comenzar desde temprana edad. Si queremos ciudadanos que piensen y sepan tomar decisiones autónomas, responsables y éticas, tenemos que educar a niños que piensen por sí mismos (Lipman, 1998).

La autonomía a la que hace referencia el párrafo anterior, es un atributo intransmisible de padres a hijos o de maestros a aprendices. Es la resultante de las fuerzas internas desplegadas por el hombre al descubrir en comunión con los demás sus limitaciones, su capacidad potencial de lucha y de pensamiento para aprehender y conquistar su mundo e identidad personal. Esa capacidad que le permite pronunciar su palabra con toda libertad.

Es el saberse diferente, y el de reconocer, respetar, las diferencias de los otros, así como tener conciencia de sus limitaciones. Autonomía no es signo generador de individualismos; sino la llave que conecta los sueños individuales de unos y otros para caminar juntos en pos de las aspiraciones humanas creadas en el consenso o en el disenso, porque también se construye en el disenso.

Es un elemento que caracteriza el pensamiento crítico. En un salón de clases en donde esta mirada filosófica esté ausente o perdida, o en donde el papel mediador del docente angoste las condiciones sociales de interacción y expresión del grupo, el pensamiento crítico, como una forma potencial del ejercicio de la vida de los hombres para controlar su destino, estará distante y maniatada a los caprichos de la rutina escolar. Y parafraseando a Monterroso podríamos decir: cuando el ciclo escolar terminó, el espíritu del plan de estudios todavía seguía allí, intacto.

El acto de pensar no puede ser privativo de un segmento social. Es un derecho del hombre, así como se tiene derecho a la salud, educación, vivienda, juego o la formación de una familia. En el cultivo del pensamiento crítico reside el cimiento para ser partícipe en la edificación o reedificación de la realidad social. La historia en esta perspectiva adquiere su verdadero sentido al aglutinar la diversidad del pensamiento humano y llegar a ser cocreación de todos los hombres.

Pensar es un acto intencional generador de esperanzas cuyo punto de apoyo descansa sobre la base de nuestros conocimientos y creencias, que nos animan a buscar nuevos horizontes para mirar la vida con otra mirada más rica y profunda. Es el mundo conocido la chispa que dilata la curiosidad humana, al saber que lo que se sabe es incipiente, finito, como también saber que el hombre es capaz de alcanzar otros linderos.

El pensamiento humano es, desde esta perspectiva, el puente de transformación de a realidad en donde lo "inédito viable" se conquista en el proceso de reflexión y acción de los hombres comprometidos con la realidad social. Es asimismo, ese proceso dinámico e inagotable en permanente evolución cuyo horizonte apunta al logro de situaciones sociales, económicas y culturales más equitativas y justas, en donde el peso de la minoría o la fuerza de la mayoría no tengan privilegios por encima de los derechos humanos. Todo intento de imposición de modelos políticos, económicos, educativos y culturales significa un atentado contra el derecho del pensamiento del hombre, contra el pensamiento crítico.

Con base a estas líneas de orientación, la escuela secundaria técnica, las autoridades educativas y la sociedad en general, tienen la gran responsabilidad ética y política de generar las condiciones escolares y sociales para que en un marco de libertad y respeto, los estudiantes, docentes y padres de familia, asumamos el compromiso en la toma de decisiones colectivas para emprender el camino hacia la conquista del pensamiento crítico.

De ahí la necesidad de rescatar el aula como espacio de reflexión, de debate y conformación de pensamientos originales.

Esto implica la revisión y reconstrucción de esta escuela que tenemos por una nueva escuela y una nueva sociedad que necesitamos. Para aproximarse a este objetivo se requiere disciplina, esfuerzo y trabajo comunitario porque el conocimiento y la conciencia crítica no se alcanzan si no es con las acciones comprometidas de los hombres.

La formación crítica permite al estudiante confrontar sus ideas con otras fuentes, tanto orales, escritas, como visuales.

Al asumir una actitud abierta y flexible ante los conflictos de la realidad, el pensamiento crítico le otorga a los educandos las herramientas necesarias para cuestionar , valorar e incorporar las opiniones y juicios de los otros a su mundo de significados, tolerar los distintos modos de pensamiento convirtiéndose en un buen escucha, elaborar juicios abiertos al escrutinio de sus compañeros, pugnar por el trabajo cooperativo, acrecentar su espíritu de indagación que apunte a la búsqueda de respuestas a sus interrogantes, tomar decisiones autónomas, resistirse a la manipulación, ser honestos consigo mismos y aplicar en la vida lo que se aprende en la escuela (Guerrero, 1999).

En otros tiempos se creía que la inteligencia era producto de la estructura neurofisiológica del hombre y que su desarrollo se situaba en la transmisión hereditaria. Las teorías más aceptables en la actualidad señalan que las habilidades del pensamiento están vinculadas con el tipo de relaciones e interacciones que los sujetos mantienen con la realidad (Whimbey, 1950, Bloom y Broder, 1950, Jensen, 1984, citados por Vera, 2001).

El pensamiento crítico suele presentarse en tres niveles. El subjetivo; basado en los gustos del sujeto, es superficial, no requiere esfuerzo mental de construcción y permanece inamovible en las preferencias del individuo. El monológico, es la forma de pensamiento compartido y aceptado por un grupo porque es capaz de resolver un problema. El multilógico percibe la realidad desde diversos ángulos y penetra en su interior para analizar y valorar sus contradicciones y certezas, y finalmente, elabora un juicio abierto a la reconstrucción social (Paul, citado por Gómez, 2000).

Las ideas anteriores nos permiten resumir que el pensamiento crítico no es un producto final de la formación del sujeto, sino un proceso en permanente construcción y reconstrucción humana que se va alimentando al calor de las distintas formas de interacción sociocultural vivenciadas por los sujetos.

Es una actitud expresada por el hombre frente ala vida, una forma de aprendizaje en cuya base descansa el trabajo cooperativo, el diálogo y la indagación comunitaria.

El pensamiento crítico no puede quedar anclado en el plano de la reflexión, en el discurso y en el conocimiento de las cosas; sino trasciende al campo de la acción, a la transferencia de lo aprendido en la vida social de los hombres.

Ni la más profunda y crítica mirada sobre el conocimiento de la realidad será capaz por sí sola de modificar las condiciones humanas, escolares o sociales descubiertas si no es acompañada por el tesón, el coraje y el amor de los sujetos que educan y se educan profesores, padres de familia y alumnos.

El pensamiento crítico, convertido en praxis, es alimentador de la conciencia para el hombre que lucha por reconstruir las condiciones sociales injustas y antidemocráticas que padece la sociedad y alcanzar otras "históricamente viables". Con la ayuda del lenguaje, que es el reflejo del pensamiento, el hombre le otorga sentido al mundo a través de un proceso de selección y discriminación de ideas; y de esta manera, llega a construir una visión coherente de la realidad para finalmente aterrizar a una toma decisiones autónomas, responsables y éticas.

Es en este recorrido donde la lectura en el aula desempeña una función crucial, porque a través de ella los sujetos interpretan los símbolos ahí representados, y con ellos construyen los significados para comprender, explicitar y modificar su mundo circundante y su vida personal. Mientras mayor capacidad se tiene para simbolizar, codificar y decodificar, mayores posibilidades se tendrá para construir una visión más objetiva de los fenómenos naturales y sociales.

Como decía el filósofo Wittgestein: “los límites de nuestro lenguaje son los límites de nuestro mundo” (Kemmis, 1988) y cuando se carece de palabras o de espacios para simbolizar la realidad, irrumpe la fuerza irracional del hombre en su lucha desesperada por manifestar también su presencia, coraje e identidad frente a los otros. Petit, al refrendar estas ideas señala que” lo que determina la vida del ser humano es en gran medida el peso de las palabras, o el peso de su ausencia” (Petit, 1999, p. 73).

Palabra, pensamiento, lectura y acción son herramientas cruciales para la búsqueda permanente de comunidades nutridas de humanismo y solidaridad. Es aquí donde la lectura en la escuela secundaria puede cumplir con uno de sus objetivos, al propiciar en el aula las condiciones escolares y sociales para que los jóvenes asuman su papel de sujetos activos y hagan su pronunciamiento a través de la palabra oral o escrita acerca del mundo y de la realidad textual y contextual, proceso de donde emergerá la construcción del conocimiento y el despertar del pensamiento crítico.

El conocimiento es enfocado desde esta perspectiva como un acto de creación y recreación humana, un acto preñado de preguntas, de descubrimiento, de reinvención y no un objeto transferido por la gramática del texto para ser almacenado en la cabeza de los sujetos de aprendizaje.

Es proceso y producto en donde se despliega el esfuerzo individual y colectivo para aprehender con una conciencia crítica un fragmento de la realidad histórico social. No es sólo contemplación de las cosas. “El hombre sólo conoce la realidad en la medida en que crea la realidad humana y se comporta ante todo como ser práctico. Para que el mundo pueda ser explicado críticamente, es necesario que la explicación misma sea situada en el terreno de la praxis revolucionaria” (Kosik, 1979, p. 40).

De acuerdo con los estudios efectuados sobre las potencialidades de pensamiento, razonamiento, expresión y comprensión de la realidad, los lectores activos tienen de treinta a cuarenta veces más posibilidades de utilizar estas facultades que los lectores inactivos, los denominados “analfabetas funcionales” (Garrido, 1989).

La lectura en aula, como instrumento curricular que le otorga todo el poder a los profesores para decidir quién lee, cuánto se lee y para qué se lee, reduce generalmente este acto a ejercicios técnicos y mecánicos desprendiéndole de su poder comunicativo e interactivo, así como la posibilidad de despertar la duda, el asombro, la imaginación de niños y jóvenes al establecer relaciones entre los conocimientos previos, “información visual y no visual” con el mundo textual y contextual, y construir a partir de este proceso diversos significados que le ayuden a elaborar una visión de mayor congruencia de los fenómenos Socioculturales y con ello participar en su reconstrucción, porque nada de lo que está hecho, está dado de una vez y para siempre (Smith, 1993 y Gómez, 1995).

Esto implica la necesidad de explorar con sentido crítico nuestra práctica y nuestras concepciones en tomo a la lectura, para iniciar el proceso de reconstrucción de la vida escolar y comunitaria y pugnar porque alumnos, docentes y padres de familia se conviertan en lectores activos para dinamizar las potencialidades del pensamiento y con ello asumir una posición crítica frente a los hechos socioculturales.

En concordancia con Fiori, la lectura no es la repetición incondicional de la palabra escrita, sino la oportunidad de abrir la conciencia reflexiva de los sujetos que aprenden al estar en contacto con la cultura y la historia de los hombres, la reconstrucción incesante del mundo, la apertura de nuevos caminos para transitar la vida preñados de humanismo y de esperanzas que nos pueden conducir a nuevos estadios en donde se privilegie la justicia, la equidad y la democracia, signos valorales todavía distantes para toda la población en desventaja (Fiori, 1999).

Estas ideas derivadas del pensamiento freiriano, nos llevan a reconocer en la lectura su poder como una herramienta sociocultural que no puede estar separada en el quehacer cotidiano de los docentes, estudiantes y padres de familia, que al incluirla en su agenda de necesidades y aspiraciones les provee de elementos iluminadores que dan a comprender el mundo físico y social.

Cuando los sujetos que leen entran en contacto con la realidad textual, se establece un espacio de interacción que modifica no sólo al lector sino al mismo texto, es en este proceso en donde se construye el conocimiento que del plano interindividual (lector-texto, lector-lector, lector-contexto) pasa al plano intrapsicológico, momento que el sujeto se apropia del conocimiento y se llega al plano de la internalización al hacer suyo las herramientas culturales que le permitirán utilizarlas para comprender, interpretar y participar en la reconstrucción de la vida social.

El resultado de dicho proceso se proyecta en una evolución y desarrollo cognoscitivo y sociocultural de los sujetos que aprenden. Así que el fomento de la lectura en la escuela representa una alternativa para la adquisición de estas herramientas culturales que movilicen el desarrollo del pensamiento crítico y de esta manera se pueda asumir una actitud comprometida ante la realidad social que apunte a su transformación.

Tanto se necesita el pan como alimento para nutrir a la población como la lectura para alimentar su pensamiento y desarrollo cultural. La satisfacción de ambas demandas es un derecho universal de hombres y mujeres. Mas si el ejercicio de la lectura no contribuye a que los hombres exploren su interioridad y su exterioridad a partir del cuestionamiento de la condición humana y les impide la construcción del puente para reconocer su situación de víctimas y con ello la presencia de victimarios, se estaría negando su capacidad como recurso develador con el que se pueden descubrir las debilidades y fortalezas presentes en el acontecer humano (Torres, 1994).

Es en este sentido en donde la lectura se proyecta más allá del simple reconocimiento de la palabra para responder aun interrogatorio escolar, para el deleite personal o para la obtención de grados académicos.

Sobre este particular Guimaraes, nos dice: “Tenemos una práctica de lectura fallida, no sistemática y no siempre crítica. Es casi una lectura capitular, apurada, hecha mucho más como un ejercicio con valor de cambio: en la relación profesor alumno, se pide la lectura de tal capítulo de tal libro ya cambio se da una nota o algo parecido. El motivo de la lectura acaba no siendo el interés en la discusión, en la aprehensión de las ideas de un autor de modo crítico” (Guimaraes, 1987, p. 172).

De acuerdo con Moreno, al referirse sobre este tema señala: “En la lectura de cualquier escrito, lo interesante no es tanto lo que éste dice, sino lo que nos hace sentir, pensar, decir, hacer”. (Moreno, 2002, p. 20). En concordancia con esta línea, su propósito fundamental descansa en la recreación personal de una creación pensada y producida por otros. La recreación forma parte de un proceso de análisis crítico cargado de cuestionamientos, asombro, curiosidad, reflexión en movimiento que germinan en una confrontación o un diálogo entre las ideas, creencias y conocimientos del lector y la realidad textual y contextual simbolizadas por el autor, que finalmente aterriza a una resignificación o reconstrucción personal del mundo físico o social de referencia.

Así que la relación que se establece entre el lector y el texto en este proceso, es una relación siempre dialéctica Ya el filósofo chino Confucio afirmaba que toda lectura que no tenga inmerso el uso del pensamiento es una pérdida de tiempo.

En palabras de Sánchez (1995, p.6), rescatamos la siguiente:

> *La lectura es también un arma de combate, es quizá la fuerza más contundente para despertar, perfilar y afianzar una conciencia desarrollada, porque a través de ella nos conectamos con lo valioso, con lo quintaesenciado, con la verdad Con ella no hay escapatoria, no se puede escamotear u ocultar los problemas porque al ejecutarla es cuando la mente del hombre alcanza mayor intensidad abominando las sombras (Sánchez, 1995, p. 6).*

Por eso, pretender ceñir la lectura a responder un cuestionario, a la elaboración de un resumen o a la adjudicación de una calificación, es aniquilar la libertad del pensamiento humano, es el cierre de las posibilidades del desarrollo del pensamiento crítico y creativo, es en suma, atajar el crecimiento del hombre que busca permanentemente el sentido de su libertad.

Esa libertad entendida no como la oportunidad de que uno actúe como le plazca, tampoco la elección de alternativas elaboradas por otros; sino aquella oportunidad de que el sujeto formule a través de un proceso de análisis y reflexión sus propias opiniones y elija la alternativa que considere la más viable, ética y coherente (Mills, 1981).

La lectura es entonces, desde nuestra concepción, un proceso que apunta ala comunicación, es un punto de encuentro o desencuentro con los otros y consigo mismo, es el rompimiento de las barreras individuales que concede al lector amplias posibilidades para fecundar otra mirada crítica que apunte a la construcción de comunidades preñadas de sentido humano.

Es una herramienta de lucha develadora de las necesidades e interrogantes del hombre para buscar con sus semejantes las respuestas que le den sentido a sus conflictos, aspiraciones y preocupaciones. Es un darse y recibir un poco, cuyo producto puede llegar a modificar el destino de los hombres.

Es el aliento crítico que empuja a todos a buscar permanentemente nuevos horizontes para la reconstrucción de nuestra historia.

La lectura es el acto mediador entre el hombre y el mundo que le ayuda a conocer las distintas formas del conocimiento y comportamiento humano. Con ella la palabra escrita se toma en vida y adquiere presencia y poder desde donde se puede arrancar la edificación o reedificación del mundo circundante. La historia de la cultura de los hombres encuentra su revivificación en ella cuando el niño viaja con su mirada y pensamiento sobre el lomo de las palabras y recorre con ellas los senderos por los que transita y ha transitado la humanidad.

Su imaginación se inflama y su carácter se fortalece al penetrar como viajero curioso en los espacios en donde se desenvuelve la vida de los hombres para tornarse en historia. Pero la riqueza más grande de este viaje es la oportunidad que tiene de pronunciar también su palabra, de cuestionar esa realidad contactada, revivificada, para resignificar a partir de su cosmovisión el mundo recorrido, y con ello, se robustece su condición humana al descubrir que el ejercicio de su pensamiento se articula con el libro, con su contenido, con sus palabras, para construir con ellos una herramienta de crecimiento y liberación social fundadas en el diálogo intersubjetivo.

Esa es la palabra derivada de su pensamiento. La palabra que le da sentido a su existencia, al compartirla, vivirla y trascenderla con la palabra de los otros con quienes construye los caminos para su emancipación, esos caminos nutridos de esperanzas que se gestan al calor del diálogo critico y la acción comprometida. Estas ideas toman forma en el pensamiento filosófico de Freire, cuando dice que con la reflexión el hombre no sólo descubre su condición de histórica, sino también adquiere con ella las herramientas para actuar por su transformación (Freire, 1990).

Cuando esta oportunidad se omite o se castra en el aula, al utilizar la lectura para reproducir ejercicios convencionales que persiguen la emisión de una calificación, la experiencia de esa aventura pedagógica, humana, queda mutilada, empobrecida, y su repercusión resulta intranscendente para la vida del sujeto que aprende; y con todo esto, se limitan las posibilidades de alimentar la construcción del pensamiento crítico en el salón de clases.

La lectura crítica conlleva un acto intencional del sujeto lector que adopta en el proceso una actitud abierta, despierta e interrogante sobre el contenido textual y ante la vida. La inexistencia de esta postura implica convertirse en un "instrumento del autor, un repetidor paciente y dócil de lo que lee. No hay en ese caso una real aprehensión del significado del texto sino una especie de yuxtaposición, de collage, de adherencia" (Freire, 1987, p. 172). Esto es, el traslado del alumno aun espacio sin vida y sin esperanzas sobre la realidad contextualizada.

La realidad social queda de esta manera avasallada ante una estructura escolar que niega la cristalización del diálogo, como herramienta que produce el encuentro entre los hombres y que buscan conjuntamente transformarse en seres dialógicos, comunicantes y solidariamente humanos. "a lectura y la escritura de las palabras, recalca Paulo Freire, pasa por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y de la escritura de la palabra a la que le falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca" (Freire, 1999, p. 75).

Por todo lo anterior, la figura del docente en el cultivo del pensamiento crítico al trabajar con la lectura es crucial, por su papel de mediador al propiciar las condiciones para cristalizar ese encuentro o desencuentro de los alumnos con el texto, con su mundo existencial.

La mediación se entiende aquí como la asistencia que otorga el maestro al sujeto mediado, de modo que el docente provoca las condiciones escolares y sociales pertinentes para que el alumno y sus compañeros logren descubrir y percibir con claridad el objeto de conocimiento, recrearlo, reinventarlo. Así el mediador acompaña al alumno a descubrir un sentido del universo (Ray, 1992). Este proceso recorrido es proveedor de experiencias sociales de aprendizaje que modifican la estructura cognoscitiva y afectiva de los educandos, actitudes que pueden ser replicadas o enriquecidas en otros contextos socioculturales.

De acuerdo con Mejía, "la mediación social se concibe como un concepto complejo que incorpora la participación social, la intersubjetividad. Al involucrar éstos y otros componentes, es posible intencionar la activación del pensamiento para favorecer el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades específicas de pensamiento" (Mejía, 1998, p. 54).

En el esquema de abajo nos permite dar una idea del proceso de construcción del pensamiento crítico a partir de la lectura.

Pensamiento crítico

Lector	Mediación (Docente)	Texto

¿Cómo podemos aproximarnos a este propósito? Zaid, responde: "No hay receta posible, cada lector es un mundo, cada lectura diferente. Nuevas aguas corren tras las aguas, dijo Heráclito, nadie embarca dos veces en el mismo río. Pero leer es otra forma de embarcarse lo que pasa y corre es nuestra vida, sobre un texto inmóvil El pasajero que desembarca es otro: ya no vuelve a leer con los mismos ojos" (Zaid, citado por Icaza, 2000, p. 23).

Por nuestra parte, este trabajo que ubica la lectura como fuente para alimentar el desarrollo del pensamiento critico, adopta en principio la perspectiva constructivista, enfocando la lectura como un proceso de interacción, en el que el lector asume el papel de sujeto activo al intervenir con toda su carga conceptual, expectativas, objetivos, intereses y experiencias anteriores sobre el tema en cuestión. Y es a partir del encuentro de las proposiciones sugeridas por el texto y el universo de significados del lector, en donde surge la construcción del conocimiento que le proporciona las herramientas necesarias para la intervención social.

Por eso, el resultado del enfoque interactivo que hace alusión esta última idea, va más allá de la promoción del desarrollo cognitivo del sujeto, una interacción que no quede agotada en lo textual, ni en el intercambio de significados; sino aterrice al análisis crítico de las condiciones socio-históricas en donde se desenvuelve la vida de los hombres, por lo tanto, una interacción social, que representa un poderoso mecanismo para el desarrollo de los procesos superiores de pensamiento (Vygotsky, 1979, Garton, 1994 y Rojas, 2000).

Por ello, se ha venido cuestionando a lo largo de esta tesis, los modelos de lectura que limitan sus objetivos a la obtención de grados académicos, al disfrute literario, a la satisfacción de las necesidades básicas de la sociedad industrializada y que dejan fuera el análisis y la crítica del contexto histórico social, en donde el lenguaje y el pensamiento se constituyen en el vehículo para la transformación humana (Freire, 1989 y Giroux, 1995).

Asimismo, al abordar la lectura desde esta perspectiva, se retoma la categoría de concientización de Paulo Freire, que proyecta el estudio de la realidad social a través de la reflexión crítica y la acción, interacción que estimula al hombre a utilizar la lectura como una herramienta política para la toma de conciencia de su condición histórica y que lo fortalece para luchar por su transformación.

CAPÍTULO V

FUENTE DE INFORMACIÓN Y RECREACIÓN DE LA COMUNIDAD

Al considerar que el problema de la lectura y el pensamiento crítico rebasa el plano escolar y sienta también sus raíces en la esfera social, se consideró pertinente indagar algunos supuestos que nos permitieran aterrizar a una visión más congruente y profunda del objeto de estudio, por lo que se programó con el colectivo de docentes iniciar la recolección de datos a partir de las fuentes de información de los propios protagonistas del acto educativo y con ello aproximarse a los objetivos particulares enunciados en el proyecto de investigación.

De ahí que se recurrió a los padres, estudiantes ya los mismos profesores, a quienes se les aplicaron cuestionarios y entrevistas, considerando que estas herramientas podían ofrecernos mayor información sobre cómo la comunidad, ubicada como sujeto histórico en la propuesta metodológica de investigación participativa, percibía el problema planteado.

En este mismo sentido se abrían las condiciones equitativas para que los distintos estamentos escolares pudieran también manifestar sus ideas sobre cómo enfrentar el problema en cuestión, entendiendo que todas las personas, independientemente de su situación sociocultural, poseen una concepción de los hechos sociales, del quehacer humano y de sí mismas, y por lo tanto, capaces de aportar propuestas para superar los problemas que les afectan. Validar esta mirada implicaba acercarse a la comunidad escolar ya los padres de familia -para rescatar el sentido de sus palabras, de sus preocupaciones, y se consideró que las entrevistas y los cuestionarios favorecían esta posibilidad.

Para esta última herramienta, fueron los mismos alumnos y los docentes del centro de trabajo quienes integraron el puente de comunicación de ida y vuelta, de entrega y recepción de los documentos enviados a los padres de familia.

Toda la información recabada fue compartida y analizada con los integrantes del colectivo de maestros en reuniones que para tal efecto fueron planificadas. En algunas de ellas, fueron también convocados los integrantes de la mesa directiva de la asociación de padres de familia, los alumnos que representaban a la población estudiantil y los representantes de las autoridades educativas a nivel estatal y local.

En estos encuentros no dejaron de aflorar las críticas y autocríticas en tomo al nivel de participación de los distintos sectores escolares en el desempeño de sus funciones específicas, como aquella intervención de una madre de familia, que rescatando una de las preguntas que contiene el cuestionario aplicado a los padres, sobre qué aprenden los alumnos en la escuela, manifestó que no pudo encontrar una respuesta; porque no contaba con información qué es la que aprenden sus hijos en la escuela, la que llevó al grupo de participantes a cuestionar la inexistencia de una efectiva información y vinculación de la escuela y la comunidad, así como una limitada relación interpersonal entre los hijos y los padres de familia, y entre estos últimos, con los profesores.

A) Sector padres

De 70 cuestionarios enviados a los padres de familia, cuyos hijos estudiaban en el primer grado, fueron devueltos 49, lo que representa una muestra del 70% de la población investigada, en donde figuran las comisarías de Techó, Cucá, Sahé, Kilinché, Chochó, Oncán y la cabecera municipal, Tixpéual; que son los poblados que proveen de alumnos ala Escuela Secundaria Técnica Núm. 41.

El primer formato del cuestionario fue elaborado por el asesor externo y reconstruido por los maestros participantes. Antes de aplicarlo, se acordó con los profesores del colectivo pilotearlo con 12 padres de familia de segundo y tercer grado de las diferentes comunidades.

Acto seguido, se efectuó una evaluación de los documentos utilizados, concluyendo que el lenguaje y el contenido de las preguntas planteadas a la población de padres de familia fueron factibles al arrojar respuestas que podían alimentar el banco de información requerido por el proyecto de investigación. Por todo lo anterior, se validaba su reproducción y aplicación. El mismo procedimiento fue utilizado con el primer cuestionario que se aplicó a los alumnos del primer grado que formó parte de la población a investigar. (Se adjunta en el Anexo los formatos de los cuestionarios aplicados a la comunidad).

A continuación se presentan los datos de mayor relevancia que creemos responden a los objetivos previstos en este trabajo de investigación y que nos ayudarán a aproximarnos a la comprensión e interpretación del tema que es nuestro objeto de estudio. Para reforzar la interpretación se recurrió también a los reportes de las entrevistas hechas por el asesor externo aun grupo de padres de familia, a los profesores del plantel ya los alumnos de primer grado.

La población cuestionada está integrada por 19 hombres y 30 mujeres. De esta cantidad tienen empleo fijo 17, que representa el 34 % del total; y el resto, el 65 %, no reporta ningún ingreso económico en el hogar. En este renglón se encuentra el grueso de mujeres que se dedica a las labores de la casa. Si se considera el porcentaje del trabajo remunerado por sexo, los hombres alcanzan un 63% y las mujeres e116.6 %, ya que sólo 5 de 30 madres de familia cuentan con empleo remunerado.

Esta información refleja la desigualdad de oportunidades de empleo en el sector femenino y representa quizás un supuesto que nos permite explicar el porqué los asuntos escolares de los alumnos en este plantel estén recayendo hoy en las manos de las madres de familia, "porque son las que no trabajan", y de esta manera queda deslindado el compromiso de los padres para integrarse a las tareas educativas de sus hijos.

En el período de inscripción y reinscripción del alumnado en agosto de 2001, se observó que los trámites administrativos fueron realizados en su gran mayoría por las madres de familia. Asimismo, en las reuniones bimestrales convocadas por la dirección de la escuela durante el año escolar para la entrega de boletas de calificaciones se convirtieron en asambleas de madres. El propio comité que representa a la Asociación de Padres de Familia está integrado exclusivamente por mujeres.

El número de integrantes por familia arroja un promedio de 6.4, y el ingreso económico mensual por hogar apenas si alcanza la suma de $ 819.24, cantidad inferior al salario mínimo mensual establecido en la región.

Un dato que tal vez parezca insignificante para este trabajo de investigación, pero que no quiero pasar desapercibido, es el hecho de que a pesar de que la mayor cantidad del sector cuestionado radica en el medio rural, sólo una persona manifestó dedicarse a las labores del campo, lo que implica que la agricultura ya no representa en la región una alternativa generadora de confianza y esperanzas de producción para el sostenimiento y desarrollo socioeconómico de las familias campesinas. Al abandonar el campo, hombres y mujeres de ambos sexos se desplazan algunos hacia la ciudad para la búsqueda de empleo; otros, son contratados como obreros en las plantas maquiladoras que funcionan en la región, en donde se labora de lunes a sábado, período durante el cual los hijos permanecen solos en el hogar.

Sobre el panorama social anterior, uno de los integrantes del personal docente de la escuela observaba con preocupación que en la actualidad los jóvenes se encuentran solos en la casa durante el día y la convivencia familiar va en camino de desaparición. La precaria situación económica y el bajo nivel de escolaridad de los padres más jóvenes que no cuentan con empleo fijo los orillan a abandonar sus hogares, lo que se traduce en un distanciamiento de su participación en el proceso de formación educativa de la población en edad escolar.

Asimismo, la relación de este sector con la escuela y con los profesores es prácticamente ausente. En muchos casos son las madres de familia las que tienen que cargar con toda la responsabilidad de cubrir con los lineamientos establecidos por la institución escolar, como se enuncia en las páginas anteriores.

La siguiente tabla representa la escolaridad de los padres de familia cuestionados

Nivel de escolaridad de la población de padres de familia.	H	M	T
Sin escolaridad	1	2	3
Primaria incompleta	9	18	27
Primaria completa	5	4	9
Secundaria incompleta	0	0	0
Secundaria completa	2	2	4
Bachillerato incompleto	0	0	0
Bachillerato o equivalente	1	2	3
Licenciatura incompleta	0	0	0
Licenciatura completa	2	1	3
Totales	20	29	49

Para obtener el promedio de escolaridad de los padres de familia se asignaron los valores siguientes: sin escolaridad I punto, primaria incompleta 2, primaria completa 3, secundaria incompleta 4, secundaria completa 5, bachillerato incompleto 6, bachillerato completo o equivalente 7, licenciatura incompleta 8, y licenciatura completa 9 puntos. El promedio de escolaridad que tiene el sector de padres de los alumnos de primer grado es de 3.1. Este nivel de estudios alcanzado es ligeramente superior a primaria completa e inferior a secundaria incompleta. Esto es, un promedio escolar de seis años y fracción, lo que nos remite a suponer que hay una preocupación creciente de la población suburbana y rural por mejorar su grado de escolaridad. Aunque también se observa que se encuentra en un nivel inferior de estudios con relación a sus hijos que estudian en la secundaria técnica y esto hace suponer que podrían tener dificultades para apoyarlos en algunas actividades escolares, como leer y comentar juntos algún tema de los libros de textos.

Si comparamos el nivel de escolaridad por sexo, encontramos también que las mujeres se ubican en un nivel inferior que el de los hombres. Estos últimos alcanzan 3.45 puntos, que rebasan la primaria completa y se aproximan a la secundaria incompleta, en tanto que las primeras suman solamente 2.8 puntos, que está por debajo de la primaria completa.

En cuanto al nivel de alfabetización la muestra arrojó que sólo un hombre y dos mujeres no saben leer ni escribir, por lo que la cantidad de padres alfabetizados es relevante, ya que alcanza un 93.9 % del total de la población cuestionada, aunque en la práctica, según la información suministrada por los mismos padres de familia, más del 50% de la población alfabetizada se encuentra congelada en el nivel potencial, que no recurre, o sólo lo hace en muy contadas ocasiones, a la lectura de algunas producciones escritas para su información o recreación.

De los 49 hogares que respondieron el cuestionario, 47 cuentan con televisor, cuyo nombre común para la población es solamente “tele”, sólo una familia carece de este medio, y en un cuestionario esta pregunta no fue respondida.

El tiempo promedio que este aparato se encuentra prendido en los hogares es de 2.30 horas al día, sumando un total de 17.5 horas a la semana que las familias le dedican a la televisión. Es el equivalente al 50% del tiempo que los educandos se encuentran en la escuela.

Los programas de mayor preferencia .para la población son las telenovelas, los noticieros, los deportivos y las "películas antiguas", con lo que este aparato acapara el lugar privilegiado como fuente de información y recreación de un 95.9 % de las familias consultadas, que les ofrece según los padres varios programas "para gustar mientras se descansa". El ocio de la población también genera ganancias para las empresas televisivas.

El radio, aunque en menor cantidad en los hogares, figura también como una fuente importante de información que se utiliza "mientras se realizan los quehaceres del día".

En cuanto a la producción escrita, un 78 % de los padres alfabetizados manifiesta utilizar este recurso para buscar información, y un 22 % reconoce que no utiliza ningún material escrito en su vida para incrementar sus conocimientos y saber lo que sucede en otras partes del mundo. "Para eso está la tele".

Los materiales de lectura que encabezan la lista de preferencia de los padres son los periódicos locales porque les sirven, según dicen, "para enterarse de las cosas que uno no sabe", agrupando un 40 % del sector que responde ser usuario de la información escrita. Este medio informativo juega un papel importante en el área de comunicación en esta región. Su cobertura es amplia y cuenta regularmente con corresponsales en los municipios, quienes publican sus notas locales sobre distintos acontecimientos que ocurren en la cabecera municipal y en las comisarías; como eventos escolares, deportivos, políticos y fiestas religiosas entre otros. Estas noticias tienen una gran aceptación en la población y representan recursos atractivos para la adquisición de los diarios, y de esta manera contribuyen a fomentar la información en la comunidad.

Si se suma a lo anterior la cercanía a la capital del estado, la existencia en la zona de una red de caminos en buenas condiciones y una importante flota de unidades de transportes que cubren las necesidades de comunicación del municipio, se puede así explicar el nivel de circulación y lectura de dichos diarios en las comunidades.

En el expendio de periódicos de Tixpéual, desde las siete de la mañana se pone a disposición de los clientes todos los días una cantidad de 75 ejemplares entre los dos diarios de mayor circulación en la zona, que son enviados desde la ciudad de Mérida. "Los fines de semana son los días de mayor demanda, porque los habitantes de las comisarías llegan a hacer sus compras y se llevan sus diarios", nos informaba la persona encargada del expendio.

La lectura de la Biblia, como otra de las fuentes de información escrita utilizada por la población consultada, ocupa un segundo lugar en la preferencias, con un 25 %. Las revistas y los libros compiten con un 17.5% de esta fracción poblacional. En cuanto a la cantidad de libros que se tiene en casa, aproximadamente el 40 % responde no contar con libros de lectura, salvo los libros de textos gratuitos de sus hijos que casi nadie consulta. La frecuencia y el tiempo de lectura de los materiales arriba señalados no pudieron ser precisados, aunque algunas de las personas cuestionadas señalan que solamente lo hacen los fines de semana.

Llama la atención que un 44.8 % de los padres de familia afirma leer en el hogar con sus hijos y su material de lectura es generalmente la Biblia o el periódico. Aunque tampoco aquí se precisa el tiempo y las veces que se realizan esta actividad. Sólo en dos comisarías no se encuentran rastros de lectura en familia y el porcentaje de participación en el resto de las comunidades es muy similar.

Sobre el mismo punto anterior, se cuestionó a los padres respecto a la posibilidad de iniciar en el hogar un programa de lectura familiar, en donde padres e hijos le dedicaran un espacio de su tiempo libre para leer y comentar algún texto durante la semana. El 75% manifestó su disposición para participar en dicho proyecto y el resto se inclinó por la indecisión o el rechazo.

El argumento utilizado por esta última fracción es que se carece de tiempo o porque se tiene mucho trabajo y problemas en la casa. Sobre la consulta respecto ala disposición de acudir a la escuela para participar en un programa de lectura coordinado por el personal docente, el 71 % se declaró a favor, el lO % indeciso, 12 % manifestó su desacuerdo y un 6 % no respondió. El tiempo que sugirieron algunos padres de familia para realizar esta actividad fue por las tardes o los fines de semana por la mañana. En cuanto a los temas que más les llamaría la atención para su lectura aparecieron de mayor a menor frecuencia las cuestiones: educación familiar, historia, superación personal, vida de animales terrestres y acuáticos, leyendas, cuentos y poesías.

B) Sector alumnos

Con los alumnos se utilizaron dos herramientas para el acopio de información: un cuestionario aplicado a 73 jóvenes de primer grado y 25 entrevistas a estudiantes de los grupos de estudio.

El tiempo promedio que le dedican a realizar sus tareas en casa es de 51 minutos al día y su principal fuente de información y recreación es la televisión. Sobre producción escrita se inclinan por las “revistas e historietas”. El tiempo utilizado en la televisión es de tres horas diarias, acumulando un total de 21 horas a la semana. Esta cantidad representa casi las tres cuartas partes del tiempo de estancia en la escuela. Sus programas favoritos son las caricaturas, series cómicas extranjeras y los juegos de football.

En las charlas durante el tiempo de descanso o incluso en los espacios “sueltos” en el interior del salón de clases, suelen surgir entre los estudiantes temas televisivos, especialmente sobre las telenovelas y los partidos de football.

En la lectura de las revistas e historietas no se precisa el tiempo, aunque esta actividad manifiestan realizarla con gusto en su tiempo libre, porque les llama mucho la atención la vida de los “artistas”, deportistas y los grupos musicales. Contienen además secciones de horóscopos que son muy leídas por las alumnas, posters de jóvenes de ambos sexos y algunas “pistas que nos pueden servir”; según palabras de una alumna entrevistada. Algunos alumnos llevan este material a la escuela y su lectura aunque clandestina, encuentra espacios para ser compartida con sus compañeros. En estas revistas también se promueven la venta de múltiples artículos para diferentes usos y gustos; especialmente para las “chavas y chavos”; como ropa para vestir, productos de belleza, grabadoras, CDS, otras revistas, artículos deportivos, calzados, etc

En la lista proporcionada de las revistas más conocidas por loS estudiantes figuran: Tú, Soccer manía, Tvnotas, Tvynovelas, Orale, Eres, Qué pegue, Mi guía, Upps y Por ti, cuyo período de publicación es variable. Las hay semanales, catorcenales y mensuales. Los precios oscilan desde ocho hasta dieciocho pesos.

Casi toda esta producción está monopolizada por la empresa Editorial Televisa que cuenta con certificado de licitud extendida por la Secretaría de Gobernación, según consta en el directorio general de sus publicaciones. En cuanto al tiraje es notable la cantidad que se reproduce. En el caso de la revista Por ti, editada por el Grupo Editorial Bauer, se publican cada catorce días 450 000 ejemplares con un costo de doce pesos por unidad, lo que arroja un tiraje anual de 10 800000 ejemplares. La empresa Televisa no señala la cantidad de ejemplares del material que publica.

Sobre las actividades que mayor significado tiene para la vida de los alumnos aparece en primer término el juego, enseguida el paseo con los amigos, ver televisión, escuchar música, estudiar, estar con la familia, leer revistas, conversar, ir a la iglesia y "vestirse bien para ir a ver a la novia". Respecto a la lectura de libros el 31.5 % de la población estudiantil manifiesta que realizan esta actividad con gusto, el resto lo hace por obligación, por presión de los padres y maestros y por ganar una calificación para pasar el año. Sólo se lee antes del examen.

No les gusta leer porque los pasan frente al grupo, los regañan y los compañeros se burlan de ellos. Además "quieren que se explique". "Los textos son largos y fastidian". Si no se pronuncian bien las palabras les bajan puntos, reportan, nos truenan, expulsan de la clase y mandan a llamar a los papás. Se critica el libro de texto porque no tiene dibujos y les da sueño. Hay mucha tarea. Las actividades que realizan en clase con los libros "son las mismas": resúmenes, preguntas, ejercicios, cuestionarios, copiar el texto y resolver los problemas. "La única maestra que lee con nosotros es la de español".

Entre la selección de una revista y un libro para leer, la gran mayoría se inclina por la revista. El 100 % del alumnado no ha leído un libro completo en su vida, aunque sí algunos cuentos que han encontrado en otros libros. De noviembre a diciembre 2001, sólo un alumno visitó la instalación donde se guardan los libros de la escuela para efectuar una tarea de biología. Dos alumnas de diferentes grupos a quienes se les preguntó qué se podría hacer para estimular el gusto de los jóvenes por la lectura, respondieron.

Al.-"Que cambien los libros".

A2.-"Dividir el tiempo en el salón, una parte de lectura y otra parte de la clase que nos toca, hasta que nos vaya gustando".

Otros alumnos se inclinaron porque se vaya a la biblioteca, comprar libros, “ver el lado bueno de la lectura”, “pedir prestado un libro” y “que los alumnos y maestros traigan otros textos para compartirlos en el aula”.

De los temas que les gustaría leer seleccionaron: historia, cuentos, leyendas, animales, dinosaurios, deportes, plantas, computación, educación sexual, sida, salud y poesía. Una amplia lista como se ve. Este material afirmaron, sí lo leerían con gusto.

C) Sector docentes

El personal docente es también usuario de la televisión a la que se le dedica un promedio de 14 horas a la semana.

Los programas de mayor aceptación son: noticieros, deportes, comedias, películas y algunos han sido seguidores de telenovelas. En cuanto al material impreso casi todos los compañeros manifiestan ser lectores de los diarios que se editan en la capital del estado. Una profesora informa que anteriormente no leía el periódico; hoy lo hace porque de ahí obtiene datos para elaborar los discursos de los alumnos que participan en el concurso de oratoria en el centro de trabajo.

Cabe hacer notar que el compañero Fabio Rutino Chalé Mex, quien labora en el centro de trabajo como titular de inglés y es uno de los integrantes del colectivo de maestros, es corresponsal del diario “Por esto”; medio por el cual publicó durante el año escolar cinco notas periodísticas en las que dio a conocer a la opinión pública algunas actividades efectuadas en la escuela secundaria técnica con padres, alumnos y docentes sobre este trabajo de investigación. En cuanto a los diarios de circulación nacional no figuran como fuente de información de la planta de profesores del plantel, y un 50 % no los conoce.

En el renglón de revistas, un compañero consulta Contenido y dos docentes adquieren ocasionalmente Selecciones del Readers Digest, Muy interesante y Año Cero. Una compañera más informó que es lectora de Vanidades.

Sobre libros leídos una profesora nombró a Carlos Cuauhtémoc Sánchez, sin mencionar el título de la obra, otra compañera a Og Mandino y una más a Karina Yapor.

Los primeros tratan temas de "superación personal" y el último sobre "la vida de los artistas", según informaron las maestras consultadas. Una profesora respondió que de tantos libros que ha leído ya ni se acuerda de sus títulos ni de los nombres de sus autores. Otra compañera más se atrevió a confiar: "yo no leía, pero con este proyecto ya estoy leyendo". No figuró ninguna revista pedagógica de circulación estatal o nacional en las fuentes de consulta de la planta de trabajadores del plantel.

Con toda esta información la mayoría del personal de la escuela reconoce que no son lectores de libros, que únicamente leen los temas de sus asignaturas para "dominar más la materia" y que la adquisición de libros no está incluida en su agenda de necesidades personales. No se encontraron datos que nos permitan afirmar que algún compañero de la escuela haya comprado o leído un libro durante el ejercicio escolar 2001-2002.

En cuanto a asistencia a las bibliotecas públicas, solamente tres profesores informan visitarlas de una a dos veces durante el año cuando tienen alguna duda sobre su "especialidad". El material consultado es generalmente enciclopedias, diccionarios y libros de la materia. En el aula de cómputo, que funciona también como biblioteca, solamente fue visitada por dos profesores en una ocasión cada uno durante el año. Ninguno de los profesores acompañó a sus alumnos a visitar la sala donde se encuentras resguardados los libros en existencia del centro educativo, mucho menos se visitó con ellos alguna biblioteca pública.

Un compañero que acudió en el presente ciclo escolar a una biblioteca externa para rescatar información que le serviría a sus alumnos para un concurso de confrontación tecnológica, nos confió lo siguiente “al ingresar al inmueble me sentí rejuvenecido, recordé mi época cuando fui estudiante”.

Esta experiencia compartida nos hace suponer que somos muchos miles y miles de docentes de los diferentes niveles educativos quienes les dimos la espalda a las bibliotecas hace mucho tiempo, y nos hemos encerrado en los espacios prescritos por los libros de textos, o seguimos confiando en nuestra memoria, en el sentido común o en el privilegio de las experiencias que nos han dado los años de servicio. Nos complace informar a los demás que nos salen bien las cosas. Olvidamos que la autocomplacencia puede representar un obstáculo que aniquile las posibilidades del crecimiento personal y profesional de los educadores.

Experiencia, sentido común, saber popular e intuición son algunas de las herramientas con las que regularmente nos hemos enfrentado a los graves problemas escolares que padecen nuestras escuelas y la sociedad. Son valiosas; pero insuficientes para conocer con mayor profundidad los supuestos ocultos que subyacen detrás de nuestras prácticas sociales. Tenemos que superar esa mirada ingenua con la que nos aproximamos a los acontecimientos escolares y sociales para descubrir las relaciones existentes entre la realidad y los hechos, y llegar a asumir una actitud crítica sobre nuestro quehacer pedagógico. Sin conocimiento de los referentes conceptuales en donde descansen nuestras ideas y proyectos de vida, nos encaminamos a un mundo sin mañana, a la repetición incondicional y al mantenimiento del status quo, en donde el futuro se torna la réplica del hoy vivido. Cerrarle la puerta a lo desconocido y rendirle culto sólo a nuestros “saberes”, es reducirle espacio ala capacidad cognoscitiva y liberadora del hombre.

Paulo Freire encuentra entre otras cosas, dos derechos fundamentales de los trabajadores: el derecho de conocer mejor lo que hace, más allá de las aportaciones que les otorga la sensibilidad, y el derecho de conocer lo desconocido (Freire, 1987).

Estamos también de acuerdo con Huxley cuando dice: “Lo conocido es finito, lo desconocido infinito; desde el punto de vista intelectual estamos en una pequeña isla en medio de un océano ilimitable de inexplicabilidad. Nuestra tarea es recuperar algo más de tierra”.

Esta es nuestra tarea: cada día luchar por ganar un pedazo más de tierra para los demás y para nosotros mismos Hay que caminar juntos con los alumnos y con los padres para descubrir cuáles son nuestros recursos, nuestras potencialidades y limitaciones; y seleccionar las fuentes de información que enriquecen la vida de los hombres.

La lucha por la humanización y el desarrollo del pensamiento crítico, como una necesidad fundamental del quehacer pedagógico, es siempre proceso, siempre en movimiento, paralizar este recorrido implica aplastar las esperanzas del hombre por alcanzar la plenitud humana, es el abrazo definitivo de la alienación y el miedo de ejercer con valentía nuestra libertad. Con esta actitud, cancelamos las posibilidades de conquistar una visión crítica y comprometida para la transformación de la realidad, y engrosamos las filas del ejército de hombres cuyas ideas están ancladas en el fatalismo liberador.

Ese 93.9 % de padres alfabetizados dice mucho; aparece aquí una fuerza potencial que hay que despertar; asimismo el 78 % de ese total que manifiesta ser usuario esporádicamente de los medios escritos para abastecerse de información y recreación, acaparando esta tendencia la industria de la televisión con un tiempo comparable a una media jornada laboral.

Independientemente de la calidad del material de lectura utilizado por los padres y de la repercusión que tiene en esta población adulta, algunos medios impresos están ahí formando parte de la vida de la comunidad, que a pesar de percibir un promedio salarial inferior al mínimo, realiza un sacrificio para adquirirlos.

La búsqueda de información escrita, como vemos, representa una necesidad para una fracción importante de los padres de familia. Es interesante también descubrir que hay muchos temas que les gustaría leer; como historia, educación familiar, cuentos, poesías, vida de animales acuáticos y terrestres, leyendas, etc., que seguramente son aspectos que no figuran aún en sus fuentes de información o quisieran incrementarlos.

Ese 75 % de familias interesadas en leer con sus hijos en el hogar resulta relevante; así como el 7 I % que manifiesta estar de acuerdo en acudir ala escuela a leer con sus maestros. Todos estos datos nos remiten a pensar que se cuenta con una mayoría de padres de familia que siguen confiando en la escuela, en la riqueza potencial que subyace en el acto de leer y su sed de conocimiento permanece aún latente, aunque necesita ser revitalizada por la institución educativa. Su disposición en participar en las acciones de lectura propuestas, así lo confirman.

Pero de nada serviría contar con un cuerpo amplio de conocimiento sobre las fuentes de información y recreación utilizadas por la comunidad y su deseo de participación al lado de sus maestros, si no se responde desde la escuela con una propuesta social comprometida para canalizar esas necesidades y aspiraciones incumplidas. ¿Cuál es entonces la alternativa que ofrece la escuela ante esta realidad? ¿Existe o no capacidad y voluntad en el centro de trabajo para convocar a la comunidad en la construcción de un programa conjunto que atienda sus necesidades lectoras? ¿O seguimos con la idea de que el problema es sólo de los alumnos o de los padres?

Los proyectos de lectura y los programas para fomentar el pensamiento crítico no pueden imponerse por obligación, por norma, por decreto, por deseo o sólo como una novedad, mucho menos si no se encuentran precisados los propósitos hacia dónde deben transitar.

Tienen que surgir a partir de los intereses, aspiraciones y acciones cooperativas y comprometida de la comunidad, que ha vislumbrado que hay otros caminos más dignos por los que los hombres pueden transitar para forjar su historia, otros mundos por conocer, otra manera de hacer escuela para cristalizar los encuentros entre sus actores; pero sobretodo, reconocer que el escenario de las escuelas del siglo veintiuno, requieren de otros protagonistas y otro libreto para enfrentar las contradicciones sociales incrustadas en esta racionalidad tecnológica que envuelve y manipula al hombre, en donde la comunidad escolar se pierde en la superficialidad de las cosas, y con ello la comprensión y la explicación del acto pedagógico en lo general, y de la lectura en particular, quedan ancladas en la certificación de estudios, en la promoción de la meritocracia, en la legitimación del orden existente, obstruyendo de esta manera la construcción de una conciencia crítica para la formación humana.

Es impensable que el fomento de la lectura y el pensamiento critico nazcan sólo al calor de los discursos apasionados de las autoridades o los docentes, argumentando las ventajas que proporciona la lectura de libros. El discurso por sí solo es incapaz de conquistar la liberación.

Es en la praxis en donde se tejen las ideas y proyectos que iluminarán la conciencia de maestros, padres de familia y alumnos que buscan modificar sus destinos. Es en la praxis en donde se construye el pensamiento crítico. La conciencia no se transmite por ósmosis, como tampoco existen cursos para fomentarla. La escuela, el salón de clases, el hogar y los miembros que los integran tienen que vivir el acto como parte de su vida, caminando, recogiendo el grito, el dolor y el calor que despiden las andanzas y así descubrir las contradicciones objetivas y subjetivas que subyacen en el mundo mediado.

Es en este proceso en donde comienza a cobrar forma esa conciencia colectiva y la comunidad la irá abrazando y reconstruyendo cuando haya percibido la trascendencia de su significado.

Hay que aprovechar todos los espacios que provee la organización escolar asambleas de padres y de alumnos, reuniones del Consejo Técnico, juntas de la cooperativa escolar, asambleas de representantes de grupo, de la academia de maestros, etc., para la lectura y análisis de textos y la presentación de temas que alimenten la discusión comunitaria.

La tarea de la escuela; y sobre todo la de los profesores, es abrir ese camino aún desandado para acompañar a la comunidad a descubrir la riqueza que genera esa marcha conjunta y generar propuestas para mejorar el servicio educativo. “En la modificación existencial, el sujeto individual se percata de sus propias posibilidades y las elige. No cambia el mundo, pero cambia su actitud hacia el mundo” (Kosik, 1979, p. 103.)

En ese mismo sentido debe estar inscrita la oferta hacia los jóvenes, quienes como vemos, son inundados con producciones escritas e imágenes visuales controladas por las grandes corporaciones empresariales que se disputan el monopolio de los medios informativos ante la complacencia de las autoridades federales. El monopolio de la cultura impresa y la cultura visual en manos de las clases dominantes contiene fuertes intereses económicos, políticos y culturales.

Al acaparar estos espacios y tener en sus manos los avances tecnológicos promueven la difusión de mensajes para la siembra de ideas, creencias y valores acorde con los intereses ideológicos de la cultura dominante. Su material impreso y visual no sólo cubre la función informativa y de entretenimiento; lleva un propósito fundamental penetrar en la conciencia de la población para legitimar los mensajes recibidos y aceptar las formas de vida impuestas por la cultura dominante. Enzensberger, llama a este negocio informativo "industrialización de la mente", porque encima de la promoción de la venta de sus artículos está la venta del orden existente, a través de los mitos que siembran en la mente de la población subordinada. Así que no sólo vende programas, sino gana conciencia, conciencia que tiene como promotores incondicionales a los elementos destacados de la propia clase oprimida (Enzensberger, citado por Giroux, 1990).

Las 17.5 horas de promedio semanal arrojado en el estudio que la comunidad (padres, alumnos y docentes) tienen prendida la televisión en casa, es tal vez un indicativo de este proyecto social alienante. Hasta los tiempos de ocio de las familias son administrados y controlados por la cultura televisiva, porque significan utilidades económicas para la clase dominante.

Gramsci decía que los países industrial izados ya no requieren de la policía, el ejército y los tribunales para imponer la cultura dominante, basta para ello los aparatos culturales de comunicación que reproducen los bienes y servicios que se imponen a la población (Giroux, 1990). Hoy los dueños de los consorcios informativos lo hacen por aire y por tierra.

Negocio redondo, sin necesidad de la policía y el ejército. Las revistas e historietas cierran el círculo informativo. Para eso están los 25 000 estanquillos distribuidos en el país, contra 4200 librerías (Paul y Vargas, 2001).

Si tomamos como ejemplo la revista Por ti, que tiene un tiraje anual de 10 800 000 ejemplares y con el precio de $ 12.00 (Doce pesos) por unidad, obtiene una cantidad de ingreso de $ 129 600 000.00 (Ciento veintinueve millones seiscientos mil pesos) al año. Esta es la suma que puede ingresar una sola revista. ¿Para qué preocuparse por fomentar la lectura y el pensamiento crítico en las escuelas del país o en la población adulta? ¿No es esta idea un atentado contra los intereses corporativos de estas empresas? Una cantidad considerable de la población estudiantil gasta una buena parte de su dinero y tiempo para adquirir y leer dicha producción. Esto es, forma parte de su vida juvenil. Aunque tampoco los adultos se encuentran exentos de su consumo. Esta situación representa un negocio atractivo para el emporio industrial productor de revistas e historietas, que cosecha la inversión económica aportada por el pueblo al Estado para alfabetizar a la niñez ya la población adulta, y es el mismo grupo que exige su participación en el diseño del currículum.

Entre un libro de texto y una revista de entretenimiento, 7 de cada 10 estudiantes eligieron la revista como material atractivo para leer. El libro de texto representa el hastío, la lectura obligada, con el que "se hace lo mismo todos los días", aunque se reconozca su utilidad. Pero se le huye. ¿Es el libro, el sistema escolar, o las condiciones como se trabaja en el aula lo que provoca esta respuesta del alumnado? ¿Por qué esperar que ese 31 % de estudiantes, que dicen leer por gusto los libros de textos, vayan desertando de esta agrupación? ¿Qué hacer para acometer este problema escolar y social?

Llama la atención de que en el listado de las sugerencias aportadas por los alumnos, cuando se les pregunta qué temas les gustaría leer, aparecen cuestiones de casi todas las asignaturas académicas y actividades de desarrollo del plan y programas de estudio. Por ejemplo; educación sexual y salud, son temas de formación cívica y ética; cuentos leyendas y poesías, figuran en español; la vida de las aves, dinosaurios y plantas, en biología y si seguimos analizando la lista, podremos encontrar muchas afinidades más con los contenidos programáticos de educación secundaria. El interés por conocer estos temas está presente en los estudiantes. ¿Por qué no encender esa chispita visible de las necesidades que reflejan las respuestas de los jóvenes? O mejor sería preguntar ¿Por qué no explorar otras nuevas formas de prenderla en el aula o en el hogar?

Creemos que el panorama hasta aquí descrito nos aproxima a una comprensión del problema planteado al tomar en cuenta que los productos editoriales utilizados por padres, alumnos y docentes influyen poderosamente en sus actitudes y creencias y trascienden a las diferentes esferas en donde se desenvuelve la vida de los sujetos en situación.

La escuela no puede estar exenta de la influencia de esta realidad social, política, económica y cultural, que al penetrar en la organización escolar sacude indudablemente los procesos educativos. Los medios masivos de comunicación tienen un gran significado para la vida de los hombres y representan un paso gigantesco que ha dado la humanidad en el terreno de la informática y telemática para hacer sentir su presencia ante sus semejantes Se aprende de ellos y con ellos.

El libro mismo forma parte de esta aportación cultural. La televisión, tampoco puede ser satanizada como el origen de los males que padece la escuela y la sociedad, a pesar del papel que desempeña, según los críticos, como un obstáculo para la promoción del pensamiento critico. La fuente del conocimiento no se agota en la interacción del hombre con el mundo escolar y científico. La televisión comercial también promueve sus intereses en la formación del hombre.

Así que sería incongruente orientar a la población, desecharla de su vida cotidiana, porque esto representaría un atentado contra el derecho de información y recreación de los ciudadanos y una distorsión del espíritu del pensamiento crítico que no puede vestirse con este ropaje sectario, porque es tolerante de las diversas formas de expresión y comunicación humana. Por el contrario, esta temática aporta valiosos elementos para activar el diálogo reflexivo, el debate, la discusión; tanto en la escuela como en el hogar, convirtiéndose en la estrategia para estimular el desarrollo del pensamiento crítico. Esto también es lectura. Y a partir de las ideas divergentes o convergentes expresadas, aterrizar a una visión de mayor coherencia que oriente a la comunidad a asumir una actitud crítica frente al panorama que nos presentan los medios de información. Aquí reside el papel de la escuela, el de crear las condiciones que posibiliten la articulación de los hechos del mundo exterior con la vida escolarizada.

El escenario anterior nos da elementos para comprender que el problema de la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico no pueden ser abordados a partir de un enfoque fragmentario de la realidad, porque el rodeo que hicimos nos revela que tiene estrecha relación con las condiciones sociales, económicas y políticas que estructuran la sociedad actual.

La visita a las librerías, la compra y la lectura de libros o revistas culturales y la asistencia a las bibliotecas públicas, como vemos, no figuran como necesidades básicas de la comunidad. Esta caracterización queda enclavada dentro de la dimensión del “analfabetismo funcional”.

En otros tiempos, Octavio Paz hacía la siguiente reflexión. “Para la mayoría de nuestros compatriotas leer un libro es una excentricidad, una curiosidad sicológica que colinda con la patología” (Paz, citado por Paul y Vargas, 2001). El problema entonces no es de rezago educativo, sino de rezago social, político, conceptual, cultural e ideológico. El camino sigue siendo largo, accidentado y desafiante.

CAPÍTULO VI

LA LECTURA EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

A) Actitud del docente frente al nivel de lectura de los alumnos

Leer bien para los profesores del plantel implica el descifrado de un texto escrito utilizando para ello, fluidez, dicción, acompañada de una comprensión; entendida ésta como la capacidad de poder "explicar con sus propias palabras el contenido del texto"

Esta tarea ha descansado en la responsabilidad de los titulares de español, asignatura que es sustentada por cuatro ejes orientadores, a saber: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, cuyo propósito es lograr que los alumnos se expresen con eficacia en forma oral y escrita, el disfrute y la comprensión de diversos textos.

Así que hacia ellos eran canalizados los estudiantes que no cubrían los criterios arriba señalados, porque retardaban, según los profesores, el avance programático de las asignaturas y se convertían en sujetos potenciales para ingresar en el ejército de reprobados.

De entrada se observa, que la preocupación de los docentes es que al contar con una lectura fluida se facilita el acceso a los contenidos del programa, lo que se puede traducir a una mayor acreditación de la población para que la escuela eleve el promedio del aprovechamiento escolar, y con ello, dar cuenta a las autoridades educativas que se va avanzando hacia la "calidad educativa".

La mayor cantidad de los alumnos “con deficiencia lectora”, los que no pueden descifrar los textos escritos en voz alta ni comprenden lo que leen, provenían, según varios profesores, de las comunidades rurales llamadas comisarías, que suman un 45% de la población escolar, cuyas familias son de escasos recursos económicos y en donde las personas de edad avanzada y los jefes de los hogares figuran en el sector poblacional aún no alfabetizado, y son por lo general usuarios de la lengua maya, de donde se desprende otro supuesto del personal; la presencia del bilingüismo en el hogar ha afectado considerablemente la capacidad de lectura y comprensión del alumnado. “Si los padres de familia no saben leer, ¿cómo se van a interesar los hijos por la lectura?”; cuestionaban. Las escuelas primarias tampoco salían bien libradas de este escenario dibujado por los docentes, a las que se les ha criticado por promover alumnos que no reúnen las características lectoras para ingresar ala secundaria.

Sin más ni más, muchos profesores del centro de trabajo le atribuían al anterior panorama socioeconómico y cultural las causas fundamentales que reflejaban la situación lectora del alumnado desinterés por la lectura, falta de comprensión y ausencia del pensamiento critico en su formación; en tanto que la escuela secundaria técnica y su personal aparecían alejados de esta problemática, tal cual si estuvieran cubiertos con un manto protector que los inmunizara.

Lo que acontece en el salón de clases cuando se encuentran alumnos y docentes de todas las asignaturas y actividades de desarrollo, las características formales e informales y los estilos que adopta el currículum en el plantel, parecieran no tener incidencias en el problema manifestado, y el supuesto de que el aula puede convertirse en uno de los espacios potenciales para la promoción de la lectura y el despertar del pensamiento critico de la comunidad estudiantil permanecía aún difuso en la percepción colectiva de una buena parte del personal docente.

Sin buscar los elementos que sustentaran los supuestos anteriores, el centro de trabajo había pasado por alto algunos datos que; no obstante no alcanzar la categoría de pruebas contundentes, pueden generar una mayor reflexión sobre dichas aseveraciones; como el hecho de que dos estudiantes del primer grado del grupo "A" y dos del grupo "E", que proceden de las comisarías, son los que regularmente han figurado en los primeros lugares en aprovechamiento escolar, con un promedio de 9.0, y que han aparecido en el cuadro de ! honor que bimestralmente se publica en el plantel, y aún más, que dos de estos alumnos fueron los representantes de la escuela en la Confrontación Académica y Tecnológica a nivel zona escolar y estatal celebradas en este año lectivo, eventos en donde participan los estudiantes con más alta calificación.

Por si fuera poco, los hogares de donde proceden estos alumnos, los padres de familia son todos bilingües. Aunque aparezcan como casos individuales, son referencias que no se pueden desechar si se intenta hacer un análisis de mayor rigor.

Asimismo, en el cuestionario aplicado a 49 padres de familia para conocer su nivel de escolaridad, el 93.9% manifestó estar alfabetizado; solamente tres padres de familia informaron no saber leer y escribir.

Si se toma en cuenta esta información preliminar, las creencias de los profesores pueden parecer frágiles, y con ello suponer la ausencia en la escuela de un estudio serio y la necesidad de efectuar una reflexión de mayor nivel que aterrice a una acción comprometida del personal, alumnos y padres de familia, para descubrir el verdadero significado que subyace en el terreno de la lectura, ya partir de estos elementos diseñar un programa de intervención que oriente las acciones para acometer el problema planteado.

Con toda esta percepción inicial del centro de trabajo, los profesores de español han asumido todos los años la tarea de regularizar la lectura del alumnado, aún a costa, decían, de atrasarse en sus programas; aunque también expresaban algunas diferencias que no trascendían más allá de las protestas personales, tal como lo manifestara una compañera de la asignatura de español en una de las entrevistas: "Todos se deslindan, el personal nos encarga de resolver el problema de lectura del alumnado. Su preocupación es avanzar en sus programas. Desgraciadamente es esa la mentalidad que ha prevalecido entre los maestros de esta escuela, cuando aquí se necesita de la ayuda de todos". Y enseguida cuestionaba: "¿Dónde está el apoyo? Si leer y escribir no sólo se da en español, sino en todas las actividades escolares".

Otro docente de la misma asignatura decía: "Yo de plano, utilizo el libro de texto sólo como referente. Prefiero traerles periódicos y cuentos para que practiquen la lectura oral, porque los libros de español no me ayudan y los voy a entregar este año leyendo y escribiendo bien porque hay muchos que no saben ni escribir su nombre. Así vienen todos los años los alumnos de las comisarías. Aquí se debía formar círculos de lectura con todo el personal coordinados por los maestros de español, porque casi nadie lee". Este profesor tuvo cambio de adscripción en el mes de enero de 2002, y sus intenciones se quedaron en el nivel declarativo.

Un compañero de biología manifestó: "Aquí los estudiantes que más se distinguen en la lectura y la comprensión textual, que se pueden considerar como buenos alumnos, son los testigos de Jehová, quienes regularmente están leyendo la Biblia con sus padres en el hogar". Esta opinión era compartida por la planta de profesores; aunque algunos no hayan podido percibir que estos jóvenes proceden también del medio rural, de las comisarías.

A los pocos días cinco estudiantes de este grupo fueron retirados de la escuela por negarse a saludar la bandera, con lo que incumplían, según las autoridades competentes, una de las disposiciones de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacional (Guzmán, y Alcocer , 1998, p. 208).

Ante el breve panorama planteado, surgen las siguientes interrogantes para su reflexión: ¿Qué distancia existe entre los supuestos adoptados por la escuela y las evidencias contenidas por la realidad sociocultural en donde se desenvuelven los alumnos y padres de familia? ¿Qué calidad de educación se puede ofrecer a una comunidad cuando no se cuenta con información suficiente y sustentada en donde debiera descansar la práctica educativa de los profesores? ¿Qué área administrativa o académica le corresponde indagar los conocimientos inscritos en esta realidad que figuran al parecer alejados de la mirada de la escuela? ¿Por qué si el problema de la lectura figura año con año en el plantel no se ha diseñado conjuntamente entre las autoridades educativas y la comunidad escolar un proyecto de fondo para enfrentarlo? ¿Cuántas escuelas viven esta realidad? ¿Se puede alimentar el pensamiento crítico en estas condiciones?

B) El conflicto: fuente de pensamiento y acción

Estamos de acuerdo con Esteve, que la protesta de los profesores sobre el bajo nivel educativo con el que llegan los estudiantes, si no es acompañada con el pensar y el hacer, nos conduce a una callejón sin salida porque no invalida el acto pedagógico; ni deja fuera los principios éticos que lo envuelven (Esteve, 1998). Así que los problemas que afectan a la comunidad escolar debieran enfocarse más como una oportunidad para conocer, profesionalizar la tarea del docente.

Qué más se quisiera que todos los jóvenes de nuevo ingreso tuvieran un dominio de la expresión oral y escrita y una conducta a la medida de las normas institucionales promovidas por la escuela, y así se facilitara la tarea del docente. Pero, ¿qué sentido tendrían en tal caso la inspiración, la creatividad y el coraje de muchos profesores, para vivir su quehacer como una aventura, en donde se abreva cada día sabiduría y se nutre de esperanzas para ver un mundo diferente? Ha sido precisamente esa realidad heterogénea, la que ha mantenido en pie a una cantidad aún pequeña de profesores que luchan por construir una sociedad más justa y equitativa.

Todavía es fuerte la resistencia en el plantel en aceptar que la lectura como una herramienta social y cultural, se encuentra presente no sólo en las actividades de una asignatura del plan y programas de estudio; sino trasciende en las distintas formas de interacción entre los hombres, a tal grado que se puede ubicar como un tema transversal. Al considerarla desde esta perspectiva, nos invita a efectuar una revisión crítica de nuestras prácticas escolares, en donde la lectura cumple muchas veces con la función de etiquetar ala población estudiantil en reprobados y aprobados.

Tenemos que reconstruir a partir de estas reflexiones nuestras visiones culturales, reconocer nuestras debilidades y fortalezas, y aceptarnos con todas nuestras contradicciones para poder aceptar a los jóvenes tal cual son con su diversidad cultural, étnica, lingüística, social, nivel de lectura y pensamiento para construir desde esta plataforma nuevos modelos de coexistencia. En ese proceso habremos de considerar a la lectura como una herramienta fundamental utilizada por profesores, padres y estudiantes que apunta a alimentar el pensamiento crítico. Al mismo tiempo nos puede servir como un nexo que contribuya a iniciar una efectiva vinculación entre la escuela y la comunidad, que hasta hoy se ha dado solamente en el discurso.

Tiene razón Moreno, en aplaudir la presencia de esa diversidad porque se convierte en el aliento que moviliza a los hombres para seguir buscando los mejores caminos por donde transite la humanidad. Y el docente que haya detenido su marcha y su búsqueda por creer haber encontrado el modelo ideal de vida, muerto está. ¿Qué formas de vida se puede aprender con alguien que ya está muerto en vida? (Moreno, 2001).

C) Características que adopta la lectura en el aula

Penetrar en las aulas para observar cómo se trabaja la lectura llevó tiempo, toda vez que la constitución del colectivo se consumó hasta los últimos días de clases del mes de diciembre de 2001.

Es en las primeras reuniones celebradas con el colectivo de docentes, en el mes de enero de 2002, cuando los profesores aceptaron que el coordinador externo podía ingresar a los salones de clases como observador no participante. Veinte sesiones entre asignaturas y actividades de desarrollo fueron observadas. El tiempo de observación se ajustó al horario personal de los maestros. La mayoría de las asignaturas académicas tienen una duración de 45 minutos, aunque las hay de 90. Las tecnologías que poseen una carga de ocho horas semanales por grupo, se encuentran distribuidas en el horario con sesiones de 90 minutos.

El plan de estudios de educación secundaria en el primer grado está integrado por ocho materias académicas y tres actividades de desarrollo, las cuales son atendidas en este plantel por diez docentes. Diez encuentros de alumnos y profesores durante la semana.

El pase de lista, llamando a los alumnos por su nombre, suele ser la primera actividad que abre la sesión. En tres casos se hizo por número. Y en una ocasión fue un alumno quien por solicitud del maestro realizó esta actividad. Llamó a los compañeros pos sus nombres.

Apertura de la sesión

La introducción a los trabajos hecha por los docentes revistió estilos diferentes. Recomendaciones para estudiar por la aproximación del examen bimestral adelantando pistas sobre qué temas abarcaría, preguntas lanzadas al grupo sobre el tema de la clase pasada o el avance a donde había llegado el dictado, (¿en dónde nos quedamos?), el recuento oral de contenidos vistos con anterioridad, información sobre la continuidad del tema ya iniciado, recordatorio del material que se les pidió traer individualmente o por equipos para trabajar en la sesión; o simplemente la petición de abrir sus libros en alguna página para su lectura. Sobre este último caso un grupo de alumnos protestó en coro cuando una maestra les indicó que comenzarían la clase con la lectura de un texto del libro.

AA: “¡Nooooo, ya lo leímos! “.

M: “Vamos a darle otro repaso”.

Y se superó el incidente. Los alumnos empezaron a leer como lo pedía la maestra, en coro.

Los propósitos de cada sesión no se comunicaban a los alumnos en la fase introductoria, aunque fue visible la intención de los profesores de buscar la conexión del tema del día con las actividades desarrolladas y los contenidos abordados en las clases pasadas.

Para lograr este cometido, se valían generalmente de preguntas lanzadas al grupo, cuyas respuestas perseguían interesar a los alumnos para aterrizar a las tareas que el docente había programado. Pero tropezaban con el siguiente problema: una escasa participación de los alumnos para responder a las preguntas, unas respuestas demasiado limitadas o el silencio absoluto del grupo.

Para superar esta situación, los docentes replanteaban la pregunta, nombran a algún alumno pidiéndole la respuesta o la respondían ellos mismos. Generalmente era el maestro quien resolvía el problema y de esta manera establecía la conexión entre clase y clase. Se notaba una escasa persuasión del docente para motivar al grupo a participar. El tiempo apremia.

Texto, temática y lectura

El material exclusivo de donde se derivaban la mayoría de las actividades que se realizaban en el salón de clases estaba centrado en los libros de textos de los alumnos. Es el material por excelencia. En ninguna de las clases observadas se encontró indicios de que un docente haya llevado un texto adicional para leerlo y trabajarlo con los alumnos en el salón.

El programa de estudios es el documento que gobierna la vida del aula y es notable la preocupación del docente porque se cubran sus contenidos a lo largo del ciclo escolar, aunque adolezca de calidad la comprensión de los mismos por el alumnado.

A pesar de que los enfoques de las materias sugieren su conexión con la realidad social, casi todos los docentes desaprovechan esta orientación al privilegiar el manejo de la información que necesitan los alumnos para lograr su acreditación. La clase camina sobre los renglones trazados por los textos. Hay una batalla contra el tiempo. Los 45 minutos oficiales de las sesiones de clases, suelen convertirse en 40 o menos de 40. Algunos compañeros manifestaban que muchas actividades desarrolladas en la escuela, como la confrontación académica y tecnológica, que anualmente se realiza en el nivel, los concursos escolares, los ensayos de desfiles y los exámenes de carrera magisterial aplicados a los alumnos, representan para ellos camisas de fuerza, lo que les impedía abordar las asignaturas conforme a las orientaciones prescritas por los programas de estudios y que requieren de mayor tiempo Algo hay de cierto en esto.

La lectura de los temas se hace por encargo. Leer en el hogar, y en su caso, realizar las actividades indicadas por los profesores, dentro de las cuales figuraban generalmente el resumen, contestar el cuestionario dictado por el maestro, (el más largo fue de 22 preguntas, cuyo dictado se llevó toda una sesión), elaborar láminas para exponer ante sus compañeros, escribir de 10 a 15 preguntas por tema con sus respuestas, copiar el texto, dibujar un mapa, explicar lo que entendieron, contestar preguntas orales hechas por el docente y resolver exámenes. Aquí se encuentra la base para otorgar las calificaciones al alumnado. Una maestra comentaba: “Trabajo de dos formas. En una clase explico y en otra les aplico un cuestionario sobre el tema leído. ¿Cuál quieres observar?”.

Hay algunas interrogantes que los docentes no le han puesto atención o los pasan por desapercibido. ¿Qué cantidad de jóvenes leen efectivamente en la casa el texto encargado y realizan las acciones indicadas?

En caso de que lo hagan, ¿qué significados construyen en su soledad y qué sentido encuentran en esas tareas? ¿Cómo repercuten estas actividades solitarias en el proceso de formación del alumnado?

En historia universal, cuando se trató el tema del Islam se le pidió a un grupo leer su libro en casa, elaborar 15 preguntas y contestarlas. En el siguiente párrafo un alumno extrajo cinco preguntas:

"En las primeras décadas del siglo VII, Mahoma comenzó a predicar, en la ciudad de La Meca, una nueva religión monoteísta: el Islam El fin principal de esta predicación consistía en reunir bajo una misma creencia a las tribus nómadas de origen semita que habitaban en la península de Arabia".

1) ¿Al principio del siglo VII quién empezó a predicar?
2) ¿En qué siglo Mahoma empezó a predicar?
3) ¿En qué ciudad Mahoma empezó a predicar?
4) ¿Quién empezó a predicar la nueva religión monoteísta?
5) ¿Qué origen eran las tribus semitas?

Como vemos, el alumno solamente utilizó dos palabras interrogativas, el cambio de la palabra "comenzar" por "empezar" y "al principio" por "en las primeras décadas" para armar su cuestionario. Y así continuó con las demás preguntas. La mayor parte de la sesión fue ocupada para revisar los cuestionarios y la retroalimentación del contenido por parte del docente. Todo el grupo obtuvo la más alta calificación; mientras Estados Unidos seguía bombardeando a Mganistán, a los niños, mujeres y hombres que profesan la religión mahometana. Ni el docente, mucho menos los alumnos establecieron la relación entre el tema de estudio y este acontecimiento bélico que en esos momentos acaparaba la atención de millones de habitantes de la tierra.

La historia en los libros y la historia de la realidad se toman incompatibles con este modelo escolar para trabajar la lectura en el salón de clases y la espera de la llegada del pensamiento crítico en el proceso de elaboración del conocimiento sigue postergándose.

Cuando al final de la clase se le pidió al docente su comentario sobre este formato de trabajo de los alumnos se sintió complacido, porque fueron capaces, decía, de elaborar muchas preguntas en un breve fragmento textual, aunque como se observa el esfuerzo intelectual haya sido irrelevante. Una vez más se pondera el producto y con ello la obtención de la nota para la acreditación, mientras la construcción social del conocimiento queda perdida en la actividad desarrollada por el grupo, en donde el análisis, la reflexión y la evaluación de las evidencias debieran movilizar la información que sobre el tema recibían los alumnos a través de los medios de comunicación y poder aproximarse así ala caracterización, que Varela y Escobar, hacen de la lectura: "Proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento y transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse así mismos" (Varela y Escobar, 2001, p 17). Aquí se rescata nuevamente el espíritu filosófico del pensamiento freiriano.

La consulta a los alumnos señala que sólo un 31 % de la población escolar cumple con el trabajo recomendado por los maestros, es la misma fracción que manifiesta leer por gusto. Los demás, o no presentan sus trabajos o se las ingenian para cumplir la tarea y obtener la calificación.

Con el supuesto de que ya se leyó en casa y se hicieron los ejercicios, el libro de texto se convierte apenas en un referente mientras se desarrollan los trabajos en el aula. En formación cívica y ética por ejemplo, con el libro en mano se leían las preguntas del texto y se contrastaban con las respuestas escritas por los alumnos en sus cuadernos. Entre respuesta y respuesta se hacían pausas para un intercambio de información entre el grupo y el maestro.

Siempre fue el docente el que reforzaba la información utilizando ejemplos. No se llegaba a más. Al terminar la revisión se llamaba a los jóvenes a la mesa del docente para que se calificaran los trabajos. El núcleo textual quedaba excluido en las actividades y se perdía la oportunidad de reflexionar con él, contrastarlo con la vida de los educandos para introducir al aula un pedazo de esa realidad social y la actividad escolar una vez más se convertía en el escollo para estimular el análisis y la libertad del pensamiento al reducir los márgenes de expresión de las distintas ideas habitadas en los estudiantes.

En las demás asignaturas sucedía lo mismo. Algunos alumnos ya ni siquiera llevaban los libros a la escuela. En una sesión de biología, después de que el grupo vio un video sobre eras geológicas, la maestra solicitó un libro para reforzar el tema. Sólo cuatro aparecieron. La profesora les leyó un fragmento del tema de la clase y aprovechó para indicarles que no olviden sus libros en casa; así como su libreta profesional.

Ante el reclamo de los profesores porque los alumnos no llevan a la escuela sus libros, el personal de asistencia educativa, elaboró un documento dirigido a los padres de familia que manifestaba: “Que los padres chequen que sus hijos traigan todos sus libros, porque varios alumnos han sido reportados por sus maestros porque no traen sus libros”.

Solamente en la asignatura de español fue leído un texto completo en voz alta con los alumnos. Shelter, un cuento de José Emilio Pacheco. Se hizo en forma coral y después se comentó. Antes de iniciar la maestra recomendó mucho hacer las pausas marcadas por los signos de puntuación. “Comenzamos: uno, dos, tres”. Mientras leían, la maestra dirigía con la mano derecha la lectura coral. Algunos alumnos la imitaban balanceando también sus manos. Pedía que se leyera fuerte. Se leyó por filas. Los que no leían fuerte se les colocaba cerca del pizarrón, frente al cual se encontraba la maestra. Al término de la lectura, los alumnos se animaban y aplaudían cuando sus voces culminaban con uniformidad.

Se hacen pausas para comentar el fragmento leído. Algunos alumnos se animan a participar. La explicación es literal, aunque fluida. Se repiten las palabras del texto. La maestra los detenía diciéndoles: “Hasta allí. Otro. Otro. Hasta allí” y para cada participante, el aplauso de los compañeros por la intervención. Se invitaba al grupo a participar. “Javier, Ramón, ¿qué piensan?” Los alumnos no hablan. “Roger, ¿tienes ganas de hablar?” “No, maestra”.Algunas preguntas hechas por la maestra no llevaban más de una palabra en las respuestas.

De los alumnos sólo se espera la respuesta, más no la pregunta. Y Shelter no resultó ser más una palabra en inglés que alumnos y maestro no se acercaron a consultar. Otra vez la guerra y sus estragos. Otra lectura que no trasciende más allá de la frontera escolar.

Y otra vez en un salón de clases se pronuncian palabras textuales que no abrieron la oportunidad de escuchar otras voces y otras preocupaciones denunciando los efectos de la guerra que obliga a la población a construir “shelters” para su protección y la defensa del derecho a la vida y la lucha por la paz, que son valores promovidos en la asignatura de Formación Cívica y Ética, no surgieron como principios fundamentales que deben orientar la vida de los jóvenes.

Enseguida se pasa al tema elementos articulados. Un alumno pregunta aun compañero: “¿Qué hora es?”. “Faltan diez minutos”. Se aproximaba la hora de salida. Unos ejercicios más y el timbre anuncia la culminación de la sesión.

Sin prisas los alumnos guardan sus cosas, se levantan, intercambian palabras con sus compañeros. Algunos salen del salón. La maestra hace lo mismo y los alumnos aguardan la llegada del siguiente maestro.

Formas de interacción en el aula

El término de interacción es utilizado en este trabajo como las relaciones sociales que se establecen en el aula entre los sujetos que participan en el proceso educativo, en el momento de intercambiar sus opiniones, ideas, experiencias, valores y actitudes que contribuyen a cristalizar la comunicación entre los mismos. Este acto social representa una fuente que puede potenciar el desarrollo de las capacidades cognoscitivas y las habilidades de los sujetos de aprendizaje. Es en sí, una relación de carácter interpsicológico que moviliza los significados del grupo hasta llegar a una reconstrucción interna de la realidad (Mejía y Sandoval, 1996).

En las clases observadas, por quien esto escribe, se percibió un espacio muy limitado para establecer la interacción grupal, toda vez que la información generalmente apuntaba hacia un solo sentido, del docente al alumno y por lo tanto era visible la receptividad del grupo. La espera pasiva acostumbrada por los grupos de que el conocimiento partiera de las palabras del profesor y se abrigara en la memoria impedía el intercambio de subjetividades.

Cuando el docente acapara el uso de la palabra se convierte efectivamente en el punto central de la mirada de los alumnos y con ello se limita el proceso interactivo. Las mismas respuestas que dan los alumnos alas interrogantes de sus maestros no activan la interacción, cuando van dirigidas a satisfacer la demanda de respuestas de los profesores. Si uno de los propósitos de la interacción es establecer la comunicación entre alumnos y docentes o entre alumnos y alumnos, implica reconocer en todos su necesidad y capacidad de expresión. Siempre se tiene algo que decir, porque pensamiento y lenguaje son elementos que caminan de la mano.

De ahí la necesidad de crear las condiciones escolares para que los sujetos tengan la oportunidad de intercambiar sus significados e interpretaciones sobre el mundo y el objeto de estudio que se está leyendo, de tal manera que ese proceso vivido sea el espacio social en donde reafirmen, confirmen o reconstruyan sus conocimientos y enriquezcan sus experiencias. Con esta actitud se convierten en activos protagonistas de la historia, y no sólo podrán ser capaces de participar en la modificación de la realidad; sino también se modifican a si mismos cuando hablan, escuchan, leen, escriben y de esta manera se asume una posición crítica frente a la vida.

A pesar de que en los salones de clases es muy limitada la promoción de la interacción grupal, son los propios estudiantes quienes intentan activarla por su propia cuenta. Como el caso de un alumno que habiendo culminado sus ejercicios de matemáticas y después de haber sido calificado por el profesor, se acercó a uno de sus compañeros para ayudarlo. Al preguntarle qué lo motivó a acudir con él, contestó que había ido a apoyarlo porque son amigos y entre los dos realizaron el trabajo. Se veían animados intercambiando sus conocimientos. En otra clase de formación cívica y ética, mientras el grupo hablaba sobre la fidelidad que había aparecido en una lectura sobre relaciones humanas y diversidad sexual, una alumna se dirigió a uno de sus compañeros que se encontraba a escasos metros de distancia manifestándole que “no se puede confiar en los hombres porque no son fieles”.

Su compañero no le contestó, pero le interesó el cuestionamiento. Apareció ahí una veta para explotar la reflexión. Una veta que se descubre de un texto escrito y que auguraba un buen puente para producir una efectiva interacción y una oportunidad para atraer al aula un tema que figura en la complejidad social que gravita en la vida del hombre. Mas este fugaz intercambio de palabras no fue percibido por el docente y la clase siguió su marcha.

Se observa también que después de la revisión de sus trabajos, varios alumnos por cuenta propia intercambian sus cuadernos para compartir los resultados de las actividades realizadas. Pero no sólo se intercambian trabajos y palabras; sino también afecto.

En otra sesión en la que un grupo respondía un cuestionario, una alumna se trasladó hasta el lugar de una de sus compañeras y empezaron a platicar. Mientras conversaban, inició a trenzarle el cabello. Platicaban, se reían, saludaban a las que volvían de llevar a revisión sus cuadernos. De vez en vez, la maestra sin levantar la cara del cuaderno que revisaba, alzaba la voz para indicar al grupo que guardara silencio. El peinado de las trenzas continuaba, hasta que sonó el timbre y sin despedirse de la profesora, los alumnos abandonaron el salón. Las alumnas de las trenzas salieron juntas. Era su última clase.

Muchos de los textos que se trabajaron con los alumnos ofrecían la posibilidad de intercambiar ideas y de provocar mayor interacción. Apareció la guerra, el amor, la amistad, la fidelidad, los niños de la calle, el sida, los medios de comunicación, las tribus, la religión, la línea del tiempo, etc. Con todo este material podía convertirse el salón de clases en arena de discusión, de diálogo reflexivo, de debate, de acciones generadoras del pensamiento crítico. Pero se privilegiaron los cuestionarios, los resúmenes, las exposiciones con láminas, que más bien fueron lecturas de láminas, los dictados, avanzar con el programa, las lecturas aisladas y parciales en casa; que al entrar al aula se les expropiaba su función reflexiva, las preguntas unidireccionales del docente, la lectura coral, los exámenes, y "los peinados de trenzas".

Esta es la práctica de la lectura fallida de la que nos habla Guimaraes, que no aterriza a la generación del pensamiento crítico, esa lectura capitular, apurada, hecha mucho más como un ejercicio con valor de cambio en la relación profesor-alumno, se pide la lectura de tal capítulo de tal libro ya cambio se da una nota o algo parecido.

El motivo de la lectura acaba no siendo el interés en la discusión, en la aprehensión de las ideas de un autor de un modo crítico (Freire, Gadotti y Guimaraes, 1987) y la aprehensión del conocimiento se diluye al desaprovechar los espacios de interacción grupal.

¿Cómo arribar a la recreación y a la conquista del mundo desconocido cuando el poder de la palabra está limitada a la repetición ya la memorización? ¿Cómo alimentar el pensamiento crítico cuando en el aula la lectura se convierte en una herramienta de control escolar, social, ocupacional, antidialógica y un dispositivo que refuerza el poder del docente sobre los alumnos? Gramsci veía con suma claridad el poder de la lectura que según los intereses del hombre podía desbordarse en dos líneas divergentes. Por un lado, como una herramienta social de liberación, y por el otro, la preservación de las relaciones de dominación y opresión (Freire y Macedo, 1989).

Tenemos que aprender más de los alumnos, quienes como hemos visto, por su propia iniciativa buscan el encuentro con sus compañeros aprovechando todos los momentos que les permite la organización escolar. En los recesos, en el retorno a casa, a la hora de hacer colas para comprar en la sección consumo, la ida al baño, la espera de la llegada de los docentes al aula, etc., siempre se les veía en parejas o en pequeños grupos. ¿Por qué quebrantar en el salón de clases estas expresiones genuinas de interacción social presentes en la vida de los jóvenes?

Si el intercambio de productos y de afectos en el aula es una iniciativa visible en el grupo, a los docentes nos correspondería abrir los cauces para que los alumnos vivan más intensamente el proceso de la elaboración del conocimiento para que abracen con mayor responsabilidad la construcción social de su historia.

Compartir los productos, después de vivir críticamente el proceso de la lectura a través de la discusión y la evaluación grupal, y dar a todos la oportunidad de decir su palabra, son dos momentos que no pueden estar separados en el acto pedagógico en lo general y en el ejercicio de la lectura en particular, porque producto y proceso son dos elementos que no se pueden dicotomizar al estar relacionados dialécticamente. Aquí se encuentra un espacio potencial para la germinación del pensamiento crítico. Esta es la línea que guía este trabajo de investigación.

Estilos de mediación

Otro de los elementos que fueron considerados en las clases observadas sobre las características que adopta la lectura en el salón de clases fue la mediación, entendida como la ayuda que el docente le proporciona a los alumnos para que perciban con mayor claridad el mundo aún desconocido. Es un acto intencional de acompañamiento planeado por el mediador, por el docente, quien crea las condiciones escolares para que el educando descubra su sentido del mundo (Ray, 1998).

Si aceptamos que el conocimiento se construye socialmente en un acto de colaboración intencional de los sujetos que aprenden, hay aquí un despliegue de esfuerzo de carácter intelectual para llegar al descubrimiento del objeto perseguido, por lo tanto un acto de creación y recreación del hombre que piensa, lo que no puede ser transferido ni impuesto por vía del discurso narrativo para almacenarse en la memoria del educando.

Es en esta perspectiva que se robustece el significado pedagógico de la tarea del educador para provocar en ese proceso de búsqueda del conocimiento a partir de la lectura de textos las situaciones interactivas que "desencadenen" las habilidades cognoscitivas de los educandos que apunten al desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido la mediación y la interacción son elementos que caminan de la mano en el proceso de aprendizaje.

Las estrategias de mediación con las que se puede despertar ese sentido crítico del mundo las podemos encontrar en los espacios de interacción que nos brinda el diálogo, en donde los alumnos y docentes asumen con responsabilidad la construcción de su palabra, en el torbellino de ideas que puede provocar la discusión de los temas que figuran en los libros de textos, en donde no se excluye el apasionamiento reflexivo, en la formulación de preguntas y dudas planteadas por alumnos y docentes, en el planteamiento de predicciones e inferencias antes de la lectura y su verificación en el proceso de la misma.

En la activación de los conocimientos iniciales del grupo sobre el tema estudiado, reconociendo que el significado construido por los lectores no representan una copia exacta de la intención comunicativa del autor del texto y la fuente que nos puede proporcionar el pretexto para introducirnos en ese mundo de análisis y reflexión es la lectura de los textos escritos que se llevan al salón de clases.

Sólo cuando los educandos asuman una posición personal o colectiva frente a la realidad estudiada y sea confrontada con el universo conocido, estaremos ingresando en el camino que nos conducirá a la construcción del pensamiento crítico que ensancha la visión del sujeto cognoscente sobre el objeto cognoscible.

El estilo mediacional de los docentes en las clases observadas apuntaba más ala exploración del rescate de la información atrapada por los educandos en su proceso de lectura. Las herramientas utilizadas fueron las preguntas lanzadas al grupo, a través de las cuales se valoraban los datos capturados y con ello la aceptación o negación de las respuestas. Para clarificar y reforzar éstas, el docente usualmente echaba mano de ejemplos y comparaciones o pedía al grupo presentarlos.

Otro refuerzo que era usual entre los compañeros es la animación de los alumnos con palabras como, “muy bien”, “eso es” “ven que sí pueden”, cuando sus trabajos o respuestas eran aceptables. Es visible la preocupación de los profesores porque el contenido en cuestión forme parte del acervo del alumnado al cual acudirán en el momento que se les examine. La asistencia al alumnado fuera de las aulas no fue visible, aunque tampoco los alumnos la buscaban. Un docente organizó un torneo de football rápido en el receso que tuvo mucha aceptación en la población estudiantil.

Contexto y roles

La concreción en el aula de las formas de relación e intercambio de experiencias y conocimientos del grupo en el proceso de aprendizaje auspiciadas por la función mediadora del docente, generan el escenario que puede facilitar u obstaculizar el desarrollo cognoscitivo y social del educando.

Las investigaciones de Marzano, sobre este particular reflejan que el salón de clases requiere cubrir con ciertas condiciones físicas, sociales y afectivas para que el aprendizaje pueda producirse. Cuando las condiciones del aula se perciben como un espacio inseguro, incómodo, desordenado y sin muestras de afecto para el grupo, difícilmente se podrán alcanzar resultados satisfactorios en la formación de los estudiantes, toda vez que esa atmósfera se convierte en fuente de distracción que limita el despegue de sus capacidades potenciales (Marzano, 1997). El autor considera otras dimensiones que figuran para el desarrollo de habilidades de pensamiento que escapan al marco de referencia de este trabajo.

El escenario observado nos remite señalar que todos los docentes propician un clima de confianza con sus alumnos en el aula. La preocupación porque el alumno aprenda los lleva a asumir un rol paternal y en ocasiones demasiado consecuentes. Después de que una maestra aplicó un examen bimestral y certificó que casi todos los alumnos habían reprobado, les regresó el examen para que lo contestaran una vez más. En virtud de que la participación de los jóvenes es muy escasa, esta misma compañera solía animarlos para realizar algunos ejercicios en el pizarrón para ganar un punto y pudieran mejorar sus calificaciones. Varios aceptaban. Incrementar un punto sólo por escribir unas cuantas palabras en el pizarrón era una oferta tentadora. Una alumna ubicada cerca del lugar donde me encontraba observando le pregunté que si se animaba a pasar para ganar el punto. “¡No!”; fue su respuesta. Cuando la nombró la maestra, no lo pensó dos veces.

El trato es afectuoso, cariñoso. Algunos docentes utilizan la palabra “hija”, “hijo”. Hay tolerancia. Los alumnos responden también con respeto, les llaman “maestros”. Únicamente en su ausencia y cuando platican con sus compañeros utilizan sólo sus nombres, a secas. Algunos profesores se inconforman con esta actitud. La consideran una falta de respeto. “¿Por qué sólo nuestros nombres?”. Todo visitante que llega a los salones s saludado en coro, mientras se ponen de pie. Y enseguida la respuesta coral de agradecimiento al sentarse.

No se percibe el cuestionamiento del alumnado sobre el contenido temático ni sobre el discurso del docente Las dudas o preguntas no se manifiestan, a pesar de que algunos maestros suelen solicitarlas. “¿Está claro?” “¿Entendieron?”. Sólo por contestar se oye una respuesta afirmativa coral muy débil, tímida y la explicación sigue su marcha. Cuando les pregunto a los alumnos después de las clases qué aprendieron, la mayoría no logra armar sus ideas para responder.

Los alumnos tienen enormes dificultades para estructurar sus preguntas, respuestas, plantear sus dudas; pero también el temor de ser cuestionados por sus compañeros o por el propio docente en caso de incurrir en un desatino. Aunque muchos profesores están enterados de esta situación, no ha habido en el plantel una propuesta didáctica para acometer este problema. “Cada docente se las arregla como puede”. Un verdadero provincialismo.

El desarrollo del currículum marca los límites del uso de la palabra de los estudiantes cuando los espacios escolares son inundados exclusivamente por indicaciones, tareas y mensajes elaborados por las autoridades y el personal. Desde su llega y salida en el plantel los jóvenes suelen por lo regular asumir una actitud receptiva. Los programas cívicos son diseñados con antelación por los asesores de los grupos. Los discursos para los certámenes de oratoria son elaborados por los docentes y dentro de los rasgos a calificar figura la memorización, los poemas para los concursos también son seleccionados por los profesores.

El uso de la palabra es acaparado en el aula por el personal docente, y en la plaza cívica, por el director de la escuela. La ubicación de los grupos, la distribución de los espacios y tiempos en las aulas, la selección del uniforme, confección de horarios de trabajo y receso, etc., son competencias exclusivas del personal directivo y docente. El período de receptividad del alumnado, tiempo de oír y cumplir órdenes, rebasa sustancial mente al tiempo de hablar, interrogar, leer, discutir o reflexionar.

Los ritos institucionales marcan la vida estudiantil durante la jornada escolar. Sobre este particular, Gadotti, sostiene que: "El hablar fue sacado del currículo, porque hablar en una sociedad silenciosa como es la sociedad opresora, es un acto de subversión. La educación para el hablar, para la formación del orador, sería un suicidio para la sociedad opresora. Enseñar a hablar, enseñar al pueblo a gritar, hoy ciertamente no es una tarea de la escuela solamente, sino también una tarea pedagógica de los partidos, de los sindicatos y de la sociedad civil en general". (Freire, Gadotti y Guimaraes, 1987, p. 180).

Los "estilos de trabajo" del personal docente son aceptados o tolerados por el alumnado. Reconocen que su obligación es "hacerle caso al maestro", estudiar para superarse y "ser alguien en la vida". Por eso los consejos, exhortaciones o regaños se reciben pasivamente, aunque no se cumplan. En ocasiones, reunidos en grupos pequeños, manifiestan sus protestas por la forma en que las autoridades les exigen portar el uniforme escolar, por la falta de ventiladores en los salones o porque "no nos dejan jugar cuando no tenemos clases". El consejo estudiantil es un organismo más de la escuela que no moviliza a la comunidad en torno a alguna tarea o proyecto estudiantil, aunque en su nombramiento haya participado la población escolar mediante el ejercicio del voto secreto.

El mobiliario del aula está ordenado por filas. Muchas sillas deterioradas. El alumno ocupa el mismo lugar durante el ciclo escolar. Solamente en español y formación cívica y ética cambian en algunas ocasiones la ubicación de las sillas formando círculos. Las paredes frontales de las aulas de primer grado alcanzan una altura aproximada de dos metros. Muchos cristales rotos.

Los ventiladores no funcionan. El agua que se bebe es la que viene directa de la llave. El único refresco embotellado en venta en la sección consumo es coca cola, que cuenta con una gran aceptación por la comunidad. En el receso del día es común observar a los alumnos y el personal en los pasillos, corredores y debajo de los árboles abrazando su coca cola.

D) Objeto de la lectura para la comunidad

Con el objeto de aproximarnos a los significados que para la comunidad tiene la lectura, descubrir algunas condiciones que favorecen u obstruyen su práctica; indagar en qué medida está potenciando o no el pensamiento crítico, conocer las características que adopta en el aula, tener una mejor comprensión de las perspectivas de la comunidad y la posibilidad de establecer esfuerzos comunes para acometer los problemas localizados, se aplicaron 49 cuestionarios a padres de familia y 73 a los estudiantes de primer grado; ocho entrevistas a los integrantes del colectivo, observación de clases de las diferentes asignaturas y actividades de desarrollo, realización de entrevistas a los alumnos, una reunión con el Consejo Estudiantil, dos entrevistas al inspector de la zona escolar, reuniones con los integrantes del colectivo de docentes, tres reuniones conjuntas entre el comité de padres de familia y el colectivo, y cuatro asambleas generales conjuntas con padres, alumnos de primer grado, el colectivo de maestros y representantes de la asociación de padres de familia.

Una de las interrogantes planteadas a la comunidad en el proceso de acopio de información fue: ¿Para qué sirve leer? .Los resultados obtenidos se clasificaron en los tres sectores cuestionados y las respuestas fueron agrupadas en distintas categorías mediante un análisis de relación y comparación, respetando el sentido de respuestas de cada sector de la comunidad. Se registraron las frecuencias localizadas y se calcularon los porcentajes de cada categoría. El resultado obtenido por sector, en porcentajes, aparece a continuación, así como una breve interpretación.

Objeto de la lectura para:

Padres		Alumnos		Docentes	
Superación	39.0	Aprender	27	Conocimiento	24.9
Un mejor futuro	17.0	Comprender	18	Mejorar la vida	16.6
Saber más	13.0	Entender	15	Diversión	8.3
Estudiar	6.5	Saber más	8	Enseña	8.3
Educarse	4.3	Expresarse mejor	4.7	Cultura	8.3
Ser alguien	4.3	Mejor vida	4.7	Razonar	8.3
Respetar	2.1	Pronunciar bien	3.5	Aprender	8.3
Concursar	2.1	Que no regañen	3.5	Entender	8.3
Beneficio	2.1	Razonar	3.5	Mejorar actitud	8.3
Trabajar	2.1	Escribir bien	2		
Aplicarlo en la vida	2.1	Trabajar	2		
Que no le roben	2.1	Hacer cuestionarios	1		
Beneficio	2.1	Explicar	1		
		Hacer tarea	1		
		Conocer acentos	1		
		Pasar rato agradable	1		

Las respuestas de los padres de familia llevan implícitas una preocupación por el futuro de sus hijos, por la superación de la familia. Encuentran en la lectura la palanca para internarse en el mundo del trabajo y alcanzar la promoción económica y social. También confían que con este medio se cultiva el “respeto hacia los demás”, una actitud que aparece ausente el día de hoy en el comportamiento de los jóvenes, según los padres de familia. La utilización de la lectura como una constante en la vida de los seres humanos no figura como una necesidad para este sector. Las pistas que nos ofrecen las respuestas parecen indicarnos que la formación y la educación del hombre culminan en el momento que egresa o abandona la escuela.

La lectura queda ubicada desde la perspectiva anterior, como una tarea primordial que se debe privilegiar en la escuela, para eso está el libro de texto. La sociedad le confiere esta responsabilidad a la educación escolar, la de enseñar a leer a las nuevas generaciones para que "apliquen en la vida" los conocimientos ahí adquiridos y así los jóvenes se puedan defender de las personas que les "pretendan robar", esto es, la adquisición de un arma de defensa para enfrentar uno de los vicios sociales que padece la población actual y vislumbran en la lectura una esperanza para el porvenir "Mando a mis hijos a la escuela, para que lean y sean mejores que yo". La lectura y la escuela convertidas en el puente para "ser alguien en la vida".

En el sector de la población estudiantil se ubica la lectura como un recurso con el que se puede "aprender y comprender" mejor las cosas en la escuela, de ahí la necesidad de dominarla para realizar las actividades que normalmente se desarrollan en el salón de clases, "pronunciar y escribir bien las palabras", "hacer cuestionarios", "conocer los acentos", "saber más" para obtener mejores calificaciones, acreditar el año escolar y hasta para "que no le regañen" los profesores o le "hagan burla" los compañeros.

La alfabetización ubicada como un atributo individual proyecta su utilidad sólo en los salones de clases, aunque no dejan de ser interesantes aquellas respuestas de los jóvenes que confían que sin lectura no se puede alcanzar "una vida mejor"; así como los que la perciben como un espacio para "razonar y pasar un rato agradable"; esto es, la lectura también produce placer y no sólo es un deber escolar. Pero aquí podría surgir una interrogante. ¿Qué material es el que les provee un rato de placer? Porque lo que al libro se refiere, aproximadamente el 70 % de esta población manifiesta su desinterés y rechazo por la lectura de los libros de texto. En una reunión de padres de familia, el área de asistencia educativa distribuyó un documento denominado: "Recomendaciones para los padres de familia". En el punto 6, decía: "Checar que traigan sus libros porque varios alumnos han sido reportados pos sus maestros porque no traen el libro de texto y no pueden trabajar juntos con sus compañeros". ¿Será el mismo porcentaje de alumnos que concibe al libro como una carga y no como una fuente de crecimiento personal?

El personal docente reconoce que la lectura es una actividad que otorga conocimientos, con los que se puede mejorar la vida de los hombres. El conocimiento está presente en los libros de textos, en el mundo social y físico, en la "cabeza de los profesores" y se encuentran también contenidos en los programas de todas las asignaturas, luego hay que privilegiar el conocimiento de tales contenidos y trasmitirlos a través de prácticas escolares diseñadas exclusivamente por los docentes, o aquéllas sugeridas por los libros de textos, las que los alumnos tienen que desarrollar sin objeción para así poder "aprender, entender, mejorar sus actitudes y tener cultura".

El ámbito cognitivo aparece por encima de la formación social y crítica del alumnado y hay una mirada que rescata el enfoque de uno de los ejes de la asignatura de español sobre el disfrute (diversión) de la literatura y aparece también un elemento importante, que según los docentes, puede despertar la lectura de libros: un esfuerzo intelectual para razonar y tener una idea más clara de la realidad circundante, sentido que también apunta una fracción de la población estudiantil. ¿Un despertar de los lectores hacia el pensamiento crítico?

Por donde quiera que se vea la lectura tiene un significado especial para la comunidad (padres, estudiantes y profesores), que la ubica como una herramienta necesaria para la proyección de la vida de los hombres y el papel que juega la escuela en esta tarea es crucial. Hay coincidencia en los tres sectores en el sentido de que la alfabetización provee a los alfabetizados de mejores oportunidades para conseguir un empleo y los ciudadanos más cultos logran alcanzar la meta de ser funcionales al sistema de producción social. La lectura es aquí enfocada como un objeto de valor de cambio, una perspectiva económica y académica. Esta línea es coincidente también con la recomendación funcional que sobre la alfabetización hacía la UNESCO en 1966. "Los programas de alfabetización deberían estar vinculados preferentemente con las prioridades económicas. Deben impartir no sólo lectura y escritura sino también conocimiento profesional y técnica para así conducir a los adultos a una participación mayor en la vida económica" (Giroux, 1995, p. 270).

Aunque la escuela por sí sola no puede modificar de un día para otro el significado conceptual y la situación lectora de la comunidad, que como observamos abraza el mito de la movilidad social y económica, tiene a su disposición los recursos para rescatar sus necesidades y articularlas en el diseño de un programa de participación social, que partiendo desde el salón de clases, los jóvenes y los docentes utilicen la lectura como una herramienta cultural de interacción que estimule el diálogo, la reflexión, el debate, el respeto y la tolerancia de las ideas de los otros, el impulso de la responsabilidad compartida y el fomento del trabajo cooperativo, para ir conformando en la escuela secundaria técnica una comunidad de indagación, que prolongándose hasta el hogar , la lectura de textos se constituya en el puente de conexión para construir encuentros interfamiliares que despierten también el diálogo reflexivo, en donde sus integrantes se percaten que este proceso rebasa la visión funcionalista al permitirles aproximarse a una comprensión crítica del mundo de la naturaleza y de los hombres; y con ello, descubrir que la realidad social tiene distintos caminos para ser transitada, porque las necesidades humanas al estar históricamente condicionadas contienen de por sí el signo de la modificación.

Este significado de la lectura desenmascara la perspectiva utilitaria, cuyo propósito queda ceñido en la satisfacción de las necesidades económicas de la sociedad, y ofrece esperanzas para arribar a una concepción y práctica de la lectura que promueva el desarrollo del pensamiento crítico, una educación integral, y alienta al hombre a estar presente, y no sólo representado en la construcción de la historia.

Paulo Freire nos dice que la esperanza de la alfabetización descansa en dos pilares fundamentales que siempre estarán interconectados, la lectura de la palabra y la lectura del mundo. Solamente así se puede alcanzar una visión crítica de las condiciones que limitan y posibilitan la capacidad humana. La lectura convertida en fuente epistemológica y una herramienta para la praxis humana que puedan iluminar al hombre a luchar por un mundo diferente. Sobre el mismo sentido apuntan las palabras de Jacques Lacan, que las reproducimos textualmente: “No es posible contentarse con darle su lugar a una nueva verdad, pues de lo que se trata es de tomar nuestro lugar en ella” (Edwards, 2001, p. 164).

En este contexto la práctica docente tiene que abrazar su bandera. ¿Cuál es la línea que orienta el proceso de lectura que desarrollamos en el salón de clases? ¿Cuáles son las evidencias que nos permiten asegurar que vamos o no caminando hacia el rumbo planeado? ¿Por qué no convocar la participación de los padres de familia en esta tarea? Son apenas algunas preguntas que pueden conducirnos a despertar la reflexión individual y grupal y actuar en consecuencia.

Una lectura en la escuela que agote su riqueza en el plano de la acreditación a través de ejercicios estereotipados y que no penetre a cuestionar, reflexionar y discutir el mundo leído, la palabra escrita, que debe ser contrastada con el mundo vivido por el lector , es incapaz de alimentar esperanzas para la emancipación del hombre al reducirle la oportunidad de descubrir las contradicciones existentes entre en el mundo escrito y la realidad contextual, y con ello se le restan las posibilidades de recrear su cultura y su historia.

De ninguna manera este trabajo lleva la intención de separar lectura y acreditación, porque esta última es un criterio normado por la cultura institucional y refrendado por la sociedad; pero la lectura es mucho más que el dominio de habilidades y la obtención de grado académico, mucho más que comprensión y desarrollo de estructuras cognitivas, más que deleite personal o prestigio escolar, mucho más que número y movilidad social.

En este sentido, se refuerza la idea de ir más allá del manejo convencional de la lectura en el salón de clases, más allá del privilegio de los contenidos y actividades curriculares, mediante proyectos de centro que la comunidad escolar diseñe de cara a la información textual y contextual, de los avances de la ciencia y la tecnología, de las necesidades específicas y diversas de la población estudiantil, y del proyecto de hombre que requiere la sociedad del siglo veintiuno

Aún más, se reconoce que esta empresa, el fomento de la lectura y el desarrollo del pensamiento critico, ya no puede quedar anclada en la escuela; sino tiene que articularse activamente en un proyecto educativo que rescate las necesidades, conflictos y aspiraciones de los padres de familia que demandan mejor servicio educativo para sus hijos.

Todo proyecto escolar que no surja del despertar de la conciencia participativa de la comunidad puede quedar reducido a los buenos propósitos, de ahí la necesidad de promover la inclusión de la población en la toma de decisiones y la activación de los compromisos contraídos. Es en este recorrido en donde los hombres y mujeres construyen conocimientos para elevar su nivel de comprensión del mundo, de su quehacer y de sí mismos, tornándose dicho proceso en una herramienta fundamentalmente educativa.

En torno a las líneas anteriores se inició a construir los pilares para diseñar el proyecto escolar con la participación de los alumnos de primer grado y aquellos padres de familia que han acudido a las reuniones convocadas por el colectivo de profesores.

CAPÍTULO VII

GÉNESIS, DESARROLLO Y RESULTADO DEL PROYECTO ESCOLAR

Desde las primeras charlas con las autoridades educativas del plantel y con el objeto de que el proyecto de investigación educativa fuera penetrando en los distintos organismos que funcionan en su interior, se fue percibiendo la necesidad de efectuar una difusión paralela con el personal docente, representación sindical, academia de maestros, cooperativa escolar, asociación de padres de familia, representantes de grupos y autoridades educativas superiores, entre otros.

Esto es, aprovechar todas las instancias institucionales. Con esta perspectiva, se solicitó a las autoridades educativas que en la fecha de la presentación del proyecto a la planta de trabajadores de la escuela, participaran también en el acto los representantes de la Asociación de Padres de Familia y los estudiantes que representaban a los grupos escolares que estaban propuestos para formar la población sujeta a investigación.

Abrir un espacio de esta naturaleza a la comunidad significaba darle voz a todos los protagonistas para pronunciarse a favor o en contra de un proyecto de investigación educativa que los invitaba a involucrarse como figuras protagónicas, al mismo tiempo, representaba una oportunidad para alentar una efectiva vinculación entre la escuela y la comunidad, aprovechando el interés y el derecho de padres y madres de familia de participar en la tarea educativa de sus hijos.

En el Subprograma Sectorial referido a Educación Básica dentro del PNE 2001-2006, aporta al respecto, lo siguiente:

“Se requiere de escuelas que funcionen como unidades educativas, donde el logro de aprendizajes se asuma como tarea y responsabilidad colectiva. Este tipo de escuela sólo es posible cuando sus directivos se comprometen con la educación de sus estudiantes y el buen funcionamiento de la escuela, cuando están convencidos de la necesidad de orientar la actividad de la escuela al logro de los propósitos de la educación y promuevan la colaboración con las familias de los alumnos” (SEP, 200 1, p. 106)

La solicitud a las autoridades para el encuentro conjunto fue rechazada, con el argumento de que la presencia de padres, docentes y alumnos en una misma reunión podía generar conflictos. Las condiciones objetivas y subjetivas aún no estaban creadas para esta faena. El peso del currículum y la historia escolar de la institución aparecían como un freno que impedían la realización de una reunión plural, cuyo propósito era colegiar acciones mediante un proceso de reflexión en torno al tema de la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico, y escuchar las experiencias y esperanzas de los padres y estudiantes, esto es, darle paso también a su capital cultural convirtiéndolos en interlocutores válidos.

La participación colectiva en la consulta y la toma de decisiones para definir los rumbos por donde debe transitar la escuela, es una cultura que aún no ha sido promovida con intensidad en las instituciones educativas del nivel. Generalmente los padres de familia asumen el papel de operadores de tareas programadas por el personal de la escuela o de los organismos debidamente constituidos.

Esta situación figuró desde un principio como un desafío para la marcha de este proyecto de investigación educativa y se inició a activar las condiciones sociales para cristalizar reuniones conjuntas, en donde coincidieran los padres de familia, docentes y estudiantes, estimulando su participación en el análisis, la reflexión, en las acciones y evaluaciones programadas colectivamente.

Involucrar a los padres de familia en la toma de decisiones escolares no es tarea fácil, toda vez que la vinculación entre la escuela y la comunidad ha transitado en el plano institucional, en el ámbito administrativo; en donde el poder que ejerce la escuela ciñe la, participación de padres y alumnos generalmente a los asuntos y temas determinados con anticipación por los centros educativos; y con ello, se reafirma el modelo social asimétrico que dista mucho de incentivar el ejercicio de principios democráticos y el cultivo del pensamiento crítico en la participación ciudadana dentro de los espacios escolares.

La escuela contribuye en este escenario a reafirmar las relaciones sociales dominantes y con ello refuerza las formas de organización social del orden establecido. La rendición de cuentas es aún una condición inexistente.

Asimismo, todavía se vislumbra distante el momento de concretar el espíritu de la Declaración de la XIX Reunión de la UNESCO, Nairobi, 1976, que a la letra dice: "Lograr la participación de los adultos, de los grupos y de las comunidades en la adopción de decisiones en todos los niveles del proceso educativo, en particular en la determinación de las necesidades, en la elaboración de programas de estudio, en la ejecución de y evaluación y en la determinación de las actividades educativas, con arreglo a la transformación del medio laboral y de la vida de los adultos" (CREF AL, 1977: 5, citado por Schutter, 1996, p. 28).

Ya constituido el colectivo de docentes, en su primer micro taller celebrado el 18 de enero de 2002, resalta la necesidad de masificar el proyecto de investigación educativa hacia toda la comunidad, (independientemente de que la población seleccionada a investigar estaba constituida sólo por padres de familia y alumnos de primer grado y los propios docentes del colectivo) rescatar las opiniones, demandas y esperanzas de sus integrantes y promover su participación en la toma de decisiones.

En esa reunión se acuerda solicitar al director de la escuela el apoyo para que los integrantes del colectivo de docentes utilizaran los espacios de reuniones escolares; como: salones de clases, homenajes en la plaza cívica, reuniones de personal, asambleas de padres de familias, reuniones de la cooperativa escolar, etc., para informar a la comunidad sobre los objetivos que perseguía el proyecto de investigación educativa de la lectura y el pensamiento crítico y animar su participación en el mismo.

Enterados los integrantes del colectivo de profesores de que el martes 22 de enero de 200 1, la escuela estaba convocando a los padres de familia a la segunda reunión bimestral para la entrega de boletas de calificaciones, se obtuvo la licencia del director para incluir en el orden del día la información sobre el trabajo de investigación; asimismo, la aprobación de ubicar a los profesores del colectivo como responsables de presidir las reuniones de padres, y de esta manera se aprovecharía el espacio para invitar la participación de la población en el trabajo propuesto y recabar sus opiniones.

Una tras una se fueron desarrollando las acciones programadas. Con los padres de familia se utilizó un diálogo dramatizado, en donde los asambleístas asumieron el papel de actores. La alegría, la risa y los aplausos no se hicieron esperar en aquellos grupos en donde los profesores valiéndose de sus estrategias lograron animarlos a participar en la dramatización.

El disfrute de los juegos de simulación no es cuestión de edades, porque a través de la imaginación se construyen situaciones ambientales que establecen un puente de comunicación entre las personas y sus propias vivencias. Es el rescate de un fragmento social vivenciado por los hombres. “Aquí las imágenes creadas por elementos reales, encarnan y se realizan de nuevo en la vida real aunque de modo condicional; el anhelo de acción, de encarnación, de realización encerrado en el proceso mismo de la imaginación, encuentra aquí su realización más plena” (Vygotsky , 1997, p.86).

En otras reuniones se observó que existe temor de los padres para leer, negándose a representar a los personajes del diálogo. Cuando en el grupo de 2° "A", constituido por 15 madres y un padre de familia, se les preguntó quiénes sabían leer, para que leyeran los parlamentos de los personajes del diálogo, sólo seis manos fueron levantadas. Al final confiaron que sí están alfabetizados, pero que tienen problemas para leer, aunque les gustaría mejorar su lectura. ¿Es este comportamiento de los asambleístas una secuela heredada por las formas de organización escolar o es el efecto de las condiciones de marginalidad que padece la población?

Hay aquí una tarea que requiere ser atendida por la escuela y que hasta hoy ha pasado por desapercibida. El llamado de A. S. Neill a los profesores de que la educación no está en la escuela sino en la comunidad, sigue en pie.

Están acostumbrados a escuchar y aprobar en silencio las actividades desarrolladas en el plantel. Su actitud es receptiva y respetuosa. Las escasas preguntas suelen plantearse con poca seguridad. Es el personal docente el que asume el papel protagónico en la conducción de la reunión. La comunicación se toma unidireccional. Los márgenes de participación que se les ha brindado han sido muy reducidos. "Es apenas una ventanita. Hay que abriles mayores espacios. No hay que temerle a la critica", fue la observación hecha por un compañero del colectivo sobre el nivel de participación y actitud que asumen los padres de familia en las reuniones convocadas por la dirección de la escuela.

La integración al grupo de padres tampoco se ha promovido. No se conocían entre ellos, a pesar de haber permanecido un año escolar en el plantel asistiendo a reuniones como ésta. Sólo llegaban a escuchar ya aprobar el informe de la escuela. El propósito crucial de su asistencia, está centrado en las boletas de calificaciones. Al término de la reunión, que no rebasó los 50 minutos, con visible preocupación algunas madres de familia se acercaban a los docentes para pedir información sobre las calificaciones reprobatorias de sus hijos.

Las reuniones cumplían sólo con un requisito administrativo, desaprovechando la oportunidad para alimentar el nacimiento de una cultura participativa que involucrara a los padres de familia a analizar los problemas socio-escolares y aterrizar en la formulación de programas de intervención comunitaria para enfrentarlos.

El mismo currículum formal imprime su huella de control sobre el quehacer del docente que angosta las posibilidades de construir una relación más estrecha con los padres de familia, así que estas reuniones se limitan al recuento de los problemas conductuales y de reprobación de los alumnos ya la promoción de rifas para la captación de fondos económicos. La escuela afianza de esta manera su papel de agente social que fortalece el mantenimiento del status quo.

A pesar de la situación descrita con anterioridad, se observa que algunas participantes a estas reuniones poseen una aguda visión de los problemas que padece la comunidad escolar, entre los que figura la lectura.

Tal es el caso del grupo del 2° "A", que conforme se fue expandiendo la confianza entre los asistentes fueron surgiendo algunas intervenciones que despertaron la reflexión grupal, a tal grado que en la participación de una madre de familia remarcó con énfasis que en el hogar está ausente el diálogo entre padres e hijos lo que genera graves problemas de comunicación. Que el fomento de la lectura en familia, podría modificar esas relaciones interfamiliares y trascender al mejoramiento de la conducta de muchos jóvenes que han perdido el respeto a sus padres, a sus maestros ya la población adulta.

La aprobación de esta intervención fue unánime y con ello la aceptación de que el proyecto de investigación educativa continuara su curso para beneficio no sólo de los alumnos, sino también para las madres y padres de familia de primer grado.

En el balance efectuado con los integrantes del colectivo de docentes sobre esta campaña de información y sensibilización, se destaca que la difusión alcanzó una cobertura .de 156 padres de familia de los ocho grupos, 220 estudiantes, 16 profesores, el reconocimiento de la comunidad que el problema de la lectura y la formación del pensamiento crítico se encuentra presente en la vida escolar y extraescolar; y obviamente, afecta la vida académica y social de la población estudiantil, por lo que se reafirma la necesidad de indagar las causas que lo condicionan.

En términos generales la primera faena que programó el colectivo fue cubierta satisfactoriamente; pero es menester seguir fortaleciendo la información en los salones de clases, en los pasillos, en el periódico mural de la escuela y de ser posible en los diarios locales, aprovechando que uno de los profesores integrantes del colectivo es corresponsal de uno de los diarios que circulan en la región, tareas que fueron retornadas y ejecutadas por los integrantes del colectivo.

La tarea del colectivo de docentes apenas comenzaba. Aprobar proyectos al calor de intervenciones emotivas o la aceptación pasiva e incondicional, no se garantizaba su operatividad, mucho menos que fuera símbolo de éxito. La conciencia participativa y reflexiva de la comunidad se fragua sorteando los obstáculos que figuran en el devenir humano y ésta conciencia es el principio de la emancipación que se alcanza sólo cuando el hombre conoce las fuerzas sociales que operan encima de él y que lo determinan; ya partir de este conocimiento se esfuerza para modificarlas (Fromm, 1983). El camino se vislumbra lejos aún. Hacia la búsqueda del primer encuentro entre padres de familia y docentes del colectivo.

La siguiente fase era convocar a la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia para cristalizar el primer encuentro entre este organismo y el colectivo de docentes. Era urgente reactivar esta propuesta que había sido rechazada inicialmente por las autoridades educativas. Las condiciones escolares creadas en la fase anterior parecían favorecer la marcha del proyecto de investigación.

Considerando que la Ley General de Educación establece que la vinculación activa y permanente de la escuela pública y la comunidad es una responsabilidad conferida principalmente a la autoridad educativa (SEP, 1993) y con el soporte que provee en la misma línea el PNE 2001-2006, al depositar en las manos del director de la escuela la encomienda de "promover la colaboración activa y responsable de los padres y madres de familia, de propiciar el diálogo con la comunidad sobre los propósitos de la educación y sobre las formas de mejorar el funcionamiento de la escuela" (SEP, 2001, p. 127), se solicitó al director de la escuela que emitiera la convocatoria para llamar a los integrantes del comité de padres de familia a una primera reunión de trabajo con los profesores del colectivo para intercambiar opiniones en tomo al trabajo de investigación educativa, que ya estaba operando y definir las acciones a realizar para fortalecer el trabajo de investigación educativa.

Los propios padres tenían conocimiento de esta actividad por las pláticas preliminares que se había tenido con ellos en forma individual y por la campaña de difusión operada por el colectivo.

Con los argumentos anteriores se acuerda con la autoridad el lanzamiento de la convocatoria para efectuar una reunión conjunta entre padres y docentes para el 18 de marzo de 2002 en las instalaciones de la Escuela Secundaria Técnica Núm. 41. Era el primer encuentro en donde coincidirían en un mismo evento y sobre una temática común: padres y madres de familia, profesores y el director de la escuela. Este último, como testigo presencial.

La propuesta de la agenda de trabajo fue elaborada por el colectivo conteniendo los siguientes puntos: a) Presentación de los participantes mediante una técnica de integración grupal. b) Lectura y comentario de un fragmento de la temática: Política de participación social en la educación básica, extractado del Programa Nacional de Educación 2001-2006, p. 155 y 156. c) Información del colectivo sobre el avance del proyecto de investigación. d) Análisis y tareas a desarrollar.

La asistencia fue de cinco madres de familia, cinco docentes del colectivo, el director de la escuela como un invitado y el coordinador externo. La coordinación de los trabajos recayó en manos de uno de los integrantes del colectivo.

Después de la información vertida por los docentes, del análisis y reflexión de los actores, se respalda la continuación del proyecto de investigación educativa sobre la lectura y el pensamiento crítico y con base a algunos hallazgos obtenidos, se va gestando la idea de atacar el problema que vive la población estudiantil en forma colectiva, por lo que este punto se complementaría en una próxima reunión de este mismo nivel que se acordó efectuar el 11 de abril de 2002.

Así mismo, se distribuyeron comisiones a padres y profesores del colectivo para visitar al personal que estuvo ausente en esta ocasión y animarlos a asistir ala siguiente cita. Se aprueba también reproducir más copias del documento leído sobre la participación social y se distribuya a los padres de familia para su conocimiento del objetivo particular 4 del apartado de participación social en la educación básica del PNE 2001-2006, cuya letra dice: "Promover efectivamente la participación social mediante el diseño y puesta en marcha de mecanismos para la reflexión y el diálogo de todos los actores sociales; especialmente de las madres y los padres de familia, con el fin de democratizar la toma de decisiones y fortalecer la corresponsabilidad en la tarea educativa". (SEP, 2001, p.156).

El espíritu del fragmento anterior despierta esperanzas para iniciar la construcción de una nueva escuela con esencia democrática en donde deben tener cabida las ideas de todos los grupos sociales, ya partir del respeto de las diferencias y semejanzas individuales, diseñar con responsabilidad y coraje cívico los senderos por donde debe transitar la escuela secundaria técnica. Es precisamente en este caminar conjunto y acompañada de la actividad lectora en donde descansa la posibilidad de la formación del pensamiento crítico y democrático de la comunidad. El asunto es luchar por vivir en carne propia el proceso y no sólo enunciarlo. La dificultad estriba en el cómo hacer las cosas. Francisco Gutiérrez propone un camino:

Para preparar una sociedad democrática -desde las limitaciones de la pedagogía -hemos de hacer de cada centro educativo una comunidad democrática que se auto determine en la libertad y en la responsabilidad. En cada una de estas comunidades cada estudiante ha de tener derecho de educarse, sin presiones, opresiones, ni represiones. Hacer funcionar estas pequeñas comunidades, significa un cambio radical de la estructura de la institución escolar (Gutiérrez, 1990, p. 118).

11 de abril de 2002. Segundo encuentro.

A este segundo evento asisten las 10 madres que integran la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia y los ocho docentes del centro de trabajo que forman el colectivo, el 100 % de la población invitada. La reunión fue presidida por la C Guadalupe Navarrete Cupul, madre de familia. Un poema de Oscar González que alienta a los hombres a luchar por la búsqueda de la unidad, leído por la C. Rosaura Bastarrachea, madre de familia, hizo germinar la participación general y agrupar a los participantes en torno a dos ideas fundamentales: las ventajas que ofrece la lectura temprana y la necesidad de promover el trabajo cooperativo entre los padres, alumnos y maestros para enfrentar los problemas escolares.

Sobre este particular, Shutter nos aporta. “La participación tiene relevancia tanto por su valor instrumental como por su capacidad de fomentar la cooperación y la solidaridad entre los distintos grupos sociales que comparten determinados intereses” (Shutter, 1996, p. 44).

Una madre de familia presente, investida por la emoción llegó a reflexionar:

“Las palabras bonitas de esta lectura me llevan a pensar que en las reuniones escolares asistan el padre y la madre, juntos, unidos, para que ambos se comprometan a leer con sus hijos en el hogar y así logremos una mejor educación”.

Generalmente las asambleas de padres son en realidad asambleas de madres de familia. El argumento que justifica la ausencia de los padres es el trabajo, aunque el estudio reveló que sólo el 63 % de los hombres cuenta con empleo fijo. La propuesta no prosperó. Quedó sin embargo abierta para una discusión a futuro.

En esta reunión se dio a conocer un avance más pormenorizado del trabajo de investigación de la lectura y el pensamiento crítico en la escuela, que abarca. los datos proporcionados por los profesores en los micro talleres celebrados en el plantel, los aportes del cuestionario enviado a los padres de familia de primer grado, el informe rescatado de las entrevistas y cuestionarios aplicados a los alumnos y algunos tutores, las entrevistas hechas a los docentes del colectivo para rescatar su concepción sobre la lectura y el pensamiento crítico, el resultado de las observaciones de clases hechas por el coordinador externo para conocer las características que adopta la lectura en el aula y las dificultades internas y externas surgidas en la operación del proyecto.

En el informe parcial de los hallazgos compartidos con los padres de familia y los profesores del colectivo se destaca lo siguiente:

El 68.5% de la población estudiantil reconoce su desinterés y rechazo por la lectura de libros, el libro ocupa el último lugar como fuente de información en el hogar, el material de lectura predominante entre el alumnado lo conforman las revistas e historietas, la visita a bibliotecas y la adquisición de libros figuran fuera de la agenda de las actividades cotidianas de la comunidad (padres, alumnos y profesores}; así como el grueso de la población no reporta haber leído un libro completo en toda su vida, el 95.9% de los hogares de la población investigada cuenta con televisores cuyo tiempo promedio que se mantienen

prendidos durante la semana es de 17.5 horas, que el 93.9 % de la población de padres está alfabetizada y su promedio de escolaridad alcanza la educación primaria completa, que más de la mitad de esta población es “analfabeta funcional”; pero que un 75% manifiesta su disposición de leer con los hijos en el hogar y un 71 % acudiría a realizar esta actividad en la escuela en caso de operar un programa de lectura con padres de familia, que desde la fundación de la escuela no ha habido un proyecto educativo que pretenda fomentar la lectura y desarrollar el pensamiento critico de la comunidad, que la lectura en el salón de clases se constriñe a la resolución de cuestionarios, dictado y copiado de textos, a la elaboración de resúmenes, a la memorización de datos para responder los exámenes parciales y su objetivo fundamental es la obtención de una calificación para efectos de acreditación; a tal grado que un 68.5 % de la comunidad estudiantil investigada manifiesta que realiza dichas actividades sólo por la presión que ejercen sobre ella la escuela y la familia, representando esta modalidad pedagógica una carga y no como un aliciente para la producción de conocimiento. y finalmente, que la actitud que asumen los estudiantes en el aula se inclina más hacia una aceptación pasiva e incondicional del discurso del docente; asimismo, la duda y el cuestionamiento del contenido textual aparecen ausentes, y por lo mismo, el reflejo de una actitud acrítica en el proceso que recorre la lectura y sobre todo, que el único material de lectura con el que se trabaja en el salón de clases es el libro de texto gratuito de educación secundaria, cuya lectura en el hogar se hace por encargo de los profesores, en tanto que sólo un 30 % de los estudiantes manifiesta cumplir con esta tarea encomendada.

Con este resultado parcial, los participantes al acto fueron comprendiendo que la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en educación secundaria no es un problema que se agote en el plano escolar; sino median en él, las distintas formas que estructuran la vida social, política, económica, cultural y familiar, por lo tanto un problema complejo que requiere ser abordado más allá de las exhortaciones, campañas y presiones de la escuela, la familia y autoridades hacia los estudiantes, significando así, un problema histórico localizado, por lo tanto, un hecho social que no admite propuestas inmediatistas y apresuradas, mucho menos respuestas atomizadas que partan de una porción de los protagonistas del acto educativo.

Así surge la necesidad de diseñar con los asistentes el bosquejo de un proyecto escolar que se pondría a consideración de la comunidad investigada. Esta tarea fue trasferida para una próxima reunión en donde se convocaría a los alumnos representantes de los grupos para que manifestaran también sus puntos de vista. La fecha acordada fue el 19 de abril de 2002.

Tercer encuentro

A esta tercera reunión se dieron cita tres madres de familia, 16 estudiantes y 6 profesores del colectivo. Coordinó el trabajo la señora Elena Mendoza Zaragoza, tesorera del comité de la asociación de padres de familia. Con la participación de los asistentes se traza el primer bosquejo del Proyecto Escolar y se acuerda convocar a los padres de familia del primer grado a una reunión general para el domingo 28 de abril de 2002, a partir de las 8.00 horas, en donde se pondría a consideración el borrador diseñado. Asimismo, se distribuyeron comisiones para cubrir las tareas que figuraron en el mismo documento.

¿Qué es el proyecto escolar?

Para este trabajo, un proyecto escolar representa la oportunidad para que una institución educativa y su comunidad diseñen, operen y valoren los caminos alternos para poder enfrentar los problemas que obstaculizan el alcance de las metas educativas previstas a través de un proceso de reflexión, acción y la evaluación de las tareas programadas, de los compromisos contraídos y los resultados alcanzados. Es el documento que recoge y encaula las esperanzas y aspiraciones comunitarias para trasformar poco a poco el rostro de la vida escolar y la comunidad a partir del esfuerzo colectivo de sus integrantes.

Es también la oportunidad de abrir “las bases de poder” para escuchar las voces y sueños de los desposeídos, trazar con ellos otros horizontes escolares y sociales en cuya búsqueda nutra de aprendizajes a la población estudiantil, al personal de la escuela ya los padres de familia, y con ello, la consumación de una verdadera vinculación entre la comunidad y la escuela, propósito que hoy figura sólo en el discurso en nuestros centros de trabajo.

Es un buen intento que orienta la modificación de la vida de la escuela y de la práctica de los trabajadores, un espejo que puede reflejar el resultado del esfuerzo comunitario, así como los desaciertos incurridos en el proceso de ejecución de las tareas acordadas que sustenten su reorganización. Es ante todo, un espacio que alienta la crítica y autocrítica, en tanto proceso que apunta a la cristalización del ejercicio democrático entre los miembros que conforman la comunidad. Con esta caracterización, el proyecto escolar cruza la frontera de lo institucional para adquirir la forma de un proyecto social comunitario, cuya empresa no podrá caminar sin la intervención, el compromiso real y vigoroso de sus actores que se involucran en la negociación de las condiciones sociales que les impide alcanzar las metas educativas y la vocación humana.

Bosquejo del proyecto escolar

- Participaron en su diseño: madres de familia, alumnos y docentes del colectivo.
- Título: “Yo leo, tú lees... todos leemos y pensamos”.
- Propósitos:

a) Fomentar el interés de la comunidad escolar por la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico para mejorar el aprendizaje.

b) Fortalecer la vinculación entre la escuela y la comunidad a través del trabajo cooperativo que trascienda aun mejor servicio educativo.

- Período de duración. Del 28 de abril al 12 de julio de 2002
- Ejes orientadores

1. Que el proyecto abarque a la población investigada: padres alumnos y docentes.
2. Promover en el hogar la lectura familiar entre padres e hijos.

Los puntos tres y cuatro que figuran a continuación, surgieron en la primera reunión general de padres, alumnos y docentes celebrada el 28 de abril Después de haber sido aprobado el punto dos, un padre de familia preguntó a la asamblea "¿y qué vamos a leer en casa con nuestros hijos?". La propuesta que construyó la reunión fue la necesidad de elaborar una antología para ser utilizada en la escuela y en el hogar, convirtiéndose así en un libro familiar-escolar que contenga textos accesibles a la comunidad y que estimulen la reflexión y la crítica de los lectores.

Temas como educación familiar, drogadicción, historia del municipio, leyendas de la cultura maya, poesías, entre otros, fueron ahí sugeridos. La profesora Susy Hernández Chan, sería la encargada de seleccionar el material de lectura que la comunidad enviaría, y otra comisión se entrevistaría con el presidente municipal para solicitarle absorbiera el costo de la reproducción de las antologías. Esta comisión integrada por docentes del colectivo y el coordinador externo lograron acordar, en reunión posterior con el alcalde, el objetivo propuesto, Se diseñarían 100 ejemplares de la antología que serían donadas a los estudiantes de primer grado ya los docentes de la escuela para el fomento de la lectura y el desarrollo del pensamiento critico.

3. Diseñar una antología que sea utilizada en la escuela y en el hogar que contenga textos propuestos por la comunidad.
4. Que los textos de la antología sean utilizados como material de lectura en el aula, convirtiéndose en generadores temáticos para establecer la conexión con los contenidos de las asignaturas y actividades de desarrollo del plan y programas de estudio de educación secundaria, 1993.

5. Iniciar en la escuela un círculo de lectura con padres, alumnos y profesores del colectivo utilizando como base textual la antología propuesta en el punto tres.
6. Que el coordinador externo diseñe y opere un curso taller dirigido a una representación de padres, alumnos y docentes de la escuela para alentar el trabajo comunitario fomentar entre los profesores la utilización de estrategias de lectura en el aula.
7. Evaluar el avance del proyecto escolar y el resultado del trabajo de investigación educativa en una reunión masiva con la presencia de padres de familia y alumnos de primer grado y los integrantes del colectivo de maestros.
8. Gestionar la consecución de espacios en otras instituciones educativas para difundir el informe del trabajo de investigación que sobre la lectura en la escuela y el desarrollo del pensamiento critico se realiza en la Escuela Secundaria Técnica Núm. 41 de Tixpéual, Yucatán.

Acto seguido, se diseña el esquema que utilizaría el proyecto escolar y que se presenta a continuación:

PROYECTO ESCOLAR

1. Yo leo
2. tú lees
3. todos leemos y pensamos

Reunión general de padres y alumnos de primer grado y docentes del colectivo 28 de abril de 2002

A esta reunión asistieron ocho profesores de la escuela, nueve alumnos de primer grado y 18 padres de familia, sumando un total de 35 participantes. Presidieron la reunión los profesores Gustavo Escobedo Cruz y Fabio Chalé Mex integrantes del colectivo.

La primera actividad desarrollada por los asambleístas fue la lectura y comentario grupal de un fragmento del objetivo particular 4 del PNE 2001-2006, que hace referencia a la Política de participación social en la educación básica y que en una de sus líneas enfatiza la necesidad de "crear las condiciones que propicien la participación de diversos sectores de la sociedad -informada, responsable y comprometida -en el mejoramiento de la calidad de la educación" (SEP, 2001, p. 156).

Posteriormente, los moderadores dieron a conocer un informe de los trabajos realizados en el marco del proyecto de investigación educativa sobre la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico que arrancó a partir del mes de septiembre de 2001. Se les invitó, asimismo a los participantes se convirtieran en difusores de este proyecto ante los demás padres de familia.

En el mismo acto se puso a consideración de la reunión el bosquejo del proyecto escolar, que después de agregarle los dos puntos descritos con anterioridad, fue aprobado por unanimidad. Finalmente se fija la fecha de una próxima reunión de este mismo nivel para el domingo 19 de mayo de 2002, a las ocho de la mañana, en donde se entregarían las antologías elaboradas por el colectivo de docentes a los padres de familia o alumnos de primer grado y la planta de profesores del centro de trabajo.

Segunda reunión general: 19 de mayo de 2002.

Este segundo evento arrojó una asistencia de 60 participantes, entre ellos padres de familia, alumnos, profesores del colectivo, el director de la escuela, el coordinador académico del Departamento de Educación Secundaria Técnica de Yucatán, una profesora sindical del centro de trabajo.

El acto fue dirigido por dos compañeros integrantes del colectivo de docentes El Ing. Héctor Celis Pérez hizo un breve recuento de las actividades desarrolladas y de los obstáculos encontrados en la operación del proyecto de investigación educativa sobre la lectura y el pensamiento crítico y el Profr. Fabio Chalé Mex, le correspondió hacer la presentación de la antología, destacando que refleja el resultado del esfuerzo comunitario y una herramienta que por aprobación de la comunidad investigada se utilizaría en la escuela y en el hogar para el fomento de la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico.

Después de las intervenciones de los invitados, que se tradujeron en el reconocimiento del trabajo cooperativo que se venía realizado, se entregaron las antologías a los asistentes y se fijó la fecha para la tercera reunión general para el domingo 9 de junio para continuar formalmente el círculo de lectura.

Círculo de lectura

Dos encuentros más de esta naturaleza se efectuaron. En cada una de ellos, un puñado de aproximadamente 25 participantes entre padres, madres, unos cuantos estudiantes y de dos a tres docentes integrados en círculo de lectura, acudían a la escuela los domingos a partir de las ocho de la mañana con sus antologías en mano a leerlas en silencio o en voz alta, en su propia voz y con sus propios textos. Los padres de familia una vez más retoman a la escuela y se les veía interesados y animados.

Voces adultas y voces adolescentes lectoras eran escuchadas en el salón de clases, aunque toscas algunas, producían una armonía que matizaban aquel ambiente inusual, de aquella población plural de edades y de historias, y que en esta tarea amalgamaban sus preocupaciones y esperanzas.

El vistoso colorido de los huipiles de algunas de las mestizas asistentes resaltaba el encuentro convirtiendo el escenario en un verdadero espacio micro social, en donde cada lectura hacía fluir el comentario, la reflexión y la correlación de los temas leídos con el mundo social vivenciado por los participantes, esos dos momentos dialécticos que hace alusión el discurso freiriano: "El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura critica de un texto implica percibir la relación que existe entre texto y el contexto" (Freire y Macedo, 1989, p. 51).

La lectura del mundo y la lectura de la palabra emergían como un vínculo que hacía posible la comunicación entre los lectores y con ello fortalecían la confianza de que su saber y sus intervenciones por más humildes que fueran, contribuían en el proceso de reflexión. Ideas y palabras construidas en otros tiempos por Oscar Wilde, Bertold Brecht, o aquellas contenidas por los textos del CREFAL, entre otras, fueron pronunciadas y recreadas por este grupo heterogéneo de lectores voluntarios, de campesinos y campesinas que no obstante las condiciones de marginalidad que aún pesa sobre muchos de ellos, y con ese promedio del salario mensual que perciben de apenas $ 819.24, reflejado en el estudio, conservan aún esperanzas hacia su escuela, así como también inician poco a poco a comprender que el acto de leer no queda atrapado en la esfera escolarizada.

Por eso sigo convencido, como Álvarez que: "Los límites de un texto son inasibles, vagos, imprecisos, hasta que un lector no los hace suyos, en acción que no es ademán subjetivista, sino integración salvadora, vocación ecuménica del hombre" (Álvarez, 2002, p. 6).

Un grupo minúsculo quizá, en el que abundaban más padres y madres de familia de las comisarías que los de la misma cabecera municipal, y que tenían que costear sus pasajes los domingos para cumplir el compromiso contraído con ese puñado más pequeño todavía de profesores que asistían a estas citas de lectura.

Sin invitación oficial, sin boletas de calificaciones que recoger, se toma difícil la tarea de convocar a la comunidad a un evento, que durante dos horas pretendía encender el interés comunitario por la lectura y estimular la lucha por la búsqueda del conocimiento y el despertar del pensamiento critico, una herramienta que necesita el hombre para enfrentar y comprender la realidad social y así alcanzar una mirada más profunda de los hechos que regularmente es disuelta por el pensamiento común en el nivel de la superficialidad (McLaren, 1984), y la esperanza de que ese nuevo pensamiento se traduzca en la organización y promoción social para llegar a conquistar una escuela y una sociedad más justa, democrática, crítica y humana.

La suma total de participantes que acudió a las cuatro reuniones dominicales al círculo de lectura fue de 135, y las tres reuniones representativas alcanzaron una cifra de 52 asistentes.

El acto de la lectura es aquí traducida como un proceso que no tiene límite. El regreso a la escuela en estas condiciones de la población adulta y los jóvenes que los acompañaban, representaba una faena inédita en la vida comunitaria. ¿Qué sucedería si este minúsculo laboratorio se multiplicara en las escuelas primarias y secundarias de la entidad? Dejo la respuesta a la imaginación de los profesores y padres de familia.

Las dificultades para la operación del proyecto escolar fueron creciendo todavía más a partir de la primera reunión general, cuando los espacios de acción del colectivo empezaron a acotarse por las autoridades educativas. A pesar de que los objetivos de las reuniones conjuntas estaban claramente establecidos, empezaban a generar cierta desconfianza en el interior y el exterior del plantel, a tal grado que la respuesta a la solicitud del espacio para efectuar el curso taller propuesto en el proyecto se fue aplazando, hasta que finalmente fue enviado en los tres últimos días del ejercicio escolar. 10, 11 y 12 de julio de 2002.

Resultados arrojados por el proyecto escolar

Con todo lo descrito anteriormente, el proyecto escolar arrojó los siguientes resultados:

De los ocho docentes del colectivo que trabajaban con los primeros años, sólo seis utilizaron la antología al iniciar sus actividades escolares como lo proponía el proyecto escolar. Entre ellos, un profesor de matemáticas, uno de inglés, uno de agricultura, uno de formación cívica y ética y dos de español. Persiste el problema para generar el análisis y la reflexión grupal en la lectura de los textos de la antología como fuente para estimular el pensamiento critico del alumnado; asimismo la dificultad para articular dichos textos con los temas de las asignaturas y actividades de desarrollo. El salto entre ambos campos se tomaba demasiado abrupto. Aunque tampoco fue posible diseñar con el personal docente las estrategias de lectura para trabajar la antología.

El privilegio de los contenidos programáticos, el control escolar y el otorgamiento de calificaciones siguen siendo prioritarios en el quehacer del personal docente, directivo y de supervisión como una carga impuesta por el currículum. Este sometimiento anula las posibilidades de ejercer la profesión “no sufriéndola, sino afrontándola”, viviéndola con espíritu crítico, y con ello, se angostan los espacios de imaginación, creatividad y la búsqueda conjunta de nuevas alternativas que proyecten la formación del hombre creativo, crítico, humano, capaz de imaginar y luchar por la concreción de sus utopías.

Al priorizar el número, el orden establecido, la certificación, la eficiencia, el control del alumnado, los concursos escolares, las confrontaciones académicas y tecnológicas, se margina lo fundamental y nos olvidamos del hombre como constructor de historia, como “creador de formas, transformador de estructuras, recreador de relaciones" (Gutiérrez, 1990, p. 83). El inspector de la zona escolar hacia la siguiente recomendación al director de la escuela.

“Que este trabajo de lectura en los salones no entorpezca el avance programático de los profesores y sea el pretexto para retrasar la entrega de calificaciones”, palabras que desalentaron no sólo a quien esto escribe, sino también a los profesores que operaban el proyecto escolar.

El papel de la escuela como agente socializador, es aquí percibido con nitidez. Por ello, Giroux enfatiza con lo que llama una “premisa pedagógica” “Todo currículum pensado para introducir cambios en las aulas fracasará, a no ser que sus propuestas estén fundamentadas en una comprensión de las fuerzas sociopolíticas que influyen poderosamente en la textura misma de las fuerzas pedagógicas cotidianas del aula” (Giroux, 1990, p. 70).

No obstante, es perceptible el interés generalizado de los alumnos participantes de iniciar las clases a partir de la lectura de un texto que provoque la discusión grupal. De 69 estudiantes consultados sobre esta estrategia, obtuvo un 88.4% de aprobación. Fue notable también el incremento del interés de la población estudiantil investigada por la lectura de la antología. El 89.8% manifestó que lo hacía por gusto. Al comparar el interés del alumnado entre el libro de texto y la antología, el 7 % se inclina por el libro, el 78 % por la antología, ambos 12 % y el 3 % manifiesta desinterés total por los dos materiales.

En el breve lapso en el que se manejó dicho material de lectura, se observó que en un receso de los estudiantes, un grupo de seis alumnas se encontraba debajo de uno de los árboles del plantel leyendo su antología. Un alumno comentaba: “Cuando empiezas a leerlo, como que ya no quieres dejarlo”.Otro más: “Me gusta leerlo porque habla sobre las cosas de mi pueblo”.

Una de las integrantes del personal docente registró en sus observaciones la actitud manifestada por la población estudiantil respecto al uso de la antología en el salón de clases:

“Es satisfactorio ver el entusiasmo que hasta ahora han demostrado, ya que no hay necesidad de pedirles hacer uso de la misma, sino que ellos son los que sugieren leer por lo menos dos lecturas por clase...ellos opinan que es algo que les va a ayudar para ser buenos lectores y sobre todo analizar cada texto”.

En cuanto al fomento de la lectura familiar entre padres e hijos, el 71 % de los hogares figura haber leído la antología por lo menos una vez a la semana. Una alumna entrevistada informaba que como la mamá tiene problemas de la vista, ella fue la encargada de leerle, así como a sus “hermanitos”. Y una madre de familia nos confió: “Mientras preparo la cena, mi hija mayor lee con nosotros las cosas que pasaron en el pueblo”. Otro padre de familia: “Por la noche leo con mi esposa”.

Los textos que mayor aceptación tuvieron para los padres de familia fueron las leyendas de la cultura maya, los textos de educación familiar del CREFAL y la memoria del municipio y comisarías. En el caso de los alumnos, la gran mayoría aprobó todos los textos que figuran en la antología porque según decían, “contiene los temas que nosotros pedimos, aunque le faltaron lecturas de aves, dinosaurios, computación y más historias de nuestro estado”.

El curso taller dirigido a padres, alumnos y docentes, propuesto también en el proyecto escolar, fue desarrollado durante los días 10, 11 y 12 de julio de 2002 con una duración de 15 horas. El título: Desarrollo humano en comunidad: un reencuentro con el currículum escolar. Participaron en él, tres madres de familia, cuatro estudiantes y seis integrantes del personal docente coordinados por el asesor externo del proyecto. Las constancias de participación fueron extendidas por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 A, de la ciudad de Mérida, Yucatán.

El propósito del curso es enfatizado en la presentación de su antología en los siguientes términos:

“Abrir un espacio comunitario, plural, en donde los participantes abrevando de sus experiencias, esperanzas, preocupaciones, así como de los productos generados por la lectura de los textos de la antología del curso taller, promuevan una profunda reflexión sobre el contenido dimensional de la práctica educativa escolar y familiar, de la capacidad y creatividad humana para poder enfrentar sus problemas y germinar nuevos encuentros escolares y sociales, verdaderos encuentros comunitarios, en donde se privilegie al niño, al adolescente, a los maestros, a las madres y padres de familia para conquistar una comunidad solidaria, responsable, crítica, y trascendente”.

Con la orientación anterior, se rescataba uno de los objetivos del trabajo de investigación educativa y paralelamente el segundo propósito del proyecto escolar que apunta al fortalecimiento de la vinculación entre la escuela y la comunidad.

Dejemos que algunos de los protagonistas del curso taller nos compartan sus testimonios: Madre de familia: "Me pareció interesante comunicarme con otras personas y saber también lo que cada una de ellas piensa y convivir un poco más con los maestros. Espero que esto no quede hasta aquí, que los maestros le tomen un poco de importancia y se lo comuniquen a los padres de familia para que ellos lleguen a comprender y tengamos un poco de éxito”.

Alumna: “Para empezar no sabía de qué se iba a tratar, cuando asistí el primer día fue un poco aburrido, pero después empezó a agradarme. Nos pusimos a leer. Por lo visto los maestros no son como yo pensaba...no podíamos creer que maestros y alumnos íbamos a ser como compañeros y amigos”.

Docente. “Todos participaron activamente y no se rezagaron ni los padres de familia ni los alumnos porque en todas las dinámicas y en todas las sugerencias participaron de igual manera. Es una semilla que nosotros podemos hacer germinar.

Con este curso reflexionamos y nos damos cuenta cómo estamos trabajando en nuestra escuela y esto nos motiva a mejorar nuestra forma de trabajar por el bien de nuestros alumnos".

Madre de familia. "Aprendí cómo ayudar a mi hijo en sus estudios".

Un curso taller con sólo 14 elementos que intentó prender una chispa de esperanzas para encauzar ese acercamiento comunitario y la aportación de un granito de arena para emprender y comprender la tarea educativa, familiar y escolar más allá de la racionalidad instrumental, en donde utilizando la lectura como fuente para el análisis y la reflexión animó a padres, alumnos y docentes a decir su palabra, a internarse con su humilde carga de saberes y creencias en ese proceso intelectual, cuyo propósito es el descubrimiento y comprensión de las contradicciones contenidas por la realidad textual y contextual Y al apropiarse de esos nuevos saberes, los lectores descubren también otras posibilidades para construir modelos alternos de existencia social por donde puede transitar el hombre: el trabajo comunitario.

Una de las herramientas utilizadas para aproximarse a ese conocimiento de la realidad fue la reflexión individual y grupal. El pensamiento reflexivo, como lo llama Hegel "es la actividad que consiste en poner de manifiesto las oposiciones y en pasar de una a otra, pero sin poner en evidencia sus conexiones y la unidad que las compenetra" (Hegel, citado por Kosik, 1979, p. 34).

Un proceso que nos aguijonea a buscar respuestas más allá de la representación fenoménica del mundo capturada por nuestros ojos o percibida por nuestra sensibilidad, en donde presumiblemente puede localizarse la "verdadera" explicación de las cosas y que al final de cuentas nos descubre que apariencia y esencia son componentes estructurales de los fenómenos sociales.

Este es el camino que nos conduce a conquistar el conocimiento y la comprensión de las cosas más allá de la dimensión que nos proporciona lo cotidianidad y de nuevo recalcamos que la lectura es una puerta de entrada que nos aproxima al conocimiento del núcleo de los conflictos del hombre y nos ilumina para buscar los medios que posibiliten su superación Es una de las herramientas culturales con la que se puede arribar al desarrollo del pensamiento crítico.

Ahora. ¿Cómo fomentar la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en una comunidad escolar si no es haciéndolo con sus mismos integrantes? ¿Cómo vincular escuela y comunidad si no encendemos desde hoy las posibilidades para que en el proceso de su construcción lo vivan a todo pulmón sus propios protagonistas? y Finalmente ¿Cuáles son las esperanzas colectivas fincadas en esta necesidad de vincular la escuela y la comunidad? ¿Vinculación para qué? Son apenas unas interrogantes que quizá puedan iluminar el despertar del debate, la organización social, el diseño y el desarrollo de los proyectos sociales que recojan las aspiraciones educativas, culturales y políticas de los centros de trabajo que buscan su trascendencia.

BALANCE FINAL Y CONCLUSIONES

26 de noviembre de 2002

En esta fecha se efectuó una reunión de evaluación del trabajo de investigación educativa y el proyecto escolar que tuvo una asistencia de 113 participantes, “56 padres de familia, 51 alumnos, cinco docentes del colectivo y el coordinador externo” La población fue distribuida en tres mesas de trabajo coordinadas por los integrantes del colectivo. Los temas desarrollados fueron.

1. Información general del resultado que arrojó el trabajo de investigación educativa sobre la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico y el avance reflejado por el proyecto escolar: “Yo leo, tú lees, todos leemos y pensamos”.
2. Análisis de la información.
3. Tareas a desarrollar por la comunidad. Propuestas.

Al término del evento, se realizó una reunión con el director de la escuela y una fracción del personal docente, en donde un grupo de cuatro madres de familia y los profesores que presidieron las mesas de trabajo, como representantes de la comunidad, informaron a los presentes sobre el resultado de la reunión general de evaluación, cuyas conclusiones se presentan a continuación:

a) Aprobación de la comunidad del informe del trabajo de investigación educativa realizado en el plantel durante el ejercicio escolar 2001-2002.

b) El reconocimiento general que este proyecto representa un esfuerzo real, aunque incipiente y parcial aún de la comunidad para fomentar la lectura y desarrollar el pensamiento crítico de sus integrantes, y que es el primer trabajo de esta naturaleza que se realiza en la historia de la Escuela Secundaría Técnica Núm. 41 de Tixpéual, Yucatán.

c) Que la elaboración de una antología para su lectura en la escuela y en el hogar, y la estrategia de trabajarla en el salón de clases con los alumnos al inicio de las actividades escolares, buscando la conexión del tema leído con los contenidos temáticos de las asignaturas y actividades de desarrollo, propiciaron un despertamiento del interés del alumnado hacia la lectura De 31.5% de la población estudiantil que manifestó al principio del trabajo de investigación educativa su interés por la lectura, ascendió al término del proyecto escolar a 88 9%.

d) Que la promoción de la lectura de los textos de la antología en el hogar entre padres e hijos, generó la atención de la población, creo expectativas porque esta modalidad contribuya al fortalecimiento de la comunicación interfamiliar.

e) Que el círculo de lectura iniciado con padres, alumnos y docentes que asistieron ala escuela en las sesiones dominicales, contribuyó en el proceso de análisis y la reflexión sobre el papel que cumple la lectura en la formación del hombre, representando una estrategia aceptable para enfrentar el "analfabetismo funcional", y se constituye al mismo tiempo en una alternativa para despertar el pensamiento critico en la comunidad escolar.

f) Que la convocatoria lanzada por el trabajo de investigación y el proyecto escolar a padres de familia, alumnos y docentes a participar en el fomento de la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico, las estrategias de acciones utilizadas para la toma conjunta de decisiones para enfrentar el problema y pugnar por alcanzar las metas educativas trazadas por el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el propio proyecto de investigación, representaron un paso significativo, aunque limitado aún, en la construcción de espacios escolares y sociales democráticos.

Fortaleciendo de esta manera las relaciones comunicativas entre los participantes y se inicia la construcción del puente que puede cristalizar a futuro en una efectiva vinculación entre la escuela y la comunidad. Se busca con esto una escuela comprometida en la recreación de una democracia participativa y en la vivencia de un pluralismo de ideas en donde padres, alumnos y docentes aprendan en el intercambio de experiencias y se fortalezca la conciencia comunitaria a partir de las acciones desarrolladas

g) El modelo de investigación acción participativa utilizada careció de elementos para armonizar el tiempo institucional y el tiempo de investigación. Al soportar el desarrollo de los trabajos en los modelos de organización escolar interno y externo, se le dedicó mucho tiempo al ámbito de gestión, obstaculizando con ello, el avance del proyecto, lo que provocó en quien esto escribe, desconcierto, titubeos, sabor a fracaso y la sensación de haber perdido el rumbo. Por otro lado, incidió en el descenso del nivel de sensibilización del grupo y causó, en algunas fases, la desarticulación temporal de la comunidad con el proyecto en marcha. Tal es el caso del curso taller desarrollado con los alumnos, padres de familia y docentes, cuyo objetivo era promover la conciencia participativa de la comunidad y diseñar con el personal docente estrategias para trabajar la lectura, actividad que fue transferida hasta los tres últimos días del ejercicio escolar y que tuvo escasa repercusión en la población. En este sentido, el tiempo para la operación del modelo fue discordante con el tiempo marcado por el calendario escolar.

h) La distribución del horario de clases de los docentes que participaron en el colectivo y que tenían compromisos laborales en otros planteles, provocó durante la operación del programa problemas de comunicación, la toma de decisiones oportunas y la ejecución de las tareas, obstaculizando el avance de los trabajos, lo que orilló que el asesor externo asumiera en algunos períodos el control del proceso de investigación. En otros momentos, la operación del proyecto se fue ajustando a las condiciones laborales del personal, en detrimento de las necesidades específicas del proyecto.

i) La evolución y desarrollo de los integrantes del colectivo adquirió distintos matices, desde la desconfianza y apatía inicial manifestadas por algunos, hasta en el involucramiento parcial de otros compañeros en las tareas desarrolladas, que se tradujeron en la participación activa en la campaña de sensibilización dirigida hacia la comunidad, la publicación de notas periodísticas sobre las incidencias acontecidas durante el proceso, la asistencia a las reuniones de organización celebradas con padres y alumnos, la promoción de la lectura en el aula a través de la antología, la asistencia y coordinación del círculo de lectura en las sesiones dominicales y el intercambio y análisis de la información rescatada, entre otras actividades.

En este orden de cosas, y desde la perspectiva de quien esto escribe, se puede ubicar la participación de los profesores en dos vertientes: aquellos que todavía no han llegado a superar el peso de la cultura directiva y reclaman la presencia del apoyo externo, específicamente el de las autoridades educativas, para emprender las actividades convencionales y con esto, mejorar el servicio educativo. y otros compañeros, un grupo menor, entre los cuales se encuentra el que esto escribe, que inicia a comprender que las necesidades escolares requieren ser problematizada para su estudio en el propio centro de trabajo, promoviendo para ello, la organización y la participación social, en donde se define el plan estratégico para enfrentar los problemas educativos y se trazan las líneas de orientación para modificar los modos de ver los problemas, transformar las prácticas escolares y las condiciones sociales en donde se desenvuelve la vida de los sujetos.

En cuanto al sector de padres de familia, aunque aún en minoría, es digno reconocer su deseo por intervenir en la organización y operación de las actividades escolares y extraescolares. Al otorgarles esta oportunidad, asumieron su condición de sujetos históricos y descubrieron que sus voces tienen el mismo peso que las de sus maestros. Así lo manifestaron en el curso taller celebrado en los tres últimos días del ciclo escolar.

La participación de la comunidad se entiende aquí como el intento de romper las relaciones sociales inequitativas para buscar la construcción de una escuela y una sociedad en donde prevalezca una real oportunidad para que el hombre alcance su vocación humana.

Este panorama sacude indudablemente el modelo tradicional que ha abrazado nuestro quehacer docente. La práctica educativa en general, y las características que adopta la lectura en el salón de clases en particular, requieren el día de hoy de una revisión profunda que rebase las fronteras de la cotidianidad, soportadas en un marco teórico de referencia; y al tomar distancia de ellas, enfocarlas desde una perspectiva crítica que apunten a conquistar el reto planteado por el PNE, 2001-2006, el de la transformación de la sociedad que todos deseamos.

Nuestras escuelas no pueden quedar ancladas en la batalla por el cumplimiento cabal de la normatividad, en continuar siendo fábricas de extensión de certificaciones de estudios, o repetir año con año aquellas acciones que no tienen repercusión en la formación crítica del hombre; como lo demandan el propósito, los enfoques de las asignaturas y actividades de desarrollo del plan y programas de estudio de educación secundaria.

Tenemos que conquistar con responsabilidad y coraje cívico los espacios escolares y extraescolares en donde las voces coincidentes y divergentes de toda la población sean escuchadas y revisadas con respeto.

Un punto de partida propuesto por este trabajo lo constituye el fomento de la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en el aula y la promoción de la lectura con los padres de familia y los maestros en la comunidad.

Un modelo de lectura que no quede agotado en el consumo de ideas, en la aceptación incondicional de la palabra escrita, en el deleite personal o en la obtención de una calificación para la acreditación; sino que trascienda a la problematización de la realidad textual y contextual, aguijonee al pensamiento humano a seguir buscando otras alternativas para seguir creciendo y pugnar por el rompimiento de las ataduras que impiden la humanización del hombre.

Un nuevo enfoque y práctica de lectura que encuentre en los textos la oportunidad de contrastar la cosmovisión del autor con la del lector, por lo tanto, una relación dialéctica, reconociendo que el conocimiento humano no es el punto final del pensamiento; sino el nexo que acerca a los hombres y los acicatea permanentemente a diseñar el bosquejo de nuevos horizontes preñados de humanismo. Aquí se encuentra la esencia fundamental del pensamiento crítico.

La lectura paralela en la escuela y en el hogar, pero especialmente en el círculo de lectura que operó en el proyecto escolar, permitió a padres, alumnos y docentes, desde su nivel de abstracción, manifestar sus opiniones, preocupaciones y conflictos, revivir a través de las leyendas autóctonas que figuraron en la antología diseñada, la cosmovisión sociocultural de sus antepasados y comprender que sus raíces están hundidas en la profundidad de la tierra en donde hoy caminan; se levantan sus chozas, sus casas, sus escuelas, y van descubriendo a la vez, que en esas mismas tierras se yerguen también majestuosas las maquiladoras, los centros comerciales, las mansiones de la clase privilegiada, los centros de convenciones y las plantas industriales, entre otras construcciones de la modernidad.

Cambia el mundo y se modifican también las ideas. Asimismo, con la palabra escrita en la mano, conocieron los sueños, la injusticia, las desigualdades, los éxitos y fracasos de otros hombres de otras latitudes y de la lucha que hoy libran diversos sectores sociales para poder conquistar sus aspiraciones.

Fue, por qué no decirlo, un incipiente intento de conocer el mundo con una mirada crítica, utilizando como fuente la lectura, y cuya práctica se espera pueda trascender en la edificación de otras formas de coexistencia personal, familiar, escolar y social o como lo interpretó aquella madre de familia: “Aquí aprendí cómo ayudar a mi hijo en sus estudios”.

Con todo, sería presuntuoso afirmar que la participación de los padres de familia, obedeció exclusivamente al marco de trabajo desarrollado por la investigación acción participativa; más bien nos inclinamos a reconocer que esta expresión comunitaria; especialmente la de la población rural que procede de las comisarías y que tuvo mayor presencia, descansa en la idea de que todavía la figura y el trabajo del maestro son elementos que inspiran respeto y confianza porque buscan el bien comunitario, por eso, acuden al llamado.

De ser esto una realidad, fortalecería las expectativas de que es posible conquistar un cambio cualitativo en el servicio social educativo a través de la promoción de una participación no simulada; sino de una presencia activa de la población en la toma de decisiones, y en esta línea se lograría una efectiva vinculación entre la escuela y la comunidad.

Del análisis anterior, se desprendieron dos propuestas coincidentes que surgieron en las tres mesas de trabajo y que se ponen a consideración del personal directivo y docente del plantel educativo:

1. Que el trabajo de investigación educativa y el proyecto escolar sobre el fomento de la lectura y el pensamiento crítico desarrollado en la Escuela Secundaria Técnica Núm. 41 de Tixpéual, Yucatán, durante el ejercicio escolar 2001-2002, en donde participaron padres y alumnos del primer grado, ocho integrantes del personal docente y el comité de padres de familia, continúe en el presente año lectivo.

2. Que el proyecto abarque a todos los alumnos de la escuela, y se convoque asimismo la participación de la planta de profesores y la asociación de padres de familia.

El director de la escuela tomó nota de las propuestas, comprometiéndose a presentarlas en una reunión de trabajo al personal docente a más tardar en el mes de enero de 2003.

Queda en manos del personal, padres de familia y estudiantes de la escuela atizar la chispa que deja este incipiente trabajo de investigación educativa. La experiencia rescatada en este proceso de investigación acción participativa nos abastece de esperanzas al descubrir, que a pesar de la existencia de obstáculos internos y externos, existen condiciones objetivas y subjetivas para emprender una marcha conjunta aliado de la comunidad, que hay una parte de la población de padres de familia interesada en acudir a la escuela al llamado de sus profesores para participar en la búsqueda de caminos alternos para enfrentar los problemas educativos, que por encima de las limitaciones impuestas por el currículum institucional, se vislumbra la posibilidad de transformar el rostro y el interior de nuestras escuelas.

Con base a las ideas expuestas arriba, me atrevo a proponer una necesidad imperativa: la construcción de una pedagogía radical de la lectura que nos lance a buscar su reconceptualización y su puesta en práctica, comenzando por arrebatarla del monopolio al que se le ha conferido, en tanto una extensión de la división del trabajo escolar, como una tarea exclusiva de la asignatura de español, idea en la que la mayoría de la población docente sigue aferrada, olvidándose que se lee el número, el símbolo, el fenómeno físico, el hecho social, el arte, la ciencia y la tecnología, y obviamente se lee el mundo. Del mismo modo, es urgente rescatarla de las garras de la esfera utilitaria, academicista y romántica que pasan por alto el poder que tiene la lectura para la gestación de la conciencia de las subjetividades humanas, porque después de la lectura de un texto expositivo, narrativo o descriptivo, no queda más que asumir una posición responsable y ética frente a la vida. En suma, hay que aterrizar ala desescolarización de la lectura tanto en la escuela como en el hogar.

Esta breve experiencia atrapada en el desarrollo de las acciones conjuntas programadas por la comunidad, aunque en distintos niveles por sus integrantes, permitieron a quien esto escribe, descubrir que el “analfabetismo funcional” que azota a la comunidad y que lleva acompañada una limitada conciencia crítica para interpretar la realidad textual y contextual, no es una "vindicación" exclusiva de la cultura escolarizada; sino hunde sus raíces en las formas sociales, económicas y políticas que vive la sociedad actual, por lo tanto, un problema histórico-social. “Es un hecho comprobado que el medio en el que se desarrolla el niño es más importante que la escuela, para su proceso de socialización valoral y política. Por tanto mientras no se revisen las conductas que, desde la vida familiar, el ambiente escolar y otras instancias de nuestra vida cívica, deforman la mentalidad de la niñez y la juventud, será difícil que se institucionalicen las conductas sociales pretendidas” (Segovia, 2000, citado por Latapí, p. 127).

En este sentido, el derribamiento del "analfabetismo funcional", como una de las líneas de acción que orienta el PNE, 2001-2006 al promover con los padres, alumnos y maestros una cultura de aprecio por la lectura y la necesidad de estimular el desarrollo del pensamiento critico de la comunidad estudiantil, son tareas cruciales para aproximarse a una educación básica de buena calidad; que reclama, como lo dice el mismo documento, la modificación profunda de la organización y funcionamiento de las escuelas del país, suprimiendo aquellas acciones que tienen escasa o nula correlación con el espíritu de los documentos que sustentan la vida política y educativa de la nación.

Es precisamente en la búsqueda de esas alternativas en donde se convoca la participación ciudadana, y es cuando la escuela y la comunidad emergen reconociendo su responsabilidad de recrearse y renovarse así mismas ante los vientos sociales que golpean violentamente los cuatro costados de la sociedad en general. Por eso estamos convencidos como Noro, que:

> *Si no creyéramos en la natural dificultad que implica el crecimiento del ser humano y la constitución de la vida en sociedad, no tendría destino nuestra labor educativa; pero si no estuviéramos convencidos de la real responsabilidad de orientar los crecimientos, de aportar a los cambios de cond1lcta, de contribuir a la transformación de la realidad, no estaríamos dedicados a la tarea como directivos y docentes (Noro, 2001, p. 1).*

La formación de ciudadanos autónomos y capaces de participar activa y reflexivamente en la vida económica, política, educativa y cultural del país se torna en discurso vacío si no construimos desde ahora en las escuelas secundarias técnicas los proyectos sociales que empujen la participación de la comunidad al abrazo de sus conflictos para localizar las contradicciones estructurales que subyacen en su interior, que sería el punto de partida en donde habrán de gestarse las opciones que alumbrarán el camino de los profesores, alumnos y padres de familia. El sendero es largo y sinuoso. No podría ser de otra manera Mas si queremos caminar mil millas, hay que dar el primer paso (Lao-tse).

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, Luis (2002). “Saturno en el espejo: La lectura en la universidad del nuevo milenio”, en Estudios sobre la cultura latinoamericana.

http://www .adelante.cu/literaria/saturno 1203 .htm. Página activa.

ANDER-EGG, Ezequiel (1990). Repensando la investigación-acción-participativa, comentarios., críticas, y sugerencias. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vittoria-Gasteltz

BARQUERA, Humberto (1991). “Una investigación sintética de la investigación participativa”, en Investigación participativa: Algunos, aspectos críticos y problemáticos. Cuadernos del CREF AL, Pátzcuaro, Michoacán.

BUSCAGLIA, Leo (1989). El arte de ser persona, Diana, México.

CÁMARA, Gabriel (1999). “Educación para la vida”. Hojas sueltas.

CARR, W y Kemmis, S (1998). Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado, Ediciones Martínez, Roca, S.A. Barcelona.

COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS (1989). Convención Sobre los Derechos de los “Niños y Niñas”, México, DF

CHALÉ Mex, Fabio R (1997). Apuntes sobre el Municipio de Tixpéual. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección de Culturas Populares. Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias, Yucatán.

ECHEVERRÍA, Eugenio (1998). “La investigación y la enseñanza del pensamiento crítico”, en Renglones Núm. 23 y 25. ITESO, Tlaquepaque, Jalisco, México, pp.11-15

EDUARDS, Verónica (2000). “Las formas del conocimiento en el azúa”, en Rockwell, Elsie (Coordinadora) La escuela cotidiana, Fondo de Cultura Económica, México, pp.145-172.

ESPINDOLA Castro, J.L (2000). Reingeniería Educativa. El pensamiento crítico: cómo fomentarlo en los alumnos. Editorial Pax México. México, DF.

ESTEVE, José (1998). “La aventura de ser maestro”, en Cuadernos de Pedagogía, núm. 266, España, pp. 46-50.

FIORl Ernani, María (1999). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del Profesor Paulo Freire, en Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido. Siglo Veintiuno Editores, México, DF.

FREIRE, Paulo, Gadotti, M, Guimaraes, S. y Hernández, I. (1987). Pedagogía, diálogo y conflicto. Ediciones Cinco, Buenos Aires.

FREIRE, Paulo y Macedo Donaldo (1989). Alfabetización. La lectura de la palabra y lecf1lra de la realidad. Ediciones Paidós. Barcelona.

FREIRE, Paulo (1990). Acción cultural y concienciación, en La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación. Barcelona, MEC/Paidós, pp. 85-109.

(1999). Pedagogía de la esperanza. Siglo Veintiuno Editores, México, DF.

(2001). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo Veintiuno Editores, México, DF.

FROMM, Erich (1983). El corazón del hombre. Su potencia para el bien y para el mal. Fondo de Cultura Económica, México, DF.

FUENTES Molinar, O. (1999). "Indispensable la formación de un pensamiento crítico en los alumnos de educación básica ". Comunicación Social Núm. 000573, SEP, México, DF.

GADOTTI, M. (1987), en Freire, P., Gadotti, M, Guimaraes, S y Hernández, I, Pedagogía, diálogo y conflicto. Ediciones Cinco, Buenos Aires.

GALEANO, Eduardo (1999). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Siglo Veintiuno Editores, México.

GARRIDO, Felipe (1989). Cómo leer (mejor) en voz alta. Fundación Mexicana para el Fomento de la lectura, México.

GARTON, Alison (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Ediciones Paidós, Barcelona.

GIROUX, Henry A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ediciones Paidós, Barcelona, España.

(1995). Teoría y resistencia. Una pedagogía para la oposición. Siglo Veintiuno Editores, México, DF.

GÓMEZ, Luis Felipe (2000). “De la teoría general a la enseñanza en el aula”, Sinéctica, Núm., 17, ITESO, julio-diciembre, Guadalajara, Jalisco, pp. 39-51.

GÓMEZ P. Margarita (1995) La lectura en la escuela, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP, México, DF.

GOODMAN, S. Kenneth (1995) “El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en Ferreiro, E. y Gómez P. Margarita (Compiladoras), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo Veintiuno, México, pp. 13-28.

GUBERN, Román (2000). El eros electrónico. Taurus, México, DF.

GUERRERO, Bertha L (1999). “El pensamiento crítico como habilidad cognitiva”, academia, slp.itesm.mx., página activa, abril.

GUIMARAES, S. (1987), en Freire, Gadotti, M, Guimaraes S y Hernández, I., Pedagogía, diálogo y conflicto. Ediciones Cinco, Buenos Aires

GUTIÉRREZ, Francisco (1990). Educación como praxis política. Siglo Veintiuno Editores, México.

GUZMAN Guzmán, F y Alcocer, Silvia (1998) “Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales, no se violan garantías' constitucionales separar a un alumno de su escuela por incumplir”. Suprema Corte de Justicia de la Nación, Semanario Judicial de la Federación, Tomo V Segunda Parte-1, p. 208.

ICAZA., Angélica de. (2000). "El libro amante”. Espacios para la lectura, Año II, Núm. 5,

KOSIK, K arel (1979). Dialéctica de lo concreto, Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo. Editorial Grijalbo, S.A., México, DF.

LATAPÍ, P. (2000). La investigación educativa en México, Fondo de Cultura Económica, México, DF.

LE BOTERF, Guy (2001), en Instrumentos para el diseño de la investigación y el trabajo de campo. Antología de la Maestría en Educación, Campo Desarrollo Curricular, Tercer Semestre, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31 "A", Mérida, Yucatán, pp., 236-241.

LIPMAN, Matthew (1988). Pensamiento complejo y educación, Ediciones de la Torre, Madrid.

MARZANO, Robert (1997). Dimensiones del aprendizaje. Traducción, Luis Felipe Gómez, Educación Cognoscitiva, ITESO, Guadalajara, Jalisco.

McLAREN, Peter (1984). La vida en las escuelas. Siglo Veintiuno, México, DF.

MEJÍA Arauz, Rebeca (1998). “Participación sociocultural y desarrollo del pensamiento”, en Renglones, diciembre, ITESO, Guadalajara, Jalisco, México, pp. 48-54.

MEJÍA Arauz, R. y Sandoval C. S. (1996). Interacción social y activación del pensamiento. Transformación del estilo docente. ITESO, Guadalajara, Jalisco, México.

MILLS, C. Wrigth (1981). “Sobre la razón y la libertad”, en La imaginación sociológica, Fondo de Cultura Económica, México.

MORENO, Manuel (2001). “Valores transversales en el currículum” La Tarea, Núm. 15, ITESO, Guadalajara, Jalisco, pp.25-30.

(2002). “Desaprender la e.5colarización para repensar la educación”, en Sinéctica, Núm. 20, enero-junio, ITESO. Guadalajara, Jalisco, pp.19-26.

NIELSEN, Anita (2002). “Reflexiones acerca de la colaboración en grupos”. Sinéctica Núm. 20, ITESO, Guadalajara, Jalisco, pp. 121-125.

NORO, Jorge Eduardo (2001) “Nuevos escenarios para una nueva escuela. Creatividad y estrategias para conquistar el .futuro”. Contexto educativo Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Página activa, pp. 1-23.

PAUL, Carlos y Vargas Angel (2001). “México inmerso en el analfabetismo funcional, una catástrofe silenciosa”. La Jornada, 15 de enero, México, DF.

PAZ, Francisca de la. (2001) “La mente al banquillo”, Qué pasa: Tiempos modernos Chile, página activa, marzo.

PETIT, Michele (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Traducción de Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez, México, FCE.

PNUD (2000). Informe sobre desarrollo humano 2000. Madrid, Mundi Prensa.

RAY Bazán, Antonio (1988) “Desarrollo cognoscitivo y educación”, Renglones Núm. 23 y 25, ITESO, Tlaquepaque, Jalisco, México, pp.7-10.

ROJAS Nieto, Cecilia (2000). “La adquisición del lenguaje: proceso multifactorial”, Espacios para la lectura, Año II, núm. 5, FCE, México, DF. pp.8.

ROSADO Camacho, Nancy (2001). “Destrezas de pensamiento crítico”, SURISLA, página activa, mayo.

SANDOVAL, Sergio Antonio (2001). “Una visión de conjunto y un acercamiento práctico a la enseñanza del pensamiento”, Educar, ITESO, página activa, marzo 2001.

SÁNCHEZ Lihón, Danilo (1995). “La lectura, conceptos y procesos”, en Martha Sastrías (Compiladora) Caminos a la lectura, Editorial, Pax México, S.A., México, DF., pp. 2-23.

SEP. (1993). Artículo 3° Constitucional, México, DF.

(1993). Plan y Programas de Estudios de Educación Secundaria, México, DF. (1993).

Ley General de Educación. México, DF.

(2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México, DDR.

SHUTTER Anton de. (1996). Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. Retablo de papel 3. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) Pátzcuaro, Michoacán; México.

SMITH, Frank (1993). Comprensión de la lectura. Editorial Trillas, México, DF.

TORRES Bodet, Jaime (1994). Textos sobre educación. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, DF

UNESCO. (2000). Declaración Universal de Derechos Humanos. Informe sobre el Desarrollo Humano.

VARELA B. H., y Escobar G. M. (2001), en Freire, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, Siglo Veintiuno Editores, México, DF. pp. 7-19.

VERA Vélez, Lamberto (2001) "La pertenencia de las destrezas de Pensamiento Critico en el curriculum universitario", SURISLA, página activa, mayo.

VILLORO, Luis. (1992). "La fraternidad; base de toda la comunidad auténtica", en La situación mundial y la democracia, Coloquio de Invierno, UNAM, CONACULTA, FCE.

VYGOTSKY, L. S. (1997). La imaginación y el arte en la infancia. Distribuciones Fontamara, S. A., México, DF.

(1997). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Grijalbo, Barcelona.