



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN CULTURA Y ARTE PARA AMÉRICA LATINA Y EL
CARIBE

**SCHEREZADE VA A LA ESCUELA, PROPUESTA TEÓRICA
DE FORMACIÓN EN PROMOCIÓN DE LA LECTURA PARA DOCENTES
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Cultura y Arte para América Latina y el Caribe

Autora: Jenny Fraile

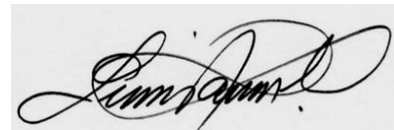
Tutor: Yván Pineda

Caracas, julio de 2018

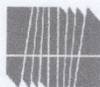
APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor del Trabajo de Grado, presentado por la ciudadana Jenny Nohemí Fraile Velásquez, para optar al Grado de Doctor en Cultura y Arte para América Latina y el Caribe, considero que dicho Trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la Ciudad de Caracas, a los veinticinco días del mes de junio de 2018.



Yván Pineda
C.I.4772772



No. 088-18

ACTA

Nosotros el jurador examinador abajo firmantes reunidos el día veintiséis (26) de Julio de dos mil dieciocho (2018) en la Sala de la Coordinación de Investigación del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar el Trabajo de Grado titulado: **“Scherezade va a la Escuela. Propuesta Teórica de Formación en Promoción de la Lectura Para Docentes de Educación Primaria”** presentado por la ciudadana Jenny Nohemi Fraile Velásquez CI. No. 10.119.596, integrante de la Cohorte 2012-II del Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe, para optar al título de DOCTORA EN CULTURA Y ARTE PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, emitimos el siguiente veredicto: ****APROBADO****

Observaciones

La temática planteada es relevante y de interés en el campo de la promoción de la lectura. Es pertinente con la situación y los requerimientos sociales y pedagógicos en el campo de la lectura y su promoción. El tono narrativo es innovador y se corresponde con la tendencia de la investigación cualitativa en la actualidad.

Dr. Yván Pingda
(CI. 4.772.772)

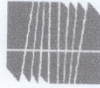
Dra. Belkis Osorio
(CI.4.845.516)



Dra. Dulce Santamaría
(CI. 6.094.291)

Dra. Sergia Cadenas
(CI. 12.349.928)

Dr. Juan Elías Rivero
(CI. 4.578.322)



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
 SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACION Y POSTGRADO
 Coordinación General de Estudios de Postgrado



No. 088-18

"Scherzade va a la Escuela: Propuesta Teórica de Formación en Promoción de la Lectura Para Docentes de Educación Primaria"

Por: **JENNY FRAILE**

CI. No. 10.119.596

Trabajo de Grado del Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe aprobado en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los veintiséis (26) días del mes de Julio de dos mil dieciocho (2018)

Dr. Yván Pineda
(CI. 4.772.772)

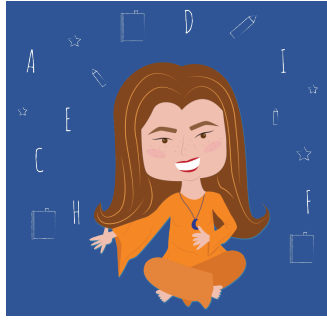
Dra. Belkis Osorio
(CI.4.845.516)

Dra. Sergia Cadenas
(CI. 12.349.928)



Dra. Dulce Santamaría
(CI. 6.094.291)

Dr. Juan Elías Rivero
(CI. 4.578.322)



Esta historia que les voy a contar sucedió hace unos cuantos años, pero no vaya usted a creer que son tantos, en un lugar que no está ni muy lejos ni muy cerca, quizás hasta usted haya estado allí. Un lugar de calles angostas y empinadas, de casas muy pegaditas, como si quisiesen darse calor unas a otras, o como si hubiesen crecido así para facilitar que te pases de una a otra para tomar sopa, pues en una de esas casas, nació una niña en el seno de una familia que se vino de los andes con tres gatos y seis gallinas escondidos en una mochila.

-Shshshshshsh ya va a empezar. Decía siempre la tía Flotilde, para que en la cocina, su reino, se hiciera el silencio y ella pudiera escuchar su radio novela, mientras preparaba la comida de todos: una abuela, cuatro primos, dos tías, un tío, una mamá, tres gatos y seis gallinas que se vinieron de los andes escondidos en una mochila.

Allí comenzó a crecer la niña entre olores a comida y radionovelas, su tía Flotilde la cuidaba mientras mami trabajaba, el corral estaba en la cocina y allí escuchaba cantar a la tía mientras cortaba los aliños, escuchaba historias variadas y los sustos, suspiros y ¡ay no, eso no puede ser!, de la tía cada vez que pasaba algo que ella no podía creer en la radionovela. Pero el corral se hizo pequeño, y había toda una casa por explorar, así que la niña descubrió cómo salir y recorrer piso a piso la casa de la abu Herniza, le encantaba subir a la platabanda, allí había todo un zoológico de contacto, jugar con gallinas, patos y conejos era una buena forma de crecer...pero lo que más le gustaba era una ponchera inmensaaaaa que destellaba con los rayos del sol y guardaba en ella agua, mucha agua, agua jabonosa y ropa con la que jugar.

-¡La niña, ¿dónde está la niña?!

Era una exclamación ya repetida en aquella casa...unas veces estaba entre los gatos, otras tantas nadando en jabón, otras más escribiendo en las tareas de los primos y otras soñando en un rincón.

La abu Herniza cuando llegaba del trabajo se iba con la niña a la iglesia y así la tía Flotilde descansaba un rato. En la iglesia la gente se asombraba que aquella bolita de carne, como escuchaba que la llamaban, caminara, conversara y hasta leía... al menos eso le parecía a los demás, ella era el juguete preferido de sus primos Manuel, Libia, Jazmín y Aura.

Lo que los otros no sabían es que en su casa había muchas cosas por descubrir, no había puertas, sino cortinas fáciles de atravesar que además acariciaban su calva, (bueno sus cuatro pelos) y daban paso a mundos distintos dependiendo de quién lo habitara. En el cuarto de Manuel había un telescopio para mirar al cielo de cerca, una máquina que atrapaba a una abuela, cuatro primos, dos tías, un tío, una mamá, tres gatos y seis gallinas que se vinieron de los andes escondidos en una mochila, para luego liberarnos sobre una pared.

En el cuarto de las chicas había muñecas, lazos, zapatos de colores y creyones, muchos creyones. En el cuarto de los tíos un escaparate inmenso y un baúl de recuerdos. En el cuarto de la abuela libros, muñecas y muñecos como los de la iglesia, pero más pequeños. En el cuarto de ella y mami había una cuna para saltar de ella, collares, pulseras y pinturas de labios.

El reino de la cocina estaba liderado por una mesa de pantry azul, y aunque no la presidía el Rey Arturo, era un lugar de reunión, los primos le daban un cuaderno viejo, y un color bien pequeñín, eran verdaderos tesoros porque "la niña" solo quería, un "lapipasrribi". Así creció, entre libros, palabras, amores y una mesa de pantry azul que lo mismo era escritorio, biblioteca, comedor, escenario, confesionario, centro de reunión.

En las noches, antes de dormir en el cuarto de mami era la reunión, Muñeca y sus gatitos entran ronroneando, rapidito, en silencio y en procesión, más atrás vienen los primos en la cama de mami apurruñaos prestan atención, al cuento que esa noche ella lee sin apuros y con amor.

Pero cuando tenía cinco años y pico se llevaron de la casa de la abu a "la niña" a vivir con mamá y papá, primero lloró, lloró, lloró un río casi formó, porque la verdad es que en una mochila no caben un tío, dos tías, cuatro primos, cuatro gatos, seis gallinas y los conejos que iban como por 23.

Ya no había Shshshshshshsh ya va a empezar, ni tardes en la iglesia, ni tareas en el pantry azul, ni Muñeca y sus gatitos. Solo un conejo escondido en la mochila se fue.

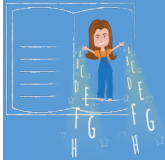
Ahora compartía más con el abuelo Ramón y sus ojos azulitos, cuando iba a casa de los otros primos Neneto y Jesús Miguel, los bajaban a los tres al parque y el abu contaba sobre el llano, sobre cómo domaba bestias, ordeñaba vaca, y cuando volteaban ya no era solo su abuelo, sino el abuelo de todos los niños que nunca habían ido al llano. Aprendió a querer la nueva rutina, a contar los días para que llegara julio e irse con la abu Herniza, la tía Flotilde y las primas para Capacho y llenar una mochila de recuerdos, y llorar de regreso desde Barinitas a Caracas.

-Shshshshshsh ¿qué haces mamá? - este yo, bueno, este...-mamá los diarios son personales, privados. Tres disculpas, dos tartamudeos. Pero a la tercera vez, el diario se convirtió en foto álbum, nada que escribir, pero ese mismo año hicieron un concurso de cuentos navideños en el colegio. Mami revisó la ortografía, papi compró pergamino y le quemó las puntas, la abu Herniza escuchó la versión final, el abuelito Ramón llegó de visita ese día, y los ojos se le pusieron más azulitos cuando escuchó lo que "la bordona" escribió.

Llegó el día de la premiación y ganó un cuento que se llamaba "La vendedora de fósforos", lloró, lloró, lloró un río casi formó, hasta que una de las maestras envidiosa la llamó.

Cuando los padres escucharon y vieron la rabia, porque mami había leído muchas veces ese cuento, y que hasta Muñeca y sus gatitos sabían porque "la niña" lloraba en el colegio y esa maestra no, comprendieron su decepción. Ese año, y no otro, la niña dejó de escribir, no más diarios, no más cuentos ni más "lapipasrribi". Ese año, y no otro, "la niña" decidió que una cuantas lunas después iba a ser maestra, y una maestra que leyera como en su casa vio periódicos, novelas, y la cartilla que heredó, "Mantilla" se llamaba y su abu se la dio.

Lo que los otros no sabían es que esa niña que creció, seguía extrañando la casa de la abu, sus cortinas; lo que los otros no sabían que cómo no iba a ser cuentacuentos la niña, si su tía le cantaba y escuchaban historias de amor y dolor, su mami le leía y su papi leía el periódico con gran dedicación, uno solo de lunes a sábado, pero el domingo eran un montón. Luego de muchas lunas a un príncipe se unió, un príncipe sin caballo, sin espada pero con su misma afición, lee y le encanta la ficción. Fue así como, la niña aprendió a leer la vida y a comérsela bocadito a bocadito, como si fuera un bombón.



DAR LAS GRACIAS

*La **palabra** gracias proviene del latín **gratia**, la cual deriva de **gratus** (agradable, agradecido), y en **origen** gratia en latín significa la honra o alabanza que sin más se tributa a otro, para luego significar el favor y reconocimiento de un favor.*

En este camino recorrido hemos encontrado mucho que agradecer, y por lo que estar agradecida, es por ello que en primer lugar quiero dar toda la honra y alabanza a mi Señor quien ha cuidado mis pasos y ha escuchado mis ruegos, él me ha hecho sentir que soy “la niña” de sus ojos.

Imposible no ser agradecida con Alejandro Rodríguez, mi príncipe, por sus palabras de ánimo, su apoyo incondicional, su mano siempre dispuesta para dar una palmada, para abrazar, para levantarme, y para apurarme cuando ha sido necesario.

GRACIAS, a toda mi familia, padres, suegros, hermana, sobrina por estar pendientes, por apoyarme, acompañarme, auparme, alentarme, y sobre todo por su compañía.

GRACIAS, a Jemima Duarte, por su palabra oportuna, sus revisiones, por todo lo que crecí a su lado, pero por sobre todas las cosas por decir “sí la acompaño”, buena parte del camino transitado fue más que una tutora, una maestra, una amiga, un ejemplo a seguir.

GRACIAS, mi maestra, mi *profe amada* Norma González Vilorio, por su compañía cercana, por ser puente con mi tutora inicial, por ser ejemplo, por ser árbol fecundo que comparte sus frutos, su sombra fresca, por su invitación a transitar el camino de la promoción de la lectura.

GRACIAS, a mis compañeras de viaje de la Consuelo Navas y de la Abajo Cadenas.

GRACIAS, a mis amigas Nereyda Álvarez y Érika Campos, ellas que me acompañan en los sueños y en las locuras, para formar un trío de quijotes que

levantan sus lanzas para enfrentar gigantes, con la misma facilidad que nos tendemos en el suelo a descubrir figuras en las nubes.

GRACIAS, a FUNDAUPEL, mi otra casa desde que entré al Siso, a todas las *maestras* que la forman y en cuya compañía he crecido, he consolidado mi amor por la promoción de la lectura y bajo cuya tutela he consolidado mi vocación de apoyo al docente, a mis colegas. **GRACIAS**, Nancy Parra, Duilia Goveia de Carpio, Magaly Altuve, Mery Caraballo, Ceneida Sánchez, Alfa Angelvis, Aidé Infante.

GRACIAS, a Olga Padrón Amaré y a Vanesa Hidalgo por su tiempo, por su amistad, por permitirme aprender a su lado.

GRACIAS, Morela Osorio, Reina Carrillo y demás miembros del equipo de la, antigua, Editorial Cadena Capriles, quienes me permitieron participar de las jornadas de formación de los docentes a nivel nacional en estrategias de lectura, el diseño de talleres, charlas para formar a los docentes de primaria; gracias por la confianza y el apoyo, por permitir que me formara desde el hacer junto a grandes maestras como Norma González Viloría, Moraima Torres, Olga Padrón, Norma Odreman.

GRACIAS, a Josefina Espinoza, Olga Galarraga, Vanessa Courlander y a todos los demás profesores del Departamento de Lingüística de la Escuela de Idiomas de la UNIMET, han sido apoyo, consejo y ánimo. Gracias por su mano generosa, profesionalismo y por su empatía cuando más requerí de apoyo, académico y humano.

GRACIAS, Caballero por la palabra, la generosidad; por levantar el escudo para que me escondiera, y disipar las brumas que me asustaban. Gracias por haber sido, durante un recorrido del camino el tutor de apoyo, y por haber aceptado culminar el trayecto y acompañar a buen término el trabajo hecho. Gracias, mil gracias Yván Augusto Pineda Monasterios.

GRACIAS, a mis profesores y compañeros del Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y El Caribe, por estos años de consolidación

académica, de aprendizaje, crecimiento, encuentros, por llenar mi mirada de nuevos nortes.

GRACIAS, la Flores por ser eco, sonrisa, y ánimo.

GRACIAS, al Banco del Libro, a Olga González y a María Beatriz Medina por permitirme formar parte de la casa.

En fin, **GRACIAS**, por la oportunidad de escribir otra historia.

Jenny Fraile

@encuentada

INDICE GENERAL

Contenido

INDICE GENERAL	xi
LISTA DE CUADROS.....	xiii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xiv
RESUMEN.....	xiii
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPÍTULO I.....	26
ASPECTOS PRELIMINARES	26
Etnografía de los sujetos y campo de estudio.....	26
Vectores de sentido	54
Objetivos específicos.....	54
CAPÍTULO II.....	56
Marco de Referencias	56
Coro de otras voces	56
Bases para construir la propuesta.....	56
Políticas de Lectura y de Promoción de la Lectura	58
Programa de la Comisión Nacional de Lectura	72
Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social (PILAS).....	97
La lectura, el lector y las mil y un posibilidades.....	114
La biblioteca, una posibilidad de volar en alfombra mágica.....	147
CAPÍTULO III.....	166
EL MAPA DE SIMBAD	166
¿Vuelo directo o viaje de mochilero?	166
Diseño de investigación o forma de viajar.....	179

Técnicas de Investigación o maneras de mochilear	210
Compañeros de viaje.....	218
CAPÍTULO IV	223
ALADINO Y LA LÁMPARA MARAVILLOSA	223
Entre Voces: Lecturas Y Relecturas De Los Compañeros De Viaje	223
CAPÍTULO V	349
TRAMA DE LA INCITACIÓN.....	349
Sherezade va a la escuela: Propuesta teórica de formación docente en promoción de la lectura para educación primaria	349
CAPÍTULO VI	391
EPÍLOGO	391
HALLAZGOS.....	391
Bitácora del viaje	391
REFERENCIAS	410

LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Modelos en formación docente	AN
2	Categorías y subcategorías emergentes	AN
3	Sistematización de objetivos y preguntas	186
4	Objetivos científicos que orientan el análisis	200
5	Sistematización de las expresiones emergentes en las entrevistas a expertas	201
6	La investigación y la práctica como formas de generar información	220
7	Formación en promoción	AN
8	La situación del país y su influencia en la acción de promoción de la lectura	AN
9	La formación docente en promoción de la lectura	AN
10	La atención centrada en el docente	AN
11	Conocimiento de las políticas de lectura	AN
12	Problemas de promoción de la lectura en la educación venezolana	AN
13	A leer se aprende leyendo	AN
14	Espacios de lectura	AN
15	Categorías y subcategorías de grupos focales	221
16	Matriz de decantación para la construcción de las expresiones UEECNT y UEMAC	AN

AN: Anexos

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO		pp.
1	Principios básicos para una política Nacional de Lectura. La lectura responsabilidad de todos	64
2	Esquema de áreas de acción del Plan de la Comisión Nacional de Lectura.	76
3	Sistema Araguaney	111
4	Triada de Pierce	117
5	Tareas implicadas en el análisis de Registros	199
6	Criterios según Rodríguez, Gil y García	203
7	Pasos para el análisis de Registros	206
8	Evolución del constructo: Locus de control	231
9	Identidad y Alteridad en Batjín	235
10	Trilogía perfecta	327
11	Forma relacional del triángulo estrategias de activación lectora	370
12	Relaciones intersubjetivas del Modelo centradas en el docente	377
13	Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDICI)	378
14	Relación de sinergia entre los elementos del modelo y el paradigma.	380

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

**SCHEREZADE VA A LA ESCUELA, PROPUESTA TEÓRICA DE
FORMACIÓN DOCENTE EN PROMOCIÓN DE LA LECTURA PARA
DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Trabajo de Grado para optar al Título de Doctor en Cultura y Arte para
América Latina y el Caribe

Autor: Jenny Fraile

Tutor: Yván Pineda

Fecha: Junio 2018

RESUMEN

El propósito de la investigación fue construir una propuesta teórica para la formación docente en promoción de la lectura en Educación Primaria a partir de una transferencia del arquetipo “Sherezade” como principio de apropiación, y de aproximación a la lectura, el cual devino en la construcción de un Modelo al que se le dio el nombre de: Modelo de Incitación a la lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa. Los objetivos trazados fueron: (a) Diagnosticar la formación que poseen los docentes para promoción de la lectura en dos escuelas públicas ubicadas en Petare Norte, (b) Analizar los Planes de formación docente inmersos en el Plan Nacional de lectura, y en el Programa Estatal PILAS desde los documentos y la visión de los docentes participantes, c) Discriminar los elementos fundamentales para la formación docente como promotores de la lectura en Educación Primaria a partir de la experiencia de expertos en el área, (c) Establecer los criterios teóricos implícitos en la formación del docente de primaria para la promoción de la lectura con base a los productos resultantes de los registros de investigación en los grupos focales y las entrevistas; siguiendo para ello las pautas del paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, y una adecuación del método etnográfico; asumiendo un doble rol de investigadora-formadora, y decantar la teoría desde el tejido de las intersubjetividades emergentes en el compartir con las escuelas seleccionadas. Como fundamentación teórica se profundizó en lo expuesto por *Rosenblantt* (1996), *Lerner* (2001), *Larrosa* (2003), entre otros. Aspira el presente Trabajo Doctoral ser un aporte para superar el vacío gnoseológico y reconocer a la promoción de la lectura como una disciplina lingüística que toca los bordes de la literatura.

Descriptor: decodificación gramatical, recodificación simbólica, asimilación signica, alteridad cultural, ámbito espacial.

INTRODUCCIÓN

Antes del principio

Me encuentro ahora ante la oportunidad de presentar a la comunidad académica el resultado de un proceso de indagación que inicié como muchos otros con la voluntad de alcanzar una importante meta académica y he recurrido para ello, a la metáfora del viaje. Ha sido un periplo amplio y transitado en compañía de otros actores quienes han aportado de su conocimiento y experiencias las que me permitieron configurar el modelo que propongo como resultante. Quiero aprovechar para advertir al lector de varios aspectos que encontrarán en el informe de investigación.

El primero de ellos es que, asumí la visión del recorrido como la de un mochilero, ese viajero que a manera de cronista y sin tener claro su destino recorre los territorios a sabiendas de que podrá así atesorar un cúmulo de experiencias vitales que le permitirán ampliar su alforja de aprendizaje, su mochila y como consecuencia natural tener ciertas ventajas que no se permitiría si hiciera un viaje con vuelo directo. Es decir, el mochilero lleva mapas, alguna (s) ruta (s), pero no hay un recorrido establecido o forzoso, y de ser necesario puede ser reformulado, sufrir variaciones, porque lo importante en el recorrido, es lo que en él se aprende, lo que se vive, comparte, y no cumplir a pie juntillas el itinerario.

Los mochileros se dejan arrebatar por la sorpresa, pero no son improvisados, escuchan a otros viajeros, también, en buena parte de las estaciones, se transforman en peregrinos porque mientras se realiza el viaje se redimensiona como ser humano, y ese ha sido mi caso. En la senda he afirmado mi formación como promotora de la lectura, como docente, pero

sobre todo como ser humano. En el encuentro respetuoso con los otros, he consolidado la comprensión acerca del valor de las relaciones entre la alteridad y la mismidad, lo que fue decisivo para construir la propuesta, y como resultado, un modelo, una visión de formación incluyente, que da voz a los actores, pero también al investigador.

El segundo tiene que ver con el producto del trabajo doctoral (TD) del cual se da cuenta, presento como derivación un modelo que resultó de una *serendipia*, si bien, se partió pensando que la meta era construir una propuesta teórica, en el transcurso de la investigación se fue perfilando en lo que he denominado: Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI), con el cual apuesto por el reconocimiento de la alteridad y la diferencia a través de una concepción dialógica que permita la discernimiento mutuo y el despertar del comprensión imaginativa, a fin de propiciar la formación de lectores críticos, independientes y capaces de leer para la vida.

Parto de la idea que el ser humano, más allá de su carácter gregario, es, por esencia diferente, ciertamente compartimos valores, creencias, ideologías, rasgos anatómicos, pero cada ser, gracias a un arduo proceso de individuación, es un *mundo aparte, único e irrepetible*, de allí que en este TD haya reconocido la diferencia y la necesidad del encuentro de las intersubjetividades, basados en un diálogo de matrices de racionalidad en aparente oposición: un contrapunteo entre la mismidad y la alteridad.

De allí, el tercer aspecto que me gustaría resaltar es que, he insistido en reconocer, valorar e incorporar aspectos de la multiculturalidad, la alteridad, la mismidad, sobre la base de la comprensión de la relevancia del contexto cultural, se comprende con base en diferentes interpretaciones y construcciones por lo que se subrayó, la valoración sustantiva, del encuentro

entre las intersubjetividades involucradas, lo que en modo alguno se contrapone a la búsqueda de la articulación colectiva.

Es por ello que, emprendí el rumbo con la convicción y el reconocimiento de que la sociedad venezolana es multicultural, plurilingüe y multiétnica, en consecuencia se propicia la comprensión de lo que esto implica, a saber; pertenecer a una cultura, que de suyo es diferenciada pero inmersa en un contexto de interacciones, pluriculturales, de tal modo que para proponer el modelo final consideré ese diálogo, derivado del encuentro y el reconocimiento de todos los actores, a quienes he llamado compañeros de viaje; y como tales atendí a sus necesidades, ideas, desde la mencionada racionalidad intercultural y dialógica.

El cuarto y penúltimo aspecto está relacionado con la voz seleccionada para redactar el informe, para ello comparto la declaración de *Feliu (2007)*, quien sostiene que para escribir un informe de investigación, resulta que: “hará falta librarse de algunas dicotomías problemáticas como por ejemplo la separación entre objeto y sujeto, entre realidad y ficción, entre forma y contenido, entre los resultados de la búsqueda y su inscripción en cualquier dispositivo material” (p.262), ya que resolverlas permite encontrar la voz desde la que se presentará el texto.

En cuanto a lo formal comenta *Feliu (ob.cit.)* que para la *ciencia* el reporte de una investigación tiene una forma, pertenece a un género y salirse de esta puede ser un riesgo para la credibilidad del autor, razón por la cual en las siguientes líneas esbozo cómo y por qué decidí asumir un estilo guiado por la autoetnografía para la redacción de este texto, a través del cual doy cuenta de la investigación realizada, es decir, este aspecto está relacionado con la búsqueda de la propia voz para *contar el cuento* (voz, forma de designar los capítulos, uso de metáforas, circunloquios).

De igual forma, para este aspecto fue fundamental y muy esclarecedora la revisión a *Osorio y Añez (2017)* quienes coinciden con *Feliu (2007)* al percibir los reportes de investigación como textos que pertenecen a un género discursivo, y que como tal tiene características que le son propias, entre estas se encuentra la forma del decir, que el uso del lenguaje denota el paradigma en el cual está circunscrita la investigación, lo que permite establecer la diferencia entre el paradigma cuantitativo-positivista y el cualitativo.

En este sentido *Osorio y Añez (ob.cit.)* recomiendan “encarecidamente el uso del yo, mí, me; para las tesis de naturaleza cualitativa” (p.30), y *Feliu (ob.cit.)* propone un listado de soluciones experimentales para resolver el reto de encontrar la voz desde la cual se presenta el texto de la tesis y los artículos científicos. Basada en estas proposiciones y en concordancia con el método autoetnográfico asumo la primera persona como sustento para la promoción de la polifonía, pues, observo la consciencia de que de mi voz esta, pero se entremezcla con las de mis informantes, mis compañeras de viaje y, por supuesto, con la de los autores revisados, con los cuales procuré mantener un carácter dialógico, casi epistolar.

Dentro del listado de las soluciones propuestas por *Feliu (ob.cit.)* resonaron e influyeron en la toma de decisión las que cito a continuación:

Romper la distancia emocional: implicarse emocionalmente en la etnografía, en concreto con la vida de los informadores. Haciéndolo, se rompe la regla de mantener una distancia psicológica que garantice la objetividad y se entra en un mundo de significados claramente subjetivos, pero presentes al fin y al cabo en la vida de los informadores. Se trata de crear una antropología emocional, en oposición a la antropología racional, una antropología del comprender más que una del explicar. Sentir al otro íntimamente, como parte de una misma, cosa que en el fondo reclama una implicación política.

Promover la polifonía: hacer etnografías “conscientes” de la multiplicidad de autores y de voces que contiene un texto como

este. Tanto el etnógrafo como el informador, pueden tener diferentes voces en el texto.

Individualizar a los informadores: no considerar a los informadores miembros representativos de una supuesta cultura homogénea, si no como a individuos concretos en un contexto particular. Personas con nombres y apellidos específicos y por tanto vidas particulares.

Explicitar los procesos de elaboración: mostrar cómo el encuentro con el otro obliga a replantearse la propia identidad y a reconsiderar los objetivos de la etnografía, en lugar de la práctica demasiado habitual de cambiar las hipótesis de trabajo post-hoc.

Reflexionar: disponer en el texto de elementos de reflexión (otras voces, pensamientos en voz alta, preocupaciones varias...) que obliguen al lector a pensar en las espirales y las circularidades con las que tOlga Padrón Amaré toda etnografía y todo trabajo de investigación.

Mostrarse vulnerable: explicitar las dudas que surgen en el proceso de elaboración de la monografía o en la propia recolección de datos. Explicitar las razones, alternativas a la versión oficial, por las cuales se ha escogido un determinado sitio para ir a investigar. Mostrar el poco control que se tiene sobre los datos que después se mostrarán como fiables. (p. 265-266)

Es decir, en el recorrido me percaté que no solo estaba procurando describir una comprensión sobre el contexto cultural y encontrar una manera de resolver lo que para mí era un dilema, sino que me había vinculado con las maestras de tal manera que esas eran mis escuelas, mis niños, y mis compañeras de viaje, pero que la intención era comprender las diferentes miradas, escuchar todas las voces, entretelar las intersubjetividades. Mis compañeras de viaje han sido mis maestras, tanto las docentes de las escuelas seleccionadas, como las expertas en formación, por ello a estas últimas las llamo por su nombre, su trayectoria, su saber, no solo el compartido para este trabajo, sino el que realizan día a día merece ser reconocido. En el transcurso, en la trayectoria del viaje, he consolidado la idea del encuentro entre la alteridad y la mismidad como vía de construcción, no solo de una

propuesta de formación, sino de la construcción de un nosotros, respetando el tú y el ellos. En definitiva, realizar la tesis doctoral me permitió andar los caminos de la investigación, sortear las dudas, los inconvenientes, crecer como investigadora.

De todo lo propuesto por el catedrático catalán me identifique, en particular, con esta visión de la autoetnografía como Práctica Analítica Creativa, el primer término lo toma *Feliu de Ellis y Bochner (2000)* y el segundo de *Laurel Recharadson (2000)*:

Las Prácticas Analíticas Creativas parten de la idea de que la narración del viaje permite la comprensión del proceso narrado, así el énfasis no se encuentra en el destino final, ni se halla en la explicación, no se trata de resolver un misterio, si no de dar claves para la empatía, y por lo tanto pasar de la superioridad del autor a la igualdad con el lector (p.268).

Podría decirse que a partir de la visión de *Feliu (2007)* se subraya que el presente informe se corresponde con el enfoque de la (auto)etnografía reflexiva, consciente en que no solo iba a describir el contexto situacional para la formación del docente de educación primaria como promotor de la lectura, sino que debía incorporar la voz de la autora y con ella mi experiencia como docente y a las voces de mis compañeras de viaje, porque como la describe el autor en cuestión, el enfoque “incluye tanto los problemas personales como de investigación, eso hace más transparente el producto final “ (p.268) que es el que aquí se presenta y describe.

Un último aspecto del que quiero indicar al lector es que, en algunos apartados se ha jugado con la cursiva a fin de destacar la formación que subyace en *transformación-información* siguiendo una pauta presentada por algunos lingüistas que en el camino de mi formación profesional he revisado,

tales como Obregón, Colemenares Del Valle, Serrón, y el filósofo español Larrosa.

El principio

Tal y cómo se ha señalado, es conocido que desde los albores de la historia humana, se ha apreciado al Hombre como un ser social, o como bien proponía Aristóteles como un animal gregario, quien se ha situado con ahínco en la consecución de formas de comunicación que permitieran la supervivencia de la especie, entre otras construcciones, para favorecer la consolidación de las sociedades, y al mismo tiempo, encontrar respuestas a sus porqués, escalada que le ha llevado a evolucionar, descubrir, crear, siendo entre esas singulares construcciones, sin duda significativas, la lectura y la escritura.

De manera tal que, a través del tiempo la actividad de leer se ha constituido en una “marca social”, que genera como consecuencia independencia, creatividad, pensamiento crítico, por lo tanto, en ocasiones se torna una forma de entropía social, y por ello ha requerido apropiados mecanismos de control, supervisión y, por qué no, de prohibición, ya que formar a un lector ha sido un reto, aunque no alcanzado en su totalidad, asumido por la escuela desde el siglo XIX, cuando se democratizó el aprendizaje, y se enarbolaron las banderas de la igualdad y de la libertad.

Desde tiempos remotos, numerosas lecturas han intentado explicar la transformación que genera en un ser el adentrarse en el mundo los libros, desde el legendario *Quijote de Cervantes*, *Matilda de Roald Dahl*, *La Bella y la Bestia*, *Martin Eden de Jack London*, todos dan cuenta de lo que ocurre en la mente, en la emoción, en la vida, de quien lee. Don Quijote, por ejemplo asume los valores de la caballería que bien podría resumir el comportamiento de un

ciudadano cabal en su contexto de publicación, mientras en Matilda se ilustra como el acercamiento a la lectura permite generar un espacio íntimo en el que la imaginación permite sobrellevar la relación familiar, y más tarde, con la directora sublimar un contexto de aprendizaje adverso. En tanto que, en Martín Eden el texto va a significar un andamiaje sobre el cual el proceso de transformación psicológica del protagonista, se propicia como resultado de la transición en perspectiva de iletrado a lector.

En tal sentido, sería oportuno presentar un fragmento del primer capítulo de la novela de *London (2017)*¹, sin dejar de hacer la salvedad que la premisa sustantiva del Trabajo doctoral (TD) que se presenta no gira en torno a cómo los libros delinean a los lectores sino como los docentes se realizan como formadores de otros lectores.

Mientras su amigo leía la carta, vio los libros sobre la mesa. En sus ojos brilló la misma avidez que en los de un hombre hambriento ante la comida. Una impetuosa zancada, acompañada del balanceo de sus hombros, le llevó hasta la mesa, donde empezó a tocar los libros con cariño. Miró los títulos y los autores, leyó algunos fragmentos, acariciando los volúmenes con los ojos y con las manos, y sólo reconoció uno que ya hubiera leído. Los demás escritores y las demás obras le resultaban desconocidos. Escogió al azar un libro de *Swinburne* y se sumergió en su lectura, olvidando dónde se encontraba, con expresión radiante. Cerró dos veces el volumen, con el dedo índice entre sus páginas, para mirar el nombre del autor. ¡*Swinburne!* Recordaría ese nombre. Aquel individuo tenía ojos, y no hay duda de que había contemplado con ellos el color y la luz más resplandeciente. Pero ¿quién era Swinburne? ¿Habría muerto cien años antes como casi todos los poetas? ¿O seguiría vivo y escribiendo? Volvió a la portada... sí, tenía otros libros; bueno, lo primero que haría al día siguiente sería ir a la biblioteca pública y tratar de conseguir algo suyo. Se enfrascó nuevamente en el texto. No se dio cuenta de que una joven había

¹ Texto Núm. 1224, disponible en: <http://www.textos.info>

entrado en la habitación. De pronto oyó decir a Arthur: —Ruth, te presento al señor Eden, quien cerró el libro con el dedo índice entre sus páginas y se dio la vuelta emocionado, no por la presencia de la joven, sino por las palabras de su hermano. Aquel cuerpo musculoso escondía una masa de vibrante sensibilidad. Bastaba la más pequeña conmoción del mundo exterior sobre su conciencia para que sus pensamientos, simpatías y emociones se inflamaran. Era extraordinariamente receptivo e impresionable, y su desbordante imaginación no dejaba nunca de establecer comparaciones. «Señor Eden», eso era lo que le había conmovido; toda la vida le habían llamado «Eden», o «Martin Eden», o «Martin» a secas. ¡Señor! Qué bien sonaba, pensó. Su cerebro pareció convertirse de repente en una inmensa cámara oscura, y vio ante él un rosario interminable de episodios de su vida, entre salas de calderas y castillos de proa, campamentos y playas, cárceles y garitos de borrachos, hospitales y callejuelas de los barrios bajos, que acudieron a su pensamiento por el modo en que en esas situaciones se habían dirigido a él. Y entonces se dio la vuelta y vio a la joven. Todos sus fantasmas se desvanecieron al contemplarla. Era una criatura pálida, etérea, de grandes y espirituales ojos azules y abundante cabellera dorada. Lo único que supo de su vestido fue que era tan maravilloso como ella. La comparó con una flor de oro pálido sobre un tallo muy fino. No, era un espíritu, una divinidad, una diosa; una belleza tan sublime no podía ser terrena. O quizá los libros tuvieran razón, y hubiera muchas mujeres como ella entre las clases altas. Ese tal *Swinburne* podría haber cantado a esa joven. Quizá pensara en alguien muy parecido cuando describió a aquella muchacha, Iseo, en el libro que había sobre la mesa. Aquella plétora de imágenes, pensamientos y emociones duró unos instantes. En ningún momento perdió el sentido de la realidad. (p. 4-6)

El texto revela, como *Martin*, un navegante y hombre sencillo al conocer a *Ruth* y descubrir su vocación lectora, inicia una *metamorfosis personal* para conquistarla, en el proceso resulta conquistado por la lectura. La intencionalidad pedagógica que subyace muestra como los docentes representados por *Ruth*, generan un impacto positivo que acerca a los estudiantes al placer de leer, siempre que como docentes se hubieran

apropiado de un conjunto de destrezas y competencias que propicien dicho acercamiento.

Luego de establecer este pequeño mapa de coordenada que de manera sustantiva orientan el viaje, les invito a acompañarme de la mano por estos nuevos territorios. Así podrán encontrar en las páginas subsiguientes las señas particulares que signaron el camino recorrido para la construcción de una propuesta teórica, que luego de una serendipia, devino en un modelo que propicie la formación de los docentes de educación primaria como promotores de la lectura, ya que no todos los niños, niñas y adolescentes tendrán a una *Ruth*, a una familia disfuncional, como *Matilda*, o como *Bella* una vida provinciana que les lleve a adentrarse en el mundo y en los mundos que se viven en los libros.

En tal sentido, el primer capítulo presenta el contacto inicial con los sujetos, así como la inmersión en el campo de estudio para consolidar el enfoque etnográfico. En el segundo capítulo se describen los antecedentes tanto de la legalidad y las políticas públicas referidas a la promoción de la lectura como los referentes teóricos que constituyen las fuentes que apuntalan la investigación y en las cuales, como reservorios de conocimiento, se ha abrevado para sustentar el desarrollo del modelo.

Por otra parte, en el tercer capítulo se exponen las decisiones asumidas a nivel metodológico para dar estructura al viaje y recolectar los registros. El cuarto capítulo refleja el análisis de los registros y la triangulación efectuada entre estos, los arcos de fuente y la propia experiencia. El desarrollo del quinto capítulo sirve para describir el surgimiento del modelo mientras el sexto y último capítulo revela la bitácora que cierra la elipse temporal de la trayectoria que concluye con la realización del presente Trabajo Doctoral.

Esperamos que el encuentro con el texto subsiguiente sea como señalo en mis presentaciones como cuentacuentos: un “encuento²”, porque me encanta encontrarme con quienes aman las narraciones, y este ha sido un cuento que ha exigido de gran habilidad al ser escrito.

Sobre las siglas empleadas:

A lo largo del texto presento el uso de diferentes siglas, si bien he respetado lo que sugiere el Manual de Trabajos de Grado de la UPEL, creo conveniente incluir esta suerte de glosario que espero sirva de apoyo, y facilite la lectura del informe de investigación.

Nombre completo	Sigla	Nombre completo	Sigla
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura,	UNESCO	Universidad de los Andes	ULA
Tercer Informe de Evaluación de la Calidad de la Educación	TERCE	El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe	CERLALC
América Latina y El Caribe	ALC	Asociación Venezolana de Literatura Infantil	AVELIJ
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez	IPMJMSM	Centro Nacional del Libro	CENAL
Cámara Venezolana del Libro	CAVELIBRO		

² Encuentada es el nombre que utilizo en mis actividades como cuentacuentos, porque me encanta narrar cuentos y encantar a quienes los escuchan con la magia de la palabra, en se encuentro entre quien narra con quien escucha, por eso lo describo como un “encuento”.

Nombre completo	Sigla	Nombre completo	Sigla
Universidad de los Andes	ULA	Red Iberoamericana de Planes de Lectura	Redplanes
El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe	CERLALC	Centros Regionales de Apoyo al Magisterio	CRAM
Asociación Venezolana de Literatura Infantil	AVELIJ	Ministerio de Educación Cultura y Deporte	MECD
Centro Nacional del Libro	CENAL	Ministerio del Poder Popular para la Educación	MPPPE
Programa Integral de Lectura y Alfabetización Social	PILAS	Asociación Venezolana de Educación Católica	AVEC
Unidad Educativa Estatal	UEE	Ministerio de Cultura	MC
Unidad Educativa Municipal	UEM	Plan Revolucionario de Lectura	PRL
	CERLALC	Campaña Nacional de Lectura	CNL
América Latina y El Caribe	ALYC	Ministerio del Poder Popular para la CULTura	MPPPC
Plan Nacional de Lectura	PNL	Organización Regional	ORELC
Educación para Todos	EPT	Universidad Católica Andrés Bello	UCAB
Organización Regional para América Latina	OREAL-UNESCO	Tercer informe de evaluación de la calidad de la educación en la región	TERCE

CAPÍTULO I
ASPECTOS PRELIMINARES
Etnografía de los sujetos y campo de estudio
Anonimia del analfabetismo

“Estos tres modos de escritura corresponden casi exactamente a tres diferentes estadios según los cuales pueden considerarse los hombres reunidos en una nación. La pintura de objetos es apropiada para los pueblos salvajes, los signos de palabras y de proposiciones, a un pueblo bárbaro, y el alfabeto, a los pueblos civilizados” (Rousseau, 1754, p.17)

Hablar de la evolución del ser humano involucra, sin duda, volver la mirada a su desarrollo cultural, y en el caso que me ocupa, la investigación que presento, el énfasis está en la promoción de lectura como manifestación inequívoca de dicho transcurso cultural, en tanto que proceso asociado al binomio lectura y escritura, que aunado a la tradición oral perfilan las aristas que sustentan la cultura letrada.

Tal vez por ello, el principal objetivo de la escuela desde tiempos coloniales (misión o encomienda) ha sido el de alfabetizar, incluir a los aprendices en el mundo de la cultura escrita; bajo la égida del leer y escribir. Sin embargo, la propuesta aquí presentada aspira a superar la mera alfabetización, y concretar la formación docente desde un perfil de animación cultural que los empodera como promotores de la lectura, a fin de incrementar el número de lectores activos que egresan de la educación primaria, ya que se comparte la visión que propicia la des-escolarización de las actividades de promoción y los espacios generados para tal fin, incluyendo las aulas, la biblioteca escolar, y espacios de la comunidad circundante.

En tal sentido, *Hernández Monrroy* (2001) puntualiza que:

La cultura escrita en Occidente no es solo aprender el abecedario, es aprender a usar los recursos de la escritura para un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos. Así que cultura escrita va más allá de ciertas habilidades mentales, implica la relación de todas ellas para la comprensión del mundo complejo que nos rodea y nuestro propio ser interno. (p.5)

En la vivencia personal he podido llegar a la conclusión de que la cultura escrita involucra una serie compleja de procesos y pensamientos que se han concretado y convertido en competencias adquiridas con base en el desarrollo de la escritura, resaltando todo lo que implica la producción de un texto (seleccionar el orden discursivo según la intención que se proponga - entretener, presentar una información, discutir, persuadir-, revisar la sintaxis y el significado logrado), pero al mismo tiempo los ajustes realizados a las formas y técnica de lectura, desde la recitación en voz alta en contextos grupales, hasta la lectura silenciosa y en solitario.

La evolución de la lectura, conllevó aparejada el perfeccionamiento de la escritura, y en tal proceso el discurso oral no perdió fuerza, sino que la escritura se encontró y reconoció como experiencias previas a las palabras que se dicen, y en tal sentido se tomó conciencia de la permanencia del conocimiento, así como la oportunidad de volver a lo declarado, reformularlo, compararlo y transferirlo.

Así lo expresa Hernández *Monrroy (ob.cit.)* al explicar de manera sucinta la continuidad del discurso en la transición de lo oral a lo escrito, y con ello la consecución una importante transición cultural, cuando describe que:

En sus inicios el alfabeto se empleó para registrar el lenguaje oral, tal como estaba organizado para facilitar su memorización. Esto explica las repetitivas fórmulas lingüísticas que aparecen en obras como la Iliada y la Odisea de Homero. Otro gran paso fue llegar a la fase conceptual donde ya existía otro tipo de almacenamiento, que no dependía de los ritmos usados para la memoria oral. En esta fase, el hombre adquirió otro tipo de competencia: la competencia de leer y darle un significado a todo lo leído; estaba entrando a una nueva cultura: la de la escritura y con ella vendría el desarrollo del

pensamiento crítico que posibilitó la potenciación de la ciencia, la filosofía, las leyes, la literatura, etc. (p.5)

La invención de la escritura aunada a nuevas instancias de pensamiento crítico permitió al ser humano pudiese relacionar mito, con experiencia, con ciencia, realidad con ficción, así como conservar para las futuras generaciones el acervo cultural, con base en los registros de los imaginarios socialmente compartidos; todos son motivos por los cuales promover la apropiación alternada y dinámica de oralitura y de literatura, ya que juntas favorecen el desarrollo del pensamiento imaginativo cognitivo y constructivo, aumentan la capacidad crítica, y coadyuvan a la adquisición de un léxico amplio, así como a la apropiación de las diferentes estructuras que subyacen en los distintos órdenes discursivos.

Ahora bien, en relación al término cultura escrita, creo pertinente incorporar lo dicho por *Ilich (1991)*, este autor lo relaciona de forma directa con el uso y el valor que se le otorga al libro, como puede apreciarse en la siguiente cita:

Al hablar de la cultura escrita lega me refiero a un modo distinto de percepción, en el que el libro se ha convertido en la metáfora decisiva a través de la cual concebimos el yo y el lugar que éste ocupa... Empleo el término cultura escrita lega para hablar de una estructura mental definida por una serie de certezas que se han difundido dentro del ámbito del alfabeto desde la época medieval... La cultura escrita lega constituye un nuevo tipo de espacio en el que se reconstruye la realidad social, un nuevo sistema de supuestos fundamental es acerca de lo que puede ser visto o conocido. (p.47)

Cabe resaltar que, *Ilich (ob.cit.)* coincide con *Hernández Morroy (ob.cit.)*, sin embargo, su propuesta trasciende al establecer la relevancia del libro como objeto mediador del avance cultural humano y por ende su influencia en la transformación social. Tal vez por ello insiste en la importancia de la cultura escrita, en el ámbito educativo, y como consecuencia la necesidad de su apropiación por los docentes, responsables, en la escuela, de legar la cultura

escrita, incluir a los estudiantes en el mundo letrado, no como simples espectadores de una obra, sino como copartícipes de su creación al interpretarla, comentar y producir nuevos significados.

Como una adecuación a los contextos informatizados, *Ilich (ob.cit.)*, incluye una mirada al uso de los ordenadores como metáforas del desarrollo de la cultura escrita, al tiempo que independiza la evolución de la cultura escrita de las habilidades del lector-escritor, y de la habilidad para manejarse en espacios virtuales, hoy día, en el contexto de su propuesta, se resalta la competencia nativa de apropiarse del uso de los ordenadores. Su reflexión redundante en un cuestionamiento para una reingeniería escolar para reformular el espacio educacional y entonces, reevaluar la posibilidad, no de eliminar a las escuelas, sino de cambiar la visión de “institución necesaria”, de “obligación” a otra en la cual se perciba como un espacio lúdico de crecimiento.

Prosigue, *Ilich (opus cit.)* al señalar de forma insistente los cambios metacognitivos que ocurren en una mente alfabetizada, con lo cual, afianza la idea de la necesidad de generar una propuesta que atienda la formación de un docente que esté consciente de la misión de la educación en relación con la cultura escrita, a la cual para los efectos de este trabajo se ha incorporado, ya que, comparto la opinión que la promoción de la lectura, es parte inherente a la formación, la expresión y el desarrollo humanos, al validarla como un ruta excepcional para consolidar la formación de lectores críticos, autónomos, reflexivos e imaginativos.

Con base en mi experiencia pedagógica, podría señalar que la promoción de la lectura es la más eficiente metodología para la inclusión de los estudiantes a la sociedad letrada, quizás por ello considero pertinente atender de manera efectiva a la invitación que hace *Ilich (ob.cit.)* para investigar partiendo de la transición paulatina de la oralidad a la cultura escrita, propuesta que, como investigadora, he aceptado:

La investigación también exploraría en qué grado tanto las personas que saben como las que no saben leer y escribir comparten la

especial estructura mental que surge en una sociedad que utiliza el registro alfabético. Reconocería que la mente alfabetizada constituye una rareza histórica que tuvo origen en el siglo VI. También exploraría este espacio que es uniforme en sus características pero diverso en cuanto a las distorsiones y transformaciones que permiten esas características.

Por último, esta investigación reconocería la heteronomía del espacio escrito en relación con otros tres dominios: los mundos de la oralidad, los configurados por las notaciones no alfabéticas y, finalmente, el de la mente cibernética. Como pueden ver, mi mundo es el de la cultura escrita. Sólo me siento en mi elemento en la isla del alfabeto. Comparto esta isla con muchas personas que no saben leer ni escribir pero cuya estructura mental, como la mía es fundamentalmente alfabetizada. Y estas personas se ven amenazadas, como yo, por la traición de aquellos clérigos que disuelven las palabras del libro para convertirlas en un mero código de comunicación. (p.69)

La invitación resuena para mí, en tanto: comparto la visión que la cultura escrita influye de forma determinante en el desarrollo de la persona y con ella de la sociedad en la cual vive, en consecuencia se han considerado todos los elementos que confluyen a modo de contexto para la promoción exitosa de la lectura (los libros, los lectores, los escritores, los espacio de intercambio, los cuentacuentos, los promotores y animadores de la lectura); el espacio que propongo para el intercambio es la escuela, a través de la práctica docente basada en la promoción de la lectura, entendida como una mediación pedagógica de la construcción cultural sustentada en la praxis lectora.

No obstante, no se promueve una supremacía de lectores y escritores, sobre aquellos que no se han apropiado de este conocimiento, sino potencia la apropiación desde la vinculación de la expresión oral del conocimiento a la cultura escrita, una apropiación que reclama una intencionalidad que abarca, tanto la educación inicial, la educación primaria y como un “ideal supuesto”, propio de un entorno familiar lector, empero, la presente investigación la he limitado en el espacio de interacción educativa de la escuela primaria.

A este punto, cabe señalar que no todos están a favor de la cultura escrita, uno de sus grandes detractores ha sido *Pattanayak (1991)*, quien

expresa, entre otras ideas que, “Las teorías que proclaman la superioridad de la cultura escrita sobre la oralidad, antes que las diferencias entre ambas, tienen un efecto descalificador respecto de los 800 millones de individuos del mundo que no saben leer ni escribir...” (p.154), Sin embargo, como he resaltado, no se trata, en ningún modo, de denigrar de quienes no se han aproximado a la lectura y a la escritura por diversas razones, sino más bien de potenciar la racionalidad que se desarrolla al leer y escribir, desde ambientes áulicos, porque creo que este debe ser uno de los principales objetivos de la educación, la formación de un ser integral, que piensa por sí mismo, que propone y construye opciones para dar respuestas efectivas a la realidad que le circunda.

Consciente del planteamiento por el cual *Pattanayak (1991)*, cataloga a la cultura escrita como una estrategia de opresión, discriminación, sometimiento, al adjudicar toda la posibilidad de pensamiento, así como de cambios de estructuras mentales y comunicacionales a la cultura escrita, en detrimento de la riqueza de la cultura oral; opto por una visión integradora en la que se concilien ambas posturas. Una propuesta articulada en la cual se respeten y valoren las tradiciones orales de los pueblos, en especial con base en la apropiación de su carácter multiétnico, lo cual conlleva la inclusión efectiva de la cultura propia de los estudiantes para la implantación y fortalecimiento de una la cultura escrita mediada y en generar como consecuencia una actitud positiva en torno a la lectura, y a la escritura, ya no como una herramienta de poder de una cultura y su estilo de aprendizaje sobre otra, sino como un instrumento generador de libertad.

Esta oposición entre las maneras de ver a la cultura escrita y su influencia en el desarrollo social, y de evolución del pensamiento la resume *Olson (1991)* en dos posiciones, la primera sustenta que las estructuras cognitivas permanecen intactas y los cambios solo tienen lugar en las formas de comunicación, la segunda esgrime que los cambios se realizan a nivel

psicológico, con una evidente influencia en los sistemas de representación cultural y en los niveles de conciencia (p.203).

De tal manera resulta propicio declarar que, para los efectos de este Trabajo Doctoral he asumido la postura del segundo grupo de autores referenciados por *Olson (ob.cit.)*. Asimismo, coincido, en la crítica a la tan defendida objetividad de la ciencia en la modernidad, (optimismo científico) la cual se contrapone, a la lectura resignificación textual mediante la cual el texto adquiere un nuevo significado con cada lector, quien le otorgará un significado propio desde su conocimiento previo, la apropiación léxica y las redes semánticas de su apropiación, ya que cada lector asume, decodifica y desafía al texto desde su subjetividad, esto es desde sus creencias, valores, experiencias, emocionalidad, esto es desde el caudal repositorio de su bagaje cultural, a propósito de un intercambio único entre el lector y lo leído.

Tal postura sobre la resemantización de los textos es congruente con la selección de la metodología empleada, que desarrollaré en lo venidero en el capítulo III, la cual atiende a la consideración de las intersubjetividades, en la interacción comunicativa, así como a la postura expuesta por *Rosenblatt (1978)*, en su modelo transaccional de la lectura que junto a la propuesta de *Lerner (2001)* constituyen parte de la base teórica de la cual he partido para la construcción de la propuesta que se presenta en el quinto capítulo. Ambas autoras son referentes sustantivos de mi quehacer investigativo. La primera representa en su modelo a un lector activo que aporta sentido al texto, que va más allá de lo decodificado, que trasciende la pregunta realizada, mientras la segunda alude al compromiso de la escuela, al asumirse protagonista de la acción cultural en su contexto comunitario, y ofrece en consecuencia estrategias propicias para la formación de lectores. En tales estrategias se hace imprescindible integrar a la planificación los contenidos contextualizados para motivar la apropiación de los saberes, globalizados, tal y como ocurren en la vida comunitaria.

En este sentido, reitero la idea de que es en la escuela, el lugar natural para impregnar a los niños, niñas y adolescentes de los vínculos notorios entre la cultura oral y la escrita (la oralidad, lo que se lee y lo que se escribe, la literatura infantil y juvenil o el folklore y su oralitura) a través de una formación adecuada del docente de educación primaria como promotor de la lectura en las aulas. Es por ello que concuerdo en que la meta de la escuela trasciende una enseñanza de la lectura y la escritura, basada en la decodificación, la copia y otras actividades descontextualizadas.

Actualmente, y desde hace ya varios decenios, se habla de una crisis de la lectura, crisis que entre otras causas puede deberse a los cambios de los gustos lectores, intereses y preocupaciones de los actores para lo cual se hace necesario un docente bien formado, y desde el entender de la autora, avezado en la promoción efectiva de la lectura.

Como apunta *Paredes (2001)* “la lectura como instancia cultural es dinámica” (p.1), lo que atraía en la antigüedad, o hace unas décadas, no es necesariamente lo que atrae al lector, o al potencial lector hoy día; lo que inquieta y mueve a occidente, no necesariamente es lo que conecta con el oriente, aunque como lo estudió *Lévi-Straus*³(1964) existe un imaginario colectivo extensible a todos los seres humanos, al que este autor llamó imaginario universal, en él encuentran eco todos los mitos, a sabiendas de que existen variaciones derivadas de los contextos.

Paredes (ob.cit.) afirma que los cambios culturales han llevado a la lectura y a los lectores a un proceso de metamorfosis evolutiva, ya que la primera para subsistir ha tenido que adaptarse a los cambios tecnológicos del momento, y en consecuencia, para los segundos, ha devenido cambios sustanciales en el pensamiento, como se refirió en líneas precedentes, por

³Este antropólogo trabajó cerca de veinte años estudiando mitos de diferentes culturas, extrayendo de ellos esa información universal que mueve y conmueve a los humanos, evidenciando en su estudio la existencia de un imaginario universal que une y enlaza a las culturas más distantes. Destacan entre sus trabajos: *Mitologías I: Lo crudo, lo cocido, lo podrido* (1964), *Estructura de los mitos* (1955), *Cuatro mitos winnebago* (1960)

ejemplo, “el paso del rollo al códice, en cuanto a lectura y escritura” (p.1), y del papel a lo digital, a los hipertextos con multimedia.

La lectura y escritura, como trayectorias culturales atañen a la tríada conformada por escuela-familia-comunidad, y desde este enfoque la importancia del trabajo de *Paredes (ob.cit.)* quien también es un educador interesado en formar lectores, descubrir las complejidades a sortear en el proceso de “contagiar nuestra pasión lectora” (p.2). Para el trabajo que presento he considerado tomar algunas de las ideas presentadas por este mexicano, ya que, comparto con él su enfoque, centrado en la formación de lectores, o como él lo designa formación del hábito lector, aunque la palabra hábito, pueda, tener para algunos visos conductistas, hacer referencia, a lo rutinario, inconsciente, automático, y nada más contrario a estos términos que la lectura que trasciende la decodificación, aunque este sea el primer paso del camino a consolidarse como lector.

De igual manera comparto con *Paredes (2001)* que la lectura es una necesidad de vida, de allí que quepa la posibilidad de llamarle “*hábito vital*”, porque es una actividad cotidiana, que permite día a día aproximarse a la información, a la emoción, al espacio único que se teje entre el lector y el libro, entre un lector y otro lector, entre un texto y otro. Esa necesidad de adentrarse en el mundo escondido entre las letras, y páginas de un texto, de cualquier orden discursivo, de tener algo que leer, de leer entre líneas.

Este primer paso: la decodificación, le ha correspondido a la escuela, de manera tal que numerosos trabajos han dejado evidencia del énfasis dado en la decodificación. Dicho énfasis ha involucrado la apuesta curricular de diferentes métodos de enseñanza (alfabética, silábica, global), superándose, hace décadas, lo que se conoció como la querrela de los métodos. La querrela me permitió iniciar la reflexión, quienes han pasado por el sistema educativo han aprendido a leer, han sido alfabetizados; ahora bien, ¿se han formado lectores?, o más aún ¿se comprende lo que se lee?, ¿se producen textos con

adecuada sintaxis y significado?, ¿se asumen posiciones críticas sobre lo leído?

Al respecto *Paredes (2001)* propone recordar el planteamiento de *Goodman (1982)*, el cual se centró en indicar la controversia entre los métodos fónicos y global, cada uno con sus fortalezas y debilidades, en la actualidad existe una tendencia al eclecticismo, aunque al visitar las escuelas, y en los grupos focales realizados, se evidenció que existe una prevalencia del método silábico detectado en el libro que se emplea como mediador del aprendizaje, no está de más recordar *que solo libros no basta*, estos deben estar acompañados por actividades, por el ejemplo lector del entorno del aprendiz.

Traigo de nuevo a colación el concepto de alfabetización, el cual la UNESCO en su portal ofrece una visión, por demás interesante, al referirse a esta:

Más allá de su concepto convencional como conjunto de competencias de lectura, escritura y cálculo, la alfabetización se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación. (<https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>)

Lo interesante de esta visión es que incluye comprensión, interpretación y comunicación en el mundo digital, es decir, amplía el concepto tradicional que se le atribuía a la alfabetización. Cabe recordar que los procesos, leer y escribir, que se desarrollan con la alfabetización, tienen implícitos habilidades de comprensión y producción, habilidades comunicativas, procesos psicolingüísticos individuales y sociales, al menos en la concepción que manejo y me interesa que sea desarrollada.

De manera tal que, considerar esta conceptualización permite atender tanto a los requerimientos individuales, como a los del grupo, además de incorporar los canales de aprendizajes, sin volver a la discusión reduccionista de cuál método es tradicional y cuál innovador, ya se ha visto que con cualquiera se aprende a decodificar, pero el objetivo de este trabajo de

investigación es proponer un modelo que abone un paso adicional para consolidar la meta de formar lectores a través de la formación de los docentes.

No cabe dudas que, sea cuál sea el método seleccionado se someterá a la prueba de aquellos a quienes se les dificulta el aprendizaje, ya que el apropiarse del código escrito (leer y escribir), implica el desarrollo de la habilidad del docente, que conoce los diferentes métodos, y puede combinar, recrear, adaptarlo con el fin de alcanzar el logro de las metas propuestas.

Cabe recordar que la llamada escuela tradicional formó muchos lectores a pesar de guiarse, muchas veces, por la oscura premisa “*la lengua con sangre entra*”, pero el docente era un lector, una persona cuya cultura general le valía el respeto y la consideración de la comunidad, no solo por lo que demostraba saber, en el decir, actuar y compartir, sino porque propiciaba que sus estudiantes se aproximasen al acervo de su sociedad, por ende la escuela era el recinto ideal para tal formación.

En este sentido, transitar por las tres fases de aprendizaje de la lectura según *Firth (1985)* (logográfica, alfabética, ortográfica) supone, entonces, la interacción de la tríada familia-escuela-comunidad; los niños están rodeados de escritura, los carteles de los vendedores ambulantes- buhoneros, los avisos de las camionetas y autobuses, los anuncios de ventas de dulces; reconocen, escuchan, asocian, y luego en la escuela se afinan los detalles de la segunda y tercera fase (alfabética y ortográfica), en un proceso socializado como lo fue el proceso de aprendizaje del habla, la diferencia entre uno y otro, más allá de la predisposición genética que se tiene para desarrollar el lenguaje oral, es que uno es natural y el otro es un acuerdo social, una construcción cultural que ha evolucionado con el hombre.

Si el niño no tiene ningún compromiso que le impida desarrollar el habla con la interacción social será suficiente, pero para aprender a leer se requiere de un método, cualquiera de ellos, el que mejor se ajuste a las características de los aprendices, desde mi punto de vista, encuentro concordancia con la propuesto por *Linuesa (2007)*, quien analizó el conjunto de actividades y “las

relaciones entre las teorías y las prácticas educativas, tomando como ejemplo el caso de la enseñanza del lenguaje escrito”, que se realizan al promover la lectura, tales como la lectura en voz alta, la narración oral de cuentos, los comentarios de las lecturas, entre otras actividades, son las que permiten consolidar una apropiación efectiva y afectiva de la lectura.

Luego de la revisión bibliográfica realizada y desde la propia práctica docente, considero que si bien es cierto que debe darse la decodificación para que pueda haber lectura, una verdadera lectura, implica trascender la identificación, reconocimiento del signo, de la palabra escrita, activando conocimientos previos, experiencias, interpretaciones, imaginación, todo esto fluye de mejor manera cuando se trabaja con textos completos.

De manera tal que, los docentes, se generen espacios adecuados para la lectura y para los discentes, realizar una selección de textos completos adecuados a la edad, acorde con las características e intereses del grupo así como con las particularidades del entorno cultural. La teoría puede señalar las supuestas preferencias de los lectores: que a los niños de tres años les interesan libros cuyas historias están protagonizadas por animales, o que a los niños de siete prefieren historias protagonizadas por niños, o los temas que captan su atención son los que toman temas cotidianos, sobre *cosas de niño*, pero es el docente, el representante quien conoce realmente a su grupo, a su hijo, y puede saber si ese cuento, mito, poesía, va a resonar en su corazón, va a inquietar su intelecto, va a conectar de tal forma que se interese por saber *qué dice allí*.

Desde hace algunos años he venido reflexionando sobre la idea motora de la propuesta: “Sherezade va a la escuela”, en un comienzo lo compartí con otros como una charla en la que procuraba entusiasmar a los docentes de educación inicial a retomar la lectura en voz alta como actividad cotidiana, a contar cuentos para sus grupos, a cantar con ellos y para ellos, a disfrutar de la poesía, y no solo dejarla como recurso exclusivo del día de la madre o del docente; les invitaba a realizar más ejercicios que favorezcan el desarrollo de su psicomotricidad gruesa y fina, ¿cómo un infante que no puede caminar con

equilibrio sobre una línea podrá luego escribir, no solo sobre una línea sino dentro de dos líneas, si no puede desplazarse haciendo lo propio?, si no ha desarrollado la pinza, la coordinación óculo manual, ¿cómo podrá tomar el lápiz y realizar trazos que luego serán palabras?

En el fondo, la iniciativa, convoca a hacer de la lectura algo dinámico, a retomar actividades como rondas, que el juego con el cuerpo facilite la ubicación en una temporalidad, la lateralidad y con ella el reconocimiento de derecha e izquierda, arriba y abajo, márgenes, todas ubicables y transferibles a los textos y viceversa; habilidades necesarias para poder escribir, para navegar en un texto, y si de manera intencional, dejamos los libros al alcance de su mano, y no al lado del botiquín de la cruz roja, (solo para emergencias) y por ello *fuera de su alcance*; si en cambio se lee, y se lee bien, con la entonación adecuada, con entusiasmo, al tiempo que se elige el cuento perfecto para ese momento, porque hay un cuento para cada circunstancia, sería sin duda, una iniciación a la lectura y a la escritura mucho más natural. Tal ha sido mi experiencia de aula.

La propuesta se corresponde con las políticas declaradas en Venezuela acerca del Currículo y sus Orientaciones Metodológicas para el Subsistema de educación Inicial en las que se plantean entre sus objetivos:

- Fortalecer las potencialidades, habilidades y destrezas de los niños y las niñas, a fin de que éstos y éstas puedan integrarse con éxito a la Educación Primaria Bolivariana.
- Fomentar las diferentes formas de comunicación (lingüística, gestual y escrita). (p. 16)

Sin embargo, estos objetivos de la Educación Preescolar, pareciera que no han sido comprendidos en su totalidad, al leerlos se puede deducir que es durante estos tres (3) cuando debe darse la correcta iniciación, acercamiento la lectura y a la escritura y su empoderamiento, pero lo que he observado en los preescolares a los cuales he visitado junto a la estudiantes del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM) en las

actividades prácticas planificadas para los cursos de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje del niño de cero a siete años, Aprendizaje de la Lectura y la Escritura, y Literatura Infantil, es que no se realizan actividades que fomenten la comunicación escrita (leer-escribir).

En otro contexto, he observado, como experiencia adicional en colegios, fundamentalmente los privados, es que se dedican en el segundo y tercer grupo de inicial a la enseñanza empleando libros silábicos, tomas de lectura, trabajan la ubicación espacial, el desarrollo de la psicomotricidad fina, casi que de forma exclusiva, con libros, copias, en dos dimensiones, olvidando que los niños aprenden con el principio próximo distal⁴, que aprenden jugando, moviéndose, pero igual aprenden a decodificar, pasan sus libros, y algunos *solo leen en sus libros*, para poder pasar a su primer grado de educación básica.

En tanto que, en las instituciones públicas es en primer grado en el que se realiza lo anteriormente descrito, ahora con un solo docente a cargo (en la mayoría de los casos, o al menos en las dos escuelas involucradas en el estudio), sin la compañía, de un docente auxiliar; si a esto le sumamos que el docente, o bien no es lector, o bien no tiene la formación adecuada para promover la lectura, creo que se ciernen las bases para profundizar los problemas que giran en torno a la lectura en la educación inicial en Venezuela.

Ciertamente esta directriz viene sustentada en estudios que han planteado que, la edad ideal para el aprendizaje es a partir de los seis (6) o siete (7) años de edad, sin embargo, hay otros autores como *Montessori* que señalan que es a partir de los tres (3) años en que debe iniciarse. En este sentido comparto plenamente lo propuesto por *Braslavsky (2004)*:

El concepto central de la alfabetización emergente, además de la condición de “aprendices activos”, incluye la de “constructores de la significación” y subraya la importancia que tiene su aprendizaje en situaciones de la vida real, incorporado a actividades con propósitos

⁴La ley o principio próximo distal, indica que la organización de las respuestas motrices se efectúa desde la parte más próxima al eje del cuerpo, a la parte más alejada

más que como actividades aisladas y sin sentido. Se trataba de hallazgos muy significativos que además, como se dijo, mostraban con gran evidencia su contraste con la iniciación en la escuela a partir de las letras como signos “para ser aprendidos”. Tuvieron por eso un impacto perdurable acerca de la necesidad de respetar la condición esencial del acto de leer –como comprensión activa– y el de escribir para comunicar, a partir de las primeras relaciones que el niño tiene con el entorno de la cultura escrita y no de “la lectura y la escritura en sí mismas” como objetos especialmente preparados para la escuela, sin sentido, sin vida. (p.10)

Esta autora argentina, no solo deja ver la influencia del modelo transaccional de *Rosenblat (1978)* en su trabajo sobre alfabetización, sino que deja claro cómo es el lector que se forma al realizar actividades de lectura que procuren la contextualización y la construcción de sentido, a esa que aluden las autoras citadas; de igual forma al revisar el trabajo de *Braslavsky (ob.cit.)* y observar su posición, debo declarar que coincido en que, la escuela sea el sitio por excelencia para la enseñanza y se convierta en el espacio ideal para la inclusión en la lectura y la escritura.

Para lograr la contextualización, la promoción; en el aula atiende una visión compartida en la que, se lee para la vida, para comprender y relacionar lo leído con el entorno, con conocimientos previos, con situaciones vividas, no ya palabras y oraciones sin sentido, sin contexto, que permitan perpetuar *yo solo leo en mi libro*, sino desde la comprensión, como lectores activos y creadores de sentido. Resalta en su texto *Braslavsky (ob.cit.)* que, los estudios realizados en niños que provienen de un entorno familiar lector se inician mucho antes en la lectura y la escritura, pero ¿qué ocurre con aquellos que no tienen ese entorno familiar ideal? Es en la escuela, el docente quien asume el papel de guía del encuentro, considerando, para ello, la inclusión del acompañamiento de la familia, y de la comunidad, triada necesaria para la inclusión en la cultura escrita.

Al respecto *Paredes (ob.cit.)* hace alusión y resalta el impacto de un entorno lector en los aprendices:

Si bien es cierto que hoy sabemos cómo actúan mecanismos espontáneos para la adquisición de la lengua escrita, como es el hecho de vivir en una sociedad letrada,...No es lo mismo un niño que crece en una familia cuyos padres lee, poseen una biblioteca, y lo más importante, le leen a sus hijos; que un niño que vive en una casa cuyos progenitores no practican la lectura (p.7)

En consonancia con esta idea es que se comprende que la formación del docente como promotor de la lectura, es necesaria para garantizar que en la escuela se pueda atender, apoyar, acompañar a todos aquellos niños cuyo entorno familiar no es lector, es allí, en su escuela el lugar en el que, junto a la biblioteca escolar, se generará el ambiente idóneo para la formación de un lector, no un mero decodificador.

En los últimos diez (10), vinculada al proceso de formación y promoción de la lectura en las aulas de educación primaria, en específico en escuelas de Petare⁵, he pasado diversas dificultades. Mi participación ha sido consecuencia de la extensión académica, al fungir como mediadora del concurso literario de FUNDAUPEL, el cual ha sido un pretexto para acompañar la formación y actualización de los docentes en el área de lectura, escritura y promoción de la lectura.

Entre las dificultades se tiene: la reposición de becas trabajo para acompañar el proceso de mediación en las escuelas, el cual resultó cada vez más difícil, hasta llegar a la situación actual en la que para proseguir con el trabajo se incluyó como una oferta del Servicio Comunitario. El desinterés por la beca trabajo puede obedecer a: el bajo monto de la beca que cada día se hace más insignificante, el nivel de compromiso y formación que requiere por parte del becario para realizar las actividades en las escuelas, la ubicación geográfica de las mismas.

⁵ Alguna de las escuelas con las que trabajé: Unidad Educativa Municipal Rómulo Gallegos, Unidad Educativa Nacional Luis Beltrán Prieto Figueroa, Unidad Educativa Estadal Consuelo Navas Tovar, Unidad Educativa Municipal José Antonio Páez, Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas

Otra dificultad se relaciona con los límites establecidos por el MPPP Educación, quien desde las zonas educativas ha negado el permiso para que el Concurso Literario de FUNDAUPEL siga su propuesta en las escuelas Nacionales, razón por la cual salió la UEN Luis Beltrán Prieto Figueroa. Al no contar con el apoyo de los becarios se hizo complicado el acompañamiento a las escuelas más distantes del IPMJMSM, y el otro factor influyente ha sido la actitud de los directivos en torno a los permisos para que el personal asista a los talleres de formación, dando autorización solo para que como mediadora trabajase en las horas de biblioteca, desvirtuándose el carácter del Concurso, ya que este no es exclusivo de promoción de la lectura, sino que su objetivo principal es la formación y actualización docente.

En este acompañamiento pude observar como el contexto sociopolítico ha afectado la dinámica escolar, la carencia o deficiencia en los servicios básicos (agua potable), la desvinculación entre la escuela y la biblioteca, la falta de reposición de los cargos, lo que ha traído como consecuencia que la sumatoria de todos estos aspectos vulnere no solo los derechos de los niños a una educación de calidad, sino los derechos de los docentes. Afrontar esta situación con una propuesta de formación docente como promotores de la lectura resulta un reto, no solo académico sino afectivo-social, ya que no es simplemente que el docente no es lector, es cómo mediar entre una realidad que lleva a la desesperanza y el apropiarse de una opción de vida que redunde, no solo en un maestro lector, sino en una comunidad que lee y reescribe su historia.

Es sabido, es historia, que acceder a la lectura y a la escritura era solo un privilegio de pocos, de las élites, en algunas épocas derecho exclusivo de los hombres, por lo que de forma tácita se asoció la lectura con el poder, así se gestaron condiciones, permisos y prohibiciones. Históricamente, quienes han deseado mantener el control han quemado bibliotecas⁶, libros, para

⁶ El primer registro de este acto cruel data del 391 cuando por orden del emperador Diocleciano se quemaron 292 papiros de alquimia, en el 212 a.C en China se quemaron libros e

controlar qué se lee, dónde se lee, para qué se lee, y por supuesto quién lee, por lo que la democratización del acceso a la cultura escrita, es sin duda, uno de los más grandes logros de la modernidad. Sin embargo, es la escuela el ente encargado de dicha socialización, masificación del acceso, si se quiere, pero a pesar de que esas primeras diferencias han sido resueltas, persisten problemas relativos a la formación de lectores, con lo cual sigue siendo un objeto de estudio válido y necesario.

Las estadísticas demuestran que en Venezuela, al igual que en otros países latinoamericanos aún la lectura, la escritura, son objetos de investigación, por ser problemas susceptibles de solución, más aún la promoción de la lectura que es una disciplina hermana de éstas, que es el objeto de estudio de la investigación que emprendí y la cual comparto en este texto.

Todo lo hasta aquí expuesto, redundaría en inquirir sobre las razones por las que a pesar que, desde la década de los setenta la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha promovido el desarrollo y la promoción de la lectura como actividad, socializadora esto no se haya concretado. En uno de sus informes más recientes, el Tercer Informe de Evaluación de la Calidad de la Educación TERCE (2016) dan cuenta de los logros en este sentido alcanzados en quince (15) países de la región, para ello consideraron: el contexto, la familia, la comunidad, los estudiantes, ya que la influencia de todos estos elementos, así como las dinámicas entre estos influye de manera determinante en el desempeño académico. Además, se ha incluido en los criterios que se emplean para medir el nivel de desarrollo de las naciones, es decir, como estándar de cultura y desarrollo.

intelectuales por orden de Qin Shi Huang, en 1933 los nazis quemaron cientos de libros en Bebelplatz de Berlín, y en 1943 la dictadura militar en Argentina mandó quemar todos los libros de izquierda.

En el tercer informe de evaluación de la calidad de la educación en la región ALC (TERCE) se puede leer:

Durante los últimos veinte años, la mayor parte de los países de la región experimentaron progresos importantes en aspectos clave, como el desarrollo global, el crecimiento económico y –en menor medida- la reducción de la pobreza, todo lo cual generó un contexto favorable para el avance en educación. Sin embargo, la persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza, y la alta proporción de población viviendo en zonas rurales continúan ofreciendo dificultades adicionales a la expansión de una educación de calidad en la mayor parte de la región. (p.3)

Lamentablemente lo observado en las escuelas da cuenta de cómo Venezuela se ha separado de los logros de los países de la región, ya que no solo no participa de las evaluaciones, sino que, tal parece no se consideran los resultados de la región para el diseño y gestión de las políticas públicas, que es a fin de cuentas el objetivo de estos trabajos, contribuir en la elaboración de sus políticas, y por ende en el desempeño docente. Las preguntas a las cuales buscaba dar respuesta el TERCE fueron: a) ¿Cuál es el nivel del desempeño escolar general de los alumnos en escuela primaria en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias naturales en los países participantes?, b) ¿Cuál es la relación entre el desempeño escolar y otras variables (factores asociados), vinculadas a los estudiantes y a sus familias; a los docentes y las salas de clase; y a las escuelas y su gestión? (p.5), para los efectos de los objetivos de este Trabajo Doctoral los resultados relacionados con la segunda pregunta ofrecen información interesante que sirve de insumo para interpretar lo que emergió tanto en los grupos focales como en las entrevistas, en cuanto a los *factores asociados*.

La realidad venezolana no ha sido evaluada, o al menos no se tienen Registros oficiales, más allá de los estudios realizados por CAVELIBRO, pero que en realidad no son de competencia para los efectos del trabajo que se realizó, sin embargo, los Registros generados en el TERCE aportan

información útil, es por ellos que se cita a continuación el resumen de la evaluación de las pruebas relacionadas con la lectura y la escritura:

Los resultados de lectura en tercer grado muestran que el 61% de los estudiantes a nivel regional se encuentra en los niveles de desempeño I y II. Los logros de aprendizaje en este ámbito se relacionan con la comprensión de textos familiares y cercanos, donde la tarea fundamental es reconocer información explícita y evidente; por lo tanto, el principal desafío es ampliar la comprensión hacia textos menos familiares y donde el estudiante pueda establecer relaciones, interpretar e inferir significados. Los resultados de lectura en sexto grado muestran que el 70% de los estudiantes a nivel regional se encuentra en los niveles de desempeño I y II. Los logros de aprendizaje en este ámbito se relacionan con la comprensión de textos en base a claves explícitas e implícitas, lo que permite hacer inferencias acerca del sentido de los textos y sus propósitos comunicativos. Como desafío aparece la necesidad de favorecer en los niños y niñas la capacidad de interpretar expresiones de lenguaje figurado y fortalecer el conocimiento de los componentes del lenguaje y sus funciones. (p.12)

Como criterios de evaluación, se guiaron por dos ejes temáticos: comprensión de textos y los contenidos metalingüísticos y teóricos, es decir, dan cuenta del nivel de comprensión (I: literal, II: inferencial y III: crítica), y determinan su habilidad para hablar sobre sus recursos lingüísticos y dar cuenta de los conocimientos previos, así como de las relaciones entre la información del texto con su cotidianidad, realidad. Tanto en las pruebas de lectura como de escritura para tercer y sexto grado se evidencia que el reto de la región es concretar el logro del tercer nivel de comprensión, y los lectores escolarizados puedan “valorar o juzgar el punto de vista del emisor del texto y distinguirlo o contrastarlo con otros y con el propio” (p.12), realidad que según lo observado en las escuelas no dista de la venezolana.

A pesar de que la UNESCO, ha promovido y exaltado que cada vez se lea más y con mayor grado de aprovechamiento, desde cuando *Bamberger (1975)* proponía, que con el apoyo y aval de la esta institución, la educación y la relación entre la triada escuela-familia-biblioteca eran los llamados a facilitar

la formación de más y mejores lectores, esto se hizo, y sigue siendo, una preocupación mundial.

Bamberger (ob.cit) deja ver en quién debe centrarse la atención, al respecto dice "la promoción de la lectura por la defensa del lector, mediante la selección de buenos libros en función de los intereses del individuo y de la comunidad", es decir, coloca el acento en atender al lector y no al editor, no al librero, ni mucho menos al promotor. Pero reconocer los intereses del lector y atenderlos, implica que el docente-promotor de la lectura tiene un amplio conocimiento de textos, opciones y por ende puede atender a cada uno según su necesidad.

Venezuela no escapó de esa tendencia mundial y todas las políticas públicas implementadas en Venezuela, han procurado seguir las indicaciones propuestas por los organismos internacionales, aplicadas a través del sistema de bibliotecas públicas, bibliotecarios escolares, la Asociación Venezolana de Literatura Infantil (AVELIJ), el Banco del Libro, Fundación Comisión Nacional de Lectura (Fundalectura) y el Centro Nacional del Libro (CENAL), algunas de estas instituciones, organizaciones, comisiones han seguido trabajando en pro del objetivo trazado por la UNESCO hace cuarenta años, otras han visto mermado su trabajo por falta de recursos, y otras tantas han sido desarticuladas por el Gobierno Bolivariano.

Ciertamente, en el país se han realizado acciones tendientes a formar lectores activos, autónomos que lean para la vida, pero que al no realizarse sistemáticamente en todo el territorio nacional, que solo dan pie al desarrollo de experiencias específicas y sectorizadas, no se ven como una política implementada y en desarrollo progresivo en todo el sistema educativo, lo que ha generado que Venezuela se autoexcluya de los procesos de evaluación regionales que pretenden dar insumos para el diseño de las políticas públicas, razón por la cual aun así se sigue con la percepción de problemas en torno a la lectura, a la escritura, en líneas generales a la inclusión de los niños en la cultura escrita.

Aunado a esa problemática se tiene que con frecuencia se responsabiliza al docente de tales debilidades bien sea por el cuestionamiento de su praxis, bien por su falta de preparación, esto es, de las grandes dificultades de remontar el proceso de alfabetización, la comprensión de la lectura y la producción escrita. A pesar que, en todos estos planes y programas se incluye la formación docente, y la formación de promotores de la lectura se sigue teniendo como problema de investigación la actitud y la aptitud, del docente frente a la lectura y su enseñanza.

Los esfuerzos en y para la formación docente durante estos años no han dado los frutos esperados, según se puede observar en Registros de investigaciones precedentes, de la UNESCO.

Tales resultados los he evidenciado, en la experiencia del trabajo en las aulas, bien como cuentacuentos, bien como profesora del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM), o como mediadora del Concurso Literario de FUNDAUPEL, ya que se he observado que un número considerable de docentes, en su práctica docente se guía por actividades y estrategias en las que se hace énfasis en una postura eferente, en la decodificación, y en los niveles básicos de la comprensión.

En las observaciones se evidenciaron las debilidades tales como el bloqueo a niveles superiores, de comprensión, al no propiciar la transacción con el texto y la producción escrita, hecho que despertó la inquietud investigativa; ya que en la praxis pedagógica redundan en actividades que propician la adquisición de la cultura escrita de manera mecánica, memorística, apegados a la decodificación y descontextualizados de sus realidades e intereses, lo cual no se corresponde ni con los talleres facilitados desde la Fundación, ni con las directrices del Currículo para Educación Primaria, que obedece al enfoque comunicativo.

Al cotejar las observaciones con la literatura académica, focalizo el centro de interés en la formación docente, específicamente como promotores de la lectura en Educación Primaria, en especial en dos escuelas del Municipio

Sucre del Estado Miranda, quienes fueron mis actores sociales, informantes, mis compañeras de viaje.

La formación docente es un aspecto considerado en los diferentes planes y programas nacionales, estatales, específicamente en el Estado Miranda (Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social, PILAS⁷), los cuales he considerado en esta investigación. Lo que me propuse indagar giró, entonces, en torno a la formación docente en promoción de la lectura en concordancia tanto con el Plan de la Nación como con el Plan del Estado Miranda, en particular en la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar y en la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas, centros aliados para la indagación.

Este punto, la formación docente, que generó el interés hacia a la investigación, fue objeto de estudio también de *Dubois (2011)* como se puede observar en diferentes artículos, textos e investigaciones que legara esta prolija investigadora. Es por lo que se rescatan las palabras de la introducción de una de sus numerosas charlas:

Hace casi 10 años, en 1989, me referí a la necesidad de formar al docente en su ser como lector, como condición esencial de su hacer pedagógico en el área de la lectura y la escritura. Desde entonces, he insistido muchas veces en la importancia de una formación y actualización de los maestros y profesores dirigida a desarrollar los tres aspectos fundamentales del ser, el saber y el hacer, y no solamente con relación a un área específica, sino a la actividad educativa como un todo. (p.1)

⁷ 2 Este Plan se fundamenta mediante resolución No 99 del Ministro Aristóbulo Istúriz, publicada en Gaceta Oficial No 37.835 de fecha 09-12 del 2003 y llevará el lema "Todos por la Lectura" y la aspiración es que todos los ciudadanos sean lectores.

3 La Dirección de Educación del estado Miranda se ha planteado como meta la mejora del desempeño lector de todos los estudiantes de las instituciones adscritas al Ejecutivo Regional. Con el propósito de la consecución de tan ambiciosa meta, se ejecuta en las aulas mirandinas el Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social PILAS, desde el cual se aborda la lectura en tres dimensiones básicas: adquisición, comprensión y fluidez hacer, y no solamente con relación a un área específica, sino a la actividad educativa como un todo.(p.1)

En la actualidad, se sigue presentando la misma inquietud, “formar al docente en su ser como lector”, ya que salvo honrosas excepciones, no son lectores, ya que bien o no tienen la formación, o sencillamente alegan no tener tiempo para ello, y como es sabido la primera condición para ser promotor de la lectura es ser lector. Por ello, en las escuelas los docentes, como he venido diciendo, enseñan a leer apegados a la decodificación, con rutinas o planes de clases monótonas, sin significado que hacen que los estudiantes de la escuela primaria se alejen de la lectura y busquen en otros espacios actividades que le acerquen a la lectura, en el mejor de los casos, como lo evidencia la investigación de *Machado (2008)*⁸, quien refiere que:

“...en la escuela en estos momentos no ha respondido en motivar la verdadera lectura como regocijo voluntario para la propia comprensión del alumno dentro y fuera de la familia, la escuela y la sociedad”. Expone *Machado (ob.cit.)* que los textos propuestos por los docentes no tienen significado para los estudiantes y sus prácticas ocasionan aversión hacia la lectura (p.5-6).

De igual manera *Figueira (2008)*, en su tesis expresa que una arista del problema radica en el papel protagonista del profesor en el proceso de formación de lectores ya que, este no es un lector que pueda dar a leer y transmitir el entusiasmo en ello, amén que sus estrategias no favorecen el desarrollo de habilidades de comprensión más allá de la literalidad o extracción de información, según sus observaciones el niño percibe la lectura como algo ajeno a sus necesidades, por lo que la ubica como una actividad obligatoria para cumplir con las tareas. Una vez más, como lo apuntaba *Dubois (ob.cit.)*, desde la década de los ochenta, el problema se centra en la formación docente. De igual forma los trabajos de *Díaz Quero (2004)* y de *Duarte (2007)* esgrimen que el problema se encuentra en la formación docente.

En correspondencia, Díaz Quero (2004) plantea como uno de los problemas que “la discusión dirigida a mejorar la formación docente es

⁸Tesis de grado no publicada: Experiencia en promoción de la lectura bajo la perspectiva desde el pensamiento complejo en adolescentes, representantes y comunidad pertenecientes al colegio “Tiuna” en la parroquia Caricuao

producto de las demandas intelectuales, profesionales y sociales como consecuencia de los cambios históricos que vive el país” (p.13) y que estos cambios deben partir del “saber pedagógico y práctica pedagógica” (p.13), ambos conceptos impregnan la formación docente, ya que en la praxis se evidencia tanto el conocimiento sobre una disciplina como las estrategias de enseñanza. Es decir que, es el docente quien a través de su conocimiento y del cómo ejecuta su práctica sembrará la semilla que serán los frutos que se puedan observar y cosechar en los discentes. Este docente e investigador describe como “débil formación docente”, esta última afirmación me compromete en mi rol como formadora de futuros docentes en el Instituto Pedagógico Miranda José Manuel Siso Martínez y como mediadora de FUNDAUPEL, a tomar partido, accionar, y buscar respuestas teóricas producto de la investigación rigurosa y la reflexión.

En este orden de ideas, señala *Díaz Quero (2004)* que, si bien es cierto que, admitir la importancia del docente y de su formación son cruciales, se deben tener en claro que no son el único factor de la trama, es decir, que más allá de su aptitud y actitud se deben considerar las políticas, los recursos, la influencia de los factores socioeconómicos; pero sí como señalaba el trabajo de *Castillo (2001)* esos puntos han sido cubiertos, al menos los referidos a las políticas y dotación de recursos, el problema se centraría, entonces, en la actualidad, solo en la formación docente.

De igual forma *Negrillo e Iranzo (2009)* en su estudio de formación de profesores noveles para educación inicial, primaria y secundaria busca proponer una manera de formar a quienes se iniciarán como docentes sin estar graduados, pero que las condiciones del entorno así lo demandan. Una vez más se deja entre ver que la formación del docente es determinante para el desarrollo de la educación de calidad. El programa de formación analizado por estas autoras da cuenta de las necesidades del entorno escolar, así como de las necesidades de los profesores noveles.

Esta situación de la formación docente como problema susceptible de investigar, abarca dos dimensiones una que alude al docente y otra a la formadora de docentes (p.19), es por esto que, como docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en su Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM), cuya misión es formar formadores, reconozco que la segunda dimensión de esta propuesta se corresponde con los objetivos de la investigación, y con los hallazgos de esta, por lo que parte de la propuesta está dirigida al pregrado, de tal forma que sirva para vincular la investigación con la formación y la praxis docente.

Duarte (2007), presentó una investigación en la que da cuenta de la formación docente. Esta investigadora tachirense estudió la formación docente en el área de lengua en dos escuelas públicas del Táchira (EBREMU y UETE), y presentó una propuesta de formación para docentes en servicio, a mi entender, la Dra. Duarte visualizó el problema en la conjunción de sus experiencias como docente de educación primaria⁹ y sus experiencias como profesora universitaria en la Universidad de los Andes (ULA) en su núcleo Táchira.

Comparto con *Duarte (ob.cit.)* la inquietud en y por la formación docente, ya que a diez años de su tesis podrían tomarse como propias las observaciones realizadas por la docente-investigadora de la ULA, al visitar las escuelas de educación primaria, bien como profesora del Pedagógico de Miranda de la especialidad de Educación Integral, en las que he podido constatar una aptitud no encauzada y una actitud desmotivada en la mayoría de los docentes, algunas de las cuales han egresado de la UPEL, pero que al llegar al campo de trabajo se mimetizan o simplemente demuestran en su hacer, que en su ser no son lectoras o que el saber no se consolidó.

De allí que adquiera fuerza la idea expuesta en párrafos precedentes de la importancia de complementar el saber pedagógico con la práctica

⁹ Duarte Cristancho formó parte de los comités regionales de la CNL, y participó como facilitadora de la CNL.

pedagógica. El hecho de que a diez años de esta investigación se sigan encontrando puntos coincidentes justificó para mí, la realización de la investigación que da como producto el Trabajo Doctoral del cual se da cuenta.

Una vez que he cotejado las observaciones personales con las de *Díaz Quero (2004)*, *Duarte (2007)*, *Machado (2008)*, y *Figuera (2008)*, quienes realizaron investigaciones orientadas por objetivos parecidos a los propuestos en el presente Trabajo doctoral, pude percatarme de las coincidencias, en particular la que deja perfilar que el problema radica en la formación docente. En esta coincidencia encontré ánimos para iniciar la investigación e indagar qué se ha dejado de considerar en la formación docente como promotor de la lectura.

Como antecedente, *Dubois (1998)* dejó expresada la inquietud de por qué el docente está limitando su acción pedagógica sin considerar la promoción, y la animación a la lectura:

En cuanto al ser, nuestra condición como lectores y escritores es fundamental para impulsar el desarrollo de esos procesos en nuestros alumnos. Podemos enseñar a leer y a escribir, pero no podemos formar, educar a otros en la lectura y la escritura sin el cultivo de nosotros mismos en tal sentido. El gusto por la lectura no es materia de enseñanza, sólo podemos demostrarlo y eventualmente “contagiarlo” a nuestros estudiantes cuando de verdad lo experimentamos. (p.3)

Es decir, podría deducirse de estas palabras que la clave está en la experiencia lectora del docente, en el cómo es como lector, en cómo valora a la lectura y si ve más allá de su utilidad indudable para la prosecución académica, cuál es el lugar que esta ocupa en su vida, dos interrogantes que se desean responder en la investigación que se emprendió.

Sin embargo, *Dubois* unos años después, en una entrevista realizada¹⁰ en 2006 y publicadas en 2008, expresó que la función de la escuela no es promover la lectura sino educar en lectura, en palabras transcritas por *Padrón*:

¹⁰Homenaje póstumo a esta investigadora argentina

“la escuela no debe promover sino debe educar en la lectura- y en la escritura- ya que al educar, estamos, de hecho, promoviendo tanto la lectura como la expresión escrita” (p.8), apunta también que “la educación lectura, requiere, necesariamente, de la literatura”; y el docente que educa debe tener sólidos conocimientos en ambas áreas. Tener claro cuál es la concepción de lectura que guiará su acción pedagógica y la selección de los textos literarios que empleará para leer con y para sus estudiantes.

Todo lo anterior permite formular algunas preguntas: ¿cómo se está educando en lectura –y en la escritura- en las escuelas?, ¿cómo son seleccionados los textos de literatura en las escuelas?, ¿cómo se está empleando la literatura infantil en las aulas y en la biblioteca de educación primaria?, ¿hay diversidad de textos en atención a los diferentes órdenes discursivos al alcance de los niños, niñas, y adolescentes?

Es decir, que si se desea concretar el objetivo del Plan Nacional de Lectura y el Plan estatal se debe revisar cómo ha sido la formación docente por ellos propuesta. ¿Qué se ha hecho en relación a la formación docente desde las directrices emanadas tanto de los Planes Nacionales y del plan estatal PILAS de Miranda? ¿Se han considerado las necesidades e inquietudes del docente en formación y del docente en ejercicio? ¿Cómo es la formación los docentes para promoción de la lectura? ¿Qué estrategias utilizan los docentes para promocionar la lectura? ¿Cuál será el modelo pedagógico que responde a las necesidades de los docentes en formación como promotores de la lectura? ¿Cuál será la propuesta o las estrategias de promoción de la lectura que esta comunidad necesita para dar respuesta al modelo pedagógico de formación docente? ¿Cómo se podría teorizar, sistematizar el producto de la indagación en la comunidad de estudio?

Preguntas que generan una dirección sobre lo que se debe indagar, sobre la concepción de leer, las experiencias en torno a la lectura, cómo llevan y aplican Pilas, lo cual da bases para proponer los siguientes objetivos, ya que como he planteado hasta el momento he evidenciado una coincidencia,

consistencia entre lo observado y la literatura revisada como punto de partida para plantear y acercarme al objeto de estudio.

En aras de lo anteriormente señalado ratifico, como he enunciado y dejado entrever en párrafos anteriores que la situación problemática, o el punto de partida de mi viaje es la formación docente en el área inicial o pregrado de la especialidad de Educación Integral y la formación permanente para los docentes en ejercicio de Educación Primaria, ya que tanto las propias observaciones como los trabajos antes reseñados así lo permiten. Por lo que podría pensar que la dificultad en el éxito de los planes, programas de promoción de la lectura y la consolidación de un país lector está relacionada con el docente, con su formación y su práctica pedagógica.

Vectores de sentido

Objetivo General

Construir una propuesta teórica para la formación docente en promoción de la lectura en Educación Primaria inspirado en el arquetipo de Sherezade.

Objetivos específicos

- Diagnosticar en campo la formación que poseen los docentes para promoción de la lectura en dos escuelas públicas ubicadas en Petare Norte.
- Analizar los Planes de formación docente inmersos en el Plan Nacional de lectura, y en el Programa Estatal PILAS desde los documentos y la visión de los docentes participantes.
- Discriminar los elementos fundamentales para la formación docente como promotores de la lectura en Educación Primaria a partir de la experiencia de expertas en el área.
- Establecer los criterios teóricos para la formación del docente de primaria en la promoción de la lectura con base a la triangulación de resultados propios del análisis de los registros emergentes del trabajo

de campo con los grupos focales, de las entrevistas a los expertos y de las referencias utilizada.

- Dar voz a todos los actores sociales que acompañen el recorrido investigativo.

CAPÍTULO II
Marco de Referencias
Coro de otras voces
Bases para construir la propuesta

"¡Oh Emir de los Creyentes! cuando nuestra alma no quiere alegrarse ni con la belleza del cielo, ni con los jardines, ni con la dulzura de la brisa, ni con la contemplación de las flores, ya no queda más que un remedio, y es el libro. Porque ¡oh Emir de los Creyentes! un armario de libros es el más hermoso de los jardines. ¡Y un paseo por sus estantes es el más dulce y el más encantador de los paseos! ¡Levántate, pues, y vamos a buscar un libro al azar en los armarios de los libros!"
Historia del libro mágico. 895° noche.

Para la creación de una obra civil o arquitectónica, cada construcción requiere no solo de una planificación del proyecto y en algunos casos de una maqueta que permita visualizar la obra al ser culminada; sino que además requiere de otros expertos quienes, además del constructor, aporten su experiencia y experticia sobre la obra, y así garantizar que cumpla con todo cuanto sea requerido para un desarrollo óptimo (permisos, estudio de suelos, y que los cálculos sean correctos).

En parangón, a la construcción civil, sucede en lo concerniente a la construcción teórica, para la cual, sentar las bases de una propuesta de una nueva arquitectura del conocimiento requiere, no solo de un proyecto, sino de unas bases que permitan que la edificación teórica esta sea sustentable, creíble, aplicable. Es por ello que, en este capítulo se presentan las bases sobre las cuales se ha construido la Propuesta Teórica para la Formación en Promoción de la Lectura para docentes de Educación Primaria.

En un primer momento se revisan las fuentes concernientes a las bases legales que provienen de las políticas de promoción de la lectura, en un sentido que va de lo general a lo específico, desde lo regional, América Latina y El Caribe, a lo local, planes nacionales y plan estatal, este último referido al

Estado Miranda, ya que en él se encuentran las escuelas en las que se desarrolló el proceso de indagación.

En una segunda instancia se exploran los modelos y propuestas de formación docente, y finalmente, un tercer lugar en el que presento la consideración y construcción de conceptos básicos para apuntalar el Trabajo doctoral, como son: lectura, escritura y promoción de la lectura como elementos que conforman la cultura escrita como ideal universal.

De tal forma que lo que se expone en este capítulo permite al lector identificar las bases legales, institucionales, teóricas, y el contexto socio geográfico que dieron pie a la construcción de una propuesta dirigida a la formación en promoción de la lectura para docentes de educación primaria.

Políticas de Lectura y de Promoción de la Lectura

La década de los setenta signa el comienzo en la intencionalidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para promover el desarrollo y la promoción de la lectura como actividad, definitivamente, socializadora. Se destaca además la inclusión de la lectura entre los criterios utilizados para establecer el nivel de desarrollo de las naciones, es decir, como estándar de cultura y desarrollo.

La UNESCO, ha promovido y exaltado que cada vez se lea más y con mayor grado de aprovechamiento. *Bamberger (1975)* proponía, con el apoyo y aval de la esta institución, que la educación y la relación entre la triada escuela-familia-biblioteca eran los llamados a facilitar la formación de más y mejores lectores, esto se hizo una preocupación mundial.

En Venezuela esa tendencia mundial se concretó en Políticas Nacionales que se fueron construyendo hasta cristalizar en resoluciones que se mantuvieron durante las décadas de los ochenta y noventa, como las que enuncia *Odreman (2000)* y se citan a continuación:

Resolución 335/1984

Resuelve: El mejoramiento de la calidad de la educación, concediéndole prioridad a la lectura y a la escritura como el medio más accesible para informarse, obtener conocimientos y recrearse.

Resolución 208/1986

Resuelve: Se establece una política de lectura basada en los siguientes lineamientos:

-Promover y ejecutar campañas de sensibilización para la lectura.

-Reforzar el papel de las instituciones educativas en el aprendizaje de la lectura.

-Estimular la producción de materiales impresos.

Resolución 737/1989

Resuelve: Se crea la Comisión Nacional de Lectura la cual se encargará de coordinar las acciones destinadas a ejecutar la política nacional de lectura en Venezuela.

Resolución 616/1991

Resuelve: Designar los integrantes de la Comisión.

Resolución 616/1991

Resuelve: Se establece que una prioridad para el mejoramiento de la calidad de la educación es la adquisición del dominio de la lengua, enfatizando el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Por esta razón se advierte a los docentes que el aprendizaje de la lectura es un proceso que se consolida durante los tres primeros grados de la educación básica.

Resolución 617/1991

Resuelve: Se establece que por cuanto es interés del estado ofrecer a la población una alternativa de educación integrada, dirigida a atender a los jóvenes, a maestros, padres y a la población en situación de pobreza a través del préstamo de libros creativos fuera del recinto escolar se instrumenta el proyecto denominado Plan Lector de Cajas viajeras. (*Odreman, p.5*)

Todas estas políticas buscaban seguir las indicaciones aplicadas a través del sistema de bibliotecas públicas, bibliotecarios escolares, la Asociación Venezolana de Literatura Infantil (AVELIJ), el Banco del Libro, Fundación Comisión Nacional de Lectura (Fundalectura) y el Centro Nacional del Libro (CENAL); algunas de estas instituciones, organizaciones, comisiones han seguido trabajando en pro del objetivo trazado por la UNESCO hace cuarenta años, otras han visto mermado su trabajo por falta de recursos, y otras tantas han sido desarticuladas por el Gobierno Bolivariano en los últimos doce años.

A pesar que en todos estos planes y programas se incluye la formación docente, y la formación de promotores de la lectura se sigue teniendo como problema de investigación la actitud y la aptitud del docente frente a la lectura. Los esfuerzos en y para la formación docente durante estos años no han dado los frutos esperados.

Cabe destacar que, cuando visito escuelas, bien como cuentacuentos, bien como profesora del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM) en calidad de mediadora del Concurso Literario de FUNDAUPEL, he observado que un número considerable de docentes, cuya práctica hace énfasis en una postura eferente, en la decodificación, la copia del pizarrón o del cuaderno son las que predominan, llegué a ver docentes que hablaban del cuento con un esquema en el pizarrón pero sin un cuento en la mano, sin haber leído uno en el aula; maestros sentados corrigiendo cuadernos mientras los niños, niñas copian del pizarrón; en el mejor de los

casos una docente que le decía a su grupo que leyera y luego les hacía tres (3) preguntas y el cierre de la actividad era con la pregunta “¿qué les pareció la lectura?”, en coro la respuesta fue “chevre maestra”... y ¿si realmente no les gusto?, ¿si no entendieron?, ¿si quieren seguir leyendo sobre ese tema?, queda en el aire, queda en más de lo mismo.

Como docente al ver situaciones como las descritas en el párrafo anterior me pregunto si se debe a una deficiente formación en el área, o al hecho de mimetizarse con el entorno, ya que suele ocurrir que el docente que va más allá es señalado (tiene el entusiasmo del recién graduado, dale unos añitos; con tanto trabajo que tenemos ya nos van a poner más por culpa de xxx); quizás se deba a que no forma parte del interés de los directivos y sus orientaciones van en contra de un aula en la que se reflexiona, se intervenga, se muevan los pupitres. O sencillamente no soy lector, no me conecto con esa actividad y desde allí la incluyo en mi jornada: “lean la página 23 de su libro”.

Es por ello que cuando cotejo las observaciones con la literatura académica, el centro de interés se focaliza en la formación docente, específicamente en, formarlos como promotores de la lectura en Educación Primaria en dos escuelas del Municipio Sucre del Estado Miranda. Este aspecto como se ha indicado, constituye parte de los diferentes planes y programas nacionales (Todos por la lectura-2-, Plan Revolucionario de lectura que prosiguieron a Fundalectura), estatales, específicamente en el Estado Miranda (Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social, PILAS¹¹), los cuales se consideran en esta investigación.

¹¹2 Este Plan se fundamenta mediante resolución No 99 del Ministro Aristóbulo Istúriz, publicada en Gaceta Oficial No 37.835 de fecha 09-12 del 2003 y llevará el lema “Todos por la Lectura” y la aspiración es que todos los ciudadanos sean lectores.

3 La Dirección de Educación del estado Miranda se ha planteado como meta la mejora del desempeño lector de todos los estudiantes de las instituciones adscritas al Ejecutivo Regional. Con el propósito de la consecución de tan ambiciosa meta, se ejecuta en las aulas mirandinas el Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social PILAS, desde el cual se aborda la lectura en tres dimensiones básicas: adquisición, comprensión y fluidez hacer, y no solamente con relación a un área específica, sino a la actividad educativa como un todo.(p.1)

Lo que se indagó giró, entonces, en torno a la formación docente en promoción de la lectura en concordancia tanto con el Plan de la Nación como con el Plan del Estado Miranda enmarcados en las Políticas orientadas por los organismos internacionales, en particular en la UEE Consuelo Navas Tovar como en la UEM Abajo Cadenas centros aliados para tal fin.

Gran parte de la teoría que revisé señala que, desde la década de los ochenta, el problema se centra en la formación docente. Por ello en las subsiguientes líneas presento las orientaciones emanadas desde los organismos internacionales hasta los planes nacionales.

Inicio este apartado comentando lo propuesto por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (¹²CERLALC), este organismo de cooperación internacional generó unas pautas básicas para el desarrollo de las políticas públicas relacionadas con la lectura, por ende cada país de la región que se haya adherido deberá “asumir compromisos explícitos en la formación de lectores con miras a garantizar su propio desarrollo económico y social en el contexto de la era de la globalización” (p.125).

En este sentido el CERLALC ha desarrollado dos proyectos cuyos objetivos son generar los recursos que faciliten el trabajo de orientar a los países miembros, uno de ellos es el de Fomento de la lectura, y el otro se dirigía a la Promoción de Políticas de lectura. *Duque (1998)* especifica que el primero de los proyectos, Fomento de la lectura, se planteó con el propósito de “favorecer el desarrollo y la consolidación de Políticas Públicas de lectura en los países miembros”, y apoyar planes, programas que hagan accesible la cultura escrita a los ciudadanos de América Latina y el Caribe, este programa se desarrolla en escuelas, bibliotecas, en medios de comunicación, y dentro

¹² El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, es un organismo internacional creado por medio de un acuerdo de cooperación entre el gobierno de Colombia y la UNESCO en 1971 y desde su creación de han adherido 20 países latinoamericanos y España. Sus objetivos fundamentales son: el fomento de la producción, difusión, y distribución del libro; la promoción de la lectura y la formación permanente de lectores; la capacitación de recursos humanos del sector del libro; la defensa de los derechos del autor, y la implementación del servicio Regional de Información.

de sus actividades figura la capacitación de recursos humanos, eje central del presente trabajo doctoral (TD).

En cuanto al segundo, *Duque (ob.cit)*, Promoción de políticas de lectura, presenta un recuento de cómo se realizó en Colombia, y algo que me llamó la atención, es que pone de manifiesto en este documento que para 1992 uno de los países más avanzados en esta área era Venezuela, por lo que era consultada y llevaba la batuta en las reuniones (p.126), es decir, entre los países pioneros estaba la Patria de Bolívar.

A través del CERLALC desde 1994 se inició el trabajo de coordinación, gracias a las reuniones multinacionales, la generación de Políticas Públicas de lectura de largo alcance, cabe destacar que estos encuentros dan sus primeros pasos en 1992 con la V Reunión Internacional sobre Formulación de Políticas Nacionales de Lectura (Documento de Río). Ese año, 1994, se plantearon los argumentos necesarios para justificar la necesidad de las políticas públicas en torno a la lectura para la región, en el entendido de que la principal diferencia en América Latina y el Caribe con los países desarrollados, no es sencillamente a nivel económico, sino principalmente social, gracias a que en estos países, la mayoría ha comprendido que “la capacidad de leer y escribir ha dejado de ser un privilegio para convertirse en una necesidad básica, motivo de atención privilegiada del Estado” (p.128), lo cual ratifica la idea de la necesidad de establecer los lineamientos para formular una Política Nacional de Lectura (PNL).

La revisión de este documento, que se constituye en un antecedente al Trabajo doctoral, pero también es parte de las bases legales de los planes de lectura. En su texto encontré una concepción de lectura, que considero importante reseñar como referente: “La lectura...es una herramienta indispensable para el mejoramiento de la productividad de nuestras economías, que permite la creatividad y el conocimiento científico y tecnológico, y contribuye a modificar comportamientos y a elevar niveles conceptualización teórica” (p.128). En esta definición se afirma lo que decía

en líneas precedentes en las que señalaba que el CERLALC establece que la principal diferencia entre la región con países desarrollados es social, ya que quien lee, realmente lee, tiene la posibilidad de crecer en todas las áreas y ser productiva.

Esbozan además que el compromiso fundamental de América Latina y el Caribe (ALYC) es priorizar la lectura, tal como se fija en la concepción que cité en el párrafo anterior, en un esfuerzo por erradicar tanto el analfabetismo funcional, y por supuesto la deserción escolar, sobre todo a nivel de educación primaria.

Otro elemento que encontré en el referido documento es que develaran en sus líneas los fundamentos de la promoción de la lectura, o con lo que desde mi perspectiva es *promoción de la lectura*, ya que, parafraseando a *Duque (1998)* se requiere propiciar un encuentro entre el lector y el libro de tal forma que desde sus inicios, el aprendiz lector, se aproxime al texto desde el placer pero yendo “más allá de la decodificación para *convertirse en una interpretación del texto, a manera de diálogo entre el lector y la obra*” (p.129- cursivas de la autora), porque cuando se lee, realmente se lee, el texto original se enriquece con los aportes del lector que cuestiona, que relaciona, que disfruta, que vive y revive lo leído.

Otro aspecto interesante del Documento de Río (1992) es que hace una suerte de mea culpa, ya que desde que en 1971 la UNESCO proclamó la necesidad de fijar metas para el desarrollo de la lectura y la escritura, leí entre líneas que, una de las razones por las que, a pesar de los esfuerzos en ALYC, no se concretan los resultados ha sido la falta de continuidad, no solo de la ejecución de los planes, sino de la posibilidad de disponer de los recursos de forma permanente. De allí la necesidad de fijar políticas públicas en la región.

El Documento de Río, establece la definición de política de lectura en los siguientes términos:

Una política nacional de lectura se concibe como una acción del Estado, movilizadora y articuladora de las experiencia y esfuerzos

de la sociedad civil, el gobierno en sus distintos niveles, las universidades y las empresas privadas. Debe establecer prioridades, asociar recursos e invertir en programas coordinados para multiplicar sus efectos, descentralizar las iniciativas y facilitar la extensión de los beneficios a toda la población (p.129)

A partir de esta definición y según lo expuesto por *Duque (1998)* tomé los elementos necesarios para definir las políticas, que sistematicé en el siguiente gráfico:

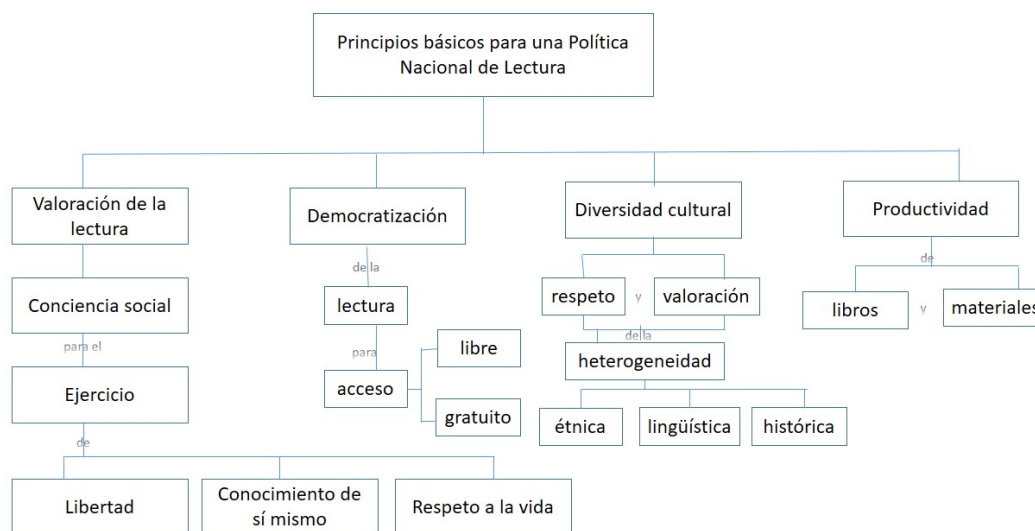


Gráfico 1. Principios básicos para una política Nacional de Lectura. La lectura responsabilidad de todos

Elaboración a partir del Boletín de la ANABAD Vol. 48, Núm.3-4

Según lo expuesto por *Duque (ob.cit.)* se requiere que dentro del plan existan actividades que consoliden y fomenten entre los ciudadanos una valoración positiva de la lectura ya que el ejercicio de la lectura promueve de manera inevitable una conciencia y espíritu de libertad, favorece que cada uno tome conciencia de sí mismo al comprender lo leído, vincularse con el texto y descubrir y descubrirse en los textos, quizás por eso, pareciera que se fomenta la lectura, pero en realidad se hace todo lo posible por no concretar la

formación de lectores, ya que una persona que lee es difícil de engañar, de alienar, de someter.

Al democratizar la lectura ¹³favoreciendo el acceso libre a todo tipo de lecturas, y fortalecer el servicio de bibliotecas públicas, a fin de que aquellos que no puedan acceder a los libros puedan encontrarlos de forma gratuita, y apropiarse de su contenido, en resumen crear espacios ciudadanos para vivirla, disfrutarla. Democratizar la lectura facilita el camino para la formación de lectores, ya que sin el encuentro del libro con un lector, esto no es posible; este principio está conectado con el de productividad, ya que este facilita que el ejercicio editorial se realice en libertad, produciendo y reproduciendo textos de todo género, toda ideología, a fin de satisfacer el amplio espectro de gustos lectores. De igual manera el principio de diversidad cultural apunta a valorar la mayor de las características de ALYC, que es su heterogeneidad cultural que se manifiesta en las variantes lingüísticas, en la riqueza heredada de los grupos originarios y en la historia, la que compartimos y la que es propia de cada país.

Cabe destacar que los sectores, a los cuales le sugieren estos lineamientos, que a fin de cuentas es lo que se deben incluir al desarrollar una Política Nacional de Lectura se mantuvieron en las últimas tres propuestas puestas en práctica en Venezuela ejecutadas a través de los Planes Nacionales de Lectura (PNL) que se revisaron para el presente informe de investigación, a saber: Comisión Nacional de Lectura, Todos por la lectura y Plan Revolucionario de la lectura. En todos se incluye a la familia, escuela, comunidad, biblioteca, al libro, a los creadores y editores, y a los distribuidores de libros; de las diferencias y particularidades de cada uno de ellos se hablará más adelante.

13

<https://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/Democratizacion%20de%20la%20lectura%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>

Existe otro documento importante de señalar como antecedente-base, que he considerado necesario incluir antes exponer los PNL, el cual da respuesta a las inquietudes de la UNESCO y acompasa el ritmo del desarrollo en la región de ALYC. Se trata de la “Carta de Caracas” (1998) emitida en una de las reuniones de alto nivel, los convocantes fueron la Biblioteca Nacional de Venezuela, Fundalectura de Venezuela y CERLALC, contó con la asistencia de cuatro (4) países de la región.

La reunión internacional del 98 tuvo como lema: Políticas Nacionales de Lectura-Bibliotecas, por un lado reiteran todas las recomendaciones emitidas en el documento del 92, y por otro incorporan otras guías de las cuales enunciaré solo las que considero relevantes para el Trabajo doctoral: a) Solo libros no basta, hay que privilegiar su presencia y lecturizar la escuela, descolarizar la biblioteca. b) Reforzar la importancia de la promoción de la lectura en todas las leyes del libro de la región. c) Promover investigaciones que den cuenta de qué se lee, quiénes leen, cómo se lee, para qué se lee, insumos necesarios para establecer las políticas. d) Comprometer a las universidades con la formación de maestros y bibliotecarios lectores y productores de textos, interesados y capacitados para promover la cultura escrita en permanente diálogo con la oralidad, a fin de poder hacer realidad la interculturalidad en prácticas lectoras (p.135)

Como puede observar, todas se vinculan con los objetivos que me propuse, en especial, en la última recomendación expuesta, formar al docente como promotor de la lectura para garantizar la posibilidad de lecturizar la escuela, el aula, al dar espacio a una lectura que vaya más allá de la obtención de información y la decodificación, una lectura que realmente forme lectores, y propiciar la des-escolarización de la biblioteca, de modo que sea un espacio para leer a gusto, sin convertirla en otro lugar para *hacer la tarea o pasar el tiempo de castigo*.

En párrafos anteriores señalé que la inquietud por subsanar las diferencias entre ALYC con países de otras regiones, y entre los de la región,

data de la década del 70, sin embargo, desde el año 2000 se incrementaron los esfuerzos por llegar al S.XXI como países más nivelados en temas de educación con lo cual esta, y en particular la promoción de la lectura se tornan en acciones imperativas.

El propósito de la UNESCO 2012-2013 era tender puentes entre los entes encargados de coordinar las políticas públicas y las instituciones educativas de tal manera de apoyar la implementación, “fortalecer la voluntad de política de intervenir e invertir en educación” (p.3), entre sus propósitos también se señala la necesidad no solo se actualizar y capacitar al personal que en ellas hace vida.

El marco del trabajo de la UNESCO para ALYC se sustenta en el acuerdo de *Dakar (2000)* en el cual se establecieron las metas de las seis áreas ¹⁴a fin de lograr educación de calidad para todo el mundo, esta iniciativa de Educación para Todos (EPT) tenía como lapso de acción 2000-2015, siendo su objetivo: “impulsar cambios sustanciales en las políticas y prácticas de educación con el fin de hacer realidad los objetivos enunciados en el Marco de Acción de Dakar (p.3). La UNESCO en el informe de seguimiento para la EPT-2015 expresa que se conquistaron algunos logros, sin embargo, a pesar de que en el 2000 ciento sesenta y cuatro (164) países suscribieron el acuerdo y se comprometieron conquistar las metas propuestas, aún hoy a diecisiete años, falta mucho por concretar, pero las experiencias adquiridas, las evaluaciones realizadas dieron pie a la creación de un nuevo plan que pretende superar lo conquistado y lograr lo que no se alcanzó, así como subsanar las deficiencias que persisten, en el plan de acción de Educación 2030.

¹⁴ Áreas de la EPT: 1) atención y educación de la primera infancia, 2) enseñanza primaria universal, 3) competencias de jóvenes y adultos, 4) alfabetización de adultos, 5) igualdad de género, 6) calidad de la educación: mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, **especialmente en lectura, escritura**, aritmética y competencias prácticas.

Cabe señalar que en el marco de los objetivos, áreas y estrategias propuestas por este marco de acción, la presente investigación se relaciona con la novena estrategia propuesta que reza: “Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes” (p.11), sin embargo, reportan que “no ha resultado ser un mecanismo dinámico para generar cambio”, pero tampoco han hecho los seguimientos adecuados en esta área. Los aspectos que, a mi juicio, se deben considerar y superar son la evaluación y el dar continuidad a las políticas, a las buenas políticas nacionales, en el caso particular de lo que es el objeto de estudio, la promoción de la lectura, como de todas aquellas que se relacionan con la EPT. Al leer el informe de seguimiento de la EPT, se evidencia que una de las debilidades ha sido que los Registros, las evaluaciones no se han considerado para elaborar las políticas.

De las recomendaciones propuestas para aplicar, considero pertinente destacar la referida a “invertir en la calidad de educación”, ya que enfatiza la necesidad que los gobiernos inviertan en “profesionalización y motivación” de los docentes, que estos tengan una adecuada formación y cuenten con las herramientas pedagógicas, con los recursos, con el ambiente, idóneo para el desarrollo de la una educación de calidad para todos. En este mismo punto advierten el peligro de contar con maestros interinos. Llama la atención que en los cuadros que resumen la participación en ALYC, Venezuela figura, en algunos hasta 1998, y en otros hasta 2012, sobre todo en aquellas actividades que reportan los resultados de la evaluación, con lo cual podría inferir que no se ha dado el permiso para participar del proceso de evaluación de los progresos relacionados con las áreas y objetivos de EPT, aunque en los cuadros estadísticos hay reportes relacionados con el país al medir los seis objetivos-áreas que procura cubrir el Marco de Acción.

Para efectos de este informe de investigación que pertenece al Doctorado en Cultura y Arte para América Latina y el Caribe, revisé el Marco Estratégico de trabajo UNESCO, Oficina Regional de Educación para América

Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO-Santiago) 2012-2013 como fuente de Registros y como marco de políticas internacionales que dan sustento al trabajo realizado.

En dicho documento se expone el panorama educativo general en ALYC, para sostener, al igual que en los anteriores documentos, que a pesar de los esfuerzos y de algunos avances aún, a doce años de trabajo, persisten disparidades entre la región y países desarrollados, y aún más, entre países de la misma región, ya que unos se han desarrollado, otros se han estancado, y otros han involucionado, con lo cual se hace imprescindible la cooperación para financiar todo lo relativo a la educación, y por otro lado, para apoyar en el diseño y ejecución de políticas, “programas nacionales, subregionales o regionales cada vez más sofisticadas que se constituyen en ayuda sustantiva a los sistemas educativos en sus ámbitos de intervención” (p.2)

Ahora bien el panorama que describe sobre el estado del arte de la educación en ALYC es alarmante, por lo cual se considera necesario exponerlo textualmente:

...Un gran número de estudiantes terminan sus estudios sin haber adquirido los correspondientes conocimientos y habilidades, valores y actitudes que necesitan para realizar plenamente su potencial. Debido a la inadecuación de los contenidos educativos y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchos niños, jóvenes y adultos carecen de lo imprescindible para llevar una vida feliz y productiva...La falta de igualdad de oportunidades tiene si corolario en la **baja calidad de la educación**, *principal amenaza a la garantía del derecho en la región*. (p.2) (resaltado de la autora)

La frase destacada en la cita, a mi juicio, es el punto medular del diagnóstico realizado a partir de las evaluaciones para 2012-2013, pone de manifiesto que a pesar del acuerdo firmado en *Dakar (2000)* sobre políticas y programas aún la “calidad de la educación” es baja, quizás los países que han logrado avanzar en su desarrollo son los mismos que han seguido las sugerencias para mejorar la educación, y por supuesto, el desarrollo e

implementación de Planes Nacionales de Lectura, con todo el beneficio de leer para la vida.

Resaltan en el MET-UNESCO que han conceptualizado, “calidad de educación” adecuada a la región, la que sirvió para establecer los criterios para “realizar estudios comparativos basándose en los resultados de aprendizaje de estudiantes de educación primaria en Lenguaje, Matemática y Ciencias”; en este estudio participaron quince (15) países de la región entre los cuales no figuraba Venezuela, aunque el Estado Miranda, contexto geográfico de la investigación, ha participado en estos, y a partir de los resultados obtenidos se propuso el Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social (PILAS), en cual se profundizará más adelante.

En consonancia con nuestras intenciones, una de las estrategias propuestas por ORELC está referida a “cambios sustantivos en las políticas docentes que apunten a la modificación del rol y la carrera profesional, para centrarla en la enseñanza afectiva” (p.4); con lo cual cobra sentido, pertinencia, la propuesta teórica de formación docente en promoción de la lectura para educación primaria, que en capítulos posteriores presento, ya que consideran que lo primordial en esta estrategia regional es la formación inicial del docente, la formación continua y el desarrollo profesional, áreas que pretendo se aborden con la propuesta.

Luego de revisar estos documentos, y antes de profundizar en los tres (3) programas, planes nacionales de lectura considero necesario incluir una mirada a las propuestas para el S.XXI recogidas en la Declaración de Buenos Aires. Solo hare alusión a los objetivos relacionados directamente con el Trabajo doctora que aquí se expone.

4.1. De aquí al 2030 velar porque todas las niñas, y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.

4.6. De aquí a 2030 garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.

4. c. De aquí a 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (p.6-7)

Estos tres objetivos, como ya se expresó, se vinculan con el Trabajo doctoral, ya que el primero alude a la población que se beneficiará de la propuesta, el segundo atañe al área particular que toca la propuesta, y el tercero es la población motivo del estudio. En este sentido, asumo como docente del IPMJMSM, como mediadora del concurso literario de FUNDAUPEL, como promotora de lectura, como investigadora; el compromiso expresado en el documento de Buenos Aires en las siguientes palabras:

Reconocemos el rol central que desempeñan los docentes y además profesores del ámbito educativo para alcanzar una educación de calidad. Nos comprometemos a fortalecer los programas de formación docente inicial y continua, con atención especial en la planificación contextualizada de las ofertas, la revisión de los contenidos y planes de estudio y la preparación permanente de los formadores, a fin de garantizar propuestas formativas innovadoras que preparen, motiven y empoderen a los docentes y directivos para los desafíos y oportunidades que presenta la enseñanza en el siglo 21. Avanzaremos en políticas orientadas a sentar las condiciones adecuadas para que la docencia se transforme en una profesión de excelencia, asegurando la participación de los docentes y otros profesionales de la educación en su diseño, implementación, monitoreo y evaluación. (p. 10-11)

La región de ALYC posee en líneas generales más coincidencias que líneas divisorias, por lo que reconocer que si es multicultural y plurilingüe, crea las bases para saber que aunque se tienen dificultades similares, las políticas y programas deben adecuarse a cada realidad, más que implementar una única receta para toda ALYC. De allí que, aunque considero relevante conocer los lineamientos y acuerdos internacionales para enmarcar la propuesta, y procurar el desarrollo acompasado de la región desde el área de influencia,

creo que esto debe adecuarse a las particularidades, a las necesidades de cada región y, más aún, de cada microregión.

En las subsiguientes líneas atiendo lo nacional, presento los cuatro programas nacionales que buscan dar respuesta a los lineamientos emanados por la UNESCO, CERLAC, y ORELC.

Programa de la Comisión Nacional de Lectura

Para exponer la información sobre la Comisión Nacional de Lectura (CNL) se ha recurrido a un artículo de *Odreman (2002)*, información que será retomada en el cuarto capítulo en que presento el análisis de las entrevistas realizadas a Norma González Vilorio y a Olga Padrón Amaré (2016) quienes fueron pilares fundamentales para ese Plan Nacional de Lectura.

Odreman (2002) expone que el contexto en el cual se generó el programa de la CNL, y considero necesario presentarlo textual, a fin de comparar su relación con el panorama internacional ya referido y el panorama nacional actual en el que realice la indagación:

En Venezuela, la situación educativa es difícil; particularmente el último decenio ha sido un periodo de limitaciones económicas y tensiones sociales. Esto ha repercutido en la educación, la cual se ha visto afectada entre otras razones por la corrupción partidista de los gremios docentes.

La política partidista construye en Venezuela el principal ingrediente de la desmoralización y la falta de motivación del docente en todos los niveles del sistema educativo. Otro problema que contribuye a la crisis educativa es la ausencia de una política de actualización para los docentes en servicio por parte del Ministerio de Educación (p.1)

El decenio al cual hace alusión *Odreman (2002)* es de 1980-1990, en el que la conflictividad política afectaba todas las áreas del país, y en la educación se evidenció en “ausencia de estrategias que puedan a corto plazo, constituir alternativas de solución” (p.1), al mismo tiempo expone las deficiencias por las que atravesaba la educación, cuestionada por:

incapacidad para desarrollar actitudes favorables hacia la lectura y la escritura, deserción, repitencia.

Es decir, en los dos periodos gubernamentales que se sucedieron en el decenio referido, bien no le dio continuidad a las políticas iniciadas por el gobierno anterior, o dejó de hacer lo propuesto, en fin sea cual sea la razón, el hecho es que, en cuestión de educación se descuidó la lectura y la necesidad de promocionarla. Problemas, que en líneas generales, lamentablemente, se han sostenido en el tiempo, aún se evidencian actitudes desfavorables hacia la lectura, escritura y a su promoción.

Esta insigne educadora venezolana, establece que las dificultades en la educación detectadas durante la década de los ochenta obedece, además de a la crisis sociopolítica, a los problemas de lectura, ya que no existía una unificación en la forma de abordar la alfabetización, la formación de lectores, y la *formación docente como promotores de la lectura*.

Ahora bien, en la actualidad, a casi tres décadas de este diagnóstico, persisten los mismos problemas, una alta conflictividad sociopolítica catalogada, enunciada por todos como "*situación país*", una suerte de eufemismo que incluye a todos los problemas que aquejan a la sociedad venezolana. *Situación* que afecta el normal desenvolvimiento de la educación, hecho que emergió, durante el grupo focal, como causa de los problemas relacionados con la lectura y su promoción, en conjunto con lo referido a la formación docente. Sin embargo, desde diferentes organismos se ha procurado dar respuesta, palear la situación en relación al tema de la formación docente en promoción de la lectura a través de planes y programas que llevan organizaciones, instituciones como: Parque Social UCAB, Punto y Seguido, FUNDAUPEL, Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), entre otras.

Reporta *Odreman (ob.cit)* que el problema de la educación, que se considera en crisis, es porque esta es un pilar fundamental para la vida de la sociedad (p.2) y para solventar esta crisis se propuso realizar énfasis en la

lectura ya que es un área, un eje transversal que facilita abordar el resto de las áreas. En su análisis puntualizaba que para solucionarla se debe realizar un trabajo conjunto entre entes encargados + familias + sociedad, y la revisión del “acto de leer y la formación del docente, para ser un promotor de la lectura” (p.3)

En este sentido, y para dar respuesta, solución a la crisis, la Comisión Nacional de Lectura (CNL) inicia su actividad desde 1984, momento en el cual se realizó el diagnóstico inicial, a partir de los índices reflejados en la memoria y cuenta del Ministerio de Educación y las observaciones en las escuelas. Una vez definido el problema el equipo de expertas, constituidas en la CNL según la resolución 737 en 1989 con el fin de “coordinar las acciones destinadas a ejecutar la política nacional de lectura”.

Para la época, mediados-finales de los ochenta, ya habían establecido que parte del problema que debía confrontar la CNL, no solo era coincidir en la valoración de la lectura y su dominio como sustento principal de la educación, sino redimensionar los métodos de alfabetización implementados en las escuelas, ya que se hace énfasis en la decodificación sin considerar los conocimientos previos, si tienen un entorno lector, ni se generaba en las aulas un ambiente propicio para la formación de lectores, con lo cual lejos de acercarlos a la lectura se les alejaba y se generalizaba la existencia de “no lectores”.

En el entendido de que todos los sectores de la sociedad moderna coinciden en reconocer la importancia de la lectura (p.1), *Rodríguez Trujillo (1989)* “establece los límites al desarrollo nacional” sin atención a los “problemas geopolíticos”, por ello propone en específico atender: a) Políticas de estado estructurar las bases teórico-prácticas para generar las políticas. b) Situación diagnóstica de los 80: limitaciones económicas, tensiones sociales, corrupción partidista de los gremios docentes, ausencia de una política de actualización al docente en servicio, incapacidad para desarrollar actitudes

positivas hacia la lectura y la escritura. C) Formación docente: inicial, y continua.

En los estudios que se realizaron de forma exhaustiva condujeron a concluir que para superar esos índices y formar lectores se debía generar una política nacional que fomentara la cooperación de la tríada familia-escuela-comunidad, así como la atención en *la formación docente como promotores de la lectura* (p.3). Para ello lograron los siguientes acuerdos, que considero relevantes e importantes: a) unificar una concepción de la lectura, ya no como decodificación, sino como un proceso activo, complejo que considera las experiencias previas del lector (enfoque transaccional); b) crear, propiciar un ambiente lector en el que los educandos tengan contacto con producciones escritas de calidad y libros hermosamente ilustrados; c) subsanar las diferencias entre leer para la vida y las actividades propuestas en la escuela; d) incorporar a la familia; e) trabajar conjuntamente con Biblioteca Nacional y Banco del Libro; f) apoyar la producción de materiales de lectura, y g) revisar y mejorar la formación docente desde la inicial (pregrado) hasta la continua en lectura, escritura y promoción de la lectura.

Estos acuerdos los concreta la CNL en cinco acciones que resume *Odreman (2002)*, y presenta en el siguiente esquema:

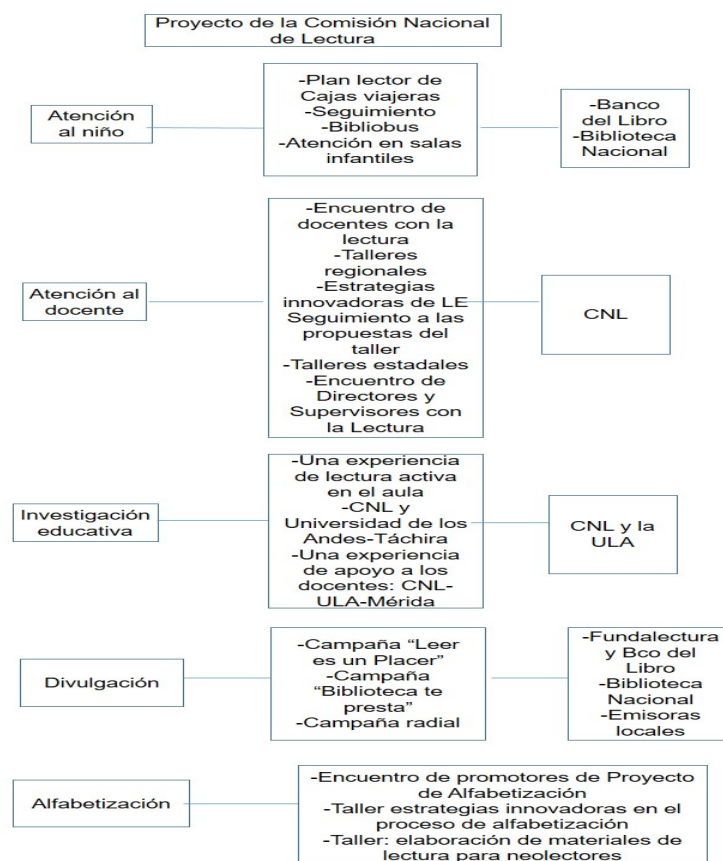


Gráfico 2. Esquema de áreas de acción del Plan de la Comisión Nacional de Lectura.

Estas líneas gruesas orientadas bajo los principios de: democratización, producción y valoración se ejecutaron hasta 2001-2002 cuando la CNL fue sustituida primero por el Plan Todos por la Lectura, el cual a su vez fue sustituido por el Plan Revolucionario de la Lectura.

Debo señalar que, de todas las actividades realizadas por la CNL, la referida a *Proyecto de actualización a través de encuentro y talleres dirigidos a docentes de la primera etapa de Educación Básica*, es un antecedente más, al trabajo del que doy cuenta, cuyo fin último es la formación de docentes de primaria como promotores de la lectura.

La importancia de retomar y establecer la formación del docente, para la CNL, como promotor de la lectura obedece al objetivo de formar lectores,

objetivo que desde la década de los 70 es un punto de honor de organizaciones como la UNESCO, como reseñé al inicio de este capítulo, y que se corresponde con las políticas internacionales, regionales de lectura avalados por CERLAC, UNESCO, entre otras. Ya que, se tiene conciencia del hecho de que al formar un lector, se está formando un ciudadano capaz de vivir, convivir en democracia, que es crítico, autónomo y respetuoso de las ideas del otro.

El trabajo de la CNL inicia con una investigación diagnóstica. Estas indagaciones arrojaron, en líneas generales, que el fracaso de buenos programas se correspondía, con la falta de evaluación, seguimiento, y acompañamiento que se les hacía, así como por el déficit de financiamiento. Estos Registros coinciden con lo expuesto al inicio del capítulo que arrojaron las evaluaciones de los programas y propuestas internacionales, a pesar de que consideran estos resultados para generar los cambios, las adecuaciones en las planificaciones, persisten la mayoría de las dificultades.

El último punto, el financiamiento, se pudo subsanar gracias a, por un lado el apoyo del Ministerio de Educación, y por otro al aporte recibido de organismos internacionales, para lo cual la CNL se constituyó en fundación, siendo parte de un programa que abarcaba a toda la América, es por ello que Fundalectura tiene capítulos en toda la región, siendo la primera la venezolana, pero también la única que en la actualidad no está activa ni en las mismas condiciones en las que se encuentran las del resto de ALYC.

El presupuesto recibido se invirtió en la adquisición del canon que integraría el programa de cajas viajeras, y hasta bibliobongo. De igual forma contó con vehículos que permitían el traslado de los facilitadores a todas las regiones, a todas las escuelas, de tal manera de garantizar el acompañamiento, la evaluación y el seguimiento, aspectos que ya se había comprobado, en otras instituciones, que de no realizarlos se tendía al fracaso.

De las alianzas con las universidades se tiene el hecho de que Fundalectura apoyo la creación de los Postgrados en el interior del país, como

la Maestría en la Universidad de Carabobo y la especialización en la ULA-Táchira.

Fundalectura, como programa nacional, abarcó hasta el último rincón de la geografía nacional, su metodología consistía en la formación de un grupo central que a su vez formaría a los grupos estatales y se encargaría del seguimiento, acompañamiento y evaluación del trabajo que se realizaba en cada estado.

Trabajaba mediante la mediación y la reflexión del accionar, pero lo más importante era, por un lado la calidad y solidez de los facilitadores, y el hecho de compartir de manera respetuosa los conocimientos, las experiencias, entre el facilitador y el docente. Aquellos docentes que sobresalían eran los que durante un año, dejaban su aula para apoyar al programa formando a otros docentes, desde la experiencia del par, del igual que ha logrado vencer y superar las dificultades que son comunes entre los docentes de primaria.

En cada uno de los Estados había un programa, un proyecto que se estaba desarrollando, y se reunían por zonas para hacer la **evaluación** del proyecto, del programa. La inversión principal era la formación permanente y desde el aula de los docentes en promoción de la lectura.

El programa, que más me llamó la atención fue el bibliobongo; habilitar un bongo para llevar libros hasta la zona más sur de la selva amazónica, y realizar canje de libros, con una rotación mensual de libros que garantizaba que cada maestro, de las zonas más alejadas de las ciudades, tuviese al menos 30 ejemplares de un título para que en cada pupitre hubiese un libro para leer, me parece sencillamente sublime, ideal, que contrasta dramáticamente con la maestra (de un colegio privado tipo A) que hablaba de la teoría del cuento con sus estudiantes, (en realidad copiaban la teoría del pizarrón).

La formación se daba para los docentes en aula, los que los facilitadores escuchaban al docente, sus necesidades pero también sus saberes, y a través del trabajo en conjunto se fue construyendo la metodología de trabajo en el

aula. Los docentes que leyeron el currículo básico ampliaron el conocimiento y comprendieron en qué consistía la planificación por proyectos. Ellos aprendieron haciendo y en consecuencia su práctica en el aula se orientó de la misma manera, por lo que el maestro lector, que ha vivido el proceso de construir el significado del texto, acompaña la lectura de sus estudiantes para formar verdaderos lectores, verdaderos ciudadanos.

Docentes que generaron cambio en ellos y luego compartieron con otros docentes, para integrar la lectura a la cotidianidad del aula, y generar con ello no solo la formación de lectores, sino de aprendizajes contextualizados y perdurables.

Las palabras claves del proceso de formación de Fundalectura fueron “sistemático”, “colaborativo”, “reflexivo”, es decir, el encuentro y el acompañamiento no fue esporádico, ni desde la posición del que todo lo sabe, sino fue un ejercicio del darse cuenta qué y cómo estoy ejerciendo la docencia en el aula, y de la escucha atenta de lo que hacen los compañeros, fue así como se construyó el conocimiento, se mejoró la práctica y se buscó la coherencia entre la teoría, la práctica de lectura y la concepción del sujeto que conoce.

Es decir, la idea del docente que acompaña el proceso de formación de un verdadero lector pasa por eliminar prácticas como la copia y el dictado, las cuales solo generan atraso del proceso y un conflicto entre las hipótesis que los lectores aprendices se hacen, mostrando al docente que se forma como promotor la importancia de los últimos hallazgos en las investigaciones que señalan que la lectura se debe trabajar con textos completos, propiciando el aprendizaje y la formación del significado a partir de los textos.

La formación que proponía la CNL consistía en ejercicios de lectura compartida, en los cuales otro lector más avanzado acompañaba a los iniciados, para apoyar la construcción del significado que de toda lectura se desprende; los facilitadores transitaban junto a ellos el camino de la lectura, pero al mismo tiempo, proponía transitar con el docente espacios culturales

que amplíen su formación como ente social, cultural, que consolide su apreciación estética, afine el gusto. El recorrer espacios culturales, museos, teatros, cine permite que visualice, e interiorice las diferentes formas de expresión artísticas que facilitarán que su relación con la literatura, con la lectura, con la planificación de sus PPA, e incluso los PPC se vean impactados en aras de formar un lector para la vida, con contenidos que sean contextualizados y den respuesta a su realidad, a sus inquietudes, pero que apunten a la formación de un ser humano integral, culto, crítico, autónomo, que es el objetivo último de la formación de lectores.

Una vez dejada sin efecto la CNL y sus actividades orientadas desde Fundalectura se generan de forma consecutiva, e incluso superponiendo planes nacionales de lectura, al menos tres han sido los más reseñados, los cuales analizo en las siguientes líneas. Los planes nacionales de lectura (PNL) han ido en esta secuencia: 2002 Plan todos por la lectura, 2005 “Leer es entender”, 2006 “Toda la patria una escuela”, 2009 Plan Revolucionario de la lectura, 2015 Venezuela “Pueblo lector”. Quisiera, en este punto realizar una salvedad, desde 2005 los libros y lo relacionado con ellos (pago por derechos de autor, adquisición de papel) quedaron fuera de los rubros a los cuales se les asignan dólares preferenciales a través de CADIVI, con lo cual podría entenderse, que el libro no es prioridad para el gobierno, a pesar que, este es el primer objeto cultural que además es el eje necesario para la formación de un lector.

Plan Nacional “Todos por la lectura”

El PNL que sustituye a la CNL lleva el lema “Todos por la lectura”, el cual orientaría el cómo debe desarrollarse la política nacional de lectura, en este sentido presento lo que este estipulaba para luego realizar los comentarios:

<i>Período</i>	de Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-
<i>referencia:</i>	2007 (PDESN)
<i>Ministerio:</i>	Ministerio de la Cultura-MC

Nombre programa:	del Plan Nacional de Lectura Todos por la Lectura
Equilibrio PDES:	2. Social: Alcanzar la justicia social/ Incorporación progresiva (Inclusión)
Sub PDES:	objetivos 2.1 Garantizar el disfrute de los derechos sociales de forma universal y equitativa
Sub sub PDES:	objetivos 2.1.1 Educación de calidad para todos 2.1.6 Acceso pleno a la cultura 2.1.9 Recreación al alcance de las mayorías
Estados:	Amazonas; Anzoátegui; Apure; Aragua; Barinas; Bolívar; Carabobo; Cojedes; Delta Amacuro; Distrito Capital; Falcón; Guárico; Lara; Mérida; Miranda; Monagas; Nueva Esparta; Portuguesa; Sucre; Táchira; Trujillo; Vargas; Yaracuy; Zulia
Institución coordinadora:	Ministerio de la Cultura (MC)
Adscrita a:	Poder Ejecutivo; Consejo de Ministros; Presidencia de la República
Institución ejecutora:	Centro Nacional del Libro (CENAL)
Adscrita a:	Ministerio de la Cultura (MC)
Situación diagnóstica:	de Escaso acceso de la población a la lectura
Descripción programa:	del El Plan Nacional de Lectura se propone impulsar y consolidar un cambio significativo en el hábito de lectura de la población venezolana, con el fin de favorecer su desarrollo social; con ello, el Estado aspira cumplir con el deber de garantizar el derecho de la población a la lectura y la escritura, y responde a una inquietud expresada por el ejecutivo nacional y compartida por especialistas y docentes de instituciones públicas y privadas, sobre la necesidad de desarrollar la capacidad lectora y ampliar la experiencia de la lectura en la sociedad venezolana.
Objetivo programa:	del 1. Promover y animar la lectura. 2. Fomentar el valor hacia la lectura y la escritura. 3. Formar promotores de la lectura. 4. Promover la lectura con un máximo de comprensión
Sector:	Cultura; Educación
Tipología:	Promoción y Prevención; Asistencia Financiera
Población objetivo:	Toda la población
Población objetivo por nivel educativo:	Toda la población

Población objetivo por nivel de empleo: Toda la población

Población objetivo por condiciones de vida: Toda la población

Metas programadas por año:

Año	Denominación	Metas programadas
2005	Actividades difusivas y formativas a nivel internacional	54

Metas ejecutadas por año:

Año	Denominación	Metas ejecutadas
2005	Eventos y talleres de promoción de la lectura	60 preparados
2005	I Feria Internacional del Libro de Venezuela	1
2005	XII Feria Internacional del Libro de Caracas	500
	Copias de Información estadística editorial en Venezuela	

Presupuesto asignado por año:

Año	Presupuesto asignado
2005	Bs 127.156.120.000

Presupuesto ejecutado por año:

Año	Presupuesto ejecutado
2005	2.400.170.000

Estrategia de implementación:

El Plan Nacional de Lectura concibe la democratización de la lectura y el acceso al libro y a los demás bienes culturales como objetivos estratégicos que requieren de un gran compromiso social. Por ello, no se considera a la escuela como el único ente encargado de la formación de lectores competentes, sino que se consideran otros espacios como: bibliotecas, librerías, centros culturales, de salud, comunidades, medios de comunicación social, tanto a nivel privado como público y comunitario, tanto a nivel nacional como estatal y municipal. La idea es involucrar a todos los entes públicos y privados vinculados a la lectura para renovar los métodos de enseñanza de lectura y escritura y reunir las experiencias significativas de todos los actores involucrados

para darles unidad orgánica. En cada localidad, en cada región venezolana, el Plan se adaptará a las particulares condiciones socioeconómicas y culturales de sus beneficiarios y potenciará las experiencias previas.

Red de operación: Escuelas, bibliotecas, centros culturales, librerías, medios de comunicación social, centros comunitarios, y otros.

Mecanismos de acceso al programa: Acudir al CENAL¹⁵

Fuente:http://www.ivpa.gob.ve/bases_Registros/bdpros/paginas/APLAN_NACIONAL_DE_LECTURA_TOD.html

El PNL “Todos por la lectura” estaba orientado por los objetivos estipulados por los organismos internacionales y los enfocados en la región de ALYC, estipulaba la atención a todos los estados del país, dentro de sus propuestas resalta la de *descolarizar* la lectura por lo que realiza énfasis en espacios como la biblioteca, la comunidad, como entes prioritarios para el desarrollo y formación de lectores. A juicio de expertos¹⁶ en promoción de la lectura era un PNL que respondía a las reales exigencias, no solo de la nación, sino de lo estipulado por los organismos para toda la región, sin embargo, este fue sustituido por otro PNL que llevó por lema “Leer es entender” del cual no se encontró información, solamente su enunciación por lo que se pudiera suponer que simplemente fue un lema y que no fue otro PNL sino que formó parte de otra etapa del PNL Todos por la lectura.

¹⁵ Centro Nacional del Libro: El Centro Nacional del Libro (CENAL) fue creado a través de la Ley del Libro, publicada en la Gaceta Oficial N°. 36.189 de fecha 21 de abril de 1997. Su primera adscripción fue al Ministerio de Industria y Comercio. El Reglamento de dicha Ley fue aprobado y publicado en la Gaceta Oficial N°. 5.285, extraordinario, de fecha 18 de diciembre de 1998. Fue adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Cultura, según decreto N°. 3.745, publicado en Gaceta Oficial N°. 38.224 del 8 de julio de 2005. Actualmente está adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Cultura, según Decreto N° 5.264, publicado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 38.648 del 20 de marzo de 2007.

¹⁶ Discusión realizada durante una de las clases del curso de Políticas de Promoción con la Prof. Mercedes Guanches en la UCAB, Diplomado de Promoción de la lectura y la escritura en el 2016.

En palabras de *Serrano (2010)* este PNL se presentaba como una utopía ya que buscaba redistribuir la responsabilidad de formar lectores al ubicar su centro de acción en bibliotecas, espacios comunales; indica este promotor de la lectura que al igual que la CNL su propuesta surge de la investigación y pretende dar respuesta efectiva a los Registros hallados, para lo cual se propone diez (10) acciones para conquistar sus objetivos. En este espacio considero pertinente, presentar parte de la evaluación crítica realizada por *Serrano (ob.cit)*

El Plan Nacional de Lectura “Todos por la lectura” parece ser una utopía, el ideal que se quiere alcanzar en todos los ciudadanos que viven en Venezuela, el hecho de que todos se involucren en un proyecto que redundará en un beneficio colectivo le genera una valía que le otorga nobleza, pero también crea incertidumbre debido al momento social, económico, político y educativo que atraviesa el país en estos tiempos, sin embargo la propuesta está hecha y en periodo de ejecución, pues los años de práctica abarcan desde el 2002 hasta el 2012. (Publicado por Reginaldo Serrano-Cedeño: mayo, 2014)

Como se puede apreciar el tiempo estipulado para este PNL se vio interrumpido y, en su cuarto año, sin evaluación ni explicación fue sustituido en el 2009 por el siguiente el cual respondía a un nuevo plan nacional el cual buscaba profundizar *la revolución*.

Plan Revolucionario de la Lectura (PRL)

En 2009 durante una cadena el, entonces presidente de la república, Chávez Frías presenta el PRL, durante esta alocución da a conocer la metodología que se aplicará a lo largo del tiempo previsto para su ejecución (ver Anexo C). Una de las premisas que sostiene al PRL es la que a la Independencia política le sigue la independencia cultural, y como se he dicho a lo largo del texto, apropiarse de la lectura y de la escritura es, sin duda, la mejor forma de consolidar la cultura de un pueblo, de un ciudadano. Al objetivo de formar lectores que comparte con los PNL que le preceden se le incorpora

el hecho de que se formarán lectores y lectoras, para alcanzar la suprema felicidad social.

En la explicación que hace del PRL deja ver que entiende la independencia cultural desde una perspectiva liberadora, que busca fortalecer *el poder popular*, la lectura más allá del placer individual, la lectura como un hecho social.

Durante la alocución el difunto presidente Chávez dio a conocer los objetivos, el fin, y las estrategias que implementaría el PRL en sus diferentes etapas, compartió con la audiencia algunas de sus experiencias de lecturas y el porqué de la inclusión de algunos títulos dentro del canon que se implementará en este PNL que sustituye a “Todos por la lectura”, y a “Leer es entender”.

Objetivo general: democratización del libro y la lectura bajo una nueva concepción de esta como acto colectivo que permite construir otra visión de la cultura bajo los valores y principio fundamentales del socialismo bolivariano.

Otros objetivos: 1) Crear un cambio de conciencia a través de la lectura, lectura liberadora, transformadora, concientizadora como acto individual liberador, como acto colectivo liberador. 2) Promover la liberación de la conciencia a través de la socialización de la lectura, de las discusiones grupales de los textos. 3) Compartir las visiones de lo que se lee *para la construcción de los nuevos modelos de organización social, nuevos modelos de producción económica*.

Al leer los objetivos se pone en evidencia en dónde está el énfasis, cuando analicé las directrices internacionales afiancé que lo esencial en promoción es la libertad de seleccionar el texto, sea este literario o no, y la libertad para interpretar lo leído, en esta propuesta, salta a la vista la dirección que lleva, transformar para construir nuevos modelos de organización social y económica (¿comuna o nada?).

Los responsables de implementar y dar seguimiento al PRL son el Ministerio de Cultura, Ministerio del Poder Popular para las Comunas, el

Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Educación, en las figuras de los siguientes viceministerios: viceministro de Desarrollo Humano, viceministro de Fomento para la Economía Cultural, viceministro de Identidad y Diversidad Cultural, viceministra de Participación y Apoyo Académico, viceministra de Asuntos Académicos, viceministro de Educación, en coordinación con el CENAL y Biblioteca Nacional.

Al igual que el PNL anterior busca desescolarizar el acercamiento a la lectura y la formación de lectores busca otros espacios, en concreto para la primera fase del PRL es el de la escuadra de lectura, y en última instancia volver al aula como centro de formación de lectores. La estrategia de ejecución del PRL la presentan en resumen así:

55 formadores de promotores que cubren el 100 por ciento del país, capacitan a 4 formadores voluntarios por municipio. Estos a su vez, forman a un promotor voluntario por cada ámbito de lectura, consejos comunales, escuelas, empresas de producción social, salas de batalla social, aldeas universitarias, penitenciarías entre otros. Cada promotor, crea una escuadra revolucionaria de lectura, con al menos 10 participantes, que se convierten en sujetos protagonistas, con una perspectiva liberadora que fortalece al poder popular. Después de 4 jornadas sucesivas de trabajo, el colectivo crea una escuadra revolucionaria de lectura.

A través del aprender haciendo robinsoniano, la escuadra revolucionaria de lectura, realiza una revisión crítica de la prensa, reconstruye su historia local, se apropia de las leyes revolucionarias, recoge y valoriza los saberes ancestrales de nuestras mujeres. Son lectores y creadores de textos, sobre su entorno inmediato. Usa los saberes populares y se concientizan sobre nuestra diversidad, para reconstruir los símbolos que el capitalismo ha instalado en el imaginario popular.

(p.1)

En una intervención posterior el presidente Chávez puntualizó que parte de los objetivos del PRL debe ser trascender del placer de leer, ese vínculo individual entre un lector y el libro, para consolidarla como un hecho social, por lo cual se explica la estrategia de lectura en escuadras, a su vez insta a no solo leer literatura, sino a leer la prensa, la realidad a fin de develar la ideología

contenida y generar una nueva conciencia que supere los postulados del capitalismo, para sustituirlos por los principios del marxismo.

Describen en la presentación del PRL las dos fases, los dos momentos principales de este, la primera de ellas denominada *seducción*, que tiene como fin captar la participación; y en el segundo momento:

...las Escuadras Revolucionarias de Lectura, con su consolidación para el pensamiento crítico y revolucionario y la vinculación de las escuadras con el pueblo, a través de las siguientes vías: Uno, el promotor visita el ámbito y convoca la vinculación a las escuadras. Dos, la entrega de la biblioteca popular para los Consejos Comunales, está sujeta a la creación de escuadras revolucionarias de lectura. (p.21)

Estas bibliotecas están conformadas por cajas viajeras que contienen cien títulos entre ellos cuentos clásicos, textos de autores venezolanos consagrados, pero en su mayoría los títulos que constituyen el canon son de corte político como: “Reconstruyendo la izquierda” de Marta Harnecker, “Teoría de la ideología, contracultura” de Ludovico Silva.

Por su parte *Peña (2009)* describe que los fundamentos de este PRL son: la Misión Robinson la declaración de la UNESCO de 2005, en la que dicen que el país está libre de analfabetismo y, como se esbozó en líneas precedentes, la influencia determinante del entonces presidente Chávez, a quien le atribuye el diseño del plan, aunque en la presentación comentada se lo atribuyen al trabajo intenso de los cuatro ministerios involucrados. En su artículo *Peña (ob.cit.)* sostiene que a diez años de una nueva constitución se estaba muy lejos de la escuela que soñaba, y aunque no dice, a ciencia cierta cómo es, da a lo largo de su texto algunas pistas, señales, entre ellas que debe sustentarse en el intercambio pedagógico de saberes con miras a “una escuela comunitaria y popular” que enfatice en lo nacional y en la cooperación sobre la competencia.

Este docente crítica desde sus líneas el adoctrinamiento, el pensamiento único, el aprendizaje memorístico, y expone que el plan ideado por el

expresidente buscaba el posicionamiento del pensamiento crítico a través del encuentro con los libros, con la lectura y superar el llamado analfabetismo funcional. Destaca *Peña (ob.cit.)* que dentro del PRL es relevante destacar la necesidad de la formación docente, eje central de este Trabajo doctoral; en este sentido apunta que la formación docente debe darse en el ejercicio dentro de la escuela, la comunidad, siguiendo el pensamiento de Freire, de Prieto Figueroa y de Rivero Oramas, de igual manera pone de relieve que la formación del docente, de los estudiantes, de la comunidad debe ser como promotores de la lectura. Aunque esta posición dista de lo propuesto en el PRL, que como se vio en párrafos precedentes deja a la escuela en último lugar, ya que lo primordial es el trabajo en la *comuna*.

El PRL, a diferencia del PNL “Todos por la Lectura” depende para su ejecución de cuatro ministerios, en tanto que el primero solo del Ministerio del Poder Popular para la Cultura, otra diferencia es que el primero llevaba como eje la formación de lectores siguiendo los parámetros internacionales, de la región, y de alguna manera seguía la línea de la CNL-Fundalectura, en tanto que este fue diseñado, según palabras del fallecido ex presidente Chávez para “generar un acto colectivo orientado a fomentar el socialismo”, con lo cual la promoción de la lectura queda supeditada a una intención de ideologizar, y no realmente a fomentar el amor por la lectura; opinión que comparte *Kozak (2013)* quien expone que los títulos que integran las bibliotecas, nueva versión de las *cajas viajeras*, son en su mayoría textos que obedecen a una intención marcadamente sesgada, igual postura se encuentra en *Páez (2009)* quien resalta que la I Fase del PRL será para adultos en las organizaciones vecinales, sindicatos, Consejos Comunales, Empresas de Producción Social, trabajando textos como “Cartas de amor de Manuela Sáenz a Simón Bolívar” para luego trabajar textos orientados al tema ideológico como el Manifiesto Comunista de *Karl Marx*, El Capital de Karl Marx, Discursos de Hugo Chávez; Discursos de Fidel Castro; 27 de febrero de 1989; El código Chávez, de *Eva Golinger*; Barrio adentro: misión y vida, de *Elizabeth Santana*; La falacia

imperialista de los derechos humanos, de *Idelfonso Finol*; El que se robó el periodismo que lo devuelva, de *Earle Herrera*; La guerra del pueblo, de Fabricio Ojeda; La cultura del petróleo, de *Rodolfo Quintero*; Che, comandante del alba, de *Modaira Rubio* (compiladora); Las venas abiertas de América Latina, de *Eduardo Galeano*; El porvenir del socialismo, de *Claudio Katz*; La crisis del capitalismo, de *István Mészáros*.

A estos señalamientos de qué se lee, para qué se lee, se debe añadir las restricciones de incluir títulos provenientes de editoriales privadas, las restricciones para conceder dólares preferenciales para la importación de libros, papel y el pago de derechos de autor por parte de editoriales nacionales a autores extranjeros, acciones que redundan en un incremento de los precios de los libros, disminución de la oferta de títulos, volviéndose, leer, en una actividad exclusiva de pocos, o cada vez de menos, volviendo, según lo veo, a una situación que históricamente ya había sido superada, es decir, que lejos de democratizarla se limita, se excluye, marca diferencia en lugar de igualar, de ofrecer las mismas oportunidades para todos.

En este sentido, coincido con *Kozak (2013)* en la percepción que tras este plan solo se encuentra el Estado (representado en la comisión interministerial y Biblioteca Nacional), se dejan de lado, no solo a la escuela, sino a las universidades, organismos internacionales, y por supuesto a entes privados, bien sean editoriales, o instituciones como el emblemático Banco del Libro. De igual forma, comparto con esta venezolana su criterio, celebro su tino al señalar que la lectura se convierte en instrumento de construcción de hegemonía en la *Revolución Bolivariana*, atendiendo a los conceptos expuestos tanto por Gramsci como por Barrett, autores citados en diferentes oportunidades por el difunto Chávez Frías.

Recuérdese que, señalé en párrafos anteriores que, en la presentación del PRL una de las ideas expresadas por el ex presidente Chávez Frías se refiere al cambio cultural, al cambio *espiritual*, que pretende consolidar con la

implementación del plan a través de la lectura colectiva, en este sentido *Kozak (ob.cit.)* dice:

...no se puede partir de cero en el logro de este cambio político, educativo y cultural: es preciso reinterpretar los repertorios culturales e históricos reconocidos por los integrantes del bloque histórico en función de la hegemonía revolucionaria, tal como indica Gramsci en Cartas desde la cárcel (citada en Laclau y Mouffe 102). No otra cosa se hace en el Plan Revolucionario de Lectura con Simón Bolívar y Simón Rodríguez, figuras fundamentales del imaginario nacional, al situarlos en el mismo canon de lecturas donde figuran Karl Marx, Fidel Castro y los discursos del presidente Chávez. La reinterpretación de “Luces y virtudes sociales” y “Las sociedades americanas” de Rodríguez por Juan Antonio Calzadilla Arreaza, artífice del Plan Revolucionario de Lectura, manifiesta que el socialismo del siglo XXI es una consecuencia inevitable de un impulso histórico presente en las entrañas históricas mismas de la vida venezolana. (p. 41-42)

Por lo que el canon entre laza textos profundamente arraigados en el imaginario del venezolano con textos que buscan marcar la impronta socialista, marxista, que sustituya la influencia del capitalismo, generando una nueva hegemonía, la del socialismo del siglo XXI. El PRL responde al Plan Nacional Simón Bolívar, primer Plan Socialista: Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013 el cual pretendía implementar las reformas constitucionales negadas en votación mayoritaria en 2007, por lo que visto así, el PRL dirigido por las Escuadras de lectura en los Consejos Comunales, no busca atender a todos, sino que va direccionado a quienes respaldan al gobierno, en franca contradicción con el espíritu de lo que realmente es la promoción de la lectura.

En 2010 este plan queda sin efecto, algunos argumentan que la estructura en la que estaba diseñado, en escuadras, a modo de círculos de estudio no dio resultado, y queda como responsable de seguir adelante con la promoción de la lectura la Biblioteca Nacional. *Kozak (2013)* refiere que según su criterio el obstáculo mayor que presentó fue no considerar a toda la población, sino de forma exclusiva dirigirlo a los seguidores del partido de

gobierno, en palabras de esta autora “el inconveniente mayor del plan para funcionar como política pública es que no toma en cuenta la diversidad política, social y cultural de la potencial población lectora” (p.47).

Plan Leer es entender

El PNL “Leer es Entender” es una iniciativa que convoca a todos los venezolanos a participar de forma activa, crítica y comprometida con los procesos de cambio social que actualmente se están dando en nuestro país. Su meta es construir 20.000 círculos de lectura en todo el territorio nacional, para ello, se implementará un taller Maestro el cual nivelará y unificará criterios acerca de la promoción de la lectura en un grupo de facilitadores, estos a su vez, capacitarán a: los activadores culturales de la Misión Cultura bibliotecarios y promotores de lectura, quienes constituirán en sus comunidades Círculos de Lectura, conformados por diez personas pertenecientes al ámbito geográfico de trabajo comunitario de cada activador. (<http://culturaescritabibliotecan-elisa.blogspot.com/2011/>)

Como puede verse este PNL sigue el mismo patrón que el anterior, salvo en el hecho de que ya no están involucrados los cuatro ministerios, sino que lo adelanta de forma exclusiva la Biblioteca Nacional, y de igual forma busca consolidar lo expuesto en el Plan Nacional Simón Bolívar, primer Plan Socialista: Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013.

Plan Nacional de Lectura: Campaña Nacional de la Lectura. “Pueblo Lector”

El PNL “Pueblo Lector” dado a conocer en la página web del CENAL forma parte de la Campaña Nacional de la Lectura (CNL) que inició en 2013 amparada por el Plan de la Patria 2013-2019, por lo que podría considerarse más que un nuevo plan un lema que potencia su realización para el periodo 2016-2017, en este sentido, este depende del MPPPC y es puesto en ejecución a través del CENAL empleando para ello el taller de formación de

promotores de la lectura con el facilitador Rod Medina, autor del libro “A leer se aprende leyendo”.

Debo indicar que, de lo leído en la página web del CENAL¹⁷, en particular lo referido a PNL “Pueblo lector”, este vuelve a considerar la formación de los docentes como promotores de la lectura, hecho que se evidencia en una nota de prensa publicada en el portal en la que se especifica que parte de los convocados a la jornada de formación son los docentes, junto a los promotores de Misión Cultura y a otros miembros de la comunidad. Es decir, no se deja de poner énfasis en la comunidad y en los espacios no convencionales, sino que se incluye a los docentes y con ellos a la escuela.

En la nota de prensa aseveran tres ideas, la primera de ellas sostiene que el taller, que lleva el mismo nombre del libro “A leer se aprende leyendo”, nace de una necesidad de “formar lectores críticos capaces de comprender y transformar la realidad”, con lo cual se podría inferir que hubo alguna evaluación del PRL y que por sus características no logró cubrir ese objetivo. Por otro lado esta aseveración, da cuenta de la concepción de lectura que se tiene, ya que leer implica un nivel de comprensión tal que no existe manera de salir ileso de un buen libro, algo cambia, se transforma, se renueva en el lector, y por ende su actuar e influir en el entorno inmediato se ve afectado.

La segunda afirmación o idea, parte de lo dicho por el fallecido ex presidente Chávez, que había que trascender el placer individual de leer, e implementar, impulsar la lectura colectiva, la lectura comentada en pequeños círculos. La tercera alude al hecho de que el entonces Ministro de Cultura, Adán Chávez, enfatizó, “la gestión cultural del PNL para consolidar la conciencia social del pueblo venezolano”, es decir, que se mantiene la idea de *consolidar* la visión socialista a través de la lectura, ideologizar por sobre la real formación de lectores.

¹⁷<http://www.cenal.gob.ve>; <http://www.cenal.gob.ve/formacion/campana-de-lectura/>. Consultada en julio 2017.

Considero pertinente presentar la CNL de la cual se desprende y forma parte el PNL "Pueblo lector". Esta tiene como principios fundamentales:

- **Una campaña de gestión integral y corresponsable.** La lectura es un ámbito de actuación de *organismos públicos, poder popular, familia, editoriales, librerías, escuelas, bibliotecas, colectivos culturales e iniciativas individuales que se integran a la tarea de promocionarla* en tanto derecho cultural del pueblo venezolano, consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

- **Una campaña incluyente: todas y todos leemos.** Se considera tanto la diversidad de contextos sociales y culturales, espacios convencionales y no convencionales y las variables sociodemográficas: grupos de edad, sexo, población y estratos sociales. **De igual modo contempla las demandas relacionadas con gustos y necesidades que favorecen el contacto de lectores y lectoras actuales y potenciales para el disfrute del libro como bien espiritual.**

- **El acceso al libro y a la lectura como sistema:** para que exista la posibilidad de acceder a la lectura, el plan busca generar las condiciones para que tal acceso ocurra: *bibliodiversidad, textualización de los espacios; infraestructura física, incremento de salas de lectura y espacios de comercialización del libro;* elaboración de contenidos e incorporación de nuevas tecnologías (libros electrónicos, digitales, audio y vídeo libros, textos por internet), construcción de nuevos referentes literarios en el imaginario colectivo y la profundización del conocimiento de los autores y autoras venezolanos y latinoamericanos.

Lo destacado es lo que a juicio de quien escribe es lo más importante de estos principios orientadores, el trabajo mancomunado de los diferentes actores incluyendo a los docentes como promotores de lectura, considerar las diferencias de gustos y necesidades de aquellos a quienes se pretende enamorar, cautivar y formar como lectores, con una oferta editorial diversa, con espacios amables de lectura.

En lo relacionado con los fundamentos teóricos que rigen a la CNPLV, reportan que se sustentan en las ideas propuestas por Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Freire, toman de estos autores, sobre todo las ideas que ponen de relieve el carácter social y socializador de la lectura, con miras a sostener el *socialismo*, y comprender a la lectura como la vía que permite construir una visión crítica, trascender la individualidad y pensar en colectivo.

De igual forma dentro de sus fundamentos se puntualiza la conceptualización de la lectura como un derecho ciudadano.

Objetivos de la Campaña Nacional de Promoción de la Lectura

Objetivo general

La Campaña Nacional de Promoción de la Lectura persigue incentivar la lectura y la escritura en los ciudadanos y ciudadanas de la República, para contribuir en el desarrollo del conocimiento sobre lo desconocido, la creatividad e inventiva y el pensamiento crítico, que incida favorablemente en elevar sus condiciones intelectuales, económicas, sociales y culturales.

Objetivos específicos

- Consolidar la condición lectora del pueblo venezolano al elevar los índices de lectura en todos los estratos de la población.
- Aplicar estrategias específicas y diferenciadas de promoción de lectura y la literatura, que respondan a la diversidad de contextos, de géneros, de condición social, tanto en espacios convencionales como no convencionales, a través de una coordinación interinstitucional y en vinculación sostenida con el poder popular.
- Fortalecer la red de bibliotecas públicas y salas de lecturas comunales a través de la dotación y adecuación de materiales y equipos.
- Desarrollar líneas editoriales y de contenido que permitan abordar la diversidad de géneros y temáticas de la literatura para satisfacer los gustos y preferencias de los distintos grupos poblacionales. (<http://www.cenal.gob.ve/formacion/campana-de-lectura/>)

Al observar los objetivos de la CNPLV pude inferir que, de alguna manera se ha superado lo propuesto en el PRL, al menos en lo que se refiere al canon, aunque persiste la idea del trabajo desde espacios comunales, pareciera que se comprendió que para promover la lectura se debe atender a las diferencias, a los gustos particulares, y a las necesidades propias de cada grupo etario, de cada situación particular, lo que realmente forma parte de la promoción de la lectura, creo que quizás esto se deba a la influencia del autor del libro, Medina, ya que él es promotor de la lectura.

La idea de este Trabajo doctoral es la presentación de una propuesta teórica de formación docente como promotores de lectura, es por ello que he creído necesario considerar todos los entes y, por supuesto, las políticas

nacionales, porque en ese contexto es en el cual se trabajará; comparto las metas que desea alcanzar la CNPLV en los próximos seis (6) años, periodo dentro del cual se aspira implementar, evaluar y mejorar la propuesta acá presentada.

METAS DE LA CNPL

- Alcanzar un 93 % de prácticas lectoras en la población, con énfasis en los estratos III, IV y V., en periodo de 6 años.
- Incrementar al 60% la práctica lectora de libros en la población en un periodo de 6 años.
- Incrementar en un 10% el número de lectores en los estratos III, IV y V.
- Alcanzar un 25% de ediciones del sector público en soporte electrónico y digital en relación con las publicaciones impresas.
- Posicionar la lectura en el segundo lugar en el uso del tiempo libre o de ocio, en los próximos 6 años.
- Alcanzar un promedio de 6 libros leídos al año.
- Lograr un 40% de visitas de usuarios a las bibliotecas y salas de lectura como espacios idóneos para el acceso al libro.

Las actividades a través de las cuales la CNPLV pretende consolidar el logro de sus metas son:

- Desarrollo e impulso editorial:** Es necesario sostener el trabajo de editoriales como El perro y la rana, Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A. Fundación Biblioteca Ayacucho, el Sistema Nacional de Imprentas Regionales, la Distribuidora Venezolana del Libro y la Imprenta de la Cultura, así como las editoriales institucionales.
- Programas de fomento a la lectura:** Profundización de la promoción de la lectura en espacios comunitarios, a partir de la interacción con personas y pequeños grupos lectores, quienes, desde su experiencia contagiarán el gusto y el placer de leer. **Formación de promotores de lectura con énfasis en docentes y bibliotecarios.**
- **Fortalecimiento de las Ferias Nacionales del Libro:** Desde hace nueve años, la renovada Feria Internacional del Libro de Venezuela, la fiesta del libro y la lectura, se ha convertido en un espacio por excelencia de promoción del libro, la lectura, la literatura y los autores creadores. Esta fiesta, cada año se ha ido expandiendo en el territorio, hoy día la Feria se desarrolla en las 24 entidades.
- **Programa dirigido al fomento de la lectura en la población infantil y juvenil:** El desarrollo del sentido estético, la inventiva, la imaginación, la creatividad, la sensibilidad y el espíritu crítico en nuestras niñas y niños nos exige apoyo y fomento de la literatura infantil. **Actualización docente para desarrollar módulos de formación que diversifiquen**

las posibilidades de estimular la lectura en los niños y jóvenes desde la escuela y la comunidad.

- **Encuentro con escritoras y escritores:** Desarrollar tertulias, recitales, conversatorios y maratones de lectura.

- **La Lectura en la calle:** La idea es activar la lectura en voz alta en diferentes espacios sociales tales como plazas, librerías, hospitales, servicios de transporte urbano, sistema metro y cable tren.

- **La lectura en los Nuevos Urbanismos: se ejecutan un ciclo de talleres y actividades literarias dirigidas a estimular el afecto y la valoración por la lectura,** la escritura, la difusión y promoción de los escritores y escritoras venezolanas, latinoamericanas y universales, haciendo énfasis en los géneros poético, dramático y narrativo, a la vez, estas actividades apoyan la formación de promotores capaces de impulsar la creación de entornos favorables a la promoción del libro y la lectura.

- **Fomento a la lectura en contexto de los Pueblos Indígenas:** Desde la perspectiva de la interculturalidad, **un programa de promoción de la lectura** en este contexto, tiene que tomar en cuenta la oralidad, debido que la comunicación y los procesos de educación en el seno las comunidades se desarrollan a través del uso de palabra.

Puede observarse en estas líneas que presentan diferentes actividades registradas dentro del apartado “Metas de CNPLV” que cuando se refiere al desarrollo editorial solo se hace mención de aquellas que pertenecen al sistema nacional, sin aludir a cómo pueden apoyar a la producción de otros grupos editoriales que se han visto afectados por las dificultades en la compra de papel, tintas, y pagos de derechos de autor. He destacado en negritas y subrayado aquellas acciones que se relacionan de forma directa con el objeto de estudio de mi investigación, ya que aluden a la formación de docentes y de bibliotecarios como promotores de lectura. Ahora bien, sabiendo que esta formación se está llevando a cabo siguiendo las pautas presentadas en el libro “A leer se aprende leyendo” de Rod Medina, se me hizo necesario consultar la obra e incluir comentarios en torno a esta, por ello retomaré en un apartado posterior una reseña del texto antes mencionado.

Plan estatal de promoción de la lectura

Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social (PILAS)

El Plan Integral de Alfabetización Social, mejor conocido como PILAS, es el que llevó a cabo la gobernación del Estado Miranda bajo el mando de Henrique Capriles R., el cual surge luego de la aplicación de las pruebas destinadas a evaluar el rendimiento de los estudiantes en las áreas de lectura y matemática, al observar desde la dirección de educación que los puntajes obtenidos en líneas generales en todo el Estado eran muy inferiores al rango esperado a nivel latinoamericano, un grupo interdisciplinario guiado por Rossana Cariello, como responsable, dan pie al plan a fin de generar cambios e incidir positivamente en futuros resultados. Cabe destacar que es el único estado de Venezuela que en las últimas décadas se ha sometido a evaluaciones según los estándares internacionales, lo cual hizo en 2009.

Este Plan se trazó como objetivo: Desarrollar competencias de lectura comprensiva y escritura efectiva en los estudiantes de las escuelas del estado Miranda. En su primera versión se indicaba lo siguiente:

Actividades específicas del estudiante:

- Plan de formación para la aplicación del plan (16 horas): 4 sesiones de 4 horas c/u.
- Planificación de sesiones (16): 1 hora semanal.
- Sesiones de trabajo con los grupos en las instituciones educativas (64): 4 horas semanales por 16 semanas.
- Informe de actividades y logros alcanzados (16): 1 hora semanal
- Informe final: 8 horas.
- Dictar cursos de capacitación en las comunidades.

Perfil requerido: Estudiantes de los últimos semestres de T.S.U. en Informática, Ing. En Computación, carreras afines.

Detalles del Proyecto: El estudiante, previamente capacitado para la aplicación del plan PILAS, diseñará sesiones para el desarrollo de competencias de lectura y escritura en el aula, de acuerdo a las necesidades del grupo y bajo los criterios del plan PILAS. Estas sesiones deben ser aprobadas por el docente del aula y estudiante deberá diseñar y llevar el material que sea necesario para la ejecución de la actividad. Una vez terminada la sesión el estudiante deberá señalar los logros alcanzados y diseñar la propuesta para la nueva sesión.

Terminada las 16 semanas de intervención, deberán presentar informe de todas las actividades y de los logros alcanzados, así como de los materiales utilizados. Es preferible que los estudiantes tengan herramientas para facilitar procesos educativos y buenas condiciones en el área de expresión oral, lectura y expresión escrita. (plan-integral-de-lectura-y-alfabetizacion-social-pilas.pdf)

De esta primera versión se pasa a la aplicación de la agenda PILAS por parte de los docentes de aula, no ya por estudiantes asistidos por la maestra. Para esta etapa del proyecto la gobernación facilitó talleres de formación a todos los docentes de tercer grado y, posteriormente a los de sexto grado. Tuve la oportunidad de participar en ellos, primero como codiseñadora del taller a aplicar, junto a un grupo de especialistas invitados por la editorial Cadena Capriles, y luego como facilitadora de estos talleres que se llevaron a cabo en las instalaciones de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) en el 2010.

Luego de esta fase de *formación*, desde la dirección de educación se propone la implementación de la agenda PILAS por parte de cada docente, ya que en los talleres se había facilitado en específico estrategias para el trabajo con la lectura y la escritura, y al final del año escolar se congregan en una gran feria en la que se muestran los productos de las instituciones, con stands, cuentacuentos y otras actividades culturales. (Ver en anexos un modelo de agenda PILAS).

La “Agenda PILAS” consiste en una planificación que debe realizar cada docente, los aspectos a tener en cuenta y los actores que deben figurar en ella: docentes, estudiantes, biblioteca. Se supone que, además, en cada plantel exista la figura del coordinador PILAS, y cada subregión tiene, a su vez, otro coordinador, quienes acompañan, explican y median el proceso. A nivel de las pruebas se vieron resultados positivos¹⁸, es decir, el índice y el puntaje obtenido por los estudiantes mejoró, sin embargo, como se verá en los

¹⁸ Este dato puede corroborarse en la nota de prensa:
<http://www.diariolaregion.net/2015/04/24/70-de-estudiantes-altomirandinos-supero-estandar-de-lectura-internacional/>

resultados de los grupos focales en el cuarto capítulo del presente informe de investigación.

Sin embargo, la promoción de la lectura se da como un trabajo en conjunto con Bibliotecas Miranda y las propuestas que desde la coordinación de PILAS se les solicita a las escuelas: lecturas cotidianas, ejercicios de lectura en voz alta (medir cuántas palabras se leen por minuto), competencias de deletreo, escrituras colectivas de cuentos, entre otras que por el carácter de sistematicidad pueden considerarse como de promoción de la lectura. Pero en líneas generales, todo apunta hacia la comprensión de la lectura, velocidad en la lectura, más que a lo que se concibe como promoción de la lectura destinada a la formación de lectores.

Colofón del primer coro de voces

Para cerrar esta primera parte consideré pertinente incluir un análisis, o más bien una reseña de la obra Road Medina que se emplea en los talleres de formación en el último PNL, y comentar las intervenciones de tres especialistas en políticas de promoción de la lectura que, me parecen aportan información relevante al trabajo.

En el recorrido por el texto de Medina (2014) observé en primer lugar una desestimación de los esfuerzos realizados antes de la llegada del chavismo al poder, por lo que al dar cuenta de las políticas públicas implementadas en Venezuela solo lo hace a partir de 2002, año en el que definitivamente fue desincorporada la CNL, por lo que sus comentarios inician con el Plan Nacional de Lectura (PNL) *Todos por la Lectura*, luego sigue con la incorporación que hizo el MPPC en 2007 de la Plataforma del Libro y la Lectura, me llamó la atención que no incluye al PRL que fue presentado por el ex presidente Chávez en 2009, si no que va, en su estado del arte, al estudio realizado por el CENAL para el periodo 2001-2012 sobre el comportamiento lector, estudio que se comentará en un apartado posterior, pero señala que los resultados reportados son la base sobre la cual se erige la decisión de haber

declarado al año 2013 como “El año de la lectura”, y es en ese mismo año cuando se “presentó la Campaña Nacional de Promoción de Lectura, con el objetivo de estimular las actividades de la lectura y escritura en la ciudadanía, a fin de mejorar su condición lectora” (p.7).

Es por ello que, en el ánimo de analizar y presentar las diferentes políticas implementadas en Venezuela a fin de propiciar el acercamiento a la cultura escrita, y en específico a la formación en promoción de la lectura, es que presento en las siguientes líneas una reseña del libro de Medina ya que este se emplea desde 2014 para la formación de mediadores promotores de lectura.

Debo señalar que tengo puntos de desencuentro y otros tantos de encuentro con el autor, como cuando expresa opiniones como la que cito a continuación:

“...convencimiento de que el acompañamiento cercano, solidario, responsable y comprometido en el aprendizaje de la lectura es la mejor manera de eliminar desigualdades intelectuales producidas por el analfabetismo –puro o funcional-, facilitar el ingreso a la cultura escrita en todas sus manifestaciones, presentar la lectura como actividad placentera – que genera afición por ella-, como un acto comunicativo liberador y creador de pensamiento y una oportunidad de formar lectores ávidos, críticos y comprometidos con la causa humana (p.9)

Destaco una línea en particular, esa que me hizo recordar lo que en un cierre del concurso literario dijo uno de los niños ganadores “la lectura nos iguala, no hay diferencia niños, niñas, ricos, pobres, solo somos lectores y escritores”, con lo cual el corazón se hinchó en esperanza, en certeza, en ánimo de seguir con el trabajo.

En lo personal la lectura y el placer de vivirla, son una oportunidad insuperable para lograr la creación de ese espacio común en el que las diferencias se allanan, en el que nos igualamos, pero se difiere con *Medina (2014)* cuando dice que un no lector puede ser promotor de la lectura. Ahora

bien, el texto en cuestión está compuesto por tres módulos los cuales se comentarán en las subsiguientes líneas.

Módulo I, Lecturas y lectores: en este apartado expone qué es leer y el acto de leer, en sus palabras se puede ver, o al menos, quien escribe identificó, el conocimiento y la lectura de otros autores como *Paredes, Teun van Dijk, Rosenblatt*, aunque solo cita a *Smith y Freire*. Lo cual da cuenta de un piso teórico del autor.

Caracteriza a los lectores de tal manera de dejar sentada la diferencia entre el lector y el acto de leer, con lo cual deja abierta la invitación para que se haga énfasis en el sujeto que lee, y aunque no lo dice, se puede inferir, en que se debe coincidir en concepción de lectura que se pretende transmitir, y la forma como debe ser compartida por aquellos quienes serán los promotores. Es decir una coherencia entre lo que se concibe como lectura y sujeto lector.

De igual forma, cuando alude al acto de leer, en sus líneas se percibe a *Condemarin, Alonso, Díaz Barriga, Sole*, ya que una vez que puntualiza que para hablar del acto de leer se debe considerar el dónde, cómo, cuándo, qué, para qué propone, enfatiza que deben considerarse actividades antes, durante y después.

En la lectura de las páginas del Módulo I, se encuentra la evidencia de un camino recorrido, de lecturas hechas propias, y de una postura común con otros promotores de la lectura. *Medina (ob.cit.)* hace hincapié en la vuelta a la lectura en voz alta, a la lectura en compañía, lo cual se correlaciona con el método empleado por la CNL; coincido con el autor cuando propone la idea: “el acompañamiento en la lectura es cardinal en cualquier etapa del proceso; es la única vía para entender su ejercicio” (p.27), ya que el lector mediador-promotor ha vivido el proceso y puede acompañar a otro (s) para que viva la experiencia, y llene de sentido lo que lee.

Por el contrario, difiero de *Medina (ob.cit.)* cuando dice: “la lectura en voz alta no exige mucho a las personas que deseen leer para otros... solamente se necesitan ganas, tiempo, saber leer con claridad en voz alta y algún texto

para compartir...” (p.32), ya que, como el mismo va explicando se requiere no simplemente un texto, sino que este se adecue a la audiencia, por lo cual hay que conocer a quienes se les va a leer, seleccionar, en consecuencia un texto que anime, pensar en las actividades antes-durante-después, así como pensar en el ambiente en el cual se leerá, por ende es prácticamente una contradicción hasta con él mismo, y su propuesta, porque como él mismo va desarrollando se requiere mucho más que buenas intenciones, que el deseo de hacerlo.

Sin embargo, a pesar de este último desencuentro, lo expuesto por *Medina (ob.cit.)* se corresponde, en la mayoría de los casos, con lo que pienso como promotora de lectura, como lectora, y formadora de promotores de la lectura.

Módulo 2. Leer juntos: partiendo de la lectura como un hecho cultural, como premisa en este capítulo, *Medina (ob.cit.)* expone que el sustento teórico, en el cual basa su propuesta de formación, es el sociocultural de Vygostky, en tanto que la inclusión del otro en la cultura escrita es una construcción que se logra en la sociedad y requiere de un mediador que le propicie las actividades idóneas para que se forme un nuevo lector.

En este sentido, va describiendo cómo debe ser este mediador (promotor de la lectura) y cómo debería realizarse el encuentro con la cultura escrita en ambientes convencionales y en los no convencionales. Cuando presenta a “la escuela como escenario de lectura” se aprecia una coincidencia con lo que exponen *Ana María Machado* y *Delia Lerner*, que la escuela es el espacio natural para el aprendizaje de la lectura, es el escenario para acceder a la cultura escrita. Por lo que, nuevamente encuentro un punto de coincidencia con *Medina* cuando plantea que “la primera decisión a tomar para hacer de la escuela un espacio para la lectura es la capacitación de docentes mediadores” (p.100) razón por la cual he realizado este Trabajo doctoral.

Otro punto de encuentro que tengo con *Medina (2014)*, ya lo tenía con *Patte (2011)*, y radica en el hecho de aludir a la figura del bibliotecario más

como un intermediario de la cultura escrita y el futuro lector, es decir, que esté más atento al sujeto lector que a la “custodia del acervo bibliográfico” (p.103).

Módulo 3. Pueblo lector: este último módulo lo dedica a la promoción en sí, a definirla, puntualizarla, y ubicarla en el ámbito que le corresponde. En cuanto a la concepción de promoción de la lectura, expone diferentes perspectivas bajo las cuales es, o puede ser percibida la promoción por lo general asociada a las políticas, describe las funciones de la promoción, y expresa que en ocasiones hay una contradicción, en los planes y programas, entre la concepción de lectura, sujeto lector y promoción, argumento con el cual se concuerda se concuerda ya que debe existir coherencia.

Desde mi percepción, encuentro una inconsistencia entre lo que explica y lo que se puede detallar, con su comentario “la lectura en voz alta no exige mucho...” (p.32), si bien esta es una actividad que se puede pensar como cotidiana y común, es primordial en la promoción, en el acercamiento entre libro y lector, no puede, desde mi humilde visión, decir que *no exige mucho*, y más adelante aseverarse que un promotor investiga, adapta, negocia, propicia financiamientos. Pienso que un buen lector en voz alta, que selecciona adecuadamente el texto para la audiencia, el momento, que organiza el ambiente, que cuida los detalles, que sabe qué va a realizar, antes, durante y después de su lectura, es definitivamente un promotor, si y solo si esta actividad está incluida en una planificación que tiene miras a ser constante en el tiempo, periódica y sistemática, porque de ser un encuentro ocasional se está en presencia de un animador de la lectura.

Presenta un concepto amplio, con una marcada influencia vygostkiana:

La promoción de lectura es un trabajo de intermediación sociocultural constituido por un conjunto de acciones destinadas a la valorización de la lectura como medio, individual y colectivo, de desarrollo del pensamiento reflexivo, y la formación de sujetos lectores críticos y autónomos capaces de interpretar y transformar la realidad, mediante el acceso a los bienes culturales que conforman el acervo de la escritura, y la participación ciudadana en actos libres y liberadores de comunicación. (p.117)

En este concepto, como se dijo en líneas anteriores, el autor da cuenta de un sustento teórico fundamentado en los postulados de Vygostky, tal como describe en el segundo módulo, cuando explica cómo debe darse la mediación de la lectura, de igual manera deja ver las funciones de la lectura y las características de un lector, pero no cita, es una inferencia que hago en función de lo que he leído y conozco del trabajo de Vygostky.

Presenta de igual manera, una interesante revisión de los alcances y limitaciones de la promoción, que se podrían resumir en un lema empleado hace algunos años *solo libros no bastan* (Cerlalc 1996). Ofrece tres estrategias para consolidar el objetivo “pueblo lector”, estas son: colectivos mediadores (por lo descrito por el autor se piensa que se parecen más a los grupos de formadores que se constituían y formaban en y por la CNL, que a las escuadras de lecturas del PRL), elaboración de periódicos y producción de microprogramas (radio y nuevas tecnologías).

Cabe destacar que parte de sus propuestas están incluidas en el producto de este Trabajo doctoral que se presentará en un capítulo posterior, producto de la investigación, la convivencia con los diferentes actores, y la propia experiencia como promotora de la lectura.

Finaliza cada módulo con diferentes actividades a desarrollar para cada nivel (lectura-lectores, leer juntos, pueblo lector), explicando paso a paso en qué consiste y cómo se debe proponer. Concluye el libro con sus reflexiones, y, como dije en párrafos anteriores, comparto con *Medina (2014)* gran parte de sus puntos de vistas, ya que creo profundamente, en el poder liberador que ofrece la lectura, es por lo que he realizado la investigación en esta área, a fin de fortalecer la formación de los docentes de educación primaria y a los encargados de las bibliotecas escolares, para reconquistar el espacio escolar como formador de ciudadanos capaces de leer su mundo y de reescribir su historia, y con ella la del país.

Antes de continuar con los siguientes aspectos a desarrollar en el contexto teórico, creo necesario traer a colación la revisión que se realizó de algunos comentarios dichos por especialistas en el encuentro de la Red Iberoamérica de responsables de políticas y planes de lectura –Redplanes¹⁹, organizado por el CERLALC y el gobierno de Chile, en este encuentro participaron dieciséis países de la región entre los cuales no está Venezuela, a modo de colofón de esta primera parte del segundo capítulo.

Tanto Paula Larraín (Chile), Juan Carlos Buitrago (Colombia) como Luis González (España) coinciden en que a pesar de los esfuerzos realizados, deben profundizarse en las políticas públicas y entrelazar las acciones de los diferentes actores, *Larraín* asegura que solo el trabajo en conjunto del Estado con la sociedad civil puede garantizar la adecuada promoción de la lectura y con ella la formación de pueblos lectores, por lo que hace un llamado a reforzar la voluntad política de los gobiernos de la región, invita a comprender a la lectura y al libro como un ecosistema.

Por su parte el colombiano refuerza este planteamiento de comprender que el éxito de las políticas públicas de lectura se conquistará, se concretará cuando se trascienda el concepto de intersectorialidad a suprasectorialidad, es decir, cada sector involucrado (lo público, lo privado, los cultores, los académicos, los docentes, los artesanos...) conozca qué y cómo cada sector trabaja en pro del objetivo común, formar lectores, y no solo colabore con los otros sectores sino que aprenda y mejore sus acciones en el intercambio con el otro, con los otros. Cada sector aprende de las buenas prácticas de otro sector.

Estos dos especialistas, *Larraín* y *Buitrago*, coinciden en que, el fomento de la lectura no puede lograrse solo desde el sector cultura, o solo desde el

¹⁹<http://cerlalc.org/es/noticias/planes-nacionales-de-lectura-uno-de-los-grandes-retos-de-la-region-para-disminuir-brechas-sociales/>
<https://lalectorafutura.com/2017/07/25/planes-nacionales-de-lectura-uno-de-los-grandes-retos-de-la-region-para-disminuir-brechas-sociales/>
<http://www.bnm.me.gov.ar/novedades/?p=20144>

sector educación, o solo desde el trabajo del gobierno, o solo desde el esfuerzo de las organizaciones, sino que cada uno debe comprender el accionar del otro; cada uno conoce y respeta el rol del otro, solo así se logrará el objetivo superior, pueblos lectores, y allanar las diferencias de desarrollo entre los países de la región, y entre la región y los países desarrollados.

Sin embargo, *González*, va más allá, y aun y cuando valora los esfuerzos de ALYC, y coincide en que debe darse un mayor esfuerzo y apoyo a las políticas de promoción de la lectura, señala que ha observado una inestabilidad producto de una tendencia a confundir política pública con plan, y a estos con actividades. Aclara que una política debe tener un carácter de permanencia, con tres, cuatro, cinco aspectos generales que sean capaces de propiciar el consenso, de tal manera que un cambio de gobierno no afecte su prosecución, es decir, que no se den cambios radicales en las líneas de trabajo. En ese aspecto se debe recordar que la CNL duró en ejecución durante al menos cuatro cambios de gobierno, desde su inicio en 1984 hasta su desincorporación en 2001. Y desde el 2002 hasta 2017 se han sucedido al menos tres planes, aunque no se ha cambiado de gobierno (haciendo la salvedad, que aunque se cambió de presidente, no así de gobierno, o de manera de gobernar). Por lo que, si se sigue lo que propone el Director General Adjunto de la Fundación Germán Sánchez Rulpáez, cuando asevera que un programa, a diferencia de una política puede tener una duración de uno-dos años, es decir puede cambiar de una año a otro, o de una legislación a otra, en el caso de los últimos PNL han cambiado cuando se ha cambiado de Ministro, o de ministerios encargados de ejecutar y planear las políticas de lectura.

En los siguientes párrafos se hará referencia a la formación docente, tanto lo que atañe a las políticas de estado como a la teoría revisada al respecto.

Segundo coro de voces

Formación Docente

Al hablar de formación y en especial la formación docente, creo se debe puntualizar y diferenciar todo lo relativo a la formación inicial y a la formación permanente. Este apartado reviste especial interés porque permite, no solo conocer modelos de formación sino apreciar las diferentes perspectivas.

Di Scipio (2013) realizó una revisión de la formación docente en Venezuela durante las dos últimas décadas, abarcó el periodo comprendido desde 1993 al 2012, tomo su análisis como referente, como antecedente, ya que puntualiza el diagnóstico sobre el cual se ha sustentado cada plan de formación docente asumido en estos tres lustros, por dos diferentes entes encargados, situación que da pie al escenario que sirve de contexto al Trabajo doctoral que aquí se presenta.

Ya para 1997, según reporta *Di Scipio (ob.cit.)*, el problema de la educación radicaba (radica) en la preparación del docente:

“La Capacitación del docente en el marco de la reforma educativa venezolana” (ME, 1997a). En éste se señala que el problema medular del sistema educativo, se produce o se acentúa porque muchos docentes no están suficientemente preparados ni motivados, debido a que no se les proporciona una formación sólida, desde el plano ético y académico para actuar en las aulas con suficiente margen de creatividad y autonomía. Igualmente, se hace referencia a las escasas posibilidades que se le presentan al docente para participar en procesos de actualización y capacitación, sistemáticos y permanentes. (p. 7-8)

Tres dificultades que se mantienen, la capacitación inicial y la permanente, y los permisos para asistir a talleres, cursos, estudios de especialización y actualización, todo ello constituye parte del problema que describí en primer capítulo.

Desde finales de los noventa se viene hablando de propiciar nuevas herramientas que permitan superar la repetición los contenidos de memoria, el aprendizaje descontextualizado, a fin de que los docentes puedan propiciar

el desarrollo de ciudadanos críticos, y el intercambio entre la escuela, la familia y la sociedad.

Todos estos cambios que se sugirieron para la década de los noventa se registraron en el “Currículo Básico Nacional” (CBN) desde el cual se implantó la planificación por proyecto y el aprendizaje globalizado, y la conciencia de los ejes transversales a fin de trabajar el ser, el hacer, el conocer y el convivir. Una de las innovaciones más relevantes del CBN la de la planificación por proyectos, conciliando los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) con los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP).

Recuerda *Di Scipio (ob.cit.)* que la directriz en torno a la formación docente estaba orientada por el Ministerio de Educación a reorganizar los esfuerzos realizados de forma aislada, de tal manera que se trabajara en equipo y mancomunadamente: Ministerio de Educación, Universidades, y Centros Regionales de Apoyo al Magisterio (CRAM). Concluye esta autora que durante el periodo 1993-1998: “Los planes de formación fueron concebidos como procesos de Capacitación y Adiestramiento, vinculados con las competencias y las técnicas, que permitan al docente una acción eficiente y eficaz” (p.9), destaca además, que aunque no comparte la forma como se aplicó, valora los esfuerzos de acompañar y el seguimiento sistemático de la implementación en el aula de lo trabajado.

En el periodo comprendido entre 1999 y 2006, el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD), antes ME, inicia unas nuevas políticas de formación docente en el marco de las Escuelas Bolivarianas, promoviéndose la educación como herramienta para allanar las desigualdades y consolidar el proyecto político (socialismos del siglo XXI).

Al igual que en el CBN se propone que exista flexibilidad que se aprenda desde el hacer, pero al menos en el documento, se insta a propiciar la investigación acción, y que el docente indague y motorice los cambios. La formación permanente se plantea “desde un eje central como lo es, la investigación”, y a través de los círculos de estudio para profundizar los nueve

componentes, sin embargo, en el informe 2004 se destaca la creación de equipos de formación permanente con miras a mejorar la calidad de la educación, ya que atiende:

- La enseñanza de la lengua, las matemáticas y las ciencias
- Formación del personal directivo y de supervisión
- El uso de las nuevas tecnologías en la educación (p.19)

Este Programa Nacional de Formación de Educadores se inició en 2004 y se ejecutó a través de la Misión Sucre, y el modelo se componía de aspectos como:

- Marco teórico conceptual: conjunto de saberes y conocimientos filosóficos, políticos, sociales, pedagógicos, técnicos y científicos
- Marco empírico-operativo: el estudiante se mantiene en contacto permanente con realidades concretas de la escuela y la comunidad.
- Marco de contraste: el estudiante confronta la teoría con la realidad experimentada en contextos particulares, como consecuencia reflexiona y toma decisiones (p.20)

En paralelo se consolidan los Centros Regionales de Formación Docente que dependen de la Dirección General de Formación del Personal Docente creada en 2002, que tiene entre sus atribuciones:

- *Instrumentar la política educativa en materia de formación permanente y supervisión técnico - docente, administrativa y legal a los planteles y servicios educativos oficiales y privados a nivel nacional, estatal, municipal y local.
- Formular y elaborar los planes, programas y proyectos de formación permanente para los docentes de los Subsistemas del Sistema Educativo Bolivariano.
- Consolidar información relacionada con las necesidades y demandas en materia de formación permanente del docente y supervisión del personal docente a nivel nacional.
 - Establecer mecanismos de evaluación y articulación para la formulación, instrumentación, regulación y evaluación de los planes, programas y proyectos de formación permanente y supervisión técnico - docente, administrativa y legal de los planteles y servicios educativos oficiales y privados a nivel nacional.
 - Asegurar la observancia de las resoluciones, circulares y procedimientos administrativos, legales, técnicos y metodológicos que

garanticen el cumplimiento de la política educativa en los planteles y servicios educativos oficiales y privados.

- Dirigir el diseño de estrategias institucionales que garanticen la gestión y ejecución de los planes y programas de formación docente en las instancias regionales. (MPPE, 2009. p. 2)

Sin embargo, *Di Scipio (2013)* quien participó en los Círculos de estudio, y además coordina el Centro Regional de Formación en el Estado Bolívar, aunque valora los esfuerzos realizados para desarrollar e implementar programas de formación docente, lamenta que se mantenga la tendencia a ver al docente como sujeto que “aprende de un experto y reproduce lo que este le enseñó, a modo de receta, la cual debe seguir al pie de la letra para lograr la eficiencia” (p.12).

El tercer periodo que estudia, o reporta esta educadora venezolana, es el comprendido entre 2007 y 2012, el primer cambio es la separación del ministerio MECD en tres ministerios diferentes, y la inclusión en el nombre de *poder popular*. El Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPPE) se encargará de la formación docente y el Ministerio para el Poder Popular de Cultura se encargará de la promoción de la lectura, tal como se vio en líneas precedentes.

En esta nueva fase del diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano de Venezuela. El Currículo Nacional Bolivariano (MPPPE, 2007) inicia con un curso que se conoció con el nombre de *Curso de las 300 horas*, con miras a fortalecer la consolidación de educación bolivariana. La autora, quien además fue facilitadora del curso “Jornadas para la Formación en el Sistema Educativo Bolivariano”, expone que nuevamente se evidenció que se prefiere la modalidad de “Curso” para formar a los docentes, lo cual según su visión es contraria a los principios que se desean promover, entre ellos la innovación.

Para 2012 se propuso, para la formación “impulsar la conformación de equipos docentes, bajo la figura de los denominados Colectivos Institucionales de Formación Docente e Investigación” (p.12), estos colectivos se formaron

para superar la tendencia tecnológica de formación, ya que se aspiraba que fuesen espacios para la reflexión. Con el panorama descrito por *Di Scipio (2013)* se pone en evidencia que los planes de formación docente surgen de un diagnóstico que revelaba deficiencias en el sistema, tanto en el 93 como en 2007 los diagnósticos devienen en cambios curriculares y en capacitación del docente para asumir la transformación del currículo, todos diseñados desde el Ministerio, por “los que saben” para quienes necesitan aprender, aunque el último plan se dice que trascendió la visión tecnológica para asumir la fenomenológica (p.14)

En el 2014 se realizó una consulta a todos los actores de la educación pública, estudiantes, docentes, directivos, supervisores, representantes, trabajadores administrativos, y el resultado posterior a esta todos coincidieron en la “importancia de la formación docente como factor determinante de la calidad educativa”, para lo cual se crea el Sistema Araguaney, este vincula al subsistema de educación básica en todas sus modalidades. En este sistema de formación, se despliegan catorce líneas de investigación y formación; pero ninguna de ellas está relacionada con la lectura, su promoción y la formación de lectores, quizás porque esta área está bajo la tutela del MPPPC.

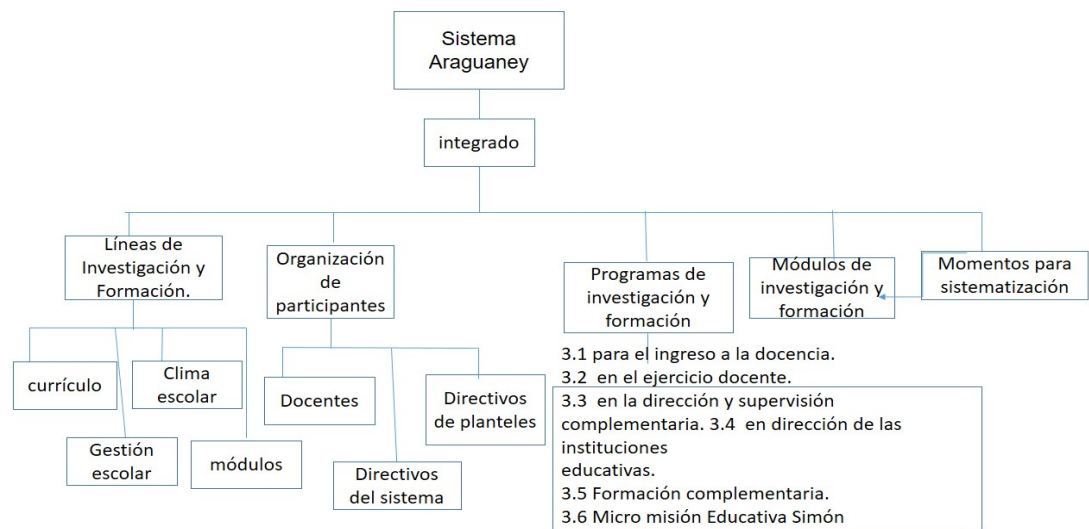


Gráfico 3. Sistema Araguaney

Elaboración basada en el Documento: Sistema de Investigación y formación

La metodología aplicada se centra en grupos de trabajo en tres niveles: institucional, municipal, y nacional; todos estos deben seguir los módulos propuestos discutiendo en grupos no mayores de nueve (9) integrantes. Son en total cinco: Módulo 1: Sistematización e investigación sobre la práctica; Módulo 2: Congresos pedagógicos; Módulo 3: Jornadas de debate, intercambio e información; Módulo 4: Intercambio de experiencias y apoyo mutuo, Módulo 5: Publicaciones.

Para apreciar mejor la propuesta considero pertinente presentar de forma textual lo estipulado para los tres momentos de formación aplicables a cada módulo, como se indica en la flecha de la Figura 3.

Momento 1: Acumulación de información: Reunidos en círculos pequeños, los participantes relatan sus experiencias, comparten información sobre la práctica más reciente, ponen en común sus preocupaciones y comunican sus saberes, conocimientos y reflexiones particulares, enmarcadas en la temática del debate (contenida en alguna de las líneas de investigación), dentro de las normas de equidad en el derecho de palabra. Todas las intervenciones particulares se recogen en registros escritos, para luego ser leídos antes que se inicie la fase de análisis colectivo.

Momento 2: Análisis colectivo de la información acumulada: Recopilada toda la información particular, el grupo procede a hacer lectura del registro y toma la decisión sobre aquellos aspectos y temas que considere sean objeto de análisis colectivo. Con esta decisión se abre el derecho de palabra para iniciar el procesamiento reflexivo sobre las prácticas, saberes, experiencias, conocimientos y puntos de vistas compartidos y relatados por cada uno de los participantes. Desde este momento, las registradoras o los registradores a la vez que van recopilando fielmente las reflexiones, también van ordenando sus contenidos en bloques temáticos.

El grupo de análisis, después de conocer la propuesta de organización de los temas, presentada por el equipo de registro, opina sobre la misma y también decide si continúa desarrollando el análisis, si el mismo es suficiente para iniciarla construcción de la síntesis o si es necesario la incorporación de aportes externos, a través de un ponente, un investigador u otra persona que pueda apoyar la profundización del conocimiento en la o en las líneas de investigación en tratamiento. De igual manera, el grupo de análisis, acompañado por las orientaciones del ente rector, a través de los Centros de Investigación

Permanente, también puede incorporar jornadas de reforzamiento como las descritas en el módulo 3 (cursos, talleres, seminarios, cine foros, videoconferencias, entre otras) y materiales bibliográficos y audiovisuales pertinentes a los bloques temáticos y en correspondencia con las líneas de investigación en curso.

Estas incorporaciones de reforzamiento también deben ser objeto de tratamiento analítico, para su comprensión crítica, su contextualización en tiempo y espacio, además, para su contribución pertinente en la orientación transformadora de la práctica.

Momento 3: Construcción colectiva de la síntesis: Culminado el análisis de la práctica y de los contenidos teóricos relacionados con ello en el marco de la línea de investigación sobre la que trabaja cada colectivo, las y los responsables del registro pueden redactar un primer documento que es sometido al escrutinio de todas y todos, donde, en un nuevo intercambio analítico, se procede a establecer acuerdos sobre cuáles serían los contenidos de consenso y aquellos puntos o temas que merecen ser debatidos en jornadas o en procesos posteriores.

El consenso allí alcanzado, en su condición de orientador en la transformación de la práctica, elevando la calidad del pensamiento y de las acciones consta de:

- Ideas y aportes teóricos y conceptuales relacionados con la línea de investigación trabajada.

- Criterios procedimentales y metodológicos para establecer la coherencia entre el referente teórico consensuado y el carácter de las acciones a emprender.

- Acuerdos programáticos para la acción.

El documento que recoja los consensos y los temas a continuar debatiendo, se convierte en la síntesis que orientará la transformación de la práctica, siendo también un componente complementario para los informes de aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo en función de su acreditación universitaria. (p. 9-11)

Al realizar una lectura de todos los programas de formación, y en especial este último, que se supone en marcha y activo desde 2014, observo una similitud en la metodología empleada por la CNL que fue sustituida en el 2001 por los subsiguientes planes, no solo de formación docente sino de promoción de la lectura, en cuanto a darle voz al docente, trabajar desde y en la práctica de aula, reflexionar de forma constante sobre el propio accionar y la importancia de compartir las experiencias exitosas con sus pares en una construcción colectiva.

Es importante señalar que, considero como un acierto rescatar en el documento la importancia de la escucha activa y respetuosa de todos los involucrados, rescatar la valoración del docente, y el registro fidedigno de los resultados de la discusión colectiva. Para los efectos del Trabajo doctoral que presento no pude entrevistar a docentes del sistema nacional que estén o hayan participado del programa Araguañey, las docentes participantes, aun cuando algunas trabajan en escuelas nacionales, no reportaron participación en procesos de formación, ni en actividades puntuales con miras a la promoción de la lectura, lo cual queda como una ventana para seguir esta línea de investigación, en un futuro trabajo.

Para concluir este apartado me gustaría recordar parte de las propuestas de *Medina (2014)* y de los especialistas miembros de la Redplanes (*Larraín, Buitrago y González, 2017*), si bien el primero presenta el contenido teórico para la formación de los promotores de la lectura promovida por el gobierno a través del PNL el cual no considera la participación de otras instituciones, de otros sectores de la sociedad, como proponen los miembros de la Red Iberoamericana, coinciden los cuatro en que se deben propiciar más y mejores espacios de lectura, y una sólida formación de promotores, se diferencian en el acento, vinculación y necesidad de participación de todos.

La lectura, el lector y las mil y un posibilidades

La mayor, Schehrazada, había leído los libros, los anales, las leyendas de los reyes antiguos y las historias de los pueblos pasados. Dicen que poseía también mil libros de crónicas referentes a los pueblos de las edades remotas, a los reyes de la antigüedad y sus poetas. Y era muy elocuente y daba gusto oírla.
Las mil y una noches (p.24-25)

Podría decir que la cultura occidental le confiere a la lectura, a la actividad de leer un papel preponderante para la supervivencia social, es decir, que el ejercicio de aproximarse a los textos y a cualquier mensaje escrito es concebido como un hecho social y socializador al mismo tiempo. Por lo tanto pertenecer a la cultura escrita permite que el ser humano sea capaz de

reconocer diferentes mensajes, en diferentes contextos, desde el aviso que anuncia el destino que lleva una unidad de transporte público, pasando por el mensaje de texto solicitando pan para la casa, hasta llegar a los textos que proporcionan algún conocimiento o información (manual de uso de la nevera, tratado de biogenética), sin olvidar al texto literario que brinda la oportunidad de recrear otras realidades, vivir mil y una vidas.

Pero, de igual forma, se debe recordar que existen distintos métodos para apropiarse de la lectura, y que no es objeto de este trabajo disertar sobre la querrela de los métodos, pero tengo claro que para poder realizar promoción hay que tener clara la concepción de lectura, lector, porque desde allí se abordará y se aplicarán diferentes actividades en los diversos entornos sociales.

Creo importante resaltar que cada uno tiene su propia experiencia como lector, no sólo del cómo aprendió a leer, dónde, cuándo, y para qué se lee lo que se lee. En lo personal, al buscar en mi memoria, casi tengo la certeza que no fue en la escuela. Jugaba a, *¡ya se leer!*, con los libros de los mayores de mi entorno familiar.

De esa experiencia personal sobre la lectura, en la que creo, es el fundamento por lo que me propongo seguir el modelo transaccional de *Louise Rosenblatt (1996)*, ya que entiendo que hay *mil y un lectores, mil y una lecturas*; de igual forma estoy convencida que, es la escuela el espacio natural en el cual se deben formar los lectores. Por lo que atendiendo a los objetivos planteados en la investigación, revisé por un lado modelos de formación docente y por otro lado modelos vinculados con formación en la cultura escrita, para proponer una aproximación teórica en Formación Docente en Promoción de la Lectura, y generar mil y un Schehrazade, quienes a su vez conviertan sus espacios de acción pedagógica en verdaderos centros de promoción de la lectura.

En el caso particular de las líneas que siguen se enuncia este *modelo* propuesto por *Louise Rosenblatt*, realizando un paneo por los diferentes

conceptos que le constituyen. A grandes rasgos, y en palabras de su autora, este modelo propone que: “la lectura de cualquier obra literaria es un hecho único e individual que se percibe solo en la mente y en las emociones de un lector particular” (*Rosenblatt, 1983*).

El modelo de *Rosenblatt* (1978, 1982, 1988, 1996) surge de la confluencia y sistematización de sus observaciones durante diez (10) años en aula como profesora de literatura y su preparación académica e interdisciplinaria, tiene algunos conceptos, postulados que son claves y de los cuales se presenta información y algunas consideraciones al respecto, realizando para ello una revisión teórica en algunos casos y en otros, simplemente retomando lo propuesto por la autora y lo que esto *produce* en mi ser lector.

Lo primero que, según se cree, debo rescatar, es la posición paradigmática asumida por *Rosenblatt* (1996), en la cual se rescata al sujeto y se considera parte importante del proceso vinculado a interdependiente entre el observador-investigador con lo observado-objeto de estudio-fenómeno; en palabras de la autora “cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca” (*Rosenblatt 1985b-p.2*). Es decir, el modelo que propone implica intercambio, relaciones (en adelante transacciones), interdependencia entre quien investiga-observa-enseña y lo investigado-observado-que aprende; por lo que podría ubicarse en el paradigma cualitativo.

El modelo de *Rosenblatt* implica, como dije en líneas anteriores, el desarrollo de conceptos claves como: lenguaje, transacción lingüística, atención selectiva, actitud o posición del lector, que arriban a su percepción del proceso de lectura como transacción con el texto. De todos estos elementos hablaré en las subsiguientes líneas.

En torno al lenguaje se tiene que es una facultad innata en el ser humano para comunicarse, hay otras concepciones que lo ubican en el nivel de código lingüístico y otros que manifiestan que es de todo aquello de lo que se vale el

hombre para comunicarse (miradas, gestos, palabras, códigos, sonidos, símbolos, signos). De todas las teorías que explican y conceptualizan al lenguaje, la autora que nos ocupa, se decantó por la propuesta por Pierce, quien a través de su tríada, conformada por signo, objeto e interpretante, constituye la base para el proceso comunicacional que se da entre lo leído y el lector. Es por ello que consideré pertinente realizar un repaso al estudio de Pierce.

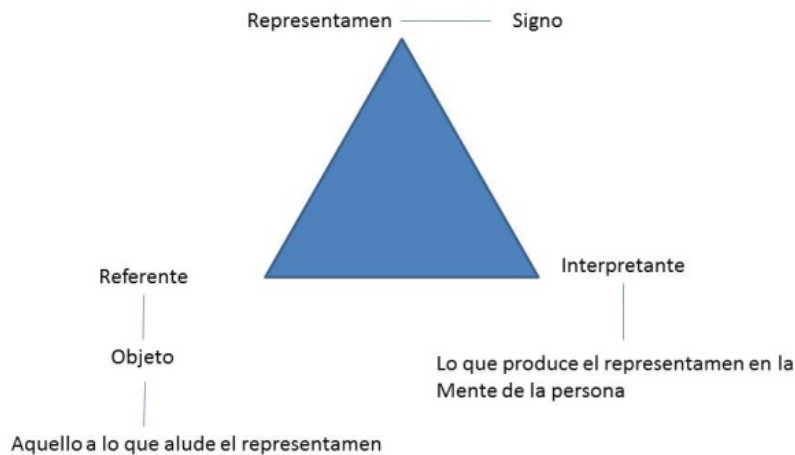


Gráfico 4. Tríada de Pierce

En esta tríada *Pierce (1999)* sustenta su postulado de semiótica en el que establece que “el signo es una representación por la cual alguien puede mentalmente remitirse a un objeto”. Esta forma de lograr el significado es lo que, a mí modo de ver, propone *Rosenblatt* en su modelo, al ser el lector quien va llenando de significados, el lector al acercarse al texto, a lo dicho allí es capaz de evocar mentalmente, si posee con anterioridad información, experiencia que le permita comprender lo que el autor expone, narra, describe, argumenta.

Esta relación con el signo propone *Pierce (ob.cit.)* que implica la cooperación e interdependencia de los tres elementos (Representamen-interpretante-referente), y a partir de esta visión del lenguaje y su significado más la construcción social de *Vigosky (1962)*, ya que el lenguaje se constituye en la herramienta empleada para establecer la comunicación bien sea oral, escrita, simbólica en sus posibilidades de comprensión escuchar-leer, o de producción hablar-escribir.

Esta concepción de *Rosenblatt* (ob.cit.) pone en evidencia, la profunda coherencia de su modelo transaccional, ya que, el lenguaje es concebido desde la perspectiva en la cual el significado es construido a partir de la interacción de la interpretación del interlocutor, es decir, a partir de la transacción entre el escritor y lector a través del texto.

Como dije en líneas precedentes *Rosenblatt* (ob.cit.) para formular su modelo parte, no solo de las ideas de Pierce, sino que toma ideas de *Vigotsky* (1962) y además de *Bates* (1979), pero además, según *Zoreda* (1997) también tiene influencia de Dewey, a quien sigue en lo relativo a la experiencia personal del arte (p.2). Para *Zoreda* (ob.cit) lo primordial del modelo transaccional es “dar importancia y fomentar... que los alumnos respondan personalmente al texto” (p. 5).

Ahora bien según nuestra interpretación, *Rosenblatt* con base a *Vigotsky* asegura que “el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que tal palabra despierta en nuestra conciencia” (p.46-1962), en tanto que de *Bates* (ob.cit.) toma el sentido de lo público y lo privado, y el cómo una persona internaliza esta relación con sus experiencias. Entendiendo por público el sentido compartido por varios lectores, puntos de encuentro, y por privado el sentido que cada sujeto da según su conocimiento, experiencia, creencia, ideología.

Entonces, esta construcción a partir de las transacciones de lo particular con lo público, las experiencias individuales y las colectivas, constituyen lo que se conoce como reservorio de experiencias lingüísticas. Cada persona, cada lector tiene su propio reservorio de experiencias lingüísticas, construidas a partir de sus vivencias y de cómo va llenando de sentido a cada palabra (signo) y de la relación entre lo público y lo privado.

Es la construcción del repertorio léxico semántico individual, que pasa por conocer qué significa o cuál es el significado acuñado en un diccionario más las posibles resemantizaciones que puede adquirir según los contextos, las formas de enunciarlos (tono, matiz, miradas, gestos) o de escribirlos. Por ejemplo, en una conversación cara-cara emisor y receptor intercambian roles, construyen significados a partir de las interpretaciones que realizan de lo dicho y la relación-transacción entre el reservorio que cada uno posee con el contexto, los gestos, tonos y matices, todo confluye para establecer la comunicación y el significado de lo dicho, pero al leer, no hay gestos, matices de voz, pausas, silencios, que faciliten la construcción del significado de lo expresado.

El reservorio de experiencias lingüísticas de cada persona se va construyendo, se va conformando a partir de sus experiencias, vivencias, estudios, con cada acción que permite ir llenando de sentido a cada palabra (signo) y de cómo vive la relación entre lo público (significado compartido) y lo privado (lo que significa para mí), cómo se complementa cada signo lingüístico con todo lo que tiene cada lector en sus experiencias previas, emociones, vocabulario, gustos, creencias, ideología.

Este reservorio es, además, la acción de construir el repertorio léxico semántico individual que pasa por conocer el significado de una palabra registrado en los repertorios lexicográficos, y además el significado connotativo, la resemantización que adquiere según el contexto de habla, o según el cotexto²⁰. Ejemplo de ello son los refranes, expresiones como *está que arde*, *botó la bola*, *menéalo que se empelota*, incluso un te quiero va a

²⁰ En lingüística se refiere al conjunto de elementos que rodean a una palabra, frase y que permiten inferir el significado que adquiere

cambiar de significado dependiendo del tono, el matiz y el volumen con el cual se dice, y de los gestos con los cuales se acompaña.

En una conversación cara a cara el emisor y el receptor intercambian roles, construyen significados a partir de las interpretaciones que realizan de lo dicho y la relación-transacción entre el reservorio que cada uno tiene, el contexto, los gestos, tonos, matices, todo confluye e influye, para establecer la comunicación; y dependiendo del cómo se efectúa se dice si fue efectiva o no, si el emisor dijo lo que quería decir y si el receptor entendió lo que este quiso decir.

Esto mismo ocurre con un texto escrito, autor-emisor transmite en su escrito un mensaje construido desde sus experiencias, creencias, ideología, con su reservorio de experiencias lingüísticas, y el lector-receptor lo aborda con sus experiencias, creencias, ideología, con su reservorio de experiencias lingüísticas; que al encontrarse con el texto crea nuevos significados, comparte significados, enriquece significados, en un devenir entre lo público y lo privado, entre lo dicho y lo interpretado que se da lugar, o que tiene lugar en la transacción. Con lo cual se explica lo propuesto por *Rosenblatt*, que lo que existe es una experiencia de lectura por cada lector, en este sentido, incluye además en su propuesta las consideraciones de *James (1980)* en relación a la atención selectiva, en función de esta, el lector focalizará su atención en un aspecto de la información, se concentrará en aquello que le sea más útil, en aquello que da respuesta a su propósito de lectura.

La atención selectiva estará orientada por el propósito de la lectura, con el objetivo que se haya trazado el lector al momento de abordar un texto, o según el objetivo que le haya indicado quien le propone la lectura de un determinado texto, pero sobre esta noción se volverá más adelante.

Es decir, el lector construye el significado a partir de la relación entre sus experiencias lingüísticas con lo dicho en el texto, pero esto ¿dónde deja al docente, al promotor de la lectura?, desde mi modo de ver, lo ubica en una posición de guía. Así como el guía turístico acompaña el viaje de un grupo de personas porque conoce además de la geografía del lugar, registros, historias, anécdotas, y va transitando a su lado el camino, responde preguntas, hace preguntas, comparte con el visitante que seleccionó ese destino. Pero el recuerdo, la vivencia, la emoción es del viajero, no del guía.

El guía marca el camino, da información que enriquece el paseo, pero no mira, no camina, no siente la brisa por el viajero, en todo caso con el viajero. El guía respeta el ritmo de sus compañeros de viaje, deja que los más veloces vayan delante, y espera a los más lentos, auxilia al que lo requiere y fomenta espacios, momentos de encuentro para disfrutar juntos una actividad especial, más allá del tránsito por la ruta. El guía, que ya ha caminado por esos senderos puede prever algunas circunstancias, toma previsiones. La misma actitud, creo, debe asumir el docente-promotor de la lectura, ha leído ya el texto, tiene una experiencia con él y puede prever si habrá dudas en relación a alguna palabra, si eventualmente algún personaje o contenido pueda despertar susceptibilidades, y va preparado para el viaje por las palabras.

Hasta estas líneas se han abordado los tres conceptos sobre los cuales se fundamenta o se sostiene el modelo de Louise Rosenblatt: transacción, naturaleza del lenguaje y atención selectiva, ya que todos son aplicables al momento de analizar el proceso de la lectura. Esta autora estadounidense toma de la psicología transaccional de *Ames (1955)*, *Cantrill y Livingston (1963)* y de *Dewey (1938, 1949)* algunos fundamentos que junto a los conceptos, hasta aquí abordados, le sirven para explicar el proceso de lectura. Proceso en el cual se conciben al lector y al texto como dos aspectos

dinámicos que solo adquieren sentido, completan su significado en la transacción, en lo que aporta cada uno cuando se encuentran, cuando el lector toma en sus manos al texto y sus ojos se cruzan con sus letras.

Este encuentro es un proceso dinámico, en el sentido, de que cuando se da, el lector evoca, recrea, construye al texto y su significado; esta forma de acercarse al texto va a estar determinada por el propósito de la lectura, ya que este focaliza la atención y permite que el lector “encuentre” una información u otra en el texto, que el lector “viva” una emoción u otra con el texto.

¿Quién lee? ¿Dónde lee? ¿Para qué lee? ¿En qué condiciones lee? ¿Cuál es su historia? Son algunas preguntas que llevarán a establecer la postura del lector, a definir además quién es el lector. *Piglia (2005)* propone la siguiente reflexión:

La pregunta “qué es un lector” es, en definitiva, la pregunta de la literatura. Esa pregunta la constituye, no es externa a sí misma, es su condición de existencia. Y su respuesta -para beneficio de todos nosotros, lectores imperfectos pero reales- es un relato: inquietante, singular y siempre distinto. (p.25)

Es decir, para *Piglia (2005)* el lector se define en la lectura que realiza, no existe sin el texto al cual lee, y por el cual es leído, pensamiento que confirma el presentado por *Rosenblatt* de que no existe un único concepto de lector, sino tantos lectores como textos leídos con los cuales se vincula.

Por su parte *Petit (2001)* al referirse a la lectura pone su acento en el lector, reivindica al sujeto, porque sostiene que la lectura es una herramienta para la construcción del sí mismo, función que se ve desvirtuada cuando comienza a colocarse adjetivos a la lectura (lectura útil, de entretenimiento, escolar, lectura de placer) (p.6). El primer aspecto que rescata *Petit (ob.cit.)* es la lectura a cualquier edad permite crear un espacio propio, privado, en el que cada lector junto al libro crea y recrea un lugar, una forma de vida, de vivir, que

puede o no verse reflejada en la vida real, o mejor dicho, en el espacio fuera del espacio de leer, del texto, del encuentro entre lector y texto.

Aunque *Petit (ob.cit)* alude al espacio interior que se genera cuando se lee literatura, sin considerar el espacio público que refiere Rosenblatt, no es contraria al modelo, sino que lo redimensiona. Es importante rescatar que este espacio interior también se constituye en la postura del lector a la cual se refiere *Rosenblatt (1996)*, en la que el este tiene razón de ser solo en el momento en el cual se relaciona con un texto.

Porque los lectores no son páginas en blanco donde el texto se va imprimiendo. Los lectores son activos, desarrollan toda una actividad psíquica, se apropian de lo que leen, interpretan el texto, y deslizan entre las líneas sus deseos, sus fantasías, sus angustias.
(p.8)

Esa relación, transacción para *Rosenblatt (ob.cit.)*, cuando lector y texto dan de sí se produce lo que *Petit (ob.cit.)* llama identificación, que es un proceso en el cual quien lee descubre una frase, una acción, una idea, un personaje que refleja lo que siente, lo que sueña, lo que teme, lo que piensa. Este proceso de identificación descrito por *Petit (ob.cit.)* a partir de lo reportado por los lectores (experiencias lectoras) tiene lugar en la lectura estética, de igual forma reporta esta autora que por miedo a esta identificación – recordemos a Don Quijote quien de tanto leer novelas de caballería se asume como un hidalgo y se hizo armar caballero- “en Francia, la enseñanza de la lengua, la literatura, se ha privilegiado desde hace unos treinta años una concepción instrumental, formalista pretendidamente científica”, evitando el peligro que representa un lector como este.

A esa lectura instrumental, meramente científica es la que *Rosenblatt* denomina como lectura eferente, cuyo fin es la obtención de información, y si se hace un ejercicio de memoria en Venezuela también se ha privilegiado a la

lectura eferente sobre la estética, pero como señala *Bravo (2008)*: “el hombre que lee, ha conquistado un espacio, que es una perspectiva de límites, conquista del ámbito privado frente a los espacios avasallantes de lo público. **De allí la recurrente intuición del poder sobre los peligros de la lectura**” (p.34). He resaltado con negrita la última oración de la cita, porque creo que por miedo al sujeto que se forja en la lectura, a no cubrir sus expectativas y exigencias se sigue privilegiando la lectura eferente, además de propiciar solo el primer nivel de comprensión la literacidad que lleva a que los discentes hagan preguntas como: de dónde a dónde está la respuesta, aquí no aparece eso.

En este sentido, se recuerda al personaje de Bella, ¿qué la diferenciaba de la vida provincial?, ¿por qué los demás la toman por loca?, sencillo porque ella leía, leía. Incluso ella y la Bestia compartieron un espacio, y él accedió a su corazón cuando comprendió su amor por la lectura, se dejó cautivar por el encuentro en los textos, accedió a la cultura escrita. De nuevo se tiene una evidencia de experiencia lectora, de promoción de la lectura a través de textos completos y de la lectura en voz alta.

La idea, según entiendo, debe ser ofrecer experiencias de lectura que permitan al lector pasearse por el continuo eferente-estético, que pueda identificarse, encontrar a su héroe o a su heroína, pero al mismo tiempo, si así lo decide, focalizar su atención en la obtención de información. La mayoría de los programas expresan que su objetivo es formar lectores críticos e independientes, pero cómo puede darse si negamos la libertad del lector de poder dirigir su atención y al leer literatura descubrir y descubrirse en el mundo. Por ello pienso que es importante presentar el comentario de *Petit (ob.cit.)* de forma textual ya que coincido totalmente con este planteamiento:

...lo que resulta sorprendente al escuchar a esos lectores, a esas lectoras, es la evocación del trabajo psíquico, del trabajo de ensoñación, de pensamiento, que acompañó a la lectura. Lo repito: de lo que se trata es de la elaboración de una posición de sujeto. De un sujeto que construye su historia apoyándose en fragmentos de relatos, imágenes, en frases escritas por otros, y que de allí saca fuerzas para ir a un lugar diferente al que todo parecía destinarlo, si determinado libro o determinada frase contaron para ello es porque le permitieron reconocerse, no tanto en el sentido de reconocerse en un espejo como de sentir que tienen un derecho legítimo a tener un lugar, a ser lo que son, o más aún, a convertirse en lo que no sabían todavía que eran. (p.9)

Estas palabras de *Petit (ob.cit.)* hacen eco de la importancia que se le da al hecho de propiciar que vivan sus experiencias lectoras de textos literarios pero que también puedan establecer cuál es su objetivo al leer y se desplacen por el continuo eferente-estético y desarrollen su capacidad crítica, perciban los límites y puedan creer en la posibilidad de reescribir sus historias personales, como Meggie en el libro *Corazón de tinta*²¹, y puedan vencer las sombras por más poderosas que parezcan, como bien dice *Larrosa (2009)* esta experiencia se traduce en *dar de leer*.

He observado, con más frecuencia de la que se desea, como en aulas de escuelas con las cuales he trabajado se usa el cuento para explicar el cuento, qué es, sus partes, y en algunos casos solo un fragmento del cuento para explicar la teoría, haciendo uso de la lectura eferente preferentemente. Apuesto por una práctica equilibrada en la que puedan pasearse libremente por el continuo estético-eferente, aunque debo reconocer la debilidad que en lo personal tengo por la lectura estética y dejar al texto literario hacer lo suyo, o de las suyas, en el lector, dar la libertad al lector para que pueda redimensionar el texto en ese encuentro único e irrepetible entre él y libro,

²¹ “Corazón de tinta” de Cornelia Funke

creando un mundo a través de las transacciones; sé que se debe abrir el espacio a los textos informativos, argumentativos, instruccionales con la misma avidez que a los literarios.

Lo que *yo veo* como lector en un libro no necesariamente será lo mismo que *otro vea* en esas mismas líneas, ciertamente habrá puntos de encuentro, de coincidencia, espacio público, pero el espacio íntimo, privado se crea a partir del reservorio de experiencias lingüísticas construidas en las vivencias, con las creencias e ideología de cada lector, es el cúmulo de miedos y esperanzas, momentos personales; incluso el mismo lector y el mismo libro en momentos diferentes de la vida darán como resultado un nuevo mundo de significados.

Este hecho, único e irrepetible, de la lectura, complica de alguna manera la selección del texto, si se sabe que el mismo texto generará diferentes experiencias en los lectores, quienes pretenden ser promotores de la lectura, o como es la intención de la investigación que se emprende teorizar sobre la formación de docentes promotores de la lectura, se debe tener plena conciencia de estos puntos, o como los llama Michel Petit *iniciadores del libro*, o como proponer Larrosa *dar a leer*, se debe tener claro cuál es el objetivo al presentar uno u otro libro, saber ¿por qué? ¿A quién se le puede presentar?, ¿cuál es el mejor momento para presentar este libro? Pero estas preguntas, o esta actitud vista de esta forma deja un dejo arrogancia, porque el iniciador de libros, el promotor de la lectura, el que da a leer...es un vendedor de ilusiones, un guía turístico, que conoce el espacio público, ha vivido su espacio privado y que sabe que habrá tantos espacios, tantas lecturas como lectores. Sabe que su trabajo es presentarlos, una especie de cita a ciegas que se planifica entre dos amigos, uno los conoces y cree que pueden entenderse, lo demás surgirá de las transacciones que se generen entre ellos, y puede que se gusten

o puede que descubran que estaban mejor sin conocerse; puede que se complementen o que se separen antes de terminar, pero es la maravilla de respetar la libertad.

Al igual que Petit, Rosenblatt y Bravo, pienso que la lectura permite crear ese espacio íntimo, privado en cual cada uno crece, que este crecimiento depende de las transacciones entre libro y lector, y que definitivamente la lectura de literatura engendra seres peligrosos, capaces de pensar por sí mismos, de recrear realidades, y aunque parezca paradójico, es un ser que *“no come cuentos”*.

La lectura y más precisamente la lectura literaria, nos introduce asimismo en un tiempo propio...en el que la fantasía tiene libre curso. Ahora bien, no olvidemos que sin sueño, sin fantasía, no hay pensamiento, no hay creatividad. (Petit, p.10)

Es por ello que se celebra el modelo transaccional y la posibilidad de pensar en generar experiencias de lecturas, en las que quien presenta la lectura deja claro el propósito y propicia el hecho de que el lector no sólo se plantee su objetivo sino que decida dónde centrará la atención, cómo se moverá en el continuo eferente-estético, ya que esta postura guía su relación con el texto.

Es preciso clarificar cuál será el papel que se asuma en el proceso de lectura, pareciera existir una confusión entre los conceptos de estimular, animar, y promover la lectura. Se dice que se desea que los niños, niñas, adolescentes, adultos, lean pero leer puede traer un nivel de independencia, una visión propia de la vida y del aprendizaje, que puede dejar al descubierto al otro que no lee o lee poco. Considerar la aplicación del modelo transaccional genera una diferencia entre el que lee por decodificación y aquel que logra intercambio con el texto, construye significado y transforma su vida.

Otra falacia es generar énfasis en la lectura desde una postura eferente, leer solo para instruirse, entendiendo instrucción como obtención de información, memorización de registros, leer para la escuela como sinónimo de leer para aprobar una prueba o una exposición; se propone desde estas líneas leer con una claridad en el objetivo, leer para la vida, para ampliar el horizonte y transformar realidades.

El conocer, o reconocer el modelo transaccional de Lousie Rosenblatt permite enlazar, concretar algunas ideas que se han construido en la práctica como lectora, como cuentacuentos, como animadora de la lectura y definitivamente, será un gran apoyo teórico en el nuevo rol que se desea construir y coconstruir a lo largo de la investigación como promotora de la lectura. Al realizar el proceso personal de quien se aventura en este camino, la transacción con este texto, entretenerlo con otros textos, se redimensionó la misión de la lectura, y confirmar que el goce de la lectura estética de textos literarios es una de las mejores vías, medios para formar lectores críticos. Por ello se hizo propio, este modelo y una idea propuesta por *Petit (ob.cit.)*, y que se vincula con la transacciones entre texto y lector.

Petit (ob.cit.) habla de evitar la contradicción: lean, pero como yo digo y entiendan lo que yo entiendo, es un sin sentido, hay un espacio público que requiere del privado para en su conjunción formar lectores críticos, independientes, cuya comprensión trascienda a niveles superiores, y respetar la libertad, los derechos del lector. Asumir este modelo implica un compromiso mayor, quien promueve debe leer mucho más, y ser capaz de asumir su rol de guía (ampliar el sentido, el significado, analizar la obra). “Para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria es preciso haberlo experimentado” (p.16-Petit).

Tal como lo propone *Rosenblatt* el lector se hace en su transacción con un texto, lo que cada uno aporta y construye en conjunto, por lo que la visión direccionalista de la lectura niega tanto al modelo transaccional como a la libertad, creatividad, subjetividad del lector, lo que le confiere a la lectura dos potencialidades, una de generar libertad y la otra de generar complejos mecanismos de control; no en balde desde tiempos remotos se han encendido hogueras con los libros. En palabras de *Petit (ob.cit.)*:

Es cierto que la lectura puede perturbar las formas de organización social en las que el grupo ejerce primacía sobre el individuo, allí donde se cierran filas en torno de un patriarca o de un líder. Lo que está en juego con la difusión de la lectura es quizás el cambio hacia otras formas de pertenecerá una sociedad y justamente por eso, ..., los poderes políticos fuertes prefieren difundir vídeos, o textos seleccionados, que se entregan con su interpretación y comentarios, limitando al máximo todo posible “juego” y dejando al lector la menor libertad posible. (p.13)

Formar lectores críticos, independientes, fomentar niveles superiores de la comprensión y respetar la libertad y los derechos del lector, no implica abandonarlos, implica un compromiso mayor, implica leer mucho, ampliar el canon, para desde la fortaleza acompañar al lector en la construcción de sentido, acompañar el camino que va llenando de significado; ampliar el canon no implica de ninguna manera bajar el nivel de la calidad del texto literario, sino ofertar mayor variedad de posibilidades. Un buen guía turístico conoce la zona, sus caminos, sus atajos, sus riesgos, sus secretos; que otras vías puede transitar para captar a las personas, y lograr su objetivo: completar el recorrido.

Estas dos autoras, *Michel Petit* y *Louise Rosenblatt* coinciden en el hecho de que existen varias lecturas posibles de un texto, varias interpretaciones, y en mi dos de mis roles, investigadora-formadora, a partir de lo leído he consolidado la idea de que el papel del promotor de la lectura es el de

acompañar la lectura, facilitar la construcción de sentido, debatir sobre los dilemas y los problemas existenciales que plantea un texto literario. La misión del promotor es generar espacios que permitan difundir el hecho de que la escuela no puede seguir limitando la lectura de textos literarios para analizarlo a nivel del discurso y de la historia, extraer cinco metáforas, dos humanizaciones y un hipérbaton; la idea es promover una lectura que engendre libertad, que dé permiso de ir más allá, ampliar los horizontes, de reescribir su historia.

Por ello considero vital que quien se inicia en este oficio, quien promueve tenga una excelente vinculación con los libros, “para transmitir amor por la lectura, y en particular por la lectura literaria, es preciso haberlo experimentado” (p.16-Petit).

Es decir, completar el modelo transaccional con la idea de *Petit (ob.cit.)* y generar en los lectores la posibilidad de adoptar una postura eferente con sentido estético, que transite libremente por el continuo eferente-estético, y el lector pueda “con presteza centrar la atención en las vivencias que afloran durante el acto de la lectura” y sienta “que el significado vivido es el que corresponde al texto” (p.11, *Rosenblatt*).

Cabe destacar que, así como no existe un texto puro, y en él confluyen varios órdenes discursivos, aunque predomine uno de ellos en su estructura, de esa misma forma, como lector se puede fluir en el continuo al abordar la lectura, como afirma *Rosenblatt (ob.cit)* no hay una sola lectura igual, aunque sean el mismo texto y el mismo lector. La lectura depende de las circunstancias, los momentos personales, la postura que se asume al leer y dónde se centra la atención.

En este sentido, traigo a colación lo que expone *Bértolo (2017)* que “cuando se lee un texto narrativo se pone en marcha un complejo entramado

multidialógico” (p.61) ya que se aborda desde cuatro dimensiones: a) lo textual, b) lo autobiográfico, c) lo metaliterario y d) lo ideológico. Lo dicho por este autor resuena con lo propuesto por *Rosenblatt (1938-1978)*, por ende, con la percepción que tengo de lo que significa leer, y del poder de acercar a los nuevos lectores a través de los textos literarios.

Uno de los aspectos más entrañables, a mi juicio, que expone *Bértolo (ob.cit.)* en el capítulo “La operación de leer. Una geología de la lectura”, son las definiciones que da de texto y de lector, las cuales generan una coincidencia total entre lo referido por este autor y la propia construcción de estos conceptos. Al texto lo presenta como un constructo (reconstruir-deconstruir), un artefacto significativo y el punto de encuentro de todos los lectores, lo invariable. Al ser el texto el encuentro entre los lectores se deja ver lo propuesto por *Rosenblatt (ob.cit.)* que un texto puede tener tantas lecturas como lectores tenga, pero que siempre habrá puntos de encuentro, ya que la transacción que resulta viene dada por los otros elementos que constituyen al lector, y que *Bértolo (ob.cit.)* lo disgrego en cuatro diálogos que se dan en el proceso de leer.

Es decir, leer es encontrar y construir el sentido, en tanto que lector es quien aborda el texto para tal construcción, reconstrucción, transacción. Esa búsqueda del sentido está determinado por su biografía (entorno familiar, social, sus conocimientos, sus vivencias, valores), de allí que, aunque haya puntos de encuentro, coincidencias cada lector, tendrá una lectura particular del mismo texto, de hecho el mismo texto leído por el mismo lector en momentos diferentes dará como resultado una nueva lectura, un nuevo hallazgo, de igual manera se comparte la idea de que el texto también lee a su lector, le da respuesta, conecta con parte de su historia, es por ello que se ve

relación entre lo propuesto por *Rosenblatt (ob.cit.)* y *Bértolo (ob.cit.)*, y por ende concuerdo con ambos.

Bértolo (ob.cit.) alude a las competencias que debe desarrollar, o tener un lector, ya que es un acto, un proceso que requiere de todas ellas. Leer implica poner en ejercicio: “atención, memoria, concentración, capacidad de relación y asociación, dominio léxico y semántico, dominio de códigos narrativos (argumentativos, expositivos...), paciencia, imaginación, pensamiento lógico, capacidad para formular hipótesis y construir expectativas, tiempo y trabajo” (p.63).

Estas competencias descritas por este autor se corresponden a la libertad que deja en su audiencia el cuentacuentos, quien luego de seleccionar la historia para unas características generales de la audiencia, narra y deja que esas palabras crucen el aire y lleguen a la mente y al corazón de quien lo escucha, y esas palabras hacen su trabajo en la cognición, en la imaginación, en la emoción de quien se ha conectado, de quien se ha dejado cautivar por la magia de la palabra. Esa dinámica es la que he pretendido extrapolar al encuentro con el texto escrito, es por ello que las ideas de este crítico literario resuenan y se conectan con la visión que construí o reconstruí.

En relación a lo metaliterario, a lo que alude *Bértolo (ob.cit.)*, da cuenta de las conexiones que realiza un lector al confrontar un texto, ve en él sus lecturas anteriores, realiza conexiones no solo con su biografía, sino con su “biografía literaria”, ejemplifica esto cuando dice: “un lector que lee la Regenta, relee mentalmente aquellas otras novelas que, como Anna Karenina, Madame Bovary, mantienen concomitancias, al menos en el temáticas, con la lectura que realiza” (p. 71). Es decir, más que referirse a hablar, comentar, discernir sobre lo literario, se relaciona más con la conexión entre la nueva lectura y las realizadas con anterioridad, esas que conforman su experiencia lectora, o en

el decir de este español, “cada lectura se mueve en una constelación de lecturas previas” (p. 72).

Es decir, lo metaliterario, da cuenta de una lectura con conciencia literaria, por lo que se tendrá un continuo que oscila desde un lector adolescente, hasta un lector erudito (p. 72), lo cual lleva a pensar en el acompañamiento que debe realizar el promotor de la lectura, a fin de ir construyendo la biografía literaria, porque como quizás algunos recuerden el efecto que produce leer *Cien años de soledad*, en el bachillerato, no solo siendo un adolescente, sino siendo un lector adolescente, y en algunos casos, siendo un lector apenas iniciado, sin un mapa de lecturas previas que faciliten el acceso a este texto.

En cuanto a lo ideológico, la propuesta de *Bértolo (ob.cit.)* expone que un texto, sobre todo el literario, deja ver la representación social que se constituye en su contexto, compara al texto literario con un diccionario ya que a través de este se van descubriendo los significados de la sociedad, de sus roles, de sus patrones. Así que, “una lectura ideológica sería aquella que cada lector concreto hace de esa narración inabarcable, y que precisamente con su lectura convierte en cognoscible –abarcable- ... La narración de la polis le ofrece los materiales y elementos con los cuales traducir –leer-“(p.77).

Esta lectura ideológica es la que permite ir desarrollando el goce estético, relacionar la fantasía con la realidad, ir de lo individual a lo colectivo, y viceversa, conjugar estos cuatro planos es lo que describe el filólogo español como leer, ya que es el acto mediante el cual se teje la urdimbre de los significados propios y compartidos que se traducen en la comprensión y disfrute de un texto.

Otro aspecto que quiero abordar es el referido a la evocación, respuesta, interpretación. Luego de leer este apartado, recordé los momentos de la

lectura: antes, durante, después. Al leer sobre el título y el cómo se *cosifican las palabras* pensaba en esta actividad que suele proponerse antes de leer, y que propicia que en torno al título se generen hipótesis, ideas, chequear conocimientos previos; pero la verdadera experiencia de lectura se da en el *durante*. En ese momento surge la transacción, y es justo en esta etapa en la que el lector revisa y contrasta el sentido de lo público y lo privado, va creando y construyendo su significado; el lector va y viene en el continuo eferente-estético, o se plantó en una de las posturas. Este proceso es el que *Rosenblatt (ob.cit.)* llama evocación.

La respuesta es dada a la evocación y quien escribe la asocia con el *después*; aunque en realidad *durante* también puede darse concomitante a la evocación, pero la realidad es que esta se va construyendo desde el primer momento del acto de leer. Ahora bien, la respuesta, consiste no sólo en registrar la emoción (postura estética), sino que “implica la asociación, la reactivación de ciertos aspectos,... la interpretación, el esfuerzo por aclarar la evocación”. Cabe destacar que aunque la lectura se realice con una postura estética, la interpretación es expresada de modo eferente.

La invitación está abierta, así como el modelo transaccional plantea que el lector y el promotor tiene que tener claridad en el propósito de la lectura, este primer acercamiento teórico es una invitación a asumir una postura, ser guías enamorados de la lectura que desean contagiar a otros de esta pasión generadora de libertades, o llenaremos un catálogo con la información básica y se transitará el camino sin dejar huella, sin riesgos, sin aventuras.

Al recordar esas primeras lecciones en torno a la lectura, y definitivamente consolido la idea que los niños y las niñas tienen diferentes formas de aproximarse a la lectura, cada individuo tiene un ritmo, un conjunto de deseos, gustos que se deben respetar; hay que leer y leer mucho para tener

que ofrecer a cada lector, tener un libro debajo de la manga, pero sobre todo invitar a ese, a quien se quiere acompañar a un viaje en el que ellos reconozcan que van seguros porque su docente, guía-promotor conoce el camino, que ninguno pueda decir, porque lee en la actitud, *mi maestra no lee y me quiere obligar a mí*; muy temprano aprendí que hay diferentes gustos y que no necesariamente al otro le va a gustar lo que a uno, pero esa circunstancia no da el derecho a desdeñar del gusto del otro. Inicio el camino con la convicción que existen *mil y un lectores, mil y una lecturas* que se van a acompañar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje y la promoción de la lectura requieren que todos los actores estén claros en sus roles, en los conceptos fundamentales de leer, escribir, y para qué se emplean dentro y fuera del aula, de la escuela. Hasta el momento he planteado ideas relacionadas con el saber, en las líneas que siguen se esbozan algunas ideas con el hacer.

Estipulo pertinente recordar el inicio de la historia de Sherezade: cuentan que el gran visir luego de una decepción amorosa decidió dar muerte noche a noche a cada esposa para no volver a sufrir nunca más un desengaño, a Schehrazade le gustaba mucho su cabeza, y sobre todo le gustaba en su puesto, sobre sus hombros, por lo que cuando le tocó desposarse con el visir y descubrió que a este le gustaban las buenas historias, comenzó a contarlas en las noches y justo al amanecer se detenía, y con su silencio, se postergaba la orden de ejecución. Así logró mantener en su puesto durante mil y una noche la cabeza en su puesto, allí donde le parecía que lucía muy bien, pegadita a sus hombros.

De la misma manera que Schehrazade muchos docentes y estudiantes llegan a las escuelas, con el temor de enfrentarse a algo que les amenaza, que en el fondo les gusta, que en el fondo sienten que es necesario asistir,

pero que la espada que les degollará está cada vez más cerca, susurrando, rozando la oreja, de unos y otros. ¿Cómo hace la, el docente para mantener la cabeza, allí pegadita a sus hombros? ¿Cómo hace el, la estudiante docente para mantener la cabeza, allí pegadita a sus hombros? Pues, se cree que como Schehrazade creando una nueva historia para cada día que haga que valga la pena volver día a día a ese recinto, no ya con el temor a perder la cabeza, sino con la certeza, de que cada vez va a estar mejor y más dispuesta, allí pegadita a los hombros, y abierta al mundo.

Schehrazade contó cada noche una historia diferente, de temas y espacios diversos, tal como debe estar dotada hoy en día una biblioteca a fin de que cada lector encuentre su historia, su texto. El, la docente, como Schehrazade debe leer en voz alta para y con su grupo, diferentes textos, distintas historias; así como Schehrazade acompañó, siempre ayudo a llenar de sentido cada palabra, cada expresión; así hoy el docente debe acompañar la lectura, debe ser el primero en leer, el primero en contar, el primero en exponer. Cada noche Schehrazade prepara el espacio y a su audiencia para su historia, generaba una expectativa, así mismo es necesario crear un ambiente, fomentar experiencias de lectura y escritura que permitan que tanto docentes como estudiantes sientan, que vale la pena leer, vale la pena escribir, vale la pena volver día a día a ese recinto, no ya con el temor a perder la cabeza, sino con la certeza, de que cada vez va a estar mejor y más dispuesta, allí pegadita a los hombros, y abierta al mundo.

Porque como dice Lerner (2001) es perentorio redefinir el sentido de leer y escribir y su función, tan arraigados en la institución escolar -es una tarea ineludible-. No basta con alfabetizar, decodificar, silabear, deletrear ninguno de estos ejercicios, desde mi humilde perspectiva, permiten acercarse a la lectura, quizás favorecen la pronunciación de algún fonema, pero a leer como

ejercicio intelectual y activo que permite desarrollar la imaginación y el alma, viajar conocer, comprender, preguntar y encontrar respuestas, definitivamente no.

El desafío de la escuela, así como el desafío que asumió Schehrazade, de mantener su cabeza en su puesto, es acercar la cultura escrita a los estudiantes y no morir en el intento. Lerner lo expresa en las siguientes palabras:

Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.

Esta autora plantea que existen tres escenarios lo real, lo posible y lo necesario en la escuela, desde esta perspectiva me permito proponer una postura que permita al docente de hoy planificar de tal forma que teniendo una realidad que se muestra difícil, como la que seguramente tenía en la historia Schehrazade, pueda sobrellevarla y salir airoso, airoso y terminar el año escolar con la cabeza en su puesto. Schehrazade tenía la amenaza del sultán quien decapitaba a sus esposas luego de la noche de bodas, hoy en día, en el campo laboral del docente puede tener distintas fuentes de amenaza: zonas educativas, representantes, estudiantes armados, falta de agua, falta de luz, no llega programa de alimentación escolar (PAE), hay que ir a una marcha, denunciaron a la maestra, mataron a un vecino, asesinaron a un delincuente por un ajusticiamiento o enfrentamiento entre bandas, y tantas otras situaciones que se constituyen que afectan al trabajo pedagógico en aula o espacios no convencionales, pero que permitan diseñar experiencias de lectura en el entorno escolar.

Lo real para *Lerner (ob.cit)* se torna difícil esencialmente porque los objetivos para los cuales se lee en la escuela y para los que se lee fuera de ella son diferentes, no se enseña a leer para vivir, aunque se dice que se trabaja por proyectos se sigue trabajando por objetivos y lamentablemente en lugar del trabajo globalizado se trabaja fragmentado y parcelado, en la mayoría de los casos; esta realidad es lo que hace sea una tarea difícil para la institución escolar enseñar a leer y escribir, es lo que hace difícil mantener la cabeza pegadita a sus hombros, sin que reciba alguna amenaza.

En este sentido, debo recalcar que Schehrazade estaba consciente del peligro que corría, y clara en su objetivo: mantener su cabeza allí pegadita a su cuello, arriba de sus hombros, recordó que al sultán le gustaban las historias y las planificó, creó un ambiente propicio para ellas, una hora justa, todas diferentes; Ali Baba y sus 40 ladrones, Simbad el marino y sus aventuras son unas de las más famosas, pero hay historias eróticas, de vampiros, la estrategia que empleó fue, al ver despuntar el alba las dejaba sin terminar para que se viese obligado a tener que posponer su ejecución si quería saber cómo seguía la historia; así es como Schehrazade logró su objetivo.

Es decir, que no basta con reconocer: *estoy en peligro, esta situación es realmente difícil*, sino definir qué voy a hacer al respecto, cómo lo voy a superar, es por eso que *Lerner (ob.cit.)* proponer que:

Lo posible es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena -a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social, (no escolar) de estas prácticas

Es decir, *Lerner (ob.cit.)* está invitando a ser Schehrazade en las escuelas y crear no mil una noches sino ciento veinte días que posibiliten el

hecho de vivir en la escuela la lectura y la escritura como prácticas sociales, no como un hecho monótono sin sentido de copiar del pizarrón lo que está en el libro, sino idear prácticas de lecturas con los libros, pero con los niños, para los niños, o así lo he interpretado. Como he dicho en otros párrafos, a veces, cuando visito las escuelas y veo a los niños copiando del pizarrón qué es un cuento, sus elementos, los recursos literarios que en él pueden encontrarse, pero sin un cuento en sus pupitres, en la mano del docente, he llegado a escuchar una voz de sultán que susurra como reina de corazones de la novela de *Alicia en el país de las maravillas*.

Pero esa escena permite enmarcar la necesidad de compartir el amor por la lectura, por el texto y comprender la práctica de lectura, el espacio para leer, y luego ver cómo se transforman; todo esto como escenario que justifica la realización de la investigación que emprendí, teorizar acerca de la formación de los docentes de educación primaria en promoción de la lectura.

Lerner (ob.cit.) en su texto deja ver la dinámica de los momentos de la lectura; antes, durante y después, no dejar nada al azar, acompañar cada instante: “hacer anticipaciones, discutir diversas interpretaciones, comentar, recomendar...”. Propone además otros ejercicios posibles para mejorar la praxis de la lectura y la escritura no como actividades mecánicas sin sentido, sino como oportunidades de desarrollo de pensamiento crítico, de comprensión más allá de la literalidad del entrenamiento para el *maestra de dónde a dónde copio, maestra de dónde a dónde está la respuesta*, al que la práctica de la lectura y la escritura hasta el momento real ha llevado a nuestros niños y niñas.

Lo posible es, entonces, para Lerner no solo la planificación por proyecto, pero como ahora se da en uno que otro colegio, por no decir en todos, lunes y martes proyecto y los demás días siguen trabajando parcelado a más de

dieciséis años de la reforma curricular. Apunta esta autora que hay que realizar diferentes actividades que refuercen al proyecto leer noticias, seguir a autores de cuentos, escribir o participar en concursos de cuentos, escribir correos a otros niños, escribir, reescribir, releer, transcribir, resumir, trabajar diferentes géneros y discursos. Imagine pues cuántas noches hubiese durado la cabeza de Schehrazade en su puesto si solo hubiese contado historias de un solo tipo al gran visir. Ella se creó nuevas posibilidades hoy en día también se pueden, y se deben crear nuevas posibilidades con y para la lectura y la escritura.

El tercer elemento al que alude *Lerner (ob.cit.)* es lo necesario, es lo que se requiere poner en práctica para implementar lo posible para superar lo real y lograr el objetivo de no solo culminar el año escolar con la cabeza en su puesto, sino haber dejado la inquietud despierta en ese niño, en esa niña para que no sea suficiente con ciento veinte días de lectura y escritura, sino que su alma, su intelecto, necesiten mil y una noches para leer y escribir.

Una vez que se ha asumido este compromiso, se sabe que la consecuencia será que quizás se esté contribuyendo a la formación de un lector autónomo, que luego de estos ejercicios, de superar los ciento veinte días y las mil una noches, ya anda solo, sola por la vida, porque ese es el propósito de la educación, y como se dijo en líneas anteriores, ya Lerner (2002)²² expuso que lo real es que es una tarea difícil, una de las dificultades que trae a colación en una publicación sobre la autonomía esta autora nos dice que: “una dificultad esencial es la posición de dependencia que ocupa en la institución escolar el alumno, precisamente ese alumno al que se intenta convertir en un lector autónomo” (p.1), nosotros en la escuela le decimos todo

²² El artículo fue publicado por primera vez en el 2002, lo tomé de la siguiente dirección: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/23-3Lerner.pdf>

lo que tiene que hacer cuándo y cómo, le vamos orientando su vida, de qué color va el margen, de qué color se subraya, en pro del orden uniformamos el pensamiento, el cuaderno, las instrucciones, la forma del dibujo de las casas todas con chimeneas en un país tropical en el que predominan los edificios, y las montañas ya no son verdes si no rojas (rojo ladrillo), al menos en las ciudades.

Generar la autonomía en el alumno-lector pasa por un desaprender del docente y un aprendizaje, una resignificación de la lectura, de las múltiples interpretaciones que un mismo texto puede tener, independientemente de los puntos en común que van a existir, es decir, en la Caperucita solo va a existir una Caperucita, a menos que, sea una versión en la cual sean morochas, pero la interpretación de porqué habló con el lobo puede ser tan diversa como niños, niñas haya en el aula.

Si una vez que hemos detectado lo real del espacio, ya ha visto lo posible, al crear ese espacio de lectura se debe generar la oportunidad de que los alumnos decidan cuál va a ser su papel, Schehrazade sabía que el poder lo tenía el gran visir y su cabeza dependía de él, por eso con habilidad planificaba el espacio, el tema, las historias, los momentos dónde parar, ahora cómo se va a negociar para que el poder sea redistribuido y el hecho de mantener las cabezas en sus puestos no dependa de forma exclusiva de complacer al otro, sino que cada quien cumpla con su cuota de compromiso, ese es el reto a descubrir.

Schehrazade planificó sola sus mil y una noche, le salió bien, tan bien que trascendió las puertas de palacio y del tiempo, y ahora hasta del otro lado del mundo conocemos muchas de las historias que le contó al sultán pero para que funcione hoy con los estudiantes debe ser consensuada, según propone *Lerner (2001)* que los niños y niñas vean cómo se implemente el

acompañamiento, cómo medio, cómo se va apropiando de los medios para ser independiente; lo veo como cuando uno va aprendiendo a montar bicicleta con rueditas. Por lo general inicia con dos rueditas de apoyo, luego de un tiempo, cuando ya se logra el equilibrio, la seguridad, retiran una de las ruedas, y pasado un tiempo se retira la otra, hasta que ya no hay ninguna; quizás se pase por varias caídas, dos raspones, tres morados y un chichón, pero luego viene la independencia y el disfrute del paseo, manejar hasta soltando el manubrio; así veo la apropiación de la práctica de la lectura y la escritura, con su espacio, con su tiempo.

La tarea del docente del siglo XXI requiere que coordine el trabajo en equipo para fomentar todas las potencialidades que este proyecta y que la sociedad tanto requiere, pero como el aprendizaje de la bicicleta, nadie puede pasar la experiencia del chichón por el aprendiz, ese viaje debe vivirlo cada uno, por ende se deben equilibrar las actividades de tal forma que cada estudiante pueda trabajar de forma individual y grupal con el mismo éxito, que pueda producir un texto argumentativo con la misma coherencia que un mapa mental. Parece que es una tendencia humana irse a los extremos o todo eran pruebas, exámenes y ahora parece que solo existen los mapas mentales y las exposiciones; con lo cual algunos siguen fragmentando el conocimiento aprendiéndose el pedacito que les toca de “memoria” y recortando y pegando palabras, imágenes para el mapa, así no se lee, así no se escribe (nuevamente vuelve a susurrar el visir con voz de reina de corazones).

La propuesta, entonces, es equilibrar en las secuencias didácticas actividades con textos completos, diferentes lecturas, diferentes temas, diferentes proyectos, leer, escribir, trabajos en grupo, trabajos individuales; distintas técnicas iniciar con lluvias de ideas luego investigar, resumir, parafrasear, exponer, generar afiches y luego textos individuales, ir de lo

general a lo particular o viceversa, lo importante es que el docente y los alumnos estén claros en que es un trabajo en equipo en el que cada uno tiene un cincuenta por ciento (50%) de responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que están juntos en esa historia, para escribirla y leerla, para reescribirla si es necesario, pero sobre todo para terminar el año escolar con la cabeza allí donde parece que luce muy bien, pegadita al cuello, justo arriba de sus hombros.

Hasta el momento he hablado de lo que debe saber y de lo que debe hacer, un promotor de la lectura, es decir, lo primero que debe tener en claro es cómo concibe la lectura, conocer de libros, aunque no desarrolle este aspecto, un promotor debe estar actualizado en qué están produciendo las editoriales, las innovaciones en este sentido, por ejemplo en este último año, 2017 y lo que va del 2018, se está dando un movimiento editorial que está produciendo libros álbumes pero de corte expositivo, en los que se conjuga hermosas ilustraciones que más que ilustrar, complementan la información que enuncia el texto escrito, característica inequívoca de un libro álbum, de igual forma otras están tendiendo a realizar libros expositivos bellamente ilustrados. El promotor debe también conocer de literatura, no solo lo que estipula la teoría sobre los intereses por edades, sino, cuáles son los autores y estilos que mejor funcionan, aprender a leer en los cuáles son sus intereses, para guiar la selección, pero profundizar en estos apartados darían pie a otro trabajo de investigación, por lo que he decidido atender solo los aspectos que hasta acá se reseñaron.

De aquí en adelante, realizaré un primer acercamiento a los modelos de formación docente ya que para que se pueda llegar teorizar sobre formación en promoción de la lectura se debe partir de lo ya visto, tal como partimos al hablar de políticas desde lo más general y regional a lo local.

Al docente se le ha asignado la tarea de formar a los niños, niñas y adolescentes para el siglo XXI, pero al mismo tiempo se espera que sea promotor social, conozca y domine las nuevas tecnologías, maneje las inteligencias múltiples, posea un sólido conocimiento de la teoría y por supuesto de estrategias pedagógicas que faciliten el intercambio de saberes con sus discentes, una suerte de paladín que, además debe afrontar las realidades circundantes y las personales, sobre todo en la Venezuela de hoy, tan convulsionada en lo social, económico, y por qué no decirlo en sus valores humanos. Es por ello que tocar el tema de la formación se constituye en un objeto de estudio, por demás interesante, pero al mismo tiempo retador.

A fin de seleccionar, o recrear, un modelo para la formación docente en promoción de la lectura realicé una revisión de diferentes modelos existentes, que luego en el transcurso de la investigación producto de las observaciones participantes, las entrevistas, grupos focales y la profundización teórica se perfiló la construcción final que emergió la cual se presenta en el cuarto capítulo de este informe.

Uno de los primeros acercamientos a modelos de formación que revisé es la propuesta de *García Llamas (1999)* quien dice que los diferentes modelos de formación docente se pueden clasificar atendiendo diferentes criterios, como por ejemplo: a) agente organizador: centralizado-descentralizado; b) razón del contenido: científico, didáctico, psicopedagógico; c) la metodología empleada: individual-grupal, activa-pasiva, participativa-impuesta; d) la finalidad que persigue: saber, saber hacer, ser, comunicar; e) los presupuestos psicológicos que los sustentan: conductistas, humanistas, cognitivistas. (p.29). Por lo que en los siguientes párrafos sustentados en la información presentada por este autor esbozo cuál de ellos me pareció más interesante de considerar y por qué, en anexos encontrará un cuadro en el que

se resume toda la información revisada en lo que atañe a los principales modelos. (Ver Anexo A)

García Llamas (1999) sistematiza los modelos de *Zeichner (1983)* y los de *Marcelo (1994)* de cada uno presenta diferentes maneras de llevar a cabo la formación de un docente a tendiendo a criterios como: a) cómo se concibe la enseñanza, b) perfil del profesor, c) cómo se adquiere, d) principio básico que lo rige. Por ejemplo el modelo denominado Orientación social reconstruccionista de *Marcelo (1994)*:

- Cómo es concebida la enseñanza: Se concibe como una actividad crítica que acentúa el carácter de la escuela como promotor social de progreso y reconstrucción.

- Perfil del profesor: Es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, evalúa tanto su práctica como el contexto, posee además una actitud reflexiva que facilita el desarrollo autónomo y emancipador de sus discentes, que posee un amplio bagaje cultural, clara orientación política y social.

- Cómo se adquiere: A través de la reflexión crítica y la relación dialéctica entre teoría y práctica. Se propicia la actividad intelectual, creadora del profesor.

- Principio básico: El docente es considerado un intelectual que desarrolla el currículo a través de proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación. El docente aprende a enseñar y enseña porque aprende, por lo que sin desarrollo profesional y personal del profesor no puede haber desarrollo del currículo. (*García Llamas, 1999, p. 29-40*)

De todos los compilados por este autor, el que se colocó como ejemplo es el que más se acerca a las consideraciones que he venido planteando en esta revisión teórica de otras voces, necesarias de escuchar y atender. Este

modelo de *Marcelo (ob.cit)* reúne en sí las nociones que considero se vinculan, no solo con los objetivos propuestos, sino con el perfil de un docente promotor de la lectura.

En la actualidad se tiende a preferir a aquellos modelos en los cuales prevalece la actitud reflexiva, se da prioridad a las intersubjetividades que emergen e interactúan, tendencia con la cual concuerdo a plenitud, por lo que, desde el punto de vista de los objetivos propuestos para la investigación y del sustento epistemológico, de los modelos revisados (ver anexo A) los que más se ajustaron, fueron por un lado el modelo de orientación social reconstruccionista (*Marcelo, 1994*) y, el que para los efectos de la revisión presentada y de esta indagación, se ha denominado sintético (*Chang y Simpson, 1997*), los cuales consideré desde la visión propuesta por *Larrosa (2013)* mirar la experiencia de la lectura como formación.

La biblioteca, una posibilidad de volar en alfombra mágica

La heroína de esta propuesta es Sherezade, ella es el arquetipo que prefigura el perfil a imitar, ya que, ante el peligro inminente de perder la cabeza echó mano de su *arma secreta*, los cuentos, con ellos voló en alfombras mágicas, e hizo volar al sultán; con ellos navegó mares, surcó desiertos, y lo más importante salvó su vida porque las historias fueron de su boca por el viento directo al corazón de su escucha y logró transformarlo, de verdugo a esposo enamorado.

Quizás exista alguien que piense que en la época de los viajes a la luna, de espacios para prepararse para sobrevivir a una guerra nuclear y escapar de los zombis, o de los juegos en tres dimensiones, simuladores, proponer un ámbito en el que, la mayoría de las estanterías, estén llenas de todo en 2D,

pareciera una misión cuesta arriba, una quimera, pero por experiencia propia, puedo dar testimonio que a todos, grandes y pequeños, mayores y jovencitos, la idea de surcar el cielo en alfombras mágicas sigue permitiendo el encuentro con el espacio de la fantasía, del sueño, de la magia y el encantamiento **en** la palabra. Es por ello que en este contexto le dedico el siguiente apartado para revisar el tema de la biblioteca, porque además es un espacio fundamental para la propuesta que se presenta en el cuarto capítulo.

Las bibliotecas escolares. Las bibliotecas de aula. El rincón de lectura.

Formar un lector independiente, crítico es una meta que se ha trazado Venezuela desde aproximadamente la década de los setenta, ha soñado con ese ser que prefiere un libro a cualquier otro elemento que proporcione distracción y recreación. En décadas anteriores se consideraba que en la televisión, el cine, la radio, se encontraban a los grandes distractores de la lectura; en la actualidad se le suman a los anteriores las consolas de video juegos (fijas y portátiles-DS-), el Internet, los medios masivos de comunicación, los teléfonos inteligentes, tabletas y cualquier otro recurso, sobre todo tecnológico, que la mayoría de las personas puedan considerar más entretenido que un libro.

Es decir, los avances tecnológicos parecen haber multiplicado el número de distractores, de objetos que dificultan el encuentro entre un libro y un lector, he visto a más de un padre, madre, poner en manos de niños, tan pequeños que aún no caminan, tabletas o teléfonos móviles para que se distraigan pero, *¿un libro?, no lo pueden dañar, lo van a romper.* Luego en las aulas los docentes, o un buen número de colegas, hacen lo propio, colocan lejos de los estudiantes los libros, por las mismas razones que argumentan los padres,

dejando la tarea del encuentro al encargado de la biblioteca, con lo cual si retomo la imagen de Sherezade como heroína, se requiere de un héroe que supere todos estos obstáculos, pruebas y logre propiciar el encuentro entre el libro y el lector.

Para los efectos de estas líneas, la figura del héroe la he asociado, con el docente, con el encargado de la biblioteca y con el lector. *Aguirre R (2012)* propone que un héroe puede ser percibido “como una unidad de acción y como una propuesta de actuación” (p. 87), ambas relacionadas con la motivación moral, ese valor supremo que posee, tanto en lo que atañe a la noción de valentía como en lo que atañe al conjunto de valores morales. Es decir, el héroe actúa movido por todo aquello en lo que cree, pero también modela e influye en la transformación del mundo a causa de sus acciones.

De allí que mire en esta noción al docente, de este se solicita su inquebrantable moral, su accionar en y con el entorno para influir en otros de manera positiva, el modelo a seguir. El encargado de las bibliotecas en cuanto se le ha adjudicado el viaje mítico transformador, no solo de sí mismo, porque quizás no sea un lector, sino vencer todas las dificultades que dificultan la formación de lectores en la escuela. Y el lector como héroe, en el sentido que, este puede tener poderes mágicos (se teletransporta a otros mundos, huele, siente, ve, conecta información entre libros y entre estos y sus experiencias); con lo cual pienso que se bien podría transformarse a la biblioteca en la guarida especial en la que se encuentran, conviven, los héroes que están en los libros y los que están en la Biblioteca.

En las bibliotecas se pueden encontrar agrupados a todos los libros que permiten cumplir el tan anhelado deseo de formar a ese ser que goza de leer, que sabe seleccionar su texto, que comprende la información y que logra apropiarse del contenido y de la estructura de cualquier tipo de orden

discursivo, pero ese ser, se va conformando día a día, con la apropiación de la lectura y de la escritura, y ciertamente el lugar idóneo para ello es, sin duda, en estas guaridas, a las que cada vez más personas pueden acercarse, y aún parece que están esperando como Bella²³, o a una Bestia que les dé acceso a una inmensa biblioteca solo para ellos, o a un Alfred que les dé la llave para llegar a las profundidades de la baticueva, porque los lugares y los libros por sí solos no producen el cambio ni la transformación de un ser normal a un súper héroe, de un no lector aun lector crítico e independiente.

Consciente de que a través de lectura y la escritura todo ser, puede llegar a desarrollarse en la plenitud de sus potencialidades intelectuales y morales, he hecho la analogía con el héroe, la heroína y el súper héroe. Quizás queriendo propiciar un incremento de estos personajes la UNESCO generó un manifiesto por medio del cual instó, y sigue animando, a los gobiernos nacionales y locales a apoyar a las bibliotecas públicas como los lugares que facilitarán los procesos para consolidar la formación de los ciudadanos para la libertad, la justicia y la paz, valores fundamentales de todos los seres humanos.

En consonancia con este planteamiento en Venezuela desde la década de los setenta (1977) se crea el Sistema Autónomo de Bibliotecas Públicas, con la finalidad de democratizar el acceso al saber, a la lectura y a la posibilidad de tener contacto con la información en cualquier tipo de formato, se amplió, se ramificó, se expandió y llegó hasta la escuela, hasta el aula, y se crearon programas en conjunto con otras instituciones como Banco del libro, Fundalectura y surgieron las cajas viajeras (porque si el lector no va al libro, el

²³ Bella ya era lectora antes de conocer a Bestia, su deseo de ser diferente, de conocer más allá de los límites de su pueblo era saciados en los libros, en lo que encontraba en su interior, escondido entre letra y letra, sumergido entre las palabras.

libro va al lector), y hoy en día hay hasta bibliomulas, rincones de lecturas que no solo tienen un lugar dentro de las aulas, sino en librerías, plazas, parques, ferias del libro, y en otros contextos.

Se creó la norma, se creó la ley, pero lamentablemente, así como en la literatura son muy pocos los héroes y súper héroes en la vida real, son pocos los lectores independientes, en estos espacios parece que no se ha hecho lo suficiente, ni en la escuela, o es que acaso hay demasiada *criptonita*, más *archienemigos* a los que no se ha sabido incluir en el proceso de formación de los lectores. Porque en lo personal creo que leemos todo, mirar una película implica lectura, no solo porque poder estar subtitulada, sino porque la imagen dice algo, la música dice otro tanto, la forma de presentar a los personajes, al ambiente, también aporta información, ¿es que acaso eso no es leer? Un video juego basado en personajes guerreros, que sortean distintos obstáculos, luchan contra dragones, monstruos fantásticos, ¿no puede ser la excusa para llegar a Tolkien, a Bodoc?

En la Ley del Sistema Nacional de Servicios Públicos de Redes de Bibliotecas se define claramente qué son las bibliotecas y expresa que, en estos espacios no solo se reúne toda fuente de información, sino que las conserva y facilita el acceso y la divulgación de su existencia, y en el marco de su articulado genera las orientaciones para la conjunción de la biblioteca nacional, pública, escolar y de aula con la tarea expresa de la promoción de la lectura y el fin último de la formación de ese lector crítico, independiente. Sin embargo, esto es el deber ser, el sueño, la realidad es que la biblioteca pública es un lugar que quizás no recibe las visitas que debería, ni se conecta de la forma que debería con las bibliotecas escolares.

Para los efectos de este trabajo se visitaron tres de ellas, quizás el número no es suficiente para aventurarse a realizar una afirmación tan severa,

pero ver la realidad, quizás permite acercarse al riesgo. La biblioteca pública de la Urbina, icónica por ser protagonista del cuento “La calle es libre”²⁴, la biblioteca pública Raúl Leoni y la biblioteca pública La Vega, y en las tres se repiten más o menos las mismas historias. Todas cumplen con los mismos programas ya que siguen los lineamientos emanados de Biblioteca Central. Pero cuando se van a vincular con las escuelas encuentran la lucha con otros archienemigos, directivos que envían a la zona educativa para sumar trámites burocráticos innecesarios por desconocimiento de la Ley, con frases como *no gracias tenemos nuestra biblioteca escolar, los maestros no tienen tiempo*, ni siquiera aceptan la propuesta de la visita guiada ni la caja viajera. En la Raúl Leoni, uno de los colegios privados de la zona que no posee en sus instalaciones biblioteca escolar trabaja en absoluta vinculación con ellos, realizan tres visitas semanales, cada docente entrega su planificación para poder afinar la obtención de títulos para investigar y se incluyen en todas las actividades de promoción de la lectura, todo lo contrario a las dos instituciones públicas más cercanas. Tanto la de la Vega como la Raúl Leoni reportaron que vincularse con los nuevos urbanismos (Misión Vivienda y refugios para dignificados) es un poco duro porque pretenden que vayan fuera de su horario, cuando los habitantes pueden. En el caso de La Urbina las tres escuelas cercanas no aprovechan la existencia del espacio, pero las limitaciones físicas no le permiten apoyar mejor a la comunidad, tienen cerca de un año trabajando medio día por problemas con el servicio del agua, parte de la dotación de libros se está deteriorando por problemas con el techo, sin embargo, algunos niños se escapan y en el camino de regreso a su casa entran un ratito a la biblioteca.

²⁴ Publicado en la década de los ochenta por Ediciones Ekaré, su autora es Kurusa y con ilustraciones de Monika Dopper ha sido acreedor de diferentes premios: Los Mejores del Banco del Libro, 1982. Lista de Honor IBBY, 1982. The Other Award, 1983. Skipping Stones Book Award, 1986. Horace Mann Book Awards Honor Book, 2009

El área de lectura infantil está arrinconada, solo cuando reciben visita, las encargadas de la biblioteca presentan algún texto, acompañan con alguna actividad, de resto estos libros están en la obscuridad a merced de la humedad y del olvido. La mayor vinculación es a nivel comunitario con talleres (costura, bordado, manualidades) y actividades en el período vacacional. Entonces la dotación, la planta física, el problema del suministro de agua (la Urbina y la Vega) y la formación ciudadana se van constituyendo en *criptonitas* de la biblioteca pública.

En el caso de la biblioteca escolar se tiene que, además del espacio y la dotación, en la mayoría de los casos el personal, que la atiende se suma a las posibles *criptonitas*, bien porque carecen de él o el que asignaron no solo no está formado para el trabajo en la biblioteca sino que tampoco está ganado para ello, y nuevamente la biblioteca escolar, deja de ser una guarida de súper héroes, para ser más bien el cuarto de castigo, la sala de castigo, tanto para el funcionario como para los usuarios.

En este recorrido se llega, finalmente, al aula, a esa biblioteca que en el deber ser, tenía que haber sido construida con los libros de la biblioteca escolar o con los préstamos circulantes de la pública para tener acceso, por un lado a los libros informativos con el contenido para trabajar la teoría, y por otro lado los libros de literatura, revistas, catálogos para vivir el goce estético que ofrece la lectura; tener un rincón de lectura...pero la realidad es que ese espacio solo se dedica a la lectura eferente, en el mejor de los casos, porque en la mayoría, o en más número del deseado, en las aulas se repite la historia “copia de la página 23 a la 27”, y se arrincona al rincón de lectura, y lo libros de literatura se colocan en el mismo estante que las medicinas, o al menos con la misma indicación “manténgase fuera del alcance de los niños”, con la excusa de que los van a dañar, pero en el marco de la formación integral está el reconocer al

libro como un valor cultural que requiere ser cuidado, resguardado porque en él habitan seres maravillosos, hay información importante que requiero para ser culto, no solo para obtener una “A” o un 20, sino para leer al mundo que me rodea, para comprender y solucionar situaciones y no solo los problemas de matemática o física.

Se sueña, se habla, se proyecta, (como mostré al inicio del capítulo, en las diferentes políticas públicas de lectura), “la formación de un lector crítico, reflexivo y creativo fomentando la promoción de la lectura y la escritura, como apoyo en su formación integral y educativa, atendiendo sus necesidades de información y recreación” tal como lo expresa la ley en su Capítulo VI Art. 27 pero si solo queda en papel, si los docentes, si los bibliotecólogos, bibliotecarios no son o no se asumen realmente como promotores de la lectura será letra muerta, seguirán multiplicándose los detractores, distractores, *archienemigos*²⁵ y la *criptonita*, y en estas guaridas, castillos, fortalezas seguirán esperando el encuentro entre toda la información, todas las constelaciones, todas las hadas, todos los dragones, con los lectores, porque para que la magia de la palabra surta efecto necesita que alguien la lea, necesita que alguien la escuche.

Es por ello que se vuelve referencia obligada, al Trabajo doctoral que presento, la experiencia de *Patte (2011)*, ya que la narrativa de lo vivido en su biblioteca, no solo en la formación de lectores sino en el cómo lograron crear espacios lectores en zonas en las que por su característica socioeconómicas, muchos no esperaban que el equipo conquistara su atención, de hecho no

²⁵ Me he decantado por el uso de esta palabra porque describe de la mejor manera lo que quiero decir haciendo uso de la economía del lenguaje:

“Un **archienemigo**, **archivillano** o **archinémesis** es el enemigo principal de un personaje o un grupo de personajes. La razón por la cual el archienemigo destaca más que cualquier otro enemigo puede deberse a que sea el más difícil de combatir” (Wikipedia)

esperaban que ni sus bienes, sobrevivieran al encuentro (¿prejuicios, discriminación?, esa discusión quedará para otro trabajo), lo importante es destacar el logro alcanzado, ya que aún hoy son referentes cuando se pretende hablar sobre promoción de la lectura, sobre formación de promotores de la lectura, como es el caso que me ocupó, y ocupa. Sobre todo cuando se presenta la importancia de la vinculación con la biblioteca, y la influencia que estas tienen en la formación.

...En un barrio difícil, todos los miércoles por la mañana instalábamos la biblioteca muy cerca del arenero infantil y yo ponía sobre un pequeño muro los libros que daríamos a conocer a los niños (p.9)

Así inicia su relato *Patte (ob.cit.)*, ha dedicado su vida al encuentro entre los niños y los libros. Junto a otras cuatro mujeres emprendió la aventura de crear espacios, dirigir una biblioteca para niños en los suburbios parisinos. Muchos fueron los malos augurios que recibieron, sin embargo, siguieron adelante con su cruzada, con paciencia y constancia.

Nótese en la cita que desde el inicio da cuenta de la estrategia de acercamiento, el primer detalle es la constancia, “todos los miércoles”, no fue una actividad espasmódica, no, fue constante, perseverante, “todos los miércoles en la mañana”. El segundo detalle es el de propiciar el encuentro entre los libros y los niños en la misma zona de juego: “cerca del arenero”, ya el mismo hecho da dos informaciones leer es tan divertido como jugar en el arenero, los libros deben estar a la disposición, al alcance de los niños. Y el tercer detalle, indicio está en *ponía sobre un pequeño muro los libros que daríamos a conocer*, es decir, habla del proceso de selección, cuáles llevo, por qué esos y no otros eran los que darían a conocer, qué tienen esos libros que desde su perspectiva serían los que atraerían la atención de los niños para acercarlos a la lectura, a la biblioteca.

De la experiencia reseñada por *Patte (ob.cit.)* se quiere rescatar, y resaltar, el hecho de como los usuarios de la biblioteca, en su mayoría niños expresan: “la biblioteca transformo profundamente la vida del barrio” (p.13), y es que en ese espacio, no solo en el edificio, sino en las actividades realizadas en la calle (cerca del arenero, en la entrada de los edificios) se aprende a convivir, se aprende sobre la libertad, autonomía, y se propicia el encuentro con el otro.

Ese es el ideal del desarrollo cultural, no simplemente que lea, o que lea veinte palabras por minuto, sino que se formen lectores capaces de convivir y leer sus contexto, su comunidad, para reescribir sus historias. Pero para llegar a ese punto se debe haber leído mucho, de tal manera de realizar una buena selección y presentar *las pepitas de oro*, y así, no solo entusiasmarlo a adentrarse en la búsqueda del resto del tesoro guardado en los libros, animarlos a la lectura, sino contribuir en el enriquecimiento de su vida interior.

Cuenta *Patte (ob.cit.)* que una vez al mes se reunían, al menos una decena de bibliotecarios, los que trabajaban con los niños, a fin de discutir sobre la selección de libros, ellos que acompañaban y guiaban, sabían cómo habían reaccionado los niños con un determinado texto, y así desde la reflexión conjunta qué les gusta, por qué les gusta, qué les mueve, qué les resuena se realizaba la selección. Así esta actividad, que en principio solo pretendía reflexionar sobre libros y orientar el trabajo de los bibliotecarios, generó dos productos, una revista y un programa de capacitación.

Me llama la atención que, la autora que presentamos, señale como característica dos elementos que se han hecho reiterativos en mi indagación. Uno de ellos relacionado con la forma en la que surgen los programas, en Clamart no se dictan autoritariamente desde arriba, desde el órgano central, como ocurre en el sistema de bibliotecas públicas en Venezuela, sino que se

conciben de acuerdo a las personas, al ambiente, y el terreno; la otra característica es que se basan *en una estricta reflexión* (p.15). A lo largo de las entrevistas a profundidad y de los grupos *focales*, así como de la revisión de los programas de formación se insiste en estas dos características, por lo que observar que en otras latitudes, se reporta como experiencia exitosa, y que se mantiene en el tiempo, el acercamiento a los libros producto de dos aspectos, que desde mi percepción son de relevancia: escuchar al otro y reflexionar sobre la propia práctica.

Escuchar a los niños, qué y por qué les gusta un libro; escuchar a los adultos en qué y por qué, necesitan capacitarse, formarse. La reflexión profunda de estos aspectos favorece el diseño de programas que respondan de forma eficiente, tanto a la formación como a la promoción de la lectura.

Propiciar el encuentro entre libros y lectores, que derive en el nacimiento de un lector, implica pasar de la preocupación a la *ocupación*, “estar allí donde la lectura no es algo común” (p.19) presentando materiales de calidad con actividades en consonancia. Por lo que no puedo dejar de recordar, en este momento, un día en el que se estaba presentando “La merienda del Señor verde²⁶”, uno de los niños de tercer grado de la UEE Consuelo Navas, se nos acerca para mirarlo de cerca, hojearlo, y luego de un rato con el libro entre sus manos solicitó le fuese prestado para llevarlo a casa, para compartirlo con sus hermanitos que nunca habían visto un libro así, ya este libro lo consideraba una de mis joyas, pero luego de esta vivencia se convirtió en uno de los que siempre está en la mochila que se lleva a las escuelas.

El éxito de Clamart, que sirve de referente y de aliciente a este Trabajo doctoral, tanto porque surge en, y para, una zona catalogada como difícil,

²⁶ La merienda del Señor verde es de Javier Sáez Castán, publicado en 2007 por Ediciones Ekaré

quizás hasta peligrosa, y en el hecho de pretender proponer un modelo de formación de promotores de la lectura, se sustentó (y se sustenta) en la movilización de “todos los bibliotecarios de todas las regiones francesas en torno a la selección de libros” (p.30), leyeron, reflexionaron, y generaron un “vasto movimiento sostenido por acciones de capacitación y publicaciones” (p.30), en ese proceso de escuchar a los niños aprendieron con ellos, y más tarde para ellos, cuales son los libros que deben presentar, porque ya tiene conocimiento de qué les gusta.

En La Joie par les Livres (la alegría por los libros-LJP), o la biblioteca circular, o la biblioteca de Clamart, en este proceso de búsqueda de libros, y en atención al hecho de que en ese suburbio habitaban una cantidad considerable de inmigrantes de diferentes países, se dieron a la tarea de solicitar a las embajadas les suministraran los mejores textos de sus países en su lengua original, de tal manera que los niños pudiesen permanecer en contacto, a través de la literatura, de los libros, con su lengua materna.

La La Joie par les Livres fue, y es, un motor de crecimiento de promotores, en tanto que por la sistematización de su trabajo, el éxito de su experiencia, se ha movido a formar promotores más allá de las fronteras de Francia. Patte ha visitado a buena parte de Latinoamérica, y generó un movimiento, por demás interesante, entre los bibliotecarios de África. Así, tanto leer cómo las bibliotecas, se convirtieron en refugios, en zonas de paz, o mejor dicho, en zonas para conciliar la paz, ver a través de su relato cómo se constituyeron en espacios para consolidar al ser humano, en medio de la violencia, entre tanta miseria, entre tanto conflicto, no puede menos que con-mover. Invitar al movimiento, al hacer, sobre todo porque el contexto de estudio de esta investigación está en circunstancias parecidas, un entorno violento, unas zonas más que otras de Petare, pero con un marcado índice de

delincuencia; con la pobreza y la miseria que se extiende, llegando a paralizar la acción de las docentes, dejando a la lectura fuera de las prioridades.

Cuando se asiste a las escuelas se escuchan comentarios como los que recibieron las fundadoras de la La Joie par les Livres, porque aun cuando Venezuela no está sumergida en un conflicto armado de las dimensiones del que vivió África en la década de los noventa, *la situación país* tiene tintes de violencia, rasgos de miseria. Durante la realización del taller con los docentes encargados de las bibliotecas escolares de la Alcaldía de Sucre, uno de los participantes, uno de los más entusiastas fue víctima de la violencia armada, su vida fue cegada al intentar mediar con dos jóvenes que iban a asaltar el transporte público en el cual se movilizaba hacia la escuela, uno de esos jóvenes había estudiado allí, en su escuela, de igual manera durante los grupos focales docentes reportaron como estudiantes han abandonado las aulas porque tienen que ir a trabajar, o como su salud se ha visto afectada por lo que consumen como alimentos, e incluso como su posibilidad de compartir se ha visto disminuida. Sin embargo, tanto en África, como en Clamart se reportaron cambios sustanciales en el comportamiento ciudadano, de aquellos que asistían a la biblioteca.

La experiencia de La Joie par les Livres se difundió por Latinoamérica e impregnó programas, proyectos que fueron apoyados por Cerlalc, embajadas, Conaculta²⁷, entre estos el que buscaba crear salas de lectura en cualquier lugar, de tal forma de atender a las poblaciones que no podían tener acceso a la biblioteca, una plaza, un parque, una casa de familia, ya que su objetivo era vincular a la familia en la lectura. En este proyecto de “bibliotecas

²⁷El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) fue creado con el fin de coordinar las políticas, organismos y dependencias tanto de carácter cultural como artístico. Asimismo, tiene labores de promoción, apoyo y patrocinio de los eventos que propicien el arte y la cultura. http://www.cultura.gob.mx/acerca_de/

improvisadas, inspiradas en las bibliotecas callejeras” (p.35) se incluyeron nueve (9) países de la región ALYC, y en ellas se daban a conocer “obras maestras” para el público infantil.

La experiencia de *Patte (ob.cit.)*, insisto, resuena en la intencionalidad de mi trabajo, ya que comparto con esta promotora francesa la idea de que el placer y el goce en la lectura se pueden propiciar, sembrar, a través de la lectura en voz alta, de la narración oral y del acercamiento a hermosos libros. Por ello concuerda con lo que plantea: “cuando el acceso a los libros se abre a todos desde muy temprana edad, con el acompañamiento atento y discreto que se requiere, las desigualdades frente a la cultura, frente a la lectura, pueden no ser ya una fatalidad” (p.52), es a través de este dar de leer, que se propone formar a los docentes como promotores de lectura, para que sean ellos quienes propicien estos encuentros y se allanen las diferencias con niños y niñas de otros sectores con mayor posibilidad de acceder al vasto reservorio cultural contenido en los libros.

Es a esta posibilidad de adquirir libros es a la que creo debe apuntar cuando se habla de democratizar la lectura; en la actualidad el acceso a los libros es un lujo que pocos pueden permitirse, a pesar de lo que propone el gobierno nacional sobre las políticas editoriales y la difusión del libro como bien cultural, la realidad es que un número importante de editoriales ha abandonado el país, no se otorgan dólares preferenciales para el pago de licencias y derechos de autor, con lo cual las editoriales que subsisten ya no pueden publicar libros de autores extranjeros, así como también se ha visto afectada la compra de papel para impresión, tintas y otros insumos requeridos por las editoriales, siendo la consecuencia inmediata el elevado costo de los libros, y la poca existencia de títulos de autores no venezolanos.

Siendo parte de nuestra realidad, la dificultad de adquirir, acceder a libros, a hermosos libros, se reconoce un nuevo reto para el héroe, y poder seguir lo que propone Patte. A lo largo del libro *¿Qué los hace leer así?*, *Patte (ob.cit.)* da cuenta de la importancia de trabajar con libros, con hermosos libros, como medios de transmisión cultural, al compartir *textos muy bellos*, por el manejo del lenguaje, la historia, las ilustraciones, con todos, al llevar a toda la población sin distinción la calidad, es una de las mil formas de allanar las desigualdades, sociales, culturales, educativas.

En los años que se tiene como mediadora del Concurso Literario de FUNDAUPEL se ha procurado compartir con docentes y estudiantes el embeleso en el libro como objeto cultural, cada semana se llevaba un grupo diferente de libros, álbumes, tapa dura, edición de bolsillo, pero aunque el contenido por sí solo hace lo suyo, cuando además la presentación es hermosa, el goce estético se amplía y la vinculación, la atracción se concreta con mayor facilidad, es por tanto que se concuerda con lo expresado por *Patte (2011)* cuando dice:

El libro es un objeto. La lectura es experiencia. El álbum se entrega al lector con palabras e imágenes y, en la confusión y violencia de sentimientos que lo embargan, el ritmo del libro a lo largo de las páginas, le brinda cierto orden. La obra le ofrece ser compartida y transmitida. Reconoce y, de esta manera, tranquiliza. (p.100)

Esa experiencia del encuentro con los álbumes tiene en el haber de quien escribe distintos ejemplos que lo confirman, por ello creo necesario compartir una de ellas. Trabajando con apoyo a la consolidación de la lectura con una niña de seis (6) años estábamos leyendo “Vamos a caza un oso²⁸”, un cuento con el cual se tiene años trabajando, leyendo y contándolo. Ese día la niña y

²⁸“Vamos a cazar un oso” de Michael Rosen, ilustrado por Helen Oxenbury. Caracas: Editorial Ekaré, 2003

yo leíamos solas, en un encuentro entre los tres, el libro, ella y yo, al terminar de pasar por sus hojas, por el texto, ella dice: *pobre oso, lo dejaron solo, se va triste a su cueva, él solo quería jugar, solo quería compañía*". Al ver su ánimo, su actitud profundamente conmovida con el oso, se volvió a las imágenes, a esas con las cuales se tenía tiempo trabajando, y por primera vez se detalló la imagen del oso, sus hombros, la posición de sus brazos, el color de la imagen y, se vio con ojos de niño, cada detalle. Ella me mostró cómo ver al libro álbum, cómo atender a cada página, a cada ilustración, a partir de ese día, cada vez que lo cuento, en cualquier espacio (convencional o no convencional) dejo un espacio para que cada lector se aproxime y se encuentre con el libro, en ese espacio íntimo y personal que permite que la experiencia de la lectura se concrete, porque como bien dice *Patte (2011)*:

El libro es permanencia. El objeto está allí, siempre disponible. De esta manera, el lector siempre puede revivir según sus ganas y sus deseos los relatos, las experiencias, las emociones...Entonces el niño es plenamente sujeto...La historia se termina, el libro se cierra. Pero algo de él en la vida compartida en familia, en la escuela o en las bibliotecas. Es así como se construye una cultura común. (p.101)

En este sentido, y por las experiencias propias de quien escribe, tanto como Cuentacuentos, como mediadora del concurso literario, como profesora de estudiantes de educación, como promotora de la lectura, es que para la propuesta que presentaré en un capítulo posterior he considerado la inclusión en el modelo de todos estos actores (docentes-escuela, padres-familia, comunidad-bibliotecas) para mirar la formación de lectores desde la experiencia, el encuentro y el reencuentro con los libros, con su contenido, por amor, por convicción personal.

De igual forma, concuerdo con *Patte (ob.cit.)* que el éxito de los encuentros radica no solo en la constancia, en el amor con el cual se comparta

el libro, sino en la selección acuciosa de los libros, lo cual implica que el docente-promotor se ha transformado en un ávido lector, que disfruta de la lectura que se ha adentrado y vencido las fronteras de la edad, y se ha apropiado de las obras de LIJ, no solo de aquellas que se han convertido en un fenómeno social-literario-cultural, sino de aquellos que, sin ser tan famosos, sabe, porque los experimentó, que funcionarán con los niños, niñas o adolescentes con los cuales comparte ese año escolar, la *aventura de leer*.

En líneas precedentes se mencionó que el acercamiento a la lectura, a la formación de lectores, competía con elementos distractores, se enunciaron como *archienemigos*, video juegos, internet, la televisión, y la influencia de un entorno no lector, pero... y, ¿si en lugar de mirarlos desde esa perspectiva se incluyen como nuevos formatos para leer? Reflexionar con los usuarios los temas, los personajes, por qué su avatar tiene esa forma, en dónde ocurre el video juego, qué tiene que vencer para subir de niveles; son algunas preguntas que podrían emplearse, pero más allá de listar actividades que hacer, se considera pertinente mirar la experiencia de la *La Joie par les Livres*, exploraron junto a los niños los temas que contienen los videos juegos, pero además exploraron qué ven en You Tube, qué buscan aprender, para luego ir a los libros, no se genera una crítica, sino una reflexión, no se propicia el abandono de uno por otro, sino se complementan, se reconoce el intercambio de in-formación.

Una vez más el bibliotecario, el mediador, acompaña y propicia la reflexión y la selección, porque en Internet hay de todo, conviven lo muy bueno con lo peor, por lo que estos guías se convierten, también, en multimedias, y “proponen nuevos rumbos” (p.227).

Ciertamente un promotor de la lectura conoce un gran número de textos, sabe de los diferentes formatos, incluye a los otrora *archienemigos* en sus

propuestas, pero también conoce al lector y sus intereses, porque, aunque en lo personal se siente una especial debilidad por la literatura, se deben tener en cuenta los libros informativos, aquellos que ofrecen la clasificación de dinosaurios, insectos, plantas, animales marinos, planetas y lleva al lector a encontrarse con otras posibilidades, a convertirse en un investigador. Es por ello la importancia de formar a los docentes como promotores de la lectura, para que puedan *dar de leer* según el nivel de desarrollo de sus estudiantes, pero si además está acompañado de la labor de los bibliotecarios, de la familia, de la comunidad, entonces, se habrá concretado la formación de un pueblo lector.

No quiero terminar este apartado, en el cual he establecido, a través de la experiencia de Patte en Clamart la importancia de la biblioteca, sin aludir al hecho de que, en este texto *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*, se pasó por un momento de profunda conmoción al leer la referencia que hacía esta francesa sobre la Biblioteca de La Urbina y sobre el Banco del Libro, como dos referentes latinoamericanos de éxito en el trabajo de promoción de la lectura. Las lágrimas se deslizaron por mis mejillas al contrastar lo que ella evocaba con la realidad actual. La primera con una sala infantil prácticamente inexistente dedicada a seguir los lineamientos de Biblioteca Central y dejar al libro de lado para promocionar el proyecto político enmarcado en la llamada *revolución del siglo xxi*, y el segundo ha sobrevivido valientemente a las embestidas, saber que tuvo que vender al Bibliobus porque no se podía sostener, pero que aun así sigue su labor, sigue la *hora del cuento*, siguen los talleres, las actividades, duele, pero definitivamente son mis heroínas.

La lectura de *Patte (2011)* me permitió consolidar la idea del modelo, ya que al igual que esta autora, desde FUNDAUPEL, se lleva años

“preocupándonos por aquellos que se encuentran en los márgenes y que nos obligan a cuestionarnos sin cesar, deberíamos ser capaces de escapar a la auténtica discapacidad que representa el congelamiento de las ideas” (p.72), es por ellos que se va a las escuelas, que se acompaña al docente, se forman a estudiantes, y se revisa, reflexiona sobre la acción emprendida. Para quien desee ampliar el conocimiento del entorno en el cual realicé el trabajo le invito a revisar en anexos *Todo tiene su historia*.

CAPÍTULO III

EL MAPA DE SIMBAD

¿Vuelo directo o viaje de mochilero?

—Han de saber que mi historia es extraordinaria, y les contaré todo lo que me sucedió y todo lo que sufrí antes de llegar a este estado de prosperidad y de convertirme en el señor de este lugar en el que me ven. Solo alcancé esta alta posición después de penosos trabajos e infinidad de peligros. ¡Cuántos afanes y problemas he tenido que padecer en otros tiempos! He hecho siete viajes, cada uno de los cuales constituye un cuento maravilloso que confunde a la razón, y todo esto aconteció por la fatalidad de la fortuna y el destino. Pues de lo que en el destino escrito está, no hay amparo ni escapatoria.
Simbad el Marino.

Desde este marco referencial-contextual planteado en el Capítulo II, he asumido la tarea de explicitar a continuación tanto las lógicas utilizadas para guiar el desarrollo de la metódica de investigación, como el sentido operacional de ese procedimiento metodológico. Así, en el presente capítulo describo las lógicas que orientan la investigación desde dos perspectivas un primer momento epistemológico y reflexivo en el cual se consideran los sentidos internos que sustentan los métodos, y luego desde el punto de vista de la práctica investigativa, la cual revela una lógica implícita desde la acción presentada como la metódica en el desarrollo de la presente tesis.

Al iniciar una indagación resulta de importancia capital, entre los vectores de sustento el fundamento epistemológico que orientará el proceso, por tal razón en las siguientes líneas se presenta la posición que he asumido como investigadora en este sentido, partiendo del hecho de que la epistemología define a la forma por la cual la construcción de los conocimientos se inserta en las dinámicas sociales, pudiendo ser estas heterogéneas, multiculturales, discontinuas, transitorias. En esta investigación se han considerado como

prácticas sociales estructuradas con sentido epistemológico, tanto a la lectura, a la escritura como a la promoción de la lectura, esta última el centro vital de la inquietud investigativa, en virtud de que todas estas junto a la oralidad constituyen lo que conoce como cultura escrita, para ello se conectó con la metáfora del viaje, y el capítulo que alude a la metodología, no es más que el mapa, la ruta.

Esta visión epistemológica en la cual se navega tiene un anclaje en lo propuesto por *Pineda (2016)*, en especial uno de los conceptos que expone, y que, resuena en la presente investigación es el de transtexualidad cultural, este antropólogo venezolano la entiende “como la relación de co-presencia recursiva e inclusiva de dos textos, lo cual implica que necesariamente en el hipertexto aparecen cifrados una pluralidad de hipotextos, a manera de discursos sustantivos” (p.17). Lo cual deviene en un entramado de acciones, identidades, y desidentidades sociales, las cuales se constituyen en ese complejo grupo de subjetividades, que se procuran hilar, conjugar, tras el proceso de saturación, decantación de la información, para, poder así, desde las voces de los actores, desde los acuerdos, y las divergencias, tejer una postura epistémica, lo cual se constituye en uno de los propósitos de la investigadora.

Los resultados de la indagación y su ulterior interpretación, confieren un sentido epistémico desde el cual, se ha dado voz a los docentes, a los formadores, para desentrañar desde sus registros el discurso para propiciar la construcción del conocimiento.

En esta nueva forma de percibir, y estudiar la interacción discursiva de tales subjetividades y mucho más, las representaciones sociales implícitas, desde las cuales los contextos definen e influyen en los actores es menester que este sea considerado, y por qué no, tratado como un protagonista clave

que aporta información, desde la cual se pueden derivar comprensiones sustantivas, y con ellas una aproximación metacognitiva a las formas de construcción del conocimiento con base en las prácticas socializadas de cultura escrita.

Tal como lo recuerda *Pineda (ob.cit.)* al decir que “la superespecialización resultó insuficiente” por lo que se hace necesaria una visión “totalizadora de las ahora realidades múltiples”, (p.19) por lo que una misma realidad puede tener tantas visiones como investigadores la interpreten, ya que depende del cómo se aproximan a ella, y como se señala a lo largo del trabajo del que doy cuenta, en consonancia con lo propuesto por *Lerner*, tantos lectores, tantas posibilidades de interpretación según su transacción con el texto, mil y un lectores, mil y un realidades.

Considero pertinente citar textualmente las palabras de *Pineda (ob.cit.)*

De esta manera, la nueva epistemología ha fabricado su propia piel, en discursos emergentes de las aguas que ya no son propiedad exclusiva de la filosofía, sino que constituyen un cruce de entre ríos, un delta en que confluyen los aportes de las ciencias del lenguaje, las ciencias de la educación, la antropología cultural, la sociología del conocimiento, la psicología constructiva y la biología humana.

De esta manera surcando los saberes de los docentes, de los formadores, y promotores de la lectura concluyó en un modelo explicativo sustentado en la propuesta teórica que resalta los discursos de los agentes culturales a propósito de la interpretación de sus intersubjetividades, y no desde una construcción que surge solo de la visión de un experto. Las posiciones epistemológicas facilitan el proceso de concreción identitaria, que va desde la personal a la grupal, del yo al no yo, entre la “mismidad” y la “otredad”. En este sentido, se construye y de construye la identidad para formar parte de la cultura escrita.

En esta búsqueda identitaria hay que destacar, otra idea compartida por *Pineda (ob.cit.)* relacionada con “el ejercicio de querer pertenecer” se van enlazando las “identidades”, (p.29) por lo que pertenecer a los privilegiados incluidos en la cultura escrita, pasa por el cómo me identifico con y a propósito de ella, cómo construyo una visión internalizada de los otros, y desde allí se propician espacios de co creación compartida, un espacio desde y para nosotros.

En esta transformación continua, en esta búsqueda de identidades en contextos lectores se ha pasado desde la epistemología de la palmeta en la cual *la letra con sangre entra*, hasta las posiciones más eclécticas y holísticas, para concluir que leer es una cumbre que se conquista en el propio ejercicio de la lectura. La lucha por la implantación de un método único, *la guerra de los métodos* quedó superada.

De manera elocuente, en el intercambio constructivo de las nuevas epistemologías en las que el saber se media por signos, el saber se construye a partir del diálogo discursivo y reiterado, surge por la confluencia de las intersubjetividades en una interacción continua entre la identidad y la otredad, mediados por el proceso de aprendizaje de la lectura a través de los registros impresos, en el encuentro alternado del yo con su alteridad.

La primera de ellas sostiene que las personas actúan según los significados que poseen. La segunda alude a las interacciones entre los ciudadanos, y la tercera está relacionada a un proceso metacognitivo en el que cada uno evalúa los símbolos, que emergen de las interacciones, de los encuentros, y desencuentros.

Es así como, desde esta mirada epistemológica en la constante adquisición del conocimiento, se consideran sustantivas las interacciones entre los actores, el contexto de la comunidad, y la comprensión e incorporación de los significados que desde esas interacciones les son pertinentes.

Este conocimiento que surge de las nuevas posturas epistémicas, en el caso particular de esta investigación, comprendidas a propósito del estudio etnográfico, con base en el impacto de la dimensión educativa sobre la formación docente a partir de la perspectiva que agrupa las distintas, no solo las subjetividades, sino las dinámicas vividas por los docentes, por los facilitadores con quienes han compartido, y con la propia interacción que como investigadora tuve como participante y agente en su espacio cultural, en su realidad vital.

Una participación activa, y efectiva presente en la construcción teórica para orientar la acción educativa con significancia en los referentes culturales locales, que sustentada en la identidad de las comunidades, propicie la instauración de ese “país lector” que se aspira a construir. No ya reproduciendo de manera sistemática e infructuosa modelos foráneos e inadecuados a las discursivas y narrativas propias, sino desarrollando en cambio una propuesta de raíz etnográfica que emerge y se sustenta en las representaciones y la identidad en sus distintas dimensiones, a saber: venezolana, mirandina y petareña.

Como, bien, apunta *Pineda (ob.cit.)* hay un requerimiento de partida para la formación docente en nuestros días, en el caso que nos ocupa referido a los docentes de primaria, formadores y promotores de la lectura, para quienes:

“se establece la emergencia del diálogo entre lo sistemático (lo escolar) y lo disperso (la cultura)”, por lo que una vez más reafirma, lo que se requiere, considerar a todos los actores, darle voz a quienes han sido objeto de instrucción para luego reproducir modelos aprendidos, de otras realidades, es una forma de comprender que para construir conocimiento en la actualidad

“resulta impostergable incorporar la polisemia de las formas de discursivas” (p.64),

En consecuencia, y para la consideración de tales polisemias discursivas se concibe la construcción de un modelo de formación en promoción de la lectura para docentes de educación primaria sustentada en aspiraciones formativas que han emergido del contexto sociocultural, para la cual se han considerado a los actores, este surge de la investigación, y no de la postura dogmática del docente tradicional quien piensa que *su criterio experto priva sobre el de los otros*, sino desde la postura respetuosa y participante de quien aprende y construye con la comunidad, y para la comunidad una respuesta significativa de aprendizaje.

Por lo que quien investiga ha asumido el reto propuesto por *Pineda (ob.cit.)*

El reto consiste en que se considere para el aprendizaje de manera activa y consciente la subjetividad actuante de los involucrados, docentes, pares, familiares, y en particular la motivación y la afectividad que la interacción educativa involucra y que con ello se impliquen esas intersubjetividades dentro de los diferentes sistemas de actividad y comunicación en los cuales está inmersa la escuela, con lo cual se apoyará la consolidación del sentido subjetivo de la escuela, y en consecuencia de las diferentes actividades que se desarrollan en ella.(p.79)

Porque es así como, se ha derivado la emergencia del modelo que se plantea en el cuarto capítulo, cuya intencionalidad apunta a consolidar la formación de docentes como agentes de promoción de la lectura, con énfasis en la educación primaria, ya que esta actividad, representa en sí misma, una dimensión social, con énfasis cultural, que requiere, desde la perspectiva de la autora, una formación adecuada de los docentes ya que son ellos, los llamados a convertirse en *Sherezades*.

Tales protagonistas, aunque conscientes de las amenazas, se saben plenos de herramientas las cuales le permiten de forma cotidiana no solo mantener la cabeza en su sitio, sino también, llegar a los oídos y al corazón

de sus estudiantes, fortaleciendo la “identidad” de un país lector, que tanto ha costado consolidar. Una ruta llena de motivación, emocionalidad, y revitalización que transita desde el individuo -docente/ (enamorado) “Sherezade”- hasta el estudiante-lector- “Sultán” enamorado de la lectura y con ella presto a desarrollar otros modelos de comprensión y actuación social.

En este sentido, consideré pertinente puntualizar en el conocimiento del contexto en el que están inmersas las escuelas que acompañan el proceso formativo, para ello se elaboró un apartado denominado: “Todo tiene su historia”, (que puede el lector interesado revisar en anexos). La intención de conocer más sobre lo sociográfico involucra la intención de, no solo dar una respuesta epistemológica, sino dar respuesta a la vinculación docente-discente-entorno, en razón de que el contexto también es factible de ser leído e interpretado, al tiempo que aporta un caudal de información ingente, cuyas pertinencia y potencia educativa es susceptible de ser considerada e incluida en toda investigación, más aún en una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo con base en un diseño etnográfico, circunscrito en el paradigma interpretativo como se explicará en las siguientes líneas.

Es por ello que creo que, emprender una investigación puede plantearse como analogía a la planificación de un viaje. Surge, entonces, la inquietud inicial: cómo se emprenderá el recorrido, a través de un viaje directo, aunque con escalas, o se opta por un viaje de mochilero; en el que se tiene claro el destino al cual se desea arribar, sin embargo, se va disfrutando del recorrido, pasando más tiempo del previsto inicialmente en un lugar, obviando otro, o simplemente replanteándose la ruta.

En las últimas décadas del siglo pasado se discutió ampliamente sobre la crisis de la modernidad para devenir en lo que se ha llamado postmodernidad, y con ella nuevas maneras de acercarse a la realidad, nuevas metodologías que buscan explicar los fenómenos sociales, que son en última instancia los que ocupan mi interés.

Señala *Martínez Miqueles (2013)* la existencia de una nueva sensibilidad

que se manifiesta en las nuevas metodologías aplicadas como

...la teoría crítica, la condición posmoderna, la posestructuralista y la de construccionista, o la tendencia a la desmetaforización del discurso, a un uso mayor y más frecuente de la hermenéutica y la dialéctica, e igualmente en varias orientaciones metodológicas, como las metodologías cualitativas, la etnometodología, el interaccionismo simbólico, la teoría de las representaciones sociales, el pensamiento sociocrítico, etc., y vendría a significar el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas del juego de la ciencia, de la literatura y de las artes que han imperado durante la llamada “modernidad”, es decir, durante los tres últimos siglos. (p133)

Cabe decir que, aunque las posturas metodológicas reseñadas por *Martínez Miquel* (*ob.cit.*) difieren entre sí, se asemejan en que surgen como respuesta a la crisis de la modernidad, como propuesta insurgente ante la ciencia dura, tradicional, positivista; todas coinciden en valorar lo local, las subjetividades, lo estético, el yo y el no yo, las otredades.

El Trabajo doctoral que aquí se presenta, se sustenta en el paradigma interpretativo, ya que este según *Koetting (1984)* se caracteriza por: a) centrar su interés en comprender, interpretar, compartir la comprensión de forma mutua y participativa; b) la naturaleza de la realidad, o la construcción ontológica la hace a través de una mirada constructiva, múltiple, holística, divergente; c) la relación que establece entre sujeto-objeto es interrelacional, influida por factores subjetivos; d) su propósito es establecer generalizaciones limitadas por el contexto y el tiempo, o basadas en hipótesis de trabajo, afirmaciones ideográficas; estas generalizaciones pueden ser inductiva, cualitativa o centrada en las diferencias; e) la explicación es interactiva, generada por Feed-back y prospectiva; f) axiológicamente hablando, tiene en cuenta los valores porque influyen en la solución del problema, la teoría, el método y el análisis realizado (p. 296)

La perspectiva paradigmática de esta investigación resuena con algunos antecedentes tales como la fenomenología, la etnografía y en el interaccionismo simbólico interpretativo; por su lado *Pérez Serrano (1994)* y

Ricoy (2006) le otorgan tres características principales:

a) La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Se hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. El objetivo de la investigación es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la práctica. Utiliza la metodología etnográfica y suele trabajar con Registros cualitativos. b) Intenta comprender la realidad, considera que el conocimiento no es neutral. Es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y en las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno educativo. En este sentido, tiene lógica remontarnos al pasado para comprender y afrontar mejor el presente. c) Describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, en él que el uso de la metodología cualitativa permite hacer una rigurosa descripción contextual de estas situaciones que posibilitan la intersubjetividad en la captación de la realidad, a través de una recogida sistemática de los Registros que admite el análisis descriptivo. Se apuesta por la pluralidad de métodos y la utilización de estrategias de investigación específicas y propias de la condición humana. (p.17)

En tal sentido, el enfoque cualitativo según *Ricoy (ob.cit.)* que caracteriza a este paradigma viene dado porque busca que la explicación emerja de la investigación contextualizada y del tejido de las intersubjetividades. En el mismo orden de ideas, siguiendo lo expuesto por *Lincoln y Guba (1985)*, *Latorre et al (2003)* se enmarca en el paradigma interpretativo, ya que el interés estuvo centrado en comprender e interpretar los diferentes puntos de vista de los actores intervinientes en la formación del docente de educación primaria en promoción de la lectura. Ya mencionados en relación al paradigma interpretativo.

Desde esta perspectiva, el paradigma seleccionado propone una mirada de la realidad que surge de la construcción dada al conjugar las subjetividades de quienes perciben la realidad, es decir, la comprensión emerge de la confluencia, la descripción y la integración de las diferentes miradas que se

consideran al investigar. En palabras de *González Monteagudo (2001)* “el paradigma interpretativo renuncia al ideal objetivista de la explicación y busca la comprensión” (p.232), porque el conocimiento surge en “los ámbitos sociales de los que se genera, puesto que está basado en las experiencias de campo del investigador y de los participantes” (p.239), en el que se respetan y valoran las subjetividades, el entorno social que intervienen en la producción del conocimiento.

Para los efectos del Trabajo doctoral del cual se da cuenta en estas páginas se contó con la colaboración de tres grupos de compañeros de viaje: las docentes de las escuelas, las expertas y las docentes de biblioteca, con quienes se compartió el trayecto, de quienes se aprendió, y quienes influyeron en la transformación de la investigadora-peregrina. Autores como *Gadamer (1994)* apuntan que el uso del lenguaje es muy importante, no solo porque facilita la comprensión, sino porque genera un proceso de identidad, es por ello que no se habla de sujetos, sino de informantes-compañeros de viaje, se ha evitado el uso de la palabra dato, y en su lugar se ha preferido información, y quien escribe se autodenomina investigador-peregrina.

Un investigador bajo el enfoque cualitativo debe estar en la conciencia que su mirada puede variar, detenerse para reflexionar y desde allí, redimensionar el mirador, ampliar sus criterios y perspectivas; que los medios de transporte van a depender del nivel de profundidad, de internalización con el que se decida hacer la vía, razón por la cual asumí la visión de *mochilero*. *Guba (1991)* propone unas preguntas que podría plantearse el investigador (viajero) para trazar su bitácora de viaje: (1) ontológica: ¿cuál es la naturaleza de lo conocable? O ¿cuál es la naturaleza de la realidad?; (2) epistemológica: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce (investigador-viajero) y lo conocido o conocable?; (3) metodológica: ¿qué debería hacer el investigador para averiguar sobre lo conocido?

Las respuestas que cada investigador-viajero dé van a representar el paradigma que orientará el camino de su investigación, si asumirá el camino

de una investigación cuantitativa, un vuelo directo, aunque con escalas; o si por el contrario optará por un viaje de mochilero, con un destino *establecido*, pero por donde le lleve el camino, permitiendo que este le indique ciertas rutas, según vayan emergiendo de la propia investigación.

Esta analogía surge de la revisión inicial de materiales en los cuales se plantea qué es la investigación cualitativa, cuáles son sus fundamentos epistemológicos y sus características *Kuhn (2006)* explica desde su perspectiva de la revolución de la ciencia, en la cual el investigador siempre busca nuevas formas de mirar, nuevos paradigmas, que le permiten resimbolizar y acceder desde diferentes posiciones y con otros instrumentos, o técnicas, a “lugares que ya antes habían mirado”.

Con tal caleidoscopio, para la nueva mirada, se situó la investigación en el paradigma cualitativo, que para efectos de este Trabajo doctoral se considera el enfoque que permite dar respuestas, interpretaciones y soluciones, a los problemas que en ella se han detectado y se han vuelto sujeto de estudio.

Para *Mendieta (2015)* se debe tener claridad al momento de abordar una investigación a nivel metodológico a razón de cómo se hilan, trenzan las tres racionalidades para elaborar un objeto de estudio, la racionalidad científica, racionalidad simbólica y racionalidad crítica (p.79). La primera de ellas integra, una vez establecido el paradigma desde el cual se abordará la realidad y emergerá el saber a construir, a partir, por su puesto de ideas que pueden ser refutables, incluso en el transcurso de la investigación, pero que plantea y define los criterios de validez y confiabilidad que dan credibilidad, ajustados, al paradigma y al objeto de estudio, ya que permite describir el fenómeno, establecer variables, preguntas o hipótesis según sea el paradigma desde el cual se decide abordar la realidad, el objeto de estudio. La racionalidad simbólica es aquella en la que el investigador “comprende, interpreta y conoce las conexiones de sentido que le dan significado” (p.82), es decir, dar respuesta a las preguntas ¿cómo se construye el conocimiento?, ¿cómo se

llega al significado? Para ello, propone la autora mexicana que el investigador hace uso de del conjunto de “métodos de pensamiento como la hermenéutica, la semiótica o la etnología, por citar algunos de los recursos que se emplean para interpretar y comprender un fenómeno social o cultural” (p.82). Por último la racionalidad crítica es la que permite la producción de la teoría al “reconfigurar el significado que emerge de la racionalidad simbólica adecuando su sentido a la hora de llevar un planteamiento teórico a la práctica” (p.83).

Márquez (2010) coincide con *Ibáñez (2001)*, *González (2000)* en proponer que la investigación cualitativa se caracteriza por el uso de métodos y técnicas que abordan las vivencias, los significados y las acciones que constituyen los actores sociales, dentro de relaciones intersubjetivas, constituyéndose estas dos cualidades en los referentes definitorios.

De la revisión de *Ibáñez (2001)* se puede decir que el primer planteamiento que hace es cuestionarse el hecho de que en la actualidad existan investigadores NO constructivistas, al tiempo que afirma que dicha actitud obedece a la interiorización o arraigo de las normas positivistas para abordar el estudio de la realidad.

Habla este autor del legado de la modernidad visto en cuatro mitos, desde la visión dicotómica cartesiana del mundo, a saber: 1) El conocimiento válido como representación correcta y fiable de la realidad. 2) El objeto como elemento constitutivo del mundo. 3) La realidad como entidad independiente de quien investiga, y 4) La verdad como criterio decisorio y concluyente.

Expone además *Ibáñez (ob.cit.)* que en la actualidad cada vez existen más investigadores que trascienden la visión cartesiana y comprenden que en ciencias sociales, las llamadas “entidades mentales” no se fraguan en el interior sino que se constituyen en el entramado que se teje a partir del “espacio de vida”.

Uno de los postulados más interesantes que expone *Ibáñez (ob.cit.)* en el capítulo VI es, desde mi punto de vista, el que alude al mito de la verdad;

para ello coloca como ejemplo lo ocurrido con Pasteur y la rabia. Dice el autor:

Lo que hace cualquier investigador es construir algo tan solo se transformará en un auténtico “hecho científico” después de que intervenga un complicado proceso al que concurren múltiples redes sociales, conjunto de convenciones, entramados de relaciones de poder, series de procedimientos retóricos y es todo esto lo que acabará por transformar eventualmente en un “hecho científico” tal o cual construcción realizada por tal o cual investigador (p.252)

La verdad entendida desde la perspectiva construccionista rompe con la creencia de una verdad absoluta e independiente del investigador, sino que depende de su uso, y de la adecuación al tipo de conocimiento que se desee construir o reflejar.

Esboza *Ibáñez (ob.cit.)* que para los pioneros Vigotsky y Rubinstein, lo social era decisivo la para la construcción del psique, generaron “los primeros pasos en la superación de la dicotomía entre lo externo y lo interno, y entre lo social y lo individual, premisas esenciales para el desarrollo de una concepción de la subjetividad” (p.13).

Así, el viaje se emprendió para construir a partir de lo dicho, de las experiencias de los compañeros de viaje, con una mochila que contenía: provisiones de subjetividad, apertura a la interdisciplinariedad, diferentes formas de análisis y procesamientos de la información, una cámara, una grabadora y la certeza de construir desde el encuentro del yo con los no yo, lo identitario y la alteridad y los intercambios entre estos, que surgieran en el camino.

El Trabajo doctoral, se orientó a la construcción de una propuesta teórica, a través de las interacciones, con base en carácter transversal ya que se estudiaron diferentes grupos intervinientes en un mismo momento; es de campo porque se realizó en situaciones naturales dentro de las escuelas participantes; es nomotética ya que, se buscó develar la explicación del fenómeno de formación docente en promoción de la lectura; es descriptiva porque se estudió tal cual como se daba en el momento del levantamiento de

la información; orientada a la teorización, en razón de que el vector de sentido principal fue el construir una propuesta teórica para lo cual se emplearon métodos etnográficos a fin de interpretar y comprender los diferentes puntos de vista de los actores intervinientes. (p.43, 45, 46,47)

En otras palabras, *González (ob.cit.)* al presentar los momentos de la investigación cualitativa lo que deja claro es el “tránsito de una epistemología de la respuesta a una epistemología de la construcción”, Ahora bien, el conocimiento construido bajo esta perspectiva se certifica a través de la triangulación, la cual presupone la coincidencia de diferentes aproximaciones a partir de la subjetividad, y la forma de constituir el entramado para tejer la realidad estudiada, mejor dicho, construir el conocimiento a partir de esta triangulación lo dicho- lo no dicho- lo construido.

Tal y como expone *González Monteagudo (2001)*

el paradigma interpretativo aspira simplemente a explicitar los significados subjetivos asignados por los actores sociales a sus acciones, así como a descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a las actividades sociales sometidas a escrutinio...Así, la teoría, aunque construida por el investigador, es generada a partir de los supuestos explicados por los propios participantes. (p.243)

Diseño de investigación o forma de viajar

*Cada investigación es diferente, cada investigador tiene su propio estilo.
Dr. Xavier Vargas Beal*

Una vez decidido emprender el viaje investigativo con el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y la visión del mochilero, desde la observación del contexto de estudio creo que la mejor vía, que se ajusta para ello es la orientada con un diseño emergente, y como técnicas de investigación la entrevista semiestructurada y grupos focales-entrevista grupal.

Debido a la vinculación que se generó entre actores-investigadora se decidió replantear la ruta pensada en el proyecto, en la que se iba a seguir el

enfoque sociocrítico en función de que uno de los postulados de este es que, las soluciones propuestas de la investigación deben surgir de quienes conforman la experiencia investigativa, y precisamente una de las preguntas que mueven la investigación está relacionada con el hecho de haber dejado de considerar a los docentes en la construcción de los planes de formación, parte de la indagación es darle voz, incluir, o quizás darnos cuenta que estamos equivocados y cambiar de dirección, es por eso que, como se dijo en líneas anteriores se optó por viajar de mochileros y no en vuelo directo.

Sin embargo, en el transcurso de la investigación, de la convivencia se hizo evidente que se estaba en presencia de un enfoque etnográfico, según *Latorre et al (2003)* este método, que surge a finales del siglo XIX, logrando su desarrollo en el primer tercio del siglo XX, que para la época se creía exclusivo de los estudios antropológicos, es válido para estudios del lenguaje, de investigación educativa gracias a los aportes de la escuela de Chicago en la década de los setenta del siglo pasado (p.225). Una vez aclarado que la ruta del viaje se seguiría bajo el método etnográfico se procedió a la revisión de autores, por lo que en las subsecuentes líneas se esboza esta, en la que comento los puntos de vistas de *Latorre et al (2003)*, *Rodríguez, Gil y García (1999)*, *Coffey y Atkinson (2003)*, *Tesch (1990)* entre otros.

Siguiendo la nomenclatura propuesta por *Latorre et al (2003)* el Trabajo doctoral se enmarcó en el paradigma interpretativo, ya que el interés central fue comprender e interpretar los diferentes puntos de vista de los actores intervinientes en la formación del docente de Educación Primaria (EP) en promoción de la lectura. Para *Latorre et al (ob.cit.)* este paradigma también es conocido como cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico, pero a mi entender, más que ser sinónimos son formas de abordar la indagación que se incluyen dentro de un mismo grupo que se opone a métodos cuantitativos.

En el texto de *Latorre et al (ob.cit.)* se presentan diferentes criterios, bajo los cuales se puede clasificar una investigación, por lo que, la tesis, aquí

presentada es: una investigación básica, en el sentido, que pretendió generar un cuerpo teórico a partir de la interpretación y análisis de los registros; de carácter transversal ya que se estudiaron diferentes grupos intervinientes en el mismo momento (docentes de educación primaria, formadores, promotores de la lectura), para efectos del presente informe se analizó solo la información aportada por las docentes y por cuatro expertas en formación de promotores de la lectura.

Hubiese deseado incluir como registros los aportes de los estudiantes de servicio comunitario, pero decidí no hacerlo en virtud que, solo dos estudiantes culminaron el servicio comunitario y el contenido de sus informes de cierre, por un lado redundan en lo dicho por los otros actores intervinientes y que les superan en número, y por el otro sus registros sobre la actitud del docente a cerca de la lectura fueron ratificadas en sus intervenciones en los grupos focales.

Es una investigación: de campo, porque se realizó en situaciones naturales dentro de las escuelas participantes; nomotética ya que, pretendió develar explicación del fenómeno de formación docente en promoción de la lectura para docentes de educación primaria; descriptiva gracias a que, se abordó el estudio tal cual como se presentaba en el momento de levantar la información; orientada al descubrimiento puesto que, su objetivo general es construir una propuesta teórica para la cual se emplearon los métodos que soportan una indagación etnográfica, a fin de interpretar y comprender todos los puntos de vista a los cuales se les dio voz (p.43, 45, 46, 47).

Señala *Latorre et al (2003)* que el método etnográfico “intenta describir un grupo social en profundidad y en su ámbito natural, y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él” (p.226), y como he indicado en párrafos precedentes, ese fue el motivo del trabajo realizado, porque como investigadora compartí por algo más de un año escolar con las escuelas UEE Consuelo Navas Tovar (UEECNT), UEM Abajo Cadenas (UEMAC), y las coordinaciones de Biblioteca y Educación Básica de la Alcaldía

de Sucre, al tiempo que se participó en diferentes actividades con la Dirección de Educación de la gobernación de Miranda, a fin de obtener de primera fuente los Registros y la descripción del fenómeno en estudio.

La primera fase se constituye el momento en un análisis de documentos y permitió relacionar la situación de crisis educativa de Venezuela y del estado Miranda y con las características personales y académicas de los estudiantes, esto a través de un arqueo de fuentes, secas y vivas, que permitió discriminar la información pertinente para sentar las bases teóricas del modelo, al tiempo que se obtenía información para la construcción, en sí, del modelo que propongo.

La segunda fase se corresponde con la revisión y decantación de información, selección de autores, delimité el número de escuelas con las que trabajaría. Los criterios para la selección de la escuela fueron: ubicación geográfica, tiempo de vinculación con el concurso literario de FUNDAUPEL, disposición para participar.

De allí que quedaron dos escuelas de Petare Norte ya que, ambas están en la zona de influencia del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, una es de carácter municipal, la otra estatal, ambas del sector público. La Unidad Educativa Consuelo Navas Tovar es la escuela que mayor tiempo tiene trabajando con el concurso literario y la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas la de menor data, pero ambas instituciones se mostraron dispuestas a colaborar con la investigación, no solo permitiendo que asistiera de manera regular a las instalaciones, sino a responder preguntas, compartir materiales, participar en talleres.

La tercera fase o fase de diseño, se correspondió con la investigación etnográfica requerida por la exploración y que se sustenta en el diseño y aplicación de distintas estrategias artístico-culturales para ser utilizadas como instrumentos de mediación simbólica del proceso de enseñanza- aprendizaje para la promoción de la lectura.

De esta manera, la tercera fase de carácter estratégico, hace énfasis en la obtención de registros de carácter etnográfico obtenidos a partir de estrategias artísticas, entendidas como el diseño de propuestas innovadoras de instrumentos de investigación-educación derivadas del campo artístico-educativo. Los mencionados instrumentos artísticos inciden sobre la estructura del cerebro ya que permiten “Aprender con todo el cerebro”) al tiempo que incitan a la significación simbólica y cultural, *Mélich (1996)*

En concordancia con esta perspectiva para estimular la motivación de los viajeros se establecieron con las estrategias, dinámicas interactivas vinculadas con elementos culturales de gran familiaridad, narraciones que provoquen el interés de los participantes al tiempo que funcionan como metáforas de situaciones tabuadas y permitida, rechazadas y aceptadas, para propiciar conflictos cognitivos estructurados sobre situaciones culturales. Así como lecturas dramatizadas, que motiven situaciones de empatía o revelen guiones culturales susceptibles de análisis y síntesis de discursos socioculturales, en las dinámicas de alteridad que revelan procesos de aceptación, globalización y cierre.

Con base en el método etnográfico se instauró la metodología sobre los siguientes siete pasos:

1. Identificar una cuestión de estudio: Formación docente en promoción de la lectura en Educación Primaria.
2. Localizar un lugar y gestionar la entrada al escenario: UEE Consuelo Navas Tovar, UEM Abajo Cadenas, ubicadas en Petare Norte.
3. Elegir los informantes claves (compañeros de viaje): docentes de las escuelas participantes, formadores de promotores de lectura con trayectoria, coordinadores directos de los planes y programas relacionados con la promoción de la lectura para educación primaria.
4. Desarrollar las relaciones de campo: visitas semanales, dos o tres veces por semana a cada escuela en ambos turnos, talleres para padres y representantes, talleres para docentes, encuentros de

planificación con coordinadores directos de los planes y con la coordinadora de bibliotecas escolares de la Alcaldía de Sucre con la promoción de la lectura para educación primaria, reuniones estratégicas en FUNDAUPEL para coordinar las actividades del Concurso Literario.

5. Recoger la información en el campo.
6. Recoger información fuera del campo: descripción del contexto social de las escuelas, entrevistas a informantes claves, revisión documental.
7. Analizar los Registros.

A fin de lograr la credibilidad de la investigación de la cual doy cuenta, se emplearon las siguientes estrategias: observación participante persistente, ya que permanecí en contacto prolongado con la comunidad de estudio (escuelas UEECNT, UEMAC, coordinación de Bibliotecas escolares y FUNDAUPEL), adicional a esto sometí a juicio de expertos los programas de formación producto de la indagación con y en la comunidad objeto de estudio, y la triangulación de los Registros obtenidos en las entrevistas, grupos focales, entre lo dicho por los compañeros de viaje, y entre la información compilada con los teóricos revisados, así como la propia interpretación como investigadora-peregrina.

Como investigadora me he involucrado con las escuelas, hasta hacerme parte de la comunidad, a fin de no ser percibida ni por docentes, ni por directivos, ni por estudiantes, como un agente externo que pueda entorpecer la naturalidad de los registros y con ello validez de la construcción derivada de las interacciones de campo y las entrevistas, de las vivencias fruto de las experiencias compartidas y resignificadas.

La rectificación del camino, en este punto, vino dada por la revisión de cómo se dio la vinculación, que se evidenció en la primera revisión de la transcripción de los grupos focales, y del cómo se había llegado a establecer el encuentro; por lo que me percaté, de que la manera más acertada para el

análisis de la información que estaba emergiendo, para el estudio de las categorías y la generalización, era la planteada por el método etnográfico.

Los informantes y los compañeros-significativos de viaje, como se esbozó anteriormente, fueron el grupo de docentes del turno de la mañana de las escuelas UEE Consuelo Navas Tovar y UEM Abajo Cadenas (UEECNT, UEMAC), ambas ubicadas en Petare Norte, la Coordinadora de Bibliotecas Escolares de la Alcaldía de Sucre, las profesoras Olga Padrón Amaré, Norma González Vilorio, Vanesa Hidalgo, las dos primeras pioneras en la formación docente en Venezuela a través de FUNDALECTURA, la tercera facilitadora de talleres para docentes en apoyo a FUNDAUPEL, jurado del concurso literario, colaboradora de la revista Onza, Tigre y León, además de promotora de la lectura, y la profesora Duilia Goveia de Carpio ex rectora de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y quien preside FUNDAUPEL, la cual se creó como el medio encargado para la formación docente y que ha hecho énfasis en la promoción de la lectura, y la consolidación de la cultura escrita en el aula.

La selección como informantes, de las personas mencionadas en el párrafo anterior, obedecieron a los siguientes criterios: a) vinculación con el ejercicio docente en las escuelas de educación primaria de Petare Norte que participan del concurso literario de FUNDAUPEL, b) considerar a todas las voces, todas las posiciones de quienes intervienen en la acción de promoción de la lectura desde la escuela, c) dar voz a quienes han participado en la formación de promotores de la lectura y en la creación de la primera política pública relacionada con la lectura y la promoción de la lectura.

Para recabar la información que se contrastó, interpretó y que sirvió de base para la construcción de la propuesta teórica, los procedimientos empleados fueron: grupos focales y la entrevista semiestructurada.

En un primer momento se había planificado recabar información a través de un cuestionario que se aplicaría a los docentes de las escuelas UEECNT y UEMAC, sin embargo, al ser sometidos los ítems, los guiones de entrevista al

juicio de expertos se encontró que de forma unánime indicaron que era muy extenso tanto el cuestionario como los guiones que inicialmente se formularon para las entrevistas semiestructuradas. Por sugerencia de dos de los validadores se cambió de cuestionario a la implementación de grupo focales para consultar a los docentes, ya que este se ajusta más al enfoque cualitativo de investigación. Cabe destacar que la sistematización de los objetivos propuestos facilitó la selección de los ítems del cuestionario que se emplearon como preguntas detonadoras de la discusión en los grupos focales

El guion de preguntas a los expertos se redujo y se asoció de manera más concreta a los objetivos de la investigación (Ver anexo J). *Martínez Miqueles (ob.cit.)* dice que la entrevista semiestructurada es la técnica que mayor sintonía tiene con el enfoque cualitativo, y es este diálogo “como método de conocimiento” (p.150) se constituye en un arte que permite que el investigador y su interlocutor puedan intercambiar información que se convertirá en Registros, en teoría una vez que haya sido analizada, interpretada, logrando así una reconstrucción de significados dignos de ser compartidos con la comunidad científica.

Cuadro 3
Sistematización de objetivos y preguntas

Trabajo TD				
Objetivo General Generar una propuesta teórica para la formación docente en promoción de la lectura en Educación Primaria inspirado en el arquetipo de Sherezade.				
Objetivos específicos				
Diagnosticar la formación que poseen los docentes para promoción de la lectura en dos escuelas públicas ubicadas en Petare Norte.				
Categorías	Dimensiones	Sub categorías	Indicadores	Preguntas
Formación	Inicial Continua Especializada	TSU Pregrado Cursos Talleres Diplomados Especializaciones Maestría Doctorados	Participación en cursos L,E,PL Participación en Talleres L,E,PL	-Presentación indicando los estudios realizados. -¿Cuál cuáles de las materias que vimos en el pregrado recuerden que les hayan preparado, les dieron las fortalezas para afrontar en el aula la

			Participación en Programas L,E,PL Participación en Diplomados L,E,PL	lectura, la escritura, la promoción de la lectura? -Los que han participado en los talleres, en los cursos de onza, tigre y león, ¿les han servido, los han podido implementar?, ¿cómo evalúan el acompañamiento que a lo largo de este tiempo se les ha dado con el concurso en la parte de formación? -
Promoción de la Lectura	Estrategias de promoción		Act. de lectura en voz alta Actv. de narración oral Act. comentario de libros	- las revistas del concurso, que nosotras siempre traemos ¿les han sido útil? -¿Realizan lecturas en voz alta en sus aulas? -¿Cuentan cuentos en sus aulas? -¿Comparten con sus estudiantes sus gustos lectores?
Analizar los Planes de formación docente inmersos en el Plan Nacional de lectura, y en el Programa Estatal PILAS desde los documentos y la visión de los docentes participantes.				
Categorías	Dimensiones	Sub categorías	Indicadores	¿?
FD	Concepción Enfoque	Actividades Seguimiento Evaluación	Act.FD en L, E, PL Eventos FD en L,E, PL Tiempo	-¿Ustedes reciben formación de PILAS? -¿cómo es el seguimiento, se sienten acompañados? -¿de los otros programas que ha tenido el gobierno en este tiempo, no el de la gobernación, sino el plan todos por la lectura y el plan revolucionario de la lectura, han tenido, han tenido información, formación?
PNL	Concepción de lectura, lector. Actores Políticas	Relación lectura-lector Relación con la biblioteca pública Entornos lectores Políticas editoriales	Visión del lector Definición de la lectura Definición de la escritura Relación biblioteca pública, biblioteca escolar, biblioteca de aula Publicación de libros Canon	¿Qué es para ustedes leer? ¿Qué es para ustedes escribir? ¿Van a la biblioteca con sus estudiantes? ¿Cómo es su biblioteca de aula? ¿Van a la biblioteca de La Urbina?

<p>PEL</p>	<p>Concepción de lectura, lector. Actores Políticas</p>	<p>Relación lectura-lector Relación con la biblioteca pública Entornos lectores Políticas editoriales</p>	<p>Visión del lector Definición de la lectura Definición de la escritura Relación biblioteca pública, biblioteca escolar, biblioteca de aula Publicación de libros Canon</p>	<p>¿Recuerdan cómo aprendieron a leer? ¿Cómo fue la experiencia de aprender a leer? ¿Cuáles dirían ustedes que son sus fortalezas en estas tres áreas lectura, escritura y promoción de la lectura? ¿Qué sienten ustedes que deberían mejorar en estas tres áreas? ¿Qué es escribir? ¿Cuál es su libro favorito?</p>
<p>VD</p>	<p>Vinculación docente con los PNL Participación en PEL</p>	<p>Actividades de FD Seguimiento a la FD Evaluación de programas de FD</p>	<p>Act. en el aula Trabajo c L,E, PL en el aula Trabajo en la escuela con L, E, PL</p>	<p>-de las actividades, así que ustedes han planificado que tienen que ver con lectura y con escritura, ¿cuál recuerdan que sus estudiantes han disfrutado más?, ¿cuál les gusta más a ellos? -¿Cómo hacen promoción de la lectura con tus estudiantes en el salón?</p>

Determinar los elementos fundamentales para la formación docente como promotores de la lectura en Educación Primaria a partir de la experiencia de expertas en el área.				
Categorías	Dimensiones	Sub categorías	Indicadores	Preguntas
Testimonios de expertas	Tiempo	Dedicación a FD Diseño y facilitación de PFD	Años de servicio Participación en programas y planes de formación	¿Desde cuándo trabaja con promoción de la lectura? ¿En cuántos programas de formación docente ha participado? ¿Qué diferencia ha notado entre los programas de formación en promoción en los que ha participado?
Elementos fundamentales para la formación docente	Sustento teórico Concepción de formación	Tiempo Conocimientos necesarios	Reconocimiento del docente Empatía Niveles de la formación: inicial, especializada, permanente	¿Qué considera debe tener un programa de formación docente en promoción de la lectura? ¿Qué aspectos no pueden dejarse fuera en un programa de formación docente en promoción de la lectura?
Promotores de la lectura	Concepción de promoción y de animación	Promoción de la L Animación de la L Características de un promotor Características de un animador	Actividades realizadas. Sistematicidad de las actv. Entornos lectores	¿Cuáles son las características de un promotor de la lectura? ¿Qué diferencia a un promotor de la lectura?
Develar los criterios teóricos para la formación del docente de primaria en la promoción de la lectura con base a lo que emerge de los grupos focales y de las entrevistas				
Categorías Teoría Promoción de la lectura	Dimensiones Promoción de la lectura Animación de la lectura	Sub categorías Leer Escribir Promover Animar	Indicadores Concepciones Claridad en las debilidades Claridad en las fortalezas	¿Qué sienten ustedes qué debería tener un programa, un diplomado, una serie de talleres de Promoción de lectura? ¿Qué aspectos sienten que deben mejorar para abordar la lectura, la escritura

				y la promoción de la lectura en sus aulas? ¿Qué consideran deben mejorar en las áreas de lectura, escritura y promoción de la lectura? ¿Qué diferencia a un promotor de la lectura?
Criterios teóricos				¿Qué es leer? ¿Cómo conciben a la escritura? ¿Qué es para ustedes promoción de la lectura?
Formación docente	I C E	Cursos Talleres Diplomados Especializaciones Maestría Doctorados	Participación en cursos L,E,PL Participación en Talleres L,E,PL Participación en Programas L,E,PL Participación en Diplomados L,E,PL	¿Qué herramientas, qué estrategias necesitamos nosotras?, ¿qué sienten ustedes?, ¿qué les gustaría?
Promoción de la lectura	Concepción de promoción y de animación Concepción de lector, lectura, escritor Percepción personal como lector	Promoción de la L Animación de la L Características de un promotor Características de un animador	Actividades realizadas. Sistematicidad de las activ. Entornos lectores	¿Qué debería tener ese programa? sabiendo cuáles son tus fortalezas en leer, escribir y promocionar la lectura ¿qué sientes que debería tener ese programa?, ¿con qué debemos nutrir ese programa?, ¿hacia dónde debería apuntar? ¿Cuándo quieren que ellos escriban que actividad le proponen? ¿Cómo reaccionan ellos cuando les dices que escriban? ¿Qué hacen para promoción de la lectura?
Espacios de reflexión-lectura				¿En la escuela tienen espacios para discutir la práctica pedagógica, para compartir qué haces tú, qué hago yo?

Fuente: Elaboración propia

Para estructurar la información que presento en el Capítulo IV transcribí los grupos focales, las entrevistas, las cuales he revisado en diferentes momentos con lo que cada lectura, ejercicio de interpretación ha permitido ver, descubrir, información valiosa, nueva y enriquecedora, ya que el fin último de una indagación doctoral es el aporte de una construcción teórica. Al respecto, el autor citado en los párrafos precedentes, dice que, teorizar consiste en “percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos, y relaciones y especular; es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización consiste en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas” (p.154)

Debo aclarar que al momento de transcribir decidí que la transcripción se realizaría como una adaptación de lo propuesto en la literatura de investigación, a habida cuenta de que no emplearía ningún *softwer*.

Este proceso de percibir y permitir la “emergencia de la estructura teórica” (p.176) de todo el material recabado por el investigador producto de las entrevistas y grupos focales, como es el caso del presente trabajo que ha buscado integrar en un todo coherente que dé cuenta de posición de los docentes, formadores, coordinadores, bibliotecarios en la formación de un docente promotor de la lectura en educación primaria.

La validez del trabajo se ha construido en el análisis exhaustivo de las transcripciones, en el observar cada párrafo, ver una y otra vez lo dicho por las distintas voces que se han considerado. Las categorías que emergieron fueron producto de ese análisis, de la revisión y relectura en diferentes momentos de las transcripciones, de relacionar lo dicho por las voces intervinientes, procurando ver en las ideas de los otros, dar significado a la vez que se disminuye la propia voz del investigador, la cual realiza sus transacciones con los textos producto de las transcripciones, y sus revisiones.

Todo lo anterior con la finalidad de encontrar, develar el contenido que emerge y no decir lo que como investigadora creo, pienso, pues se trata de construir, de entrelazar las ideas y las intersubjetividades de los actores, no de

simplemente dar crédito a la voz de la investigadora-formadora.

Para el ejercicio de integración-creación se siguieron las sugerencias dadas por *Martínez Miqueles (2013:p.178, 179)*

En lo referente a otras investigaciones en el objeto de estudio que ocupa a la que se presenta, promoción de la lectura, más específicamente a la formación del docente de educación primaria como promotor, se encontró que a nivel nacional los trabajos realizados son a nivel de especialización y maestría, en su mayoría los trabajos doctorales que se encontraron son de España y México, con lo cual el presente se convierte en un aporte a los estudios en promoción de la lectura en Venezuela.

Rodríguez, Gil y García (1996) se refieren a la etnografía en tanto esta alude al método de investigación que permite dar cuenta de una unidad social al describir, interpretar su cultura, formas de vida, dinámicas cotidianas (p.44). Dado el objetivo trazado y los Registros que emergieron del encuentro con la comunidad se hizo perentorio, como ya se indicó, cambiar de sociocrítico e introspectivo a un estudio interpretativo etnográfico, ya se presentó como lo percibe Latorre et al (2013), ahora se verá cómo lo ven otros autores consultados.

Rodríguez, Gil y García (ob.cit.) dicen “estamos tratando de construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones acciones y normas de juicio de esa unidad social” (p.45), al interpretar, relacionar las miradas de los docentes, de las formadoras y el de la investigadora.

Una de las características, reseñada por estos autores, del estudio etnográfico es que quien investiga debe realizar una observación directa, “permanecer donde la acción tiene lugar” (p.45), en este sentido debo decir que, tengo seis (6) años trabajando como mediadora del concurso literario de FUNDAUPEL en las escuelas del entorno de influencia del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM). En un inicio se atendían a la UEN Luis Beltrán Prieto Figueroa, UEM Rómulo Gallegos,

UEM José Antonio Páez, UEE Consuelo Navas Tovar, se contaba además con el apoyo de cuatro becas trabajo, que luego se convirtieron en tres, desde 2005 hasta 2012, luego se redujo a una becario, y en la edición del concurso 2014, 2015, sin apoyo de estudiantes, para la edición 2016 se unieron tres estudiantes de Servicio Comunitario. La Unidad Educativa Nacional Luis Beltrán Prieto Figueroa quedó fuera del concurso desde la edición 2014 ya que la zona educativa no autorizó las visitas al plantel.

El trabajo con y en las escuelas se inició en 2005, luego del 2009 al 2010 fue ejecutado por la Prof. Érika Campos, en 2012 por la Prof. Anerkis Canache, y desde 2012 retomé la mediación. Durante estos años se contó con el apoyo de los becarios, pero una vez graduadas no se ha vuelto a contar con estudiantes dispuestos a formarse y a trabajar en las escuelas con la promoción de la lectura y la escritura. Con esta baja se dejó de atender a la Rómulo Gallegos por estar ubicada en el Barrio San Miguel de Petare, de todas las escuelas la más alejada de la sede del IPMJMSM y otras escuelas se dejaron de atender porque se dejó de contar con el apoyo de becarios.

A pesar de que el personal de Bienestar Estudiantil ha asignado becarios, estos al ver la ubicación de las escuelas y el compromiso del trabajo se alejan, razón por la cual se ha convertido en un trabajo en solitario, y que llevó a ofrecerlo como proyecto de Servicio Comunitario en busca de apoyo.

Otra característica dada por *Rodríguez, Gil y García (ob.cit.)* al estudio etnográfico, etnografía educativa, es el tiempo de vinculación con la unidad social, en este caso las escuelas participantes. De las otras características se cuenta con los instrumentos empleados para el acopio de la información y el objetivo que se pretendió lograr al descubrir “el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social” (p.46) en relación a la promoción de la lectura.

Se ha considerado, como apuntan estos autores, el contexto ya que se evidenció en lo dicho la influencia que este tiene en el comportamiento de los docentes dentro de la escuela y su aceptación de la formación, y el trabajo con

promoción de la lectura, por lo cual se puede decir que, una vez iniciada la indagación y la primera aproximación a la interpretación de las transcripciones de los grupos focales se evidenció que se cumplen con las tres características fundamentales de la etnografía expuesta por *Rodríguez, Gil y García (1996)*: 1) el problema de investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo, lugar y participantes desempeñan un papel fundamental, 2) la observación directa es el medio imprescindible para recoger información, realizada desde un punto de vista holístico, y 3) la triangulación constituye el proceso básico para la validación de los Registros (p.48)

Si se considera lo expuesto por *Guba y Lincoln (1994)* de que en investigación cualitativa solo existen cuatro paradigmas posibles: positivista, postpositivista, crítico y constructivista, y que la selección dependerá de los objetivos propuestos, en la investigación que se presenta, según lo descrito por ellos, le correspondería el constructivista. Sin embargo, *Lather (1992)* asume la existencia de cuatro paradigmas, pero según este autor son los paradigmas los que permiten predecir, comprender, emancipar y de construir. Por su parte para *Wolcott (1992)* asume que son tres los paradigmas, uno orientado a la teoría, otro a la conceptualización y el tercero centrado en los problemas, se puede decir, entonces que, la presente investigación cualitativa es constructivista, porque su fin es comprender la realidad estudiada a fin de proponer una solución al problema de la ausencia de formación docente como promotores de la lectura en educación primaria (EP).

El método para abordaje es etnográfico y las técnicas e instrumentos fueron grupos focales y entrevistas semiestructuradas, como he dicho en párrafos anteriores, su selección no fue caprichosa, sino guiada por los que aportan los diferentes autores consultados. *Wolcott (1998)* caracteriza al método etnográfico por los siguientes aspectos: a) énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno, b) Registros no estructurados, c) se investiga un pequeño número de casos, d) el análisis de Registros, interpretación de los significados, los cuales se puede decir que, también caracterizan al presente

trabajo.

En *Rodríguez, Gil y García (1996)* se define a la entrevista como “una técnica en la que una persona solicita información a otra o de un grupo para obtener Registros sobre un problema determinado” (p.167), para esta investigación emplee dos modalidades de entrevista: de grupo, y semiestructuradas, las cuales se explicaran más adelante en detalle.

Los autores *Rodríguez, Gil y García (ob.cit.)* plantean que una entrevista a profundidad se caracteriza porque el entrevistador en su afán de encontrar información que dé explicación, respuestas al problema que le ocupa, establece los temas de los cuales desea conocer a fin de intercambiar con sus informantes qué piensan, razonan, cómo miran la realidad que le inquieta comprender; es decir, más que contrastar lo que se pretende es “conocer cómo otros ven el problema” (p.168), y acceder al conocimiento.

Desde esta perspectiva se abordó el encuentro con Olga Padrón Amaré, Norma González Vilorio, Vanesa Hidalgo, Duilia Goveia de Carpio, con los objetivos claros y con una lista de los temas que interesaba profundizar con ellas, conocer su mirada, su experiencia. Ahora bien, según la situación en la cual se realizaron según *Rodríguez, Gil y García (ob.cit.)* fueron además entrevistas informales, ya que la primera se dio en una cafetería y las otras durante reuniones de trabajo para el concurso literario de FUNDAUPEL, el cual ha venido siendo el contexto y pretexto de este Trabajo doctoral.

Cabe destacar, una vez más, que fui a los encuentros con el propósito explícito de indagar en el objeto de estudio, en todos los casos se les explicó a los informantes qué se pretendía y cuál era el objetivo general, así como el objetivo específico que les conectaba con la indagación, acto seguido se iniciaba con las preguntas.

Destaca el equipo de metodólogos, citado en párrafos precedentes, que “toda investigación cualitativa busca aprehender los significados que los informantes atribuyen a los elementos del contexto en el que se participa” (p.170) razón por la cual he procurado dar voz a los diferentes sectores

intervinientes en la formación docente, de allí que como informantes se tengan docentes, y formadores, es decir, considerar a todos los actores involucrados en el proceso de formación docente en promoción de la lectura para educación primaria, e incluso se buscó aprehender qué dice el contexto sociogeográfico, de tal manera que la construcción producto de la investigación considerase, lo mejor posible, todas las miradas, voces e interpretaciones, tejer con el hilo de las intersubjetividades un manto-propuesta, que cobije a todos.

Rodríguez, Gil y García (ob.cit.) plantean como elemento decisivo para la obtención de “información de calidad” (p.172) el hecho de generar un ambiente de confianza con el entrevistador, de igual forma recomiendan negociar con los entrevistados el anonimato y las posibles variaciones a la entrevista, de tal forma que ellos tengan la última palabra, es decir, una vez concluida la transcripción compartirla con el entrevistado.

En relación a estas sugerencias debo decir que, la confianza con las docentes y coordinadoras se fue construyendo a partir de las visitas a la escuela, y del trabajo en conjunto con los talleres del Plan de formación a los docentes encargados de las Bibliotecas Escolares, las actividades de lectura en las aulas y los festivales de lectura. Una vez coordinados el sitio, fecha y la hora de los encuentros se dejó fluir la información y el acercamiento de la forma más natural posible, sin juicios, respetando las posiciones, ideas, según como se describe en las características propias de una entrevista etnográfica.

En atención a esto, para los grupos focales, se incluyeron preguntas descriptivas, estructurales y de contraste, a fin de aproximarse lo mejor posible al objeto de estudio. El primer paso que se dio fue definir los conceptos claves de la investigación, se determinaron sus categorías y sus indicadores, de tal forma que al preguntar se están exponiendo las ideas de investigadora que se contrastan con las otorgadas por el informante, tanto en los grupos focales como en las entrevistas.

Los Registros²⁹ recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle, que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que da cuenta de la realidad estudiada y que poco a poco va aproximando al investigador a la descripción y la comprensión de la misma. (Rodríguez, Gil y García: p.197)

Aunque no es tarea fácil tejer el significado que emerge de la información obtenida en las actividades en las escuelas, en los grupos focales, las entrevistas, el conocimiento del contexto sociogeográfico, fue ello lo que le dio sentido al modelo que se presenta. En las subsiguientes líneas se presenta cómo fue el proceso de análisis de los Registros cualitativos.

En este punto creo pertinente citar como *Rodríguez, Gil y García (ob.cit.)* definen al dato cualitativo:

...toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia o a requerimiento del investigador, o por los artefactos que constituyen y usan. Además y en contra de lo que sugiere el sentido etimológico (datun: lo dado), el dato es el resultado de una elaboración de la realidad. (p.198)

Es decir, el investigador “elabora la realidad” al percibirla y conjugarla con sus fundamentos teóricos, valores, creencias, pero con un profundo respeto por la creencia, valores, del otro, lo que permite reconocer al valor de la intersubjetividades del encuentro del yo con el no yo; explica, describe, teoriza sobre aquella situación que despertó su interés, su curiosidad científica, su deseo de construir nuevas posibilidades de develar la “riqueza de significados” (p.199). En palabras de estos autores: “el dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación” (p.199)

²⁹ En lo personal se prefiere las palabras información, o aporte, sobre “dato” que deja un sesgo cuantitativo en el discurso, pero los autores referenciados la emplean.

De tal suerte que las entrevistas, y los grupos focales, se traducen en texto, en un conjunto de ideas plasmadas a través del código escrito, que se convierte en el registro susceptible de análisis. Para *Rodríguez, Gil y García (1996)* el análisis de Registros es: “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los Registros con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación”. (p.200)

Es decir, que analizar implica la mirada atenta a los registrado, volver a leer, repasar las anotaciones, evocar lo vivido, de tal manera que se pueda describir, comprender la realidad estudiada, establecer las relaciones entre los actores, entre lo encontrado y lo que se creía, entre la información emergente y la ya existente en la teoría científica, y así poder “elaborar modelos conceptual explicativos” (p.201), en una palabra interpretar.

Por lo que entendido así, el análisis, lo realicé a partir de la lectura y relectura de las transcripciones, de allí, como expone este trío de expertos, una de las dificultades que hubo de afrontar en el análisis de la información, dado el volumen de texto resultante de las transcripciones, fue precisamente establecer las categorías (ver anexos A, B, C, D, E, F). Según estos autores el análisis de la información está más cerca de un arte que de una técnica (p.202) debido al proceso creativo que implica la (re)construcción de la realidad estudiada en un texto que considera, interpreta, comprende lo que ha ido emergiendo a medida de que quien investiga se va apropiando, de toda la información recabada.

Para el análisis, en el presente, siguí el esquema propuesto por *Rodríguez, Gil y García (ob.cit)* tomado de *Miles y Huberman (1994)*:

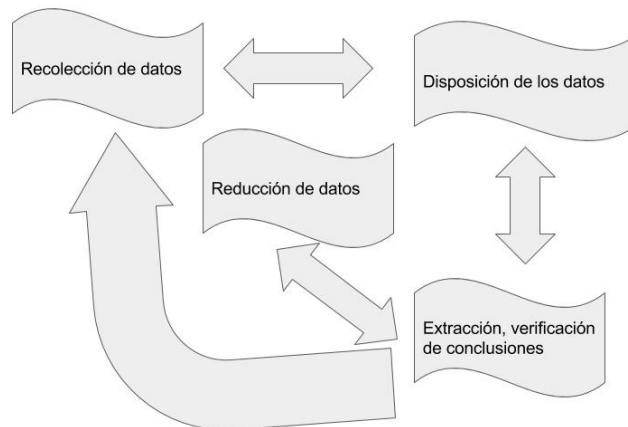


Gráfico 5. Tareas implicadas en el análisis de Registros. Tomado de Rodríguez, Gil y García, 1996, p.205: Miles y Huberman, 1994:p.12.

Primero procedí a la recolección de los Registros, haciendo una primera de reducción al solo entrevistar a los actores involucrados de forma más directa, desde la percepción de la mochilera-investigadora, con la formación docente de educación primaria en promoción de lectura. Un segundo nivel de reducción tuvo lugar al extraer las expresiones de sentido de las transcripciones, notas de observación incluidas en la transcripción.

Preferí realizar el análisis interpretando el texto de las transcripciones sin emplear ningún *software* o programa para realizar análisis cualitativo. A partir de estas transcripciones se identificaron las expresiones de sentido de cada entrada, es decir, la totalidad de cada intervención de las expertas, no línea a línea como sugieren algunos autores. A cada expresión se le asignó un código preliminar. Una vez identificadas todas las expresiones de sentido de cada entrevista, se procedió a agrupar aquellas que se referían al mismo tema en una sola categoría, a la cual se le asignó un nuevo código que agrupara a todo el conjunto de expresiones de sentido que siguen un mismo patrón. Acto seguido se agruparon las categorías emergentes de las cuatro entrevistas en un cuadro a fin de identificar las coincidencias, con lo cual se llegó a la saturación de la información, para luego generar una categoría mayor de análisis en la que se comparan y se analizan a mayor profundidad las entrevistas a las expertas en formación en promoción de la lectura.

La información recabada en el presente informe de investigación proviene de dos grupos focales-entrevistas grupales realizadas a docentes en ejercicio de dos escuelas ubicadas en Petare Norte, en la ciudad de Caracas, y de entrevistas a cuatro expertas en formación en promoción de la lectura quienes respondieron las preguntas que les fueron formuladas. *Vegas, Calderón y Rodríguez (2005)* esgrimen una serie de pasos que deben llevarse a cabo para realizar el análisis de los Registros, una investigación de corte cualitativa, al respecto *Colás (1988)* citado por *Vegas, Calderón y Rodríguez (ob.cit)* presenta un cuadro en el cual expone cómo será el análisis, dependiendo del objetivo que se proponga la investigación, así se tiene que:

Cuadro 4
Objetivos científicos que orientan el análisis cualitativo. (Colás, 1998)

Descriptivos	Identificación de elementos y exploración de sus conexiones: Descripción de procesos, contextos, sistemas y personas.
Interpretativos	Comprensión del significado del texto/acción y descubrimiento de patrones: Desarrollar nuevos conceptos Reelaborar conceptos existentes. Identificar problemas. Refinar conocimientos. Explicar y crear generalidades. Clasificar y comprender la complejidad.
Contrastación Teórica	Elaborar, contrastar o verificar postulados, generalidades y teorías.
Evaluativos	Evaluar políticas, prácticas e innovaciones.

Fuente: Buendía, Colás y Pina (1998).

Por lo que se certifica que, dado el objetivo propuesto se haya preferido la realización de un análisis interpretativo. Para ello se ha elaborado una serie de cuadros en los que se han reducido los Registros, es decir, se ha agrupado la información obtenida de las entrevistas los cuales facilitaron la organización y su interpretación. En ellos siguiendo, el ejemplo del cuadro propuesto por *Díaz (2009)* se ordenaron los Registros considerando: al sujeto que aporta

información, lo dicho, el código, la categoría emergente, y la subcategoría. A estos cuadros se ha llegado luego del trabajo individual con cada entrevista, ya que, a cada una de ellas luego de su transcripción se: a) identificaron las expresiones de sentido, b) agruparon en una sola categoría todas las expresiones de sentido que se relacionaban, es decir, todas aquellas que a juicio de la autora se vinculan por relacionarse al mismo tópico, c) se asignó un código a cada una de estas categorías.

Del trabajo detallado con cada una de las entrevistas se generó un cuadro en el cual se incluyen todas las categorías emergentes de cada informante (Ver anexos C, D, E, y F), se debe recalcar que la mirada que se dio a cada entrevista fue realizada entrada por entrada, es decir, no se hizo línea a línea, sino que se consideró como unidad mínima de análisis cada intervención de la experta o de la docente; a partir de este se agruparon las coincidentes (Cuadro 5) y se desarrollaron los cuadros que desencadenaron la interpretación en conjunto para el desarrollo del modelo (del cuadro 5 al 13). Para la interpretación de la información recabada se empleó la triangulación, por un lado se compara lo dicho por cada informante, con lo dicho en los grupos focales, y por otro lado todo lo dicho por los compañeros de viaje (docentes y expertas) con la teoría que sirve de sustento al Trabajo doctoral del cual se da cuenta.

Cuadro 5
Sistematización de las expresiones emergentes en las entrevistas a expertas

Categorías emergentes en OLGA PADRÓN AMARÉ ³⁰	Categorías emergentes en NGV	Categorías emergentes en VH	Categorías emergentes en DGdC
La investigación y la práctica como formas de generar formación	El concurso de literatura de FUNDAUPEL: una mirada para retomar el camino.		El nacimiento de la UPEL como proeza personal

³⁰ OPA: Olga Padrón Amaré. NGV: Norma González Viloría. VH: Vanesa Hidalgo. DGdC: Duilia Goveia de Carpio.

Formación en promoción de la lectura: implicaciones y ventajas	Formación docente: ventajas y desventajas de las propuestas	Formación en promoción de la lectura: implicaciones y ventajas	La formación docente en promoción de la lectura desde FUNDAUPEL
	Situación país.	Situación país	La situación país y su influencia en la acción
Valoración positiva del ser docente		Ser egresado del pedagógico es un desprestigio	Atención al docente como prioridad
Problemas de formación y promoción en el aula		Problemas de promoción de la lectura en las aulas	Problemas de la educación venezolana
		Las políticas públicas de lectura, escritura y promoción de la lectura	Las políticas públicas de lectura, escritura y promoción de la lectura
La reflexión sobre el quehacer en el aula propicia cambios y conocimiento significativo		La reflexión personal sobre la práctica en el aula, es una manera de indagar desde lo personal cómo se debe hacer promoción de la lectura en el aula	

Como puede observarse las cuatro expertas coinciden en buena parte de sus planteamientos y sus aportes fueron importantes y relevantes para el estudio realizado, las diferencias fueron sutiles, por ejemplo la visión de la acción formadora de la UPEL es evidente en tres de ellas porque forman parte activa de la Universidad Pedagógica, y como era de esperarse, a pesar de que Olga Padrón Amaré tiene una vinculación con la Universidad su mirada fue diferente a la de aquellas con son docentes ordinarios, porque aun siendo jubilada la condición de Duilia Gpveia de Carpio su accionar dentro de la UPEL, específicamente desde FUNDAUPEL, es más activa que la de algunos profesores que legalmente no han pasado al retiro, razón por la cual se consideró en este punto que se había alcanzado la saturación de la información.

En la sección de anexos se presentan los cuadros en los cuales se han sistematizado las categorías coincidentes, que fueron las empleadas para profundizar, para teorizar, considerando *lo que ellos dicen*, paso que algunos teóricos denominan como lectura relacional para la cual se ha realizado una codificación selectiva, en este Trabajo doctora he establecido como dimensión

a esta categoría mayor de agrupación producto de la relación de las cuatro entrevistas.

Todo lo recabado se procuró integrar en un todo constituyente de este informe, en el que he buscado plasmar el cómo se recolectó la información y la interpretación que de ella he hecho, empleando un discurso a través del cual se pueda entablar una comunicación efectiva con la comunidad académica que se interesa en la promoción de la lectura como objeto de estudio.

Como se indicó en párrafos anteriores, los textos resultantes de las transcripciones se sometieron a varias lecturas, espaciadas en el tiempo, a fin de evitar, en lo posible, familiarizarse de tal forma que ya no se pueda *percibir* la información que emerge; esa información que explica la realidad desde la perspectiva del, o los informantes.

Rodríguez, Gil y García (*ob.cit*) proponen algunos criterios que se consideraron al momento de seleccionar la información, los cuales se representan en el siguiente gráfico:

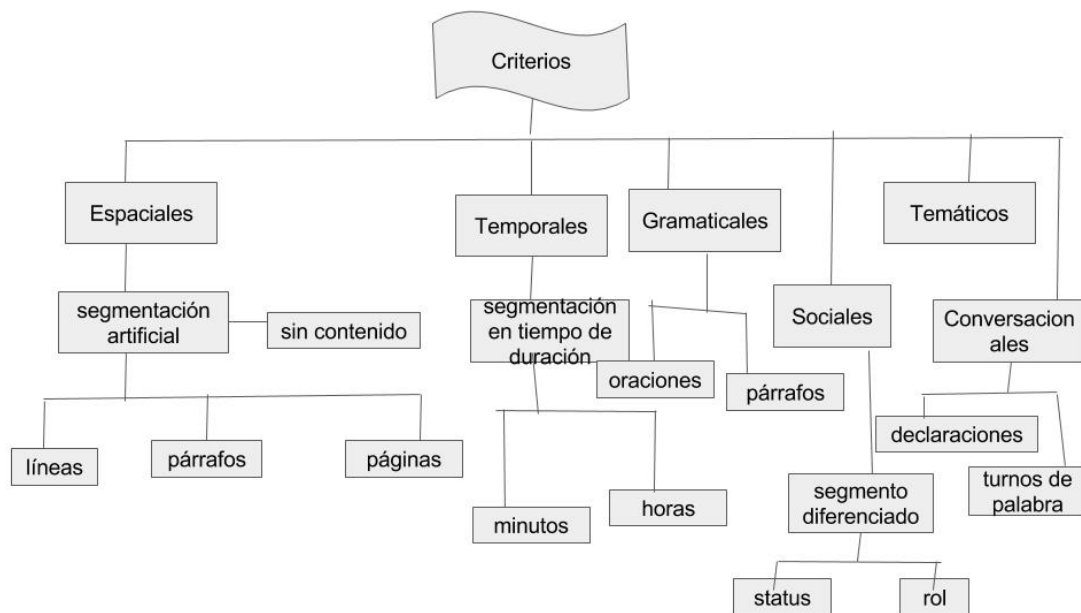


Gráfico 6. Criterios según Rodríguez, Gil y García (1996). Elaboración a partir de la información de Rodríguez, Gil y García (p.207)

Las transcripciones fueron separadas por turnos de palabra, pero antes de ello ya se había aplicado el criterio social, ya que se entrevistaron según sus roles (docentes, coordinadores, formadores); otro criterio empleado fue el temático, ya que se establecieron las categorías atendiendo al tema (formación docente, promoción de la lectura, necesidades de formación). Es decir, una vez segmentada la información de cada transcripción por acto de habla, intervención por intervención, entrada por entrada, es decir, se miró la respuesta completa, no se miró línea a línea, se detalló cada entrada una a una a fin de determinar el tema, la información que emergió de dicha intervención. En las transcripciones se emplearon los paréntesis y las cursivas para indicar los solapamientos, las negritas para evocar cuando el matiz de la voz de la compañera de viaje indicaba alguna emoción, se identificaron con colores las expresiones que, a mi modo de ver, compartían el sentido, de tal manera de facilitar la reagrupación en categorías.

Estas expresiones según *Coffey y Atkinson (2003)*, *Tesch (1990)* son el resultado de la división y fragmentación de los Registros que se mantienen conectados con ese todo que se descompuso. Pero hay que hacer la salvedad, como indican *Coffey y Atkinson (2003)* “el análisis no es simplemente una de las últimas etapas de la investigación, que ha de ser seguida por una fase igualmente independiente la de escribir los resultados” (p.14), sino que este abarca desde la recolección de los Registros, identificación de temas y patrones.

Coffey y Atkinson (ob.cit.) explican que el análisis inicia cuando se “identifican los temas”, una vez segmentados los Registros, por intervención y por rol (docentes, formadores), y a cada segmento identificarlo con “etiquetas basadas en nuestros conceptos” (p.31), estos códigos dieron paso a los conceptos emergentes para la reconstrucción, interpretación, comprensión que se hizo de estos, puntualizando que “la importancia del trabajo está en la manera como usamos los códigos y conceptos, no en si usamos un programa

de computadora para grabarlos o nos basamos en sistemas manuales de señalar y manipular” (p.32), por lo que el investigador debe tener muy claros los conceptos, la teoría que se relaciona con el objetivo de su estudio, en el caso de esta: lectura, escritura, promoción de la lectura, formación docente; ya que los códigos son el vínculo entre los Registros y la formación del investigador.

En palabras de *Coffey y Atkinson (ob.cit.)* “la codificación busca en realidad ir más allá de los Registros, que se piense de manera creativa con ellos, se les formulen preguntas y se generen teorías y marcos conceptuales” (p.35).

En el mismo orden de ideas se encuentra lo propuesto por *Tesch (1990)*, la diferencia radica en que este autor habla en términos de *descontextualización y recontextualización*, que se traduce en una segmentación significativa. Es decir, al descontextualizar se saca el dato de su contexto pero reteniendo, fijando su significado, o lo que se conoce como expresiones de sentido; este proceso es seguido por la recontextualización, lo cual no es otra cosa que, la reordenación de los segmentos (p.121). Lo que para *Coffey y Atkinson (ob.cit.)* es segmentación y codificación para *Tesch (ob.cit.)* es descontextualización y recontextualización, pasos vitales en el análisis ya que abren el compás que requiere el investigador para pensar, interpretar, reconstruir a partir de los Registros y con los Registros.

Algunos autores como *Huberman (1994)* sugieren que la codificación puede iniciar con una lista inicial cuya fuente es la fundamentación teórica del investigador, y a partir de los conceptos que orientan su indagación, e incluso sus hipótesis, dudas, preguntas iniciales pueden dar pie a las primeras categorías, o a una codificación inicial que luego de obtenida la información se va transformando en Registros y estos al leerse, releerse dan origen a nuevos temas, códigos, categorías las cuales surgen de la segmentación de la información, en este TD las transcripciones de los grupos focales, entrevistas, leídos con el bagaje de la investigadora-mochilera (sus recuerdos del camino,

la revisión teórica, el intercambio con los compañeros de viaje).

Coffey y Atkinson (2003) exponen que la codificación puede obedecer a diferentes niveles, en un primer momento una muy general, que a medida que el investigador profundiza, conoce sus Registros, vuelve a ellos, se redimensionan, hasta “convertirlos en categorías significativas” (p.43) la invitación que realizan es a ir de lo más general a un nivel de detalle y profundidad más acucioso, a fin de evitar un análisis “vago, burdo, simplista” de los Registros, sin llegar al extremo de transformar el detalle en otro problema, la pérdida del contexto (p.45)

En relación a este tema del análisis se resume en el siguiente esquema los pasos que se siguieron al sintetizar lo expuesto por *Coffey y Atkinson (2003)*, *Hubermas y Miles (1994)*, *Delamont (1992)*:

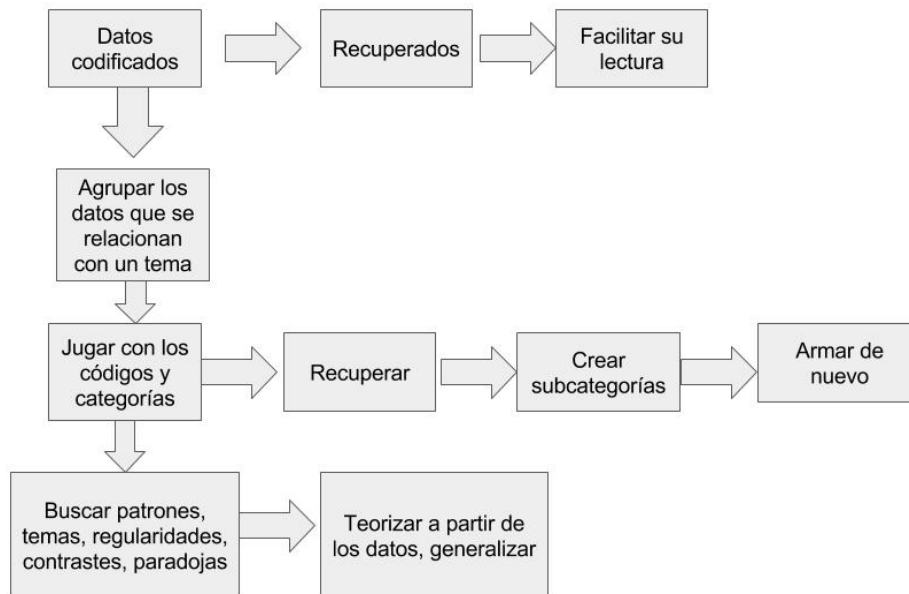


Gráfico 7. Pasos para el análisis de Registros. Elaboración a partir de Hubermas y Miles; 1994, Delamont; 1992 en Coffey Atkinson; 2003.

Al abordar el análisis de los Registros, ya codificados, autores como los indicados anteriormente, proponen colocar atención de manera muy particular al lenguaje, ya que en última instancia como también apuntan *Rodríguez, Gil y García (1996)* se está analizando el texto, al lenguaje que se emplea. Atender

la manera de expresarse de los informantes, su lenguaje, las metáforas, la forma en la que designan ayuda a develar las categorías emergentes.

Para facilitar este análisis recomiendan seguir a *Lakof y Johson (1980)* y su teoría de las metáforas en virtud de que esta permite comprender mejor el decir de los participantes-informantes a razón de que “la esencia de la metáfora es comprender y experimentar una clase en términos de otra” (p.5) al momento de expresarse, al responder las interrogantes planteadas.

En este sentido, al momento de analizar las transcripciones, se consideraron las diferentes formas de uso de la metáfora, por lo que se considera pertinente citar lo propuesto por *Coffey y Atkinson (2003)*, a pesar de lo extenso que pueda resultar el texto a analizar. Véase lo dicho en la siguiente cita:

...es posible explorar la intención (o función) de la metáfora, el contexto cultural de la misma y el modo semántico que adopta. Las metáforas pueden pensarse como mecanismos retóricos que le sirven al hablante para un propósito particular. Las cuestiones analíticas podían centrarse entonces en lo que este trata de expresar, qué información está tratando de impartir o cómo le sirve a sus intereses usarlo. (p.102)

Cabe destacar que, a fin de comprender mejor lo dicho se procuró conocer aún más el contexto sociocultural en el cual están ubicadas las escuelas participantes, con las comunidades docentes se procuró profundizar la relación y ser vista como una más, o al menos no como un agente extraño y disruptivo, a fin de poder descifrar el significado, al tiempo que se afina la percepción para poder detectar en el texto las metáforas y el motivo de su uso, y así develar sus concepciones y significados compartidos en torno a la promoción de la lectura.

Todo para, como dice *Tesch (1990)*, llegar a la manera como los actores intervinientes en este Trabajo, conocen, aplican, consideran la formación docente en promoción de la lectura en educación primaria. Al establecer la vinculación con los actores y procurar un conocimiento más profundo del

contexto (Petare), se trata de apropiarse de las herramientas, conocimientos que faciliten la comprensión del símbolo lingüístico, de la expresión folclórica a fin de lograr dar con los significados compartidos y los emergentes.

En relación a la metodología aplicada de corte etnográfico, no he querido incursionar como un antropólogo, ya que mi formación es docente, sin embargo, al adoptar el trabajo de campo para recabar la información, ese convivir en las escuelas gracias al concurso literario de FUNDAUPEL permitió que, no solo me vinculara con las comunidades docentes, con las coordinadoras, sino con los niños y niñas, con el contexto geográfico y social en el que se encuentran las escuelas, para ampliar la mirada, afinar la percepción, en pro de un mejor análisis del objeto de estudio, sumergirse y participar de la vida social tanto como sea posible y observar (*Coffey y Atkinson:p.116*). De igual manera como cuentacuentos participé en actividades en diferentes zonas de Petare (La Plaza el Cristo, el Casco Colonial, La Dolorita, Pablo VI) de tal forma de conocer la idiosincrasia petareña.

En cuanto al análisis de los Registros, siguiendo lo propuesto por estas autoras inglesas al considerar el uso del lenguaje, las metáforas me permitió develar, a través de sus usos lingüísticos “los mecanismos para expresar significados y motivos” (p.126), a fin de facilitar la reconstrucción y construcción de la propuesta teórica al identificar las expresiones de sentido expuestas por los actores, para concretar la redacción de las reflexiones “sobre los significados y concepciones, voces y experiencias” de estos (p.130).

Por ende la unidad narrativa para escribir el presente Trabajo doctoral se debatió entre los actores y la disciplina de promoción de la lectura, decidir desde dónde se redactaría el producto no fue una tarea fácil, ya que se dio voz a los docentes, facilitadores-formadores y la propia voz, toda la información aportada por ellos es valiosa, interesante y brinda una perspectiva que enriquece y se enriquece con las otras miradas. Pero al ser la promoción de la lectura una disciplina, relativamente nueva, si se la mira al lado de la lectura y

de la escritura, disciplinas con las cuales se vincula de forma determinante, decidí que fuese la disciplina otra de las voces a escuchar. Porque creo que, la promoción de la lectura merece particular atención ya que existen, al menos en Venezuela (hasta el momento del arqueo de fuentes) muy pocos trabajos, por no decir ninguno, a nivel de Doctorado que la haya considerado como objeto de estudio, de allí que se decidió llevar la línea narrativa en función de la disciplina, del tema, y no de desde los actores.

La idea ha sido “reconstruir un acontecimiento como una experiencia vivida con múltiples perspectivas para darle voz a lo que puede no decirse pero están presentes” (*Coffey y Atkinson: p.150*) esto se tradujo en la producción de una propuesta teórica fruto de la categorización de los Registros gracias a la codificación y a la relación que se tejió, al interpretar las ideas emergentes y respetar las subjetividades de los actores (p.170).

Por su parte, autores como *Strauss y Corbin;1995, Gubrium;1988*, proponen métodos de elaboración teórica y generalización de los Registros, bien sea a través de la expectación y descripción detallada, bien sea por medio de la interpretación de los Registros, en el presente trabajo opté por conocer lo mejor posible el contexto social, ya que en las primeras aproximaciones a las transcripciones se evidenció la influencia del medio y la *situación país* en la actitud de los actores ante la promoción de la lectura y de la formación docente, razón por la cual se decidió dedicar un capítulo para describir ese contexto, trabajo que indudablemente abrió una nueva forma de ver la información proporcionada por los actores, para afrontar la interpretación.

Es decir, como dije en el primer capítulo, parte del sustento teórico es tomado de *Rosenblatt (2006)* al considerar el análisis transaccional, no solo como parte del concepto que maneja la autora de leer, sino como forma de abordar la lectura de los Registros, del entorno, de la vida, en consonancia con *Coffey y Atkinson (ob.cit)* quienes también proponen las transacciones con los textos, razón por la cual se cree pertinente la siguiente cita textual:

Por ejemplo, al comentar sobre los extractos de los Registros antropológicos empleados para ilustrar este libro, nos hemos basado en varias ideas que emergieron a partir de nuestras *transacciones* -y las ajenas- con los Registros, y a las exploraciones de diversas ideas y fuentes. (p.191)

Estos autores invitan a ir “más allá de los Registros” (p.197) a establecer las interacciones entre las subjetividades, a tejer en base a las transacciones que realiza el investigador con sus Registros a partir de sus conocimientos y experiencias, al establecer un “diálogo entre el análisis y teoría” a través de un trabajo intelectual” que compaginar creatividad, disciplina respecto al considerar las ideas de los actores-compañeros de viaje entrevistados (p.197)

Técnicas de Investigación o maneras de mochilear

Para este viaje y construcción de conocimiento se emplearon dos técnicas la entrevista, y los grupos focales.

Taylor (1996) define entrevista en profundidad como:

Reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (p. 101)

En el caso de este TD los informantes fueron docentes (educación Primaria del turno de la mañana), directivos, y personal de biblioteca escolar de las Escuelas: UEE Consuelo Navas Tovar, UEM Abajo Cadenas; de igual forma se entrevistó a dos pioneras de FUNDALECTURA, a la presidente de FUNDAUPEL y a una de las facilitadora de talleres de formación docente del concurso literario.

De la visión que propone Taylor (ob.cit.) se realizaron entrevista semiestructuradas, cuyo guion de preguntas se desprendió de la

categorización de los objetivos propuestos a fin de obtener información valiosa y puntualmente relacionada y direccionada con los objetivos establecidos que se contrastaron con los grupos focales y con la teoría revisada.

Señala este autor que esta técnica se complementa con la observación participante, la diferencia entre uno y otro y es que la entrevista se puede dar en un lugar fuera del “sitio a investigar”, en tanto que la observación participante debe darse dentro de la realidad a investigar, en el contexto de estudio, ya que la idea es que el observador se apropie de forma directa de la experiencia, del mundo social al cual estudia.

Grupos Focales

Los grupos focales son una técnica de investigación cualitativa que permite “escuchar lo que dice la gente y aprender a partir del análisis de lo que dijeron” (*Mella, 2000: p.3*), se caracteriza por ser una entrevista grupal en la que participa un moderador y, entre 6 y 12 informantes. Se le reconocen cuatro usos, según Mella: a) identificación del problema, b) planteamiento, c) implementación y, d) monitoreo.

En relación al primero de los usos señalados no se requiere que los investigadores sean expertos o estén muy claros en el qué, cómo, de alguna situación problemática, ya que esta reunión, en la mayoría de los casos no estructurada y abierta, se realiza precisamente con el propósito de facilitar el descubrimiento y la generación de nuevas problemáticas, a partir del análisis de los resultados, de la información que emerge del grupo focal.

El segundo uso al que alude *Mella (2000)* permite que, en conjunto, investigador (es) participantes, encuentren nuevas miradas a las metas, y evaluar las dificultades que se presenten para alcanzarlas. En cuanto al planteamiento, dice este autor chileno, que facilita el “darse cuenta si los planes están bien encaminados” (p.4); y el monitoreo permite comprender qué ha pasado con el proyecto. Cabe señalar que un grupo focal está constituido para dar respuestas a un conjunto de interrogantes que se plantearon quienes

investigan, pero que, a diferencia de un cuestionario, no se tienen opciones de respuestas, se está más abierto a las subjetividades, el análisis de los resultados no se limita a tablas y diagramas, ni a las respuestas aisladas de los participantes, se considera también al contexto.

Entre las ventajas y desventajas que señala el autor, hasta aquí citado, se destaca, el hecho de que esta técnica de generación de Registros permite “aprender mucho acerca del rango de experiencias y opiniones que existen en el grupo, pero no se puede aprender mucho acerca de cada individuo” (p.6), pero como la intención de la investigación es ofrecer un modelo que sirva a un grupo, y no realizar un estudio de caso, o estudiar las particularidades de *un* docente, se hace pertinente el uso de esta técnica, como bien lo sugirieron los expertos a quienes se sometió a validación el cuestionario, como forma inicial para obtener información para el diseño de la propuesta objeto de la indagación doctoral.

En la técnica del grupo focal explica Mella (ob.cit.) que los participantes pueden ser seleccionados atendiendo a tres modalidades, y que, no deberían exceder los diez integrantes, al respecto *Escobar y Bonilla-Jiménez (2015)* proponen como número tope la docena, que se corresponde con el número de docentes por turno en las escuelas en las cuales está planteada la investigación. De las observaciones que realizaron los expertos se rescata el hecho de que, apuntaron que, por un lado los cuestionarios limitan las opciones de respuestas a las propuestas en él, y por otro, al ser propósito de la investigación generar una propuesta teórica de formación que surja de dar voz a los docentes, la mejor herramienta para ello era un grupo focal, ya que como señalan *Escobar y Bonilla-Jiménez (ob.cit.)* “el propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; que no sería fácil de lograr con otros métodos” (p.52), es precisamente en estas en las que se deseaba indagar, profundizar, para desde su análisis construir un modelo que dé respuesta a la formación docente en promoción de la lectura.

Según *Mella (ob.cit.)* el propósito del grupo focal radica “más que describir en extensión, quiere hacerlo en profundidad, para lo cual una muestra intencional es más adecuada, pues se trata de seleccionar participantes que generen la discusión más productiva posible desde el punto de vista de significados” (p.14), es por ello, que se realizaron todos los pasos previos que los autores consultados coinciden que deben llevarse a cabo para organizar un grupo focal: a) se contactó con los directivos de ambas escuelas y se les planteó la intención de realizar la reunión con las docentes, y el objetivo, b) se seleccionó el mejor día y la mejor hora para ambas escuelas, y ambos turnos, c) se visitaron las escuelas para confirmar la reunión, y que las docentes estuviesen de acuerdo con asistir.

Pasos para realizar un Grupo Focal.

El primer paso para establecer un grupo focal, según *Escobar y Bonilla Jiménez (ob.cit.)* es el de establecer los objetivos, que se corresponden con tres de los objetivos específicos que se han propuesto en esta indagación, a saber: Diagnosticar la formación que poseen los docentes en promoción de lectura en dos de las escuelas del entorno de influencia del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM); Interpretar la cultura oral y escrita de los docentes de primaria respecto a la promoción de la lectura; Reconstruir con los actores y desde los actores, las proposiciones y principios que formarían el constructo teórico para la formación docentes promotores de la lectura en Educación Primaria.

El segundo paso, consiste en la coherencia entre el diseño de investigación, los objetivos y la técnica, ya que los grupos focales son característicos de investigaciones de corte cualitativo. El tercer paso alude al cronograma, en el cual se prepara el soporte teórico-metodológico, se selecciona a los participantes y se ubica al lugar de reunión. Para ello se adecuo siguiendo las sugerencias de los expertos el cuestionario como la guía de preguntas para dirigir la reunión del grupo, se amplió el cuadro teórico

incluyendo las concepciones de lectura de Cassany, y se organizaron los dos encuentros en las dos escuelas.

El cuarto paso, se refiere a la selección de los participantes, por las características del estudio deben coincidir en los siguientes aspectos: ser docentes del sector público de la región mirandina y del nivel de educación primaria. El quinto paso que da cuenta de la selección del moderador, para este caso será el mochilero (docente-investigador) quien además tiene tiempo vinculándose con la comunidad de docente. Cabe destacar, que en este paso se debe estar atento a todo lo no dicho con palabras, al paralenguaje, por lo que se grabaron los encuentros y se tomó nota de todo lo observado que más adelante sirvió para el análisis de los Registros. El sexto paso, las preguntas estímulo, la literatura consultada recomienda preguntas concretas, estimulantes que generan la participación y la discusión, tal como sugirieron la mayoría de los expertos al validar el instrumento, unos reportaban que se realizaban varias preguntas en un mismo ítem, pero que bien se podrían agrupar y procurar otra técnica que propiciara un mayor nivel de participación y discusión, a fin de enriquecer la recolección de información.

El séptimo paso, se refiere a la selección del lugar, para facilidad de los docentes participantes se realizará en sus escuelas y en un horario en el que ya no haya niños, niñas. En una de las escuelas, que tiene problemas con el servicio del agua, se acordó un horario para el turno de la mañana, y otro para el turno de la tarde, el mismo día. En el caso de la otra escuela participante, se había planificado realizar dos encuentros uno para el turno de la mañana y otro para el de la tarde, en horarios invertidos, y los días que coincide con el cierre de proyecto, a fin de no interrumpir las jornadas, sin embargo, se dio en un solo encuentro en la actividad de cierre de año, durante la merienda navideña en ambas escuelas. El octavo paso, logística, tiene que ver con reclutar a los participantes, el refrigerio, los incentivos, para esta ocasión quien desarrolla estas actividades es quien investiga, y el incentivo que se pensó ofrecer a los participantes es que el modelo que se construya generará un

diplomado el cual podrán realizar solo cancelando el valor del certificado, por ser parte importante del desarrollo, así como la contribución que se llevó para los compartir navideños. Recomiendan que para el mejor aprovechamiento de la sesión de trabajo en el grupo focal se organice el espacio en forma de U, con el moderador al centro.

El noveno paso, se refiere al desarrollo en sí de la sesión. Se sugiere estar muy atentos a lo que ocurre, a las reacciones, ya que pueden surgir preguntas “que no estaban contempladas en la planificación inicial y que pueden aportar a la investigación” (p.61), y el décimo paso es propiamente el análisis de la información. Se sugiere resumir al concluir, retomando las palabras de los participantes, e iniciar el proceso de transcripción de forma inmediata, a fin de evitar la curva del olvido de los detalles de lo ocurrido en las sesiones, los cambios en los tonos de voz, las posiciones corporales asumidas, las miradas.

Diseño de las preguntas

Escobar y Bonilla-Jiménez (2015), Beck et al. (2004), Boucher (2003) proponen que las preguntas que deben realizarse en los grupos focales deben ser abiertas, fáciles de comprender, de tal forma que los participantes puedan responder dando a conocer su opinión, conocimiento, concepciones, formación, sin limitarse a las opciones propuestas, o a un sí-no; las cuales coinciden, como ya se ha mencionado, con las recomendaciones de los expertos validadores del cuestionario. Por lo que la batería de sesenta y ocho ítems se redistribuyó atendiendo a lo sugerido por Mellan (2000) para el desarrollo de las sesiones de grupos focales en: “preguntas de apertura, preguntas introductorias, preguntas de transición, preguntas claves, preguntas de finalización y preguntas de síntesis” (p.21). Las preguntas de apertura se corresponden con la primera parte del cuestionario, en el cual se les solicitaba información sobre su edad, años de servicio, y formación académica, a modo de presentación.

Las preguntas introductorias, explica este autor que: “puede pedir de parte de los participantes una definición, una explicación o una presentación general de cómo cada participante ha experimentado el fenómeno en estudio” (p.22), de tal forma que se incluirán en esta sección aquellas que permitan establecer, al analizar la transcripción, qué entienden por leer, escribir, promoción de la lectura, cuáles son sus concepciones.

Las de transición van poco a poco acercando al problema de estudio, para el caso de esta investigación serán aquellas que indagan sobre los programas que eventualmente ofertan formación docente (Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social, Plan Todos por la Lectura, Plan Revolucionario de Lectura, Plan a leer se aprende leyendo), así como lo referente al Concurso Literario de FUNDAUPEL, para llegar a las preguntas claves sobre sus necesidades de formación, hasta llegar a aquellas que permitan concluir y sintetizar el encuentro.

Preguntas introductorias

Muy buenos días mis estimadas docentes, para iniciar este encuentro quiero hacer de su conocimiento que para facilidad del procesamiento de los Registros se estará grabando toda la reunión, por lo que, si en la presentación solo quiere decir su nombre, omitiendo su apellido no hay ningún problema. Nos gustaría que se presentaran compartiendo si trabajan en otra escuela, cuántos años de experiencia docente tienen, dónde estudiaron, qué estudiaron. Por ejemplo: *mi nombre es Jenny, trabajo en educación desde 1991, he sido auxiliar de preescolar, docente de preescolar, maestra de aula en educación primaria, suplente en Castellano y Literatura en Media, y tengo casi doce años dando clase a nivel universitario. Estudié Educación Integral en el IPC, hice una especialización en Gerencia en la Santa María, maestría en Lingüística en el IPC y un diplomado en la UCAB.*

Preguntas de transición

1) Recuerdan en el pregrado ¿Cuáles y cómo fueron las asignaturas

vistas en su especialidad que le prepararon para hacer promoción de la lectura en el aula?

- 2) En la escuela ¿cada cuánto se reúnen para discutir, comentar sobre la práctica pedagógica en torno a las áreas de lengua, escritura, y literatura infantil y juvenil? ¿Cómo son esas reuniones? ¿Cuáles son sus resultados? ¿Cómo se sienten ustedes?
- 3) ¿Cómo han empleado las revistas Onza, Tigre y León en sus actividades de aula? ¿Les han sido útiles?
- 4) De ustedes, ¿quiénes han participado en los talleres de FUNDAUPEL? ¿Qué podrían decir, valorar de la formación recibida de FUNDAUPEL a través del concurso literario?
- 5) ¿Cómo ha sido la formación recibida por parte PILAS?
- 6) ¿Cómo ha sido la formación, el acompañamiento y la evaluación de los planes “Todos por la Lectura” y el Plan Revolucionario de la Lectura”?

Preguntas claves

- 7) De las actividades que ha planificado, realizado ¿Cuáles son las actividades que prefieren sus estudiantes que están relacionadas con la lectura?
- 8) ¿Qué actividades proponen para que sus estudiantes escriban?, ¿cuál es su reacción? ¿Cómo se sienten ustedes?
- 9) ¿Con sus estudiantes cuándo hace promoción de la lectura? ¿Quiénes vienen a hacer promoción de la lectura en la escuela?
- 10) Comparta una planificación que recuerde en la que la lectura y la escrita hayan sido las protagonistas.
- 11) ¿Cómo aprendió a leer?
- 12) ¿Cómo aprendió a escribir?
- 13) ¿Qué actividad recuerda con alegría, de cuando usted era estudiante de primaria, y la lectura y la escritura estuvieran presentes?
- 14) ¿Cuál es su cuento favorito? ¿Por qué?

- 15) ¿Cuáles son sus fortalezas en las áreas de lectura, escritura y promoción de la lectura?
- 16) ¿Cuáles son los conocimientos, experiencias que requiere para fortalecer estas áreas?
- 17) Según usted qué debe tener un programa de formación docente en promoción de la lectura
- 18) ¿Cómo cree que se puede potenciar la participación docente y los resultados?
- 19) ¿Los programas de formación docente en lectura, escritura, promoción de la lectura y escritura, a los que han asistido- encuentros, mesas de trabajo, talleres- qué tanto le han aportado para su práctica docente?
¿Cuánto dura el entusiasmo?
- 20) ¿Cuál es el mejor horario para un programa de formación docente?
- 21) ¿La inversión en su formación, actualización en lectura, escritura y promoción de la lectura y la escritura deben ser sufragados por la alcaldía, gobernación o MPPPE?

Pregunta de conclusión

- 22) Les reitero que la intención de nuestra reunión es indagar en sus necesidades de formación en esta área en la que he venido acompañando a la escuela, pero que más que venir con una propuesta se quiere construir con ustedes, desde su realidad, por lo que las invito para que expresen cómo sería el “programa de formación ideal”, cuáles serían los contenidos que ustedes creen que requieren fortalecer, cuáles quieren indagar, profundizar, el horario.

Para concluir quiero agradecerles su disposición, sus respuestas, e invitarles un ponquecito, para cerrar el encuentro.

Compañeros de viaje

Los informantes para las entrevistas con la modalidad de grupo focal fueron

los docentes de las escuelas participantes en el proyecto de extensión Concurso Literario de FUNDAUPEL en el turno de la mañana Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar y la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas, es decir, un total de cuarenta y ocho docentes, de los cuales participaron al menos veinte de cada escuela. Solo una de las escuelas tiene asignado docente-bibliotecólogo, la Abajo Cadenas, una docente para el turno de la tarde y un docente para el turno de la mañana (este último antes de culminar la investigación salió jubilado), en la otra escuela salió jubilada el año pasado y no ha habido reposición de cargo, sin embargo, los directivos de las dos escuelas están ganados a participar en todo lo que apoye a la formación de su personal.

De igual forma fueron compañeros de viaje junta directiva de FUNDAUPEL y los mediadores del concurso literario.

Pasos para el análisis

Como se ha dejado ver en párrafos anteriores a partir de lo propuesto por *Hubermas y Miles; 1994, Delamont; 1992 en Coffey Atkinson; 2003* se siguieron los siguientes pasos: 1) Establecer las categorías apriorísticas, tal como se muestra en el fragmento de una de las entrevistas.

2) Lectura temática y codificación abierta: una vez culminado el paso anterior se agruparon todas las expresiones de sentido en una sola categoría que las agrupara, en virtud del tema al cual aluden, como se ejemplifica a continuación:

Expresión de sentido	Categoría emergente de agrupación	Código
Enseñar a leer desde el significado es que se puede procesar el texto con mayor efectividad.	Enseñar a leer implica enseñar a construir el significado.	ELECS
Cuando centramos la atención en lo que yo creo que debe decir ahí, en función de ese significado que yo vengo construyendo es mucho más fácil aprender a leer y por supuesto a leer de una manera mucho más fluida porque tiene sentido el texto, pero cuando el texto no se construye así lo vaciamos de sentido		
Enseñar a leer desde el significado es que se puede procesar el texto con mayor efectividad.		

3) Lectura relacional y codificación axial: sistematizando en una sola matriz las categorías de las cuatro entrevistas. (Ver cuadro 5)

4) Codificación selectiva: las categorías emergentes las sistematicé en cuadros que facilitaban relacionar todas las categorías y elaborar el análisis que presento en el siguiente capítulo. El siguiente es un ejemplo del trabajo realizado, los demás están en Anexos.

Cuadro 6

Informante	Lo que dicen	Códigos	Categoría	Subcategoría
OLGA PADRÓN AMARÉ	-Investigadora de procesos lógicos matemáticos	IPFGF	Proyección	Social Personal Educativo
	-Investigadora del equipo de MEVAL		Reconocimiento ante la investigación	Motivación a nuevos profesionales.
	-Investigadora del tema lectura y su aprendizaje.		Evaluación	Superación Punitiva Oportunidad de aprendizaje
NGV	-Investigación en el desarrollo humano y desarrollo del lenguaje	CPI	Reflexión Necesidad	Solución de problemas Intercambio de saberes.
	-Cuando se trabaja en método cualitativo no se puede dejar evaluar en método cuantitativo porque lo van a raspar			
VH	-Investigar en promoción obedece más a una necesidad que a una problemática	IEPL		
	-Investigar en promoción reflexionando sobre la misma práctica en el aula			

Fuente: Entrevistas a los informantes claves.

Los mismos pasos se realizaron con ambos grupos focales, pero las categorías emergentes de agrupación son diferentes a las resultantes del tratamiento dado a las entrevistas, aunque, como se verá en el próximo capítulo del análisis, buena parte de la información aportada se vincula directamente con la proporcionada por las expertas en formación.

Una vez releída la transcripción y las expresiones o macroproposiciones, de los dos grupos focales, que resumen las intervenciones de las docentes se generó la matriz de sistematización, en la cual se incluyeron categorías que aluden a la siguiente clasificación dada:

- Descriptivo: toda información que ofrezca las características de los procesos, acciones, situaciones
- Identitario: todo lo que hace referencia a la realidad individual, a la percepción de sí mismo y sus posibilidades o debilidades
- De alteridad: todo lo que alude a la presencia, interrelación y reconocimiento del otro, y la influencia de este en el quehacer del docente
- Extralingüísticos: toda información aportada que alude a la lengua, a la adquisición del código pero que no pertenece de manera directa a ella, y sin embargo influye en su adquisición, está relacionado con los interlocutores, el lugar, el registro, el contexto geohistórico
- Teoría: evidenciar cuál es la teoría revisada para este TD que dio pie a las categorías iniciales que se establecieron al momento de diseñar los guiones tanto para los grupos focales como para las entrevistas, es decir, qué de lo ya revisado subyace en lo dicho, y que servirá para profundizar su explicación, análisis.

En el siguiente cuadro se puede observar lo descrito en las anteriores líneas:

Cuadro 15**Categorías y Subcategorías emergentes de los grupos focales**

Categorías	Subcategorías			
Locus de control	Control personal	Control ideológico		Control externo
	Afectivo	instrumental		Otros poderosos Fatalismos
Formación docente	Inicial	Continua		Especializada
Promoción de la lectura	Leer	Escribir	Estrategias	Conocimiento de libros

Destino del viaje

La meta o destino del viaje de mochilero que se ha descrito se traduce en la construcción del modelo que se explica a profundidad en el quinto capítulo.

CAPÍTULO IV

ALADINO Y LA LÁMPARA MARAVILLOSA

Entre Voces: Lecturas Y Relecturas De Los Compañeros De Viaje

*Y Aladino continuó yendo a los zocos a hablar formalmente con los mercaderes y las personas distinguidas; porque desde su vuelta había tenido cuidado de abstenerse del trato de sus antiguos camaradas, los niños del barrio; y a la sazón procuraba instruirse escuchando las conversaciones de las personas mayores; y como estaba lleno de sagacidad, en poco tiempo adquirió toda clase de nociones preciosas que muy escasos jóvenes de su edad serían capaces de adquirir.
Aladino y la lámpara maravillosa*

Investigar implica, entre otras cosas, un compromiso, ya que se debe ser cuidadoso y lo más exhaustivo posible, para que el producto que se presente a la comunidad, realmente sea un aporte, un poco más de calor para el “agua tibia” en algunos casos.

En este sentido, como presenté en el tercer capítulo, asumí la idea de emprender el viaje con la visión del mochilero, más aún con la visión de un peregrino, ya que el viaje emprendido supuso una *transformación*, principalmente en lo personal, y aspiro que la propuesta, que ha devenido en modelo pueda dar el mismo resultado en quienes me han acompañado en el recorrido, y por qué no, en otros docentes.

Por ello, luego de transitar un camino desde la mirada etnográfica, con rasgos de autoetnografía, que afine la percepción de tal modo de interpretar la realidad, y eso es precisamente de lo que doy cuenta en este capítulo, presento el proceso de análisis, fruto de la lectura, relectura de lo dicho, lo observado, lo vivido. En el capítulo anterior esboqué cómo fui decantando, depurando la información que aportaron las maestras, las expertas, que

sumada a la vivencia, experiencia de la investigadora propició la llegada a este capítulo, en el cual se interpretan los textos resultantes.

Porque el análisis, la interpretación, el tejer las *intersubjetividades*, el caminar con el traje cualitativo, en modo alguno, puede ser visto como improvisado, sino por el contrario, ha sido un recorrido que ha ameritado estar muy atento a lo que el camino dice, cómo lo dice, a fin de ser considerado como un estudio serio, para lo cual se ha atendido a los criterios de calidad: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Al iniciar la investigación se pensó que, la mejor vía para transitar el camino era el orientado por el método sociocrítico, hubo además una identificación inmediata con lo propuesto por *Padrón (2001)*, el enfoque introspectivo-vivencial, ya que este supone que el conocimiento es producto de las interpretaciones de los símbolos socioculturales a través de los cuales los actores de un determinado grupo social abordan la realidad, en el caso de esta indagación, la formación en promoción de la lectura para los docentes de educación primaria. El método de hallazgo que subyace es la introspección *convivencia* y el de contrastación el consenso experiencial, razones por las cuales vi dibujada la intensión y la manera como deseaba abordar la realidad: dar voz a los actores con quienes he venido realizando el trabajo del concurso literario y la formación continua en cultura escrita.

Sin embargo, una vez realizados los grupos focales, e iniciar la lectura de la transcripción se tomó conciencia de que se estaba en presencia de un trabajo etnográfico, que de alguna manera formaba parte de la realidad que quería describir, estudiar, es decir, era uno más, si bien es cierto que lo propuesto por *Padrón (2001)* implica una amplia vivencia del *yo*, razón por la que concluí que sobresalían rasgos característicos de la etnografía.

Según *Bayle (1994)* se realizó etnografía particularista, ya que se aplicó la metodología a un grupo particular de docentes, aquellos que están ubicados en el Municipio Sucre, tanto docentes de aula como los encargados de las bibliotecas escolares; aunque según lo expuesto por *Murillo y Martínez Garrido (2010)* se está en presencia de etnografía educativa, ya que:

...Explorar los acontecimientos diarios de la escuela aportando Registros descriptivos acerca de los medios, contextos y de los participantes implicados en la educación con el objetivo de descubrir patrones de comportamiento de las relaciones sociales, o de las dinámicas que se producen en el contexto educativo (p.4)

Estos autores indican que en la década de los ochenta (80) el mayor auge lo tuvo la microetnografía, la que permitió estudiar “las características concretas y no las supuestas que aparecen dentro de cada ámbito escolar” (*Murillo y Martínez Garrido; 2010, p.5*). Por último, *Feliu (2007)* nos ha dado dos ideas para la presentación del informe de investigación, la primera es la noción de autoetnografía y la segunda, tomada de otros autores (*Ellis y Bochner, Recharadson; 2000*), avala el uso de la metáfora del viaje, el encuentro con lector, y la empatía con los compañeros de viaje.

Es por ello que los resultados, y el análisis que presento en este capítulo, no provienen de una mera descripción de lo observado, de lo dicho, sino que dan cuenta de la convivencia y colaboración entre investigador-mochilera y los compañeros de viaje (docentes, formadoras, directiva de FUNDAUPEL), a fin de interpretar, lo mejor posible, la realidad estudiada.

Gibbs (2012) resalta que, luego de haber realizado una revisión de diferentes autores, el análisis cualitativo ha de interpretar “en el análisis no solo para revelar la variedad de asuntos sobre los que las personas hablan, sino también para reconocer y analizar de qué modo enmarcan y dan forma a sus comunidades” (p.20). En el capítulo que se desarrolla se presenta el análisis de los Registros cualitativos, como los designa *Gibbs (ob.cit.)*, ya que el corpus

de análisis está integrado por: entrevistas individuales, grupos focales y sus transcripciones.

Como bien señala el autor referido, en la investigación cualitativa se emplean tanto el enfoque inductivo como el deductivo para mirar, describir, analizar la información compilada, razón por la cual en las líneas subsiguientes se podrá observar el uso de ambos, aunque las características del Trabajo doctora del cual se está dando cuenta, se ha empleado el enfoque nomotético, el cual es descrito como aquel que:

Se interesa por las dimensiones generales en las que todos los individuos y situaciones varían. Da por supuesto que el comportamiento de una persona particular es el resultado de leyes que se aplican a todos. Expresándolo en términos menos formales intenta mostrar lo que las personas, acontecimientos y entornos tienen en común y explicarlo en función de esos rasgos comunes. En la investigación cualitativas esto se hace buscando las variaciones y las diferencias intentando relacionarlas o incluso correlacionarlas con otros rasgos observados como comportamientos, acciones y resultados. (*Gibbs*, p.24)

Una vez releído lo relativo al análisis de Registros cualitativos, se volvieron a cotejar las transcripciones a la luz de lo propuesto por *Gibbs (ob.cit.)*, se observó la categorización o redacción de expresiones de sentido emergentes, y se reafirma que la mejor vía para consolidar la fiabilidad del análisis es a través de la triangulación la cual es definida por este autor como, un principio proveniente de la topografía que permite estimar con más precisión un punto (p.122).

En una investigación social, se toman en cuenta: a) docentes, b) investigadores, c) métodos y teorías de investigación. Ahora bien, para el análisis que se presenta en este capítulo se han considerado: a) las transcripciones de entrevistas, b) las transcripciones de los grupos focales, c) la visión personal como investigadora, y d) las referencias bibliográficas consultadas.

Cabe destacar que desde la primera lectura de las transcripciones he hecho comparación constante entre los hallazgos, entre lo dicho por cada actor con lo que dicen los autores reconocidos. Al respecto *Gibbs (ob.cit.)* indica que se debe prestar especial atención a dos aspectos; ya que garantizan la validez, el primero de ellos es el tratamiento amplio de los registros y el segundo el estudio de los casos negativos (p.125). Estos últimos al ser ampliados y explicados, por qué se producen, pueden aportar información valiosa al análisis y por ende a la producción de conocimiento.

Una vez realizadas las entrevistas, los grupos focales, las transcribí, se leyeron por primera vez, y de esta lectura inicial, por un lado tomé conciencia el tipo de estudio que se estaba realizando, como lo dije al inicio del capítulo, y por el otro puntualice cuál sería la información que ampliaría en el contexto teórico a fin de, consolidar conocimientos que permitiesen una visión más aguda a la hora de analizar las transcripciones, y con ello ser más exhaustiva, mirar lo que estaba emergiendo de lo dicho por todos los compañeros de viaje.

Es decir, he ido y vuelto sobre los aportes de los docentes, de las pioneras, de la presidente de la fundación, de la coordinadora de biblioteca, para construir, aclarar e interpretar lo allí contenido. Este procedimiento ha permitido construir la validez y la fiabilidad del estudio, ya que según *Murillo y Martínez Garrido (2010)*:

En la investigación etnográfica la fiabilidad es una medida del grado en que una observación registrada es coherente con un patrón general y no como resultado de una oportunidad aleatoria. Por su parte, la validez se obtiene en la medida en que la observación demuestra realmente aquello que se quiere demostrar. (p.11)

Para el caso de este trabajo doctoral la validez se construyó a partir de la triangulación, entendida como el ejercicio de obtener más de una visión sobre una materia, con lo cual pretendía construir una visión más precisa. En específico trabajé con la triangulación de la información dada por los compañeros de viaje, ya que mis fuentes fueron diversos informantes

(docentes, pioneras en formación en promoción de la lectura, coordinadora de biblioteca, directiva de FUNDAUPEL), por lo que fue una triangulación de Registro personal. De igual manera he empleado la triangulación teórica, o una versión de esta, ya que toda la información recabada se ha contrastado con la teoría revisada.

Es decir, seleccioné la técnica de triangulación de los Registros como herramienta que garantice la mayor comprensión de la realidad estudiada, la formación en promoción de la lectura en docentes de educación primaria, aspiro haber considerado todas las voces, los puntos de vista en la propuesta teórica de formación docente, y haber cumplido con el objetivo de dar voz a los actores y la opción de formación que ofrezco dé respuesta a las preguntas que orientaron la investigación. *Murillo y Martínez Garrido (ob.cit.)* denominan a esta triangulación como triangulación de sujetos, ya que “se contrastan los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada” (p.12).

Como indiqué en el capítulo anterior para el proceso que se sistematiza en este apartado se siguió lo propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996):

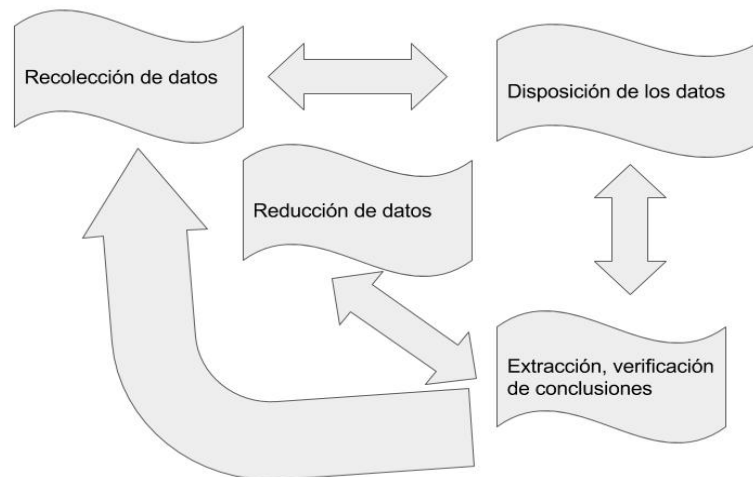


Gráfico 5. Tareas implicadas en el análisis de Registros. Tomado de Rodríguez, Gil y García, 1996, p.205; Miles y Huberman, 1994:p.12.

Por lo que, en este capítulo, doy cuenta de las conclusiones y verificaciones halladas en el proceso de lectura y relectura de las transcripciones que en su mayoría realicé (solo una de ellas fue elaborada por otra persona quien colaboró en el trabajo). Para lo cual, como se enunció con anterioridad, seguí lo sintetizado en el siguiente gráfico.

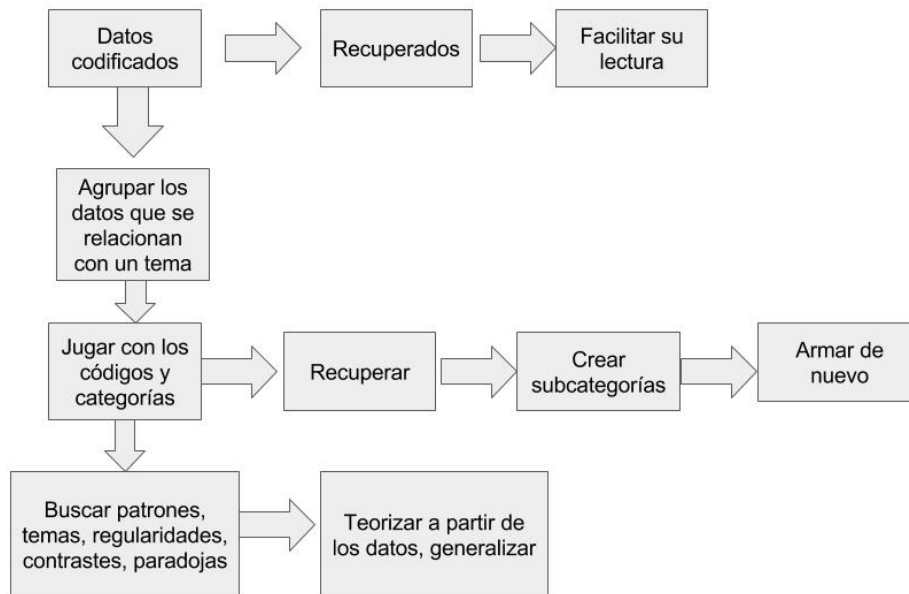


Gráfico 7. Pasos para el análisis de Registros. Hubermas y Miles; 1994, Delamont; 1992 en Coffey Atkinson; 2003. Elaboración propia

Todos estos pasos vistos a la luz de la triangulación de los registros (Denzin, 1970) ya que esta permite contrastar la información recabada de diferentes fuentes y en ello producir un mayor desarrollo teórico, cabe destacar que otra propuesta de triangulación a la cual se aproxima lo realizado, se relaciona con la triangulación holística de Ruiz Olabuénaga (2012), ya que esta se aplica a diferentes fases y elementos de la investigación, con lo cual el proceso se enriquece en el hallazgo de nueva información, o de nuevas formas de interpretar lo que ya se tienen, garantizando en ello la calidad de la producción investigativa, o en el decir de Flick (2007) “la triangulación se conceptualizó al principio como estrategia para validar los resultados

obtenidos con los métodos individuales. Sin embargo, el enfoque ha cambiado cada vez más hacia un enriquecimiento adicional y un perfeccionamiento del conocimiento” (p.244).

Una vez releída la transcripción de ambos grupos focales, a partir de las expresiones de sentido o macroproposiciones que resumen las intervenciones de las docentes se generó la matriz de sistematización, en la cual se incluyeron categorías que aluden a la clasificación dada:

- Descriptivo: toda información que ofrezca las características de los procesos, acciones, situaciones.
- Identitario: todo lo que hace referencia a la realidad individual, a la percepción de sí mismo y sus posibilidades o debilidades.
- De alteridad: todo lo que alude a la presencia, interrelación y reconocimiento del otro, y la influencia de este en el quehacer del docente.
- Extralingüísticos: toda información aportada que alude a la lengua, a la adquisición del código pero que no pertenece de manera directa a ella, y sin embargo, influye en su adquisición, está relacionado con los interlocutores, el lugar, el registro, el contexto geohistórico.
- Teoría: evidenciar cuál es la teoría revisada para este Trabajo doctoral que dio pie a las categorías iniciales que se establecieron al momento de diseñar los guiones tanto para los grupos focales, como para las entrevistas, es decir, qué de lo ya revisado subyace en lo dicho, y qué servirá para profundizar su explicación, análisis.

Dado que a lo largo del discurso del presente informe se ha aludido a la relación entre lo identitario y la alteridad, la cual luego es encontrada en la información aportada por los *compañeros de viaje* tanto en los grupos focales como en las entrevistas, se decidió seguir lo propuesto por Oros (2005) en relación al locus de control.

Oros (2005) basada en Bandura (1999) y Richaud de Minizi (1990) define emplazamiento o locus de control como la posibilidad de dominar un

acontecimiento según se localice dentro o fuera de uno mismo. Es decir, cuando la persona puede dominar un acontecimiento se denomina locus de control interno, en cambio, cuando se siente que nada de lo que haga puede generar un resultado, está asumiendo que el poder está en los demás, en el azar, y es lo que se conoce como locus de control externo.

El constructo fue evolucionando al considerar otros factores intervinientes, superando la reducción dicotómica interno-externo, hasta que la psicología comunitaria “incluye posibilitar el aumento de poder de los autores sociales objetos de su intervención” (p.93), que es parte de lo que ha emergido como necesidad en el análisis de los grupos focales, sobre todo en la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas (UEMAC), de tal manera de minimizar el efecto del locus de control externo y maximizar el locus de control interno. En el siguiente gráfico he resumido la evolución del constructo presentado por Oros (*ob.cit.*)

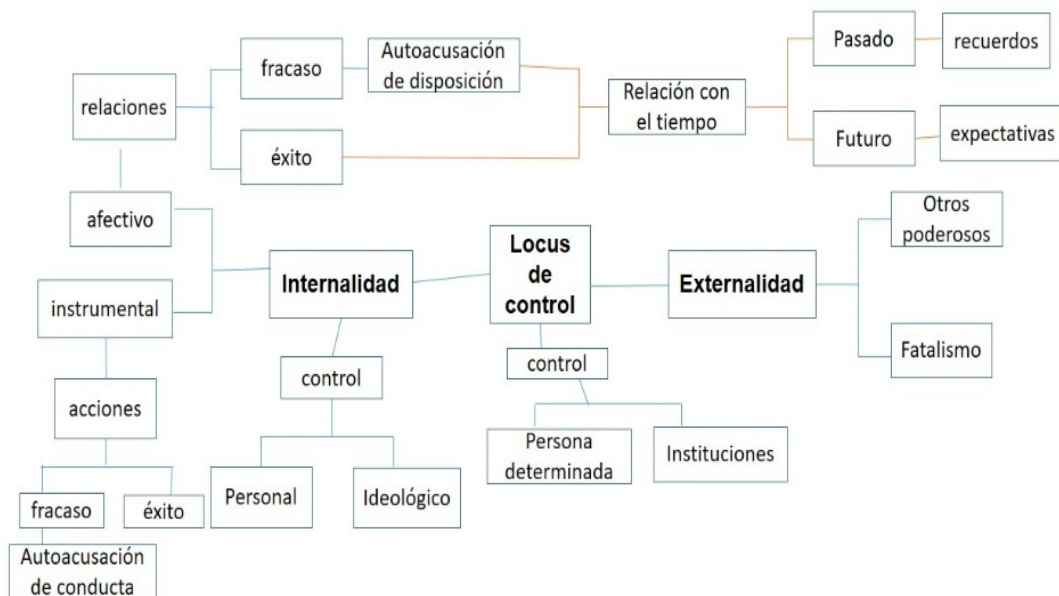


Gráfico 8. Evolución del constructo: Locus de control

Elaboración propia a partir de: Oros, L. (2005). Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización.

Como bien lo expresa esta autora una vez trascendida la dicotomía interno-externo y fueron descubriendo e incorporando nuevas dimensiones que ejercían influencia en la relación entre lo identitario y la alteridad, la última dimensión que incorporan los autores es la del tiempo, que afecta tanto lo interno como lo externo, por ello se colocó a las líneas de relación en otro color. La relación con el pasado, los recuerdos, pueden llevar según sean percibidos a conectarse con el fracaso, o con el éxito, lo mismo ocurre con las expectativas que según las experiencias pueden proyectarse en logros o en nuevos fracasos. Esta dimensión es en la que lleva a generar situaciones en el colectivo que se han denominado desesperanza, que afecta dramáticamente la acción ante cualquier actividad propuesta. Oros (ob.cit.) expresa “la concientización de que el locus de control funciona como un importante recurso de afrontamiento que tiene gran relevancia como factor predictivo de otras variables actitudinales, afectivas y comportamentales” (p.95) es por ello que se incluye en este análisis, ya que da luces para explicar expresiones emergentes y cómo se trabajarán en la propuesta teórica de formación docente en promoción de la lectura.

Esta evolución del locus de control, sea interno o externos, afecta tanto a lo identitario, como a la alteridad, da pistas relevantes a considerar en el modelo que se propone, ya que para superar dichas relaciones con la lectura y su promoción debe generarse en los docentes una actitud tendiente a generar equilibrio entre lo que yo puedo controlar y lo que está fuera de mí. Es por ello que se cree pertinente citar textualmente el aporte realizado por Oros (2005) en relación al constructo acá reseñado:

He denominado a estas dimensiones: Medio de control, Agente de control, Objeto de control, Momento de control y Sucesos. El medio de control responde a la pregunta ¿por medio de qué o quién es ejercido el control? En el caso de la externalidad, el individuo puede sentir que el control está fuera de él y se ejerce mediante el poder de personas específicas (otros poderosos) o de nadie en particular, atribuyendo estas situaciones al azar, la suerte o el destino

(fatalismo). En el caso de la internalidad, el sujeto siente que él tiene la facultad del control y lo ejerce mediante su relación afectiva con otros (control afectivo) o mediante el propio esfuerzo (instrumental). El agente de control responde a la pregunta ¿quién ejerce el control? El control se puede ejercer a nivel individual (dominio Personal, “yo”) o a nivel colectivo (Ideológico, “muchacha gente”, “todos”). El objeto de control responde a la pregunta ¿sobre quién se ejerce el control? En ocasiones el control se puede ejercer sobre una persona determinada (padres, hijos, maestros) o sobre instituciones. Todas estas consideraciones se evalúan según el tipo de suceso al que están asociadas: Éxitos o Fracayos, configurando así la cuarta dimensión. Finalmente, estas experiencias de éxito o fracaso pueden formar parte de nuestros recuerdos (pasado) o de nuestras expectativas (futuro). (p.94)

Al aplicar este constructo a la promoción de la lectura se evidencia en las expresiones emergentes, unas aluden al locus de control interno (necesidad de formación) y otras al locus de control externo (políticas públicas, *situación país*, currículo de formación docente), y a una relación que podría resumirse en dominados por otros más poderosos que imposibilitan su acción y desarrollo. Obsérvese las siguientes intervenciones:

Norma González Vioria: -La situación país afecta la asistencia de los niños a la escuela.

Vanesa Hidalgo: -La situación país y la necesidad de generar recursos desmotiva la actualización.

Doc.: -La situación país y el problema de la alimentación como desmotivadores.

-Apatía producto de la situación país y la deficiente alimentación.

Todas aluden a la influencia negativa que ejerce lo que se ha denominado como *situación país*, dada la complejidad que reviste esta categoría y la imposibilidad, tanto de los compañeros de viaje, como el mío para dar solución a esta, creo que lo mejor que puede ofrecerse es la consolidación de herramientas personales que permitan afrontar y confrontar la realidad con otra perspectiva, un poco más positiva y menos dada a la desesperanza, de allí la importancia de la revisión de lo propuesto por Oros (*ob.cit.*)

Entre las nociones revisadas del constructo se tiene la enunciada por Alejo García (2006) a partir del análisis de la filosofía bajtiniana, en la que propone que se debe “repensar la identidad como fenómeno social, resultado de las relaciones del ser consigo mismo y con otros” (p.48). Es decir, no pueden verse lo identitario y la alteridad como opuestos, sino necesariamente complementarios e interdependientes.

Al respecto coincide Oros (2005) con *Alejos García (2006)* cuando este expresa que “este binarismo entre *ego* y *alter* impiden ver que el ser es resultado de una compleja interacción entre ambos... De allí la idea de repensar la identidad como un fenómeno social” (p.48); el sentido social de la construcción de la identidad viene dado, como ya se ha dicho, por el necesario intercambio entre el yo y los otros, superando la condición de oposición, y reconociendo que es mucho más complejo, y por ende se requiere de la interrelación, ya que “la identidad del sujeto se forma y transforma en continuo diálogo entre el sí mismo y el otro” (p.48), razón por la cual, para mí ha sido un punto de honor dar voz, escuchar y considerar al otro en esta relación dialógica.

Hay conceptos básicos en *Bajtín (1982, 2000)* que constituyen la relación entre identidad y alteridad, que son claves para comprender lo que ha emergido y el cómo tratarlo en la propuesta que se presenta. En esa relación dialógica bajtiniana surgen la ética y la estética como elementos que conforman a la identidad, en palabras de *Bajtín (1982)* “un acontecer estético puede darse únicamente cuando hay dos participantes, presupone la existencia de dos conciencias que no coinciden” (p. 28), en el siguiente gráfico he resumido la teoría bajtiniana.

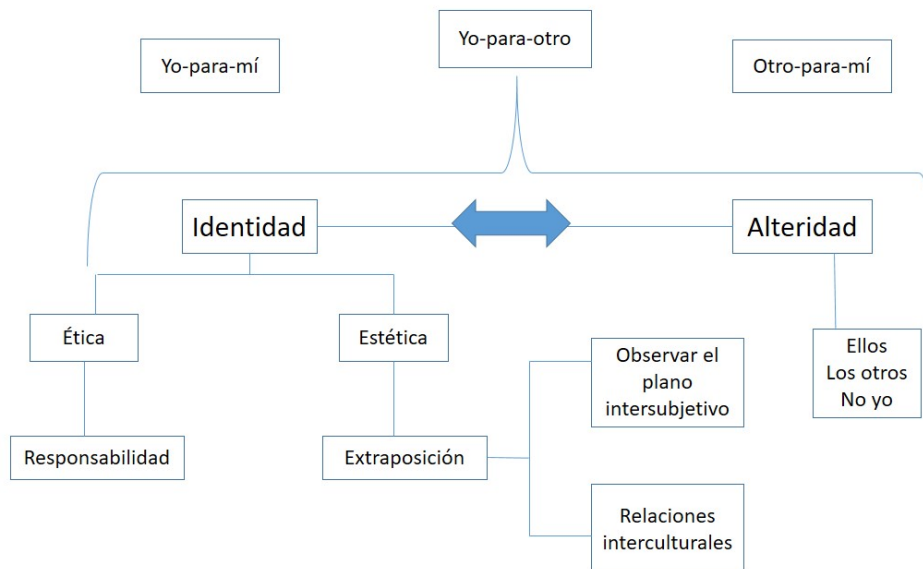


Gráfico 9. Identidad y Alteridad en Batjín. Elaboración a partir de Alejos García (2006)

Es decir, para que la identidad se construya, se conforme debe existir ese intercambio dialógico con los otros, no-yo, que son mucha más que simples oposiciones o contrastes, sino que, confluyen de tal manera en una interrelación que complementa y al yo-nosotros, en este proceso surge lo que se conoce como el andamiaje de Bajtín, y que en el gráfico aparece sobre la llave como el conjunto de relaciones que pueden suscitarse en el intercambio, por lo que puede darse una mirada identitaria hacia sí mismo, un diálogo con otro, y de otro para con el conmigo.

En este proceso de formación de identidades y de relaciones entre lo identitario y la alteridad surgen además:

...Las relaciones de dominación, el peso excesivo o totalitario que pueden ejercer unos sobre otros —el desplazamiento de la cultura propia por la ajena, por ejemplo—, y permite a su vez comprender el reclamo de reconocimiento de una diversidad de movimientos sociales contemporáneos (feministas, étnicos, nacionalistas, altermundistas, etc.). (p.58)

Es por todo lo expuesto he encontrado pertinencia en la revisión de esta teoría para explicar las expresiones emergentes en las que se evidencia este proceso de formación identitaria, las relaciones del yo con la alteridad y que devienen en dominación, exclusión, y los reclamos por reconocimiento de las docentes, en función de su formación como docente promotor de la lectura y como ser lector.

Si bien es cierto que, la promoción de la lectura existe con anterioridad a la realización del Trabajo doctoral presente, no es menos cierto que un objetivo del mismo era develar qué tanto de esta conocen y ejecutan los docentes, a fin de poder realizar la propuesta de un modelo teórico de formación docente, razón por la que lo he incluido en el análisis que acá comparto.

La siguiente categoría que se ha destacado en la información presentada, tanto en los grupos focales como en las entrevistas, es la promoción de la lectura, aunque esta no la he construido en el marco del presente trabajo doctoral, si se ha realizado una aproximación a ella triangulando lo dicho por autores reconocidos, y lo expresado por las docentes.

Por ejemplo para *Andricaín (2001)*

La promoción de la lectura debe entenderse como la ejecución de un conjunto de acciones sucesivas y sistemáticas, de diversa naturalezas, encaminadas todas a despertar o fortalecer el interés por los materiales de lectura y su utilización cotidiana, no solo como instrumentos informativos o educacionales, sino como fuente de entretenimiento y placer (p.15)

Es decir que, la clave de la promoción de la lectura está en la sistematización de las actividades y que estas sean sostenidas y variadas en el tiempo. De igual manera *Robledo (1998)* expresa que la promoción de la lectura es el “conjunto de acciones (administrativas, académicas, económicas, políticas, sociales y culturales) que una persona, comunidad, institución o nación desarrolla a favor de la formación de lectores y del acceso democrático a la lectura” (p.119), este autor enumera el tipo de acciones que deben implementarse, conjugarse al momento de actuar en función de la formación

de lectores. Así mismo, *Álvarez y otros (2008)* proponen que “la promoción de la lectura es la mediadora entre los lectores y el mundo de la lectura, de los libros que esperan ser redescubiertos permanentemente por nuevos lectores” (p.183), por ello considero importante el hecho de incluir esta categoría en el análisis, no solo porque es el objeto de estudio, sino, como se verá en las tablas resultantes, en uno de los grupo focales emergieron expresiones que develan *información*, pero al mismo tiempo dan cuenta que esta no se ha concretado en formación, ya que no es aplicada.

El conjunto de expresiones emergentes se agruparon, de forma inicial en las siguientes categorías:

Relación con la comunidad

Nivel de instrucción

Años de servicio/ experiencia docente

Interés por otras áreas no docentes

Percepción del ejercicio docente

Percepción sobre la formación docente: inicial y continua.

Cursos del pregrado que (no) preparan para trabajar la lectura y la escritura en el aula

Así se trabaja la lectura, la escritura y la promoción en la escuela

Así aprendí a leer y a escribir

Percepción/vinculación docente sobre/con la lectura y la escritura

Nociones *inconscientes* de los elementos básicos para hacer promoción de la lectura en el aula

Características del programa formación en promoción de la lectura

La *situación país* lleva a concluir: **Lectura con hambre no dura**

Necesidades del docente

Estas a su vez se concretaron en unas categorías mayores, o más inclusivas (reducción) para su análisis, que se muestran en el siguiente cuadro de las categorías emergentes del análisis de las transcripciones:

Cuadro 15
Categorías y subcategorías emergentes

Categorías	Subcategorías			
Locus de control	Control personal	Control ideológico		Control externo
	afectivo	instrumental		Otros poderosos Fatalismos
Formación docente	Inicial	Continua		Especializada
Promoción de la lectura	Leer	Escribir	Estrategias	Conocimiento de libros

Como se evidencia, a continuación en el reporte de lo que cada compañero de viaje aportó en la indagación, debo hacer la salvedad que, aunque coinciden algunas categorías de los grupos focales con las que emergieron en las entrevistas, hay particularidades en cada grupo de informantes, de allí que su agrupación haya sido diferente, pero evidentemente complementaria.

Dicho todo esto, en las subsiguientes líneas profundizo el análisis de cada grupo de compañeros de viaje.

Grupo focal docentes de la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar:

Las condiciones de la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar (UEECNT) desde que se inició el trabajo, con el acompañamiento pedagógico a través del Concurso Literario de FUNDAUPEL, hace aproximadamente unos seis años, han cambiado significativamente, se ha pasado de una planta física en una casa a una construcción más cercana a lo que se guarda en la memoria de lo que debería ser una escuela. La construcción de hoy día es moderna de tres pisos, con cancha, un laboratorio de computación, una biblioteca, aunque los dos últimos, duraron en funcionamiento cerca de un año escolar, luego fueron prácticamente desmantelados por la misma comunidad, en una

perversa combinación entre robos y uso inapropiado de las instalaciones. La inseguridad que rodea a la escuela se ha incrementado con el tiempo, lo que ha hecho que docentes soliciten la jubilación o el traslado sin que haya reposición de los cargos de forma efectiva, por lo que el número de suplentes y maestros interinos supera a los docentes activos que cobran de forma regular su salario, pero al mismo tiempo, de las docentes que habían sido formadas por FUNDAUPEL quedan tan solo tres de ellas, una en la dirección del plantel, otra en la subdirección y otra recién designada como coordinadora del programa PILAS, es decir, ya no están en el aula.

Otra dificultad que está confrontando la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar es el abastecimiento del agua potable, debido al suministro irregular del preciado líquido el horario ha sido modificado de tal forma que el turno de la mañana asiste de lunes a jueves de 7 a 9:30 am y el turno de la tarde de 1:00 a 3:30 pm, también de lunes a jueves y los docentes asisten de lunes a viernes, quedando los viernes para las actividades administrativas exclusivamente. De allí la apertura, y el interés manifiesto desde la dirección del plantel en apoyar la investigación que se emprendió, que tiene como objetivo un programa de formación docente, porque todo lo que implique mejoras para su personal, y que redunde en beneficio de los niños y niñas, el cuerpo directivo está abierto y dispuesto a apoyar.

Ambas docentes, la directora y la subdirectora, manifestaron su interés en que se incluyera a las docentes de la tarde, ya que en este grupo solo tres son personal fijo, y graduado, por lo general todos los programas que se dan benefician de forma casi exclusiva al turno de mañana, abandonándose al turno de la tarde, en cuanto a la formación permanente.

Sin embargo, a pesar de los problemas con la infraestructura y los de reposición de cargo, las docentes y el cuerpo directivo tienen una disposición positiva ante la lectura y el trabajo en torno a esta.

Relación de las expresiones emergentes con los objetivos de la investigación (Ver anexo F)

Al culminar de establecer la relación entre las expresiones de sentido emergentes con los objetivos propuestos puede concluir que, la información obtenida se relaciona con estos y aporta Registros interesantes para su abordaje, construcción y reflexión. Además surgen categorías que, al aportar información nueva profundizan el acercamiento y la elaboración teórica, ya que consideran otras dimensiones, con lo cual se da voz al docente, a sus expectativas, y a sus experiencias.

A pesar, que la mayoría de las docentes participantes en el grupo focal no poseen un nivel de instrucción que haya profundizado los conocimientos adquiridos en el pregrado, se evidencia una disposición positiva hacia la participación en formación y actualización, de las docentes que más intervinieron en la actividad se evidencia que poseen una formación en la cultura escrita que propicia un acercamiento a la lectura y la escritura desde otra perspectiva, quizás tenga relación con su vinculación con PILAS, y que ambas tienen formación en lengua y literatura, una de ellas egresada de dicha especialidad, y la otra es profesora de Integral con mención Lengua, ya que, como se dijo anteriormente, de las docentes que se habían formado de manera constante con los talleres y actividades propuestas desde FUNDAUPEL solo quedan tres (3) activas en las aulas de la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar.

Otra información interesante, y por demás esperanzadora, es el nivel de conciencia en relación a sus fortalezas y debilidades, su posición crítica ante las acciones emanadas de la dirección de educación de la gobernación, y su disposición a afrontar los nuevos retos. A pesar del silencio, de un poco más de la mitad de las docentes, puede inferir, que por una parte no tenían el *conocimiento* para aportar a la discusión, y por otra, al quedarse, escuchar, asentir, de alguna manera desde *lo no dicho*, estaban aprobando los planteamientos propuestos en el grupo focal.

Vale la pena destacar que, las últimas expresiones de sentidos emergentes en este grupo focal dan cuenta de una *información* recibida, bien a través de PILAS, bien a través de FUNDAUPEL, bien a través de la formación inicial, todo lo dicho por estas compañeras de viaje se corresponde con la teoría revisada en relación a las concepciones de lectura y escritura como procesos formadores, y en lo relativo a la promoción de la lectura, que es el centro de interés de mi indagación, y más en específico, a la formación de los docentes como promotores. Estos hallazgos vistos a la luz de las categorías emergentes se tratan en las siguientes líneas.

Locus de control:

Dentro de esta categoría se agruparon las expresiones que daban cuenta de: la ubicación geográfica, las políticas públicas de lectura, la *situación país* y la formación docente. Las tres primeras aluden al locus de control externo, ya que no depende de los docentes, son los otros quienes toman las decisiones, y ellos *llevan* las consecuencias, en tanto que la última se relaciona con el locus de control interno, depende de cada uno cómo aprende, cuánto se prepara, cómo asume los retos planteados. La formación docente inicial entraría en el campo de locus de control externo, ya que en ambos grupos focales los docentes participantes expresan que *depende del profesor* el hecho de que los contenidos se fijen o no, que se trabaje en pro de la consolidación de la lectura, la escritura, la promoción de la lectura, y por otro lado se alude a la influencia de la realidad áulica, la cual es diferente a la vivenciada en la universidad.

Doc.: profe yo le voy a decir algo, lo que pasa es que cuando nosotros estamos **en la universidad es más teoría que práctica**³¹entonces cuando nos enfrentamos a realidad es otra (totalmente) es otra totalmente diferente, o sea la realidad es otra, la comunidad en la que uno tiene que trabajar es otra,

³¹ He resaltado en negritas los comentarios que aluden al rol del profesor y he subrayado los que aluden a la actitud in

Doc.: pero también depende de la universidad también, te pones a ver son estrategias que tú aprendes (aja) ³² pero como no tenías esa práctica directamente como que la aislamos, pero cuando llegamos al aula como que la retomamos otra vez aquello que vimos en clase, como para dársela otra vez a los chamos que ahora sí estamos viendo la práctica, **porque no es igual en la universidad la teoría que la práctica.**

Doc.: **tiene que ver mucho con la realidad que estamos viviendo, a mí me pasa, comparo**, con años anteriores y digo wao, **lo que podía hacer y como está hoy en día** (-Doc.- *uno se desmotiva*), quieres hacer y hacer, hacer, hacer y no hay nada, entonces te queda así, lo que tenías pensado ya no lo puedes hacer porque no hay, porque no tienes tiempo.

Doc.: **yo creo que eso va a depender del profesor**, yo recuerdo mi profesora de Lengua Española y **sí me preparó para eso.**

Doc.: sí es el docente, va de la mano con el docente que te dio la materia.

Si bien es cierto que el currículo lo desarrolla la institución educativa, no es menos cierto que debería existir un mínimo nivel de autogestión del aprendizaje, que cada quien asuma su compromiso con su proceso de formación, con lo cual, se da pie para una discusión qué tanto pertenece esta expresión al locus de control interno, y qué tanto de ella al locus de control externo. A mi modo de ver, salvando las diferencias personales de cada profesor, para compartir una información o tema del curso, por sí misma, esta debería sentar las bases que propicien el desarrollo de contenidos suficientes para que el estudiante-docente, luego, en situaciones reales de clase sea capaz de desarrollar con sus estudiantes las habilidades comunicativas en torno a la lectura y a la escritura.

De igual manera dentro de las expertas en formación de promotores que están vinculadas a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador coinciden con lo expuesto por las docentes. Ambas profesoras coinciden en decir que depende de la cátedra, depende de la actitud y de la aptitud del

³² Lo que está entre paréntesis y en cursivas son solapamientos, cuando otra docente habla en el mismo turno que otra compañera.

profesor el preparar o no al estudiante-docente para trabajar en sus aulas con la promoción de la lectura.

VH: yo tuve una buena formación en el Pedagógico, yo cuestiono eso que no enseñan eso de la promoción de la lectura, te muestran una cantidad de autores clásicos, representativos, canónicos pero que a la hora de llevarlos al aula cómo los llevas, cómo los transmites, cómo lo promocionas.

VH: pocas veces, pocas asignaturas además lo permiten, pocas no, una, que es Literatura Infantil y Juvenil, más nada, te hablo de mi caso particular del Pedagógico de Caracas que es donde yo me forme

VH: De hecho, recuerdo uno de mis mejores profesores de Literatura del Pedagógico de Caracas dijo en asamblea que una cosa era ser profesor de Literatura y otra ser promotor de lectura, porque creo que lo asumía que el promotor de lectura es el que vende gillet, imagino, el que vende en Makro, en Farmatodo

NGV: es **que tenemos muchas camisas de fuerza en el pedagógico, en los pedagógicos en las universidades**, la camisa de fuerza que implica un programa, que implica un proyecto que no contemple, por ejemplo yo lo veo en mí, que no contempla la promoción por ejemplo. **Yo lo veo en el departamento, en el departamento hay profesores que, que si tú le dices que son promotores de lectura te reviran, y te dicen que no**, qué es eso, ósea la promoción es como jugar con plastilina para ellos, eso no es tarea de ellos, “no yo no, no”, y son excelentes promotores de lectura, porque son excelentes docentes, excelentes lectores fundamentalmente, y entonces no tienes una clase de, de ponle tú de Cien años de soledad, donde te luces con el libro y ves a García Márquez y no sé qué más, y tú ves a la vez el diálogo con los muchachos, y este libro se empata con esto y tú no te leíste también “Los funerales de la mamá grande” y no te leíste también no sé qué cosa, esto y ta, ta, ta, ósea hay una actitud de lo que hoy se llama promoción, pero ellos **no lo reconocen** como tal, y no solamente **no lo reconocen sino que eso lo tiene a distancia porque eso puede ser como denigrante**, entonces em ahí está la diferencia, y además el **Pedagógico no tiene, no tiene nada que ver con lo que está pasando en las aulas de bachillerato, son dos cosas distintas, nosotros estamos enseñando una gramática que los muchachos aquí en bachillerato no les llega**. Nosotros enseñamos una cosas que no es lo que nos pide bachillerato, por eso es que yo, en mi caso personal, yo trato de dar Infantil en Integral y en Inicial, yo generalmente no trabajo con los grupos del

departamento, porque yo creo que nuestro problema hay que tratar de resolverlo en Inicial y en Integral porque esto es ya bachillerato

He resaltado en negrita los comentarios que aluden directamente a la actitud del docente de los pedagógicos, lo que permite observar que las expertas tienen la misma visión que las docentes, esto me da pie a pensar que la propuesta que emerja, de alguna manera debe considerar este aspecto, de tal forma que contribuya a solventar esta realidad, y facilitar al estudiante-docente las herramientas, la formación que le permitan ser un docente promotor de la lectura, porque como bien lo decía el profesor del Instituto Pedagógico de Caracas, una cosa es ser profesor de literatura y otra ser un promotor de la lectura.

Valoro y comparto la posición de Norma González Vilorio (en adelante NGV) en cuanto se cree que es en Educación Primaria cuando se debe consolidar la formación de un lector.

El hecho reportaron las docentes que fijar un conocimiento, su forma de implementarlo depende de la asociación que haga el estudiante con el profesor que administra un curso, una materia, o como se denominan ahora (con el nuevo diseño curricular) unidad curricular, a mi modo de ver es una realidad que debe ser superada, porque se convierte en una amenaza para la formación de lectores en el aula de educación primaria. Esto fue lo que concluí a partir de lo que refirieron las docentes cuando se les preguntó por la formación inicial y su preparación para afrontar la realidad del aula, en específico, cómo abordar la promoción, debemos buscar la manera de garantizar la formación del docente, independientemente del profesor que le haya tocado en el pregrado.

Si bien es cierto, que las docentes de la escuela, a lo largo de sus intervenciones asumen la responsabilidad, en esta ocasión la comparten con los docentes del pregrado, solo aquellos que lograron una vinculación positiva con sus estudiantes, dejaron una impronta en su quehacer áulico. De tal

manera que ceden un poco el control, y lo que sé, lo que hago es porque el profesor lo hizo, o no lo hizo, bien.

Las docentes hacen manifiesto que su preparación inicial no es suficiente para afrontar la realidad del aula ni de las dinámicas de la escuela, con lo cual aseveran que existe una diferencia sustancial entre la preparación y la praxis. Hecho que genera un doble compromiso, ya que es una invitación a revisar, reflexionar sobre la práctica pedagógica de los profesores de los pedagógicos que administran los cursos relacionados con la lectura y la escritura.

La mayoría de las docentes concuerdan que en la preparación inicial, o de pregrado, en casi todos los cursos, salvo los de prácticas profesionales, el predominio está en la revisión teórica. Quizás esto pudiese estar relacionado con el hecho de que los docentes universitarios que forman a los maestros, al menos en los Pedagógicos, deben dejar sus horas de clase en las aulas de los diferentes niveles del sistema educativo ya que por reglamento solo se pueden trabajar un máximo de ocho (8) horas fuera de la Universidad Pedagógica, en el caso de los tiempos completo, con lo cual se va gestando una desvinculación sistemática con la realidad de las aulas de las escuelas, manteniendo una aproximación, casi exclusiva, a partir de los referentes teóricos.

Pocos docentes coordinadores de cursos incluyen en sus cronogramas actividades que pongan en ejercicio el cómo se lleva la implementación de lo aprendido en situaciones reales de aula. Pocos docentes coordinadores de curso proponen actividades que impliquen ir a la escuela, realizar la microclase, la observación en una situación real.

En este sentido se comparto la visión de *Chambers (1996)* quien luego de manifestar que tiene cerca de cuarenta (40) años esgrimiendo la importancia de promover la lectura, de formar lectores se autodesigna como un recordador, más que un teórico; comparto con este autor la visión y el por qué se debe promover la lectura, y a su posición agregaría, en las aulas, desde la escuela:

...solamente estoy interesado en la lectura que nos despierta, que abre nuestros ojos, que activa el mundo, estimula nuestra mente e imaginación, amplía nuestra visión y, sobre todo, porque es lo primero de todo, la lectura que genera, detalla, refina y fructifica nuestro encuentro con el idioma. Y no solamente el idioma en cualquier figura o forma, sino el lenguaje que requiere que utilicemos la habilidad más compleja conocida por los seres humanos: la interpretación de aquellos signos abstractos que llamamos el idioma escrito cuando se usan en el tipo de texto que llamamos literatura. Involucrados en esa potente actividad están una ética, un flujo de libertades y responsabilidades que ahora necesitamos enseñar de una forma en que nunca tuvimos que hacerlo antes. (s.p)

Es decir, formar lectores implica acercarlos a lecturas que propicien el despertar de la conciencia, de la imaginación, no simplemente para obtener una *información*, sino para formarse como ciudadanos de la vida, que comprende al mundo y se comunica con su entorno. Este ejercicio es lo que *Adorno y Horkheimer (1987)* esgrimen es el resultado de su teoría crítica de la sociedad, en la que se reflexiona sobre la realidad vista como un todo desde diferentes dimensiones. Otro elemento fundamental que propone *Chambers (ob.cit.)* y que, a mi juicio, permite que se ubique esa idea en la formación de un docente promotor de la lectura, es que este autor, recordador, propone dentro de su receta para promover la lectura, que quien habla de libros con los niños debe conocerlos, debe saber cuáles son sus gustos, sus necesidades, qué han leído, y quién mejor para conocer todos estos detalles que su docente, es por eso que en esa idea se ve lo expuesto por Vanesa Hidalgo (VH) en su intervención, en los pedagógicos no solo se debe formar eruditos, lectores, sino que se debe formar de tal manera que sepa cómo hablará de los libros, de la lectura con sus estudiantes, con un grupo de niños.

Si usted no conoce a los niños, no puede saber la mejor manera de promocionar su lectura de este libro maravilloso. Así que primero tenemos que conocernos. Y lo que yo particularmente quiero saber es qué han leído estos niños recientemente, qué les gusta leer por sí mismos, qué libros le dirían a sus amigos que son los mejores que han leído, cuál es el libro más difícil que han leído. Cuando sé

estas cosas, tengo alguna idea sobre si este libro maravilloso que quiero que los niños lean tiene probabilidades de tener un atractivo inmediato, o será considerado como difícil, raro, aburrido, o cualquiera de esas otras palabras que los niños usan cuando quieren decir que prefieren no molestarse con este libro maravilloso, gracias. De esto estoy seguro: si a todo niño desde el primer hasta el último día en la escuela se le exige que lleve un Diario de Lectura de todo lo que lea o haya leído, en el cual se registre el título, autor y fecha en la cual el libro fue terminado, entonces saber qué libro maravilloso persuade a ese niño para que lea sería una tarea mucho más fácil y mucho más exitosa de lo que con frecuencia es. (Chambers; 1996, s.p)

Entonces, se podría decir que, la mejor manera de solventar la formación en promoción de la lectura sería propiciar desde la formación inicial de pregrado la construcción de unas bases teórico-prácticas que permitan que este estudiante docente sepa cómo hablar de libros y lecturas con sus estudiantes, sepa seleccionar textos que persuadan al niño, que sepa seleccionar ese libro maravilloso que cautivará, y por ende contribuirá a formar un lector. Es decir, si realmente se quiere formar lectores en la EP se debe formar de la mejor manera a sus maestros, ese docente que trabajará de primer a sexto grado debe haber recibido, y consolidado los conocimientos que le permitan ser promotor de la lectura, por ello coincido, con lo argumentando por *Chambers (ob.cit.):*

En nuestras sociedades es verdad que la escuela es el lugar donde la gran mayoría de nuestros niños se convierte en lectores, donde todos los niños deben estar en un ambiente de lectura y donde deben encontrar adultos capaces de ayudarlos a crecer convirtiéndose en lectores literarios profundos y para toda la vida. Así que mi punto final es este. Si realmente queremos hacer algo que tenga un efecto amplio y permanente sobre la promoción de la lectura debemos concentrarnos en un entrenamiento y reentrenamiento debidos de profesores y bibliotecarios, y en la creación de un ambiente de lectura en toda escuela, respaldado por una amplia provisión de libros. Sin esto, todo lo demás que hagamos es bueno para algunos pero no para todos, tiene resultados parciales y efímeros. Así, que como pueden ver, no me puedo abstener de concluir donde comencé: Todo lo que tiene que

ver con la promoción de la lectura depende de lo que juzguemos que sea de valor. (1996, s.p)

Al compartir su posición, que también es compartida por NGV, y de alguna manera, también lo hacen este grupo de compañeras de viaje, y es que desde la vivencia como profesora de docentes en formación, como promotora de la lectura, como profesora egresada de la especialidad de Educación Integral creo que es en el nivel de la educación en el que se debe forjar la formación de lectores, y ello pasa por la formación de los docentes que desarrollarán su vida profesional en las aulas de Educación Primaria.

En el mismo orden de ideas, *Montes (2006)* presenta una invitación, comparte al igual que todos los aquí referenciados la idea de que es en la escuela el lugar ideal para formar lectores, eso lleva implícito el quién será el encargado de tal tarea

Es también una propuesta: que la escuela se asuma como la gran ocasión para que todos los que vivimos en este país –cualquiera sea nuestra edad, nuestra condición, nuestra circunstancia...– lleguemos a ser lectores plenos, poderosos. La lectura no es algo de lo que la escuela pueda desentenderse. (p.1)

En conclusión, la formación del docente como promotor es una tarea que no debe estar supeditada al interés del profesor, limitada a una u otra unidad curricular, debe ser objeto de reflexión y de reorientación en el seno de las instituciones encargadas de formar docentes, en especial a aquellos que se forman para trabajar en Educación Primaria

En otro orden de ideas, y siguiendo con el análisis de lo que emergió de la información levantada, se tornó interesante incluir a la ubicación geográfica como información, ya que luego de varias lecturas y revisión de las notas tomadas del día en el que se realizaron los grupos focales, se notó que hubo una variación en el modo de decirlo, lo cual me dio algunas pistas para el análisis y comprensión de algunas actitudes.

El grupo de docentes participantes indican la ubicación de la escuela sin demostrar en su enunciación algún afecto, apego, vinculación con el entorno

geográfico, a pesar del hecho de que algunas de las docentes viven en los barrios aledaños a la escuela lo que quizás pueda explicar por qué en este grupo de compañeros de viaje no se cede el control a la situación que les rodea, muy al contrario, en el otro grupo de compañeros de viaje, el énfasis en que se evidencia de la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas al referirse a su ubicación es otro, da cuenta de una vinculación afectiva y de una valoración diferente a la manifestada en la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar.

En líneas generales las docentes tienen entre 4 y 24 años de servicio.

La mayoría de las docentes tienen formación inicial en educación integral, salvo dos, una que es de la especialidad de Lengua y Literatura y otra de Inicial. Con relación al nivel hay dos técnicos superiores, una de ellas estudiando la licenciatura. Solo una dice tener estudios de postgrado, aunque no dice el área de estudio. Y solo una de ellas está estudiando para obtener el título de licenciada con más de veinte años de servicio en aula. Conocer su nivel de instrucción permitió evidenciar su nivel de compromiso consigo mismas, y a lo largo de sus intervenciones van dejando ver como dan mayor crédito a la experiencia que a la formación, asumiendo de esta manera el control de la situación, *lo que ocurre en el aula depende del cómo lo hago*.

Del conjunto de docentes participantes solo una deja entre ver que su preparación en torno a la lectura está directamente vinculada con la participación en el programa concurso literario, formación que le ha valido para obtener distinciones, valoración de sus compañeras de trabajo y promoción dentro de la escuela.

Cuando aluden al hecho de que la teoría que revisaron en su formación inicial está descontextualizada, confirman la diferencia entre lo que dice la teoría estudiada y el contraste con la realidad, ya que los avances teóricos no están coincidiendo con la realidad que se vive en las escuelas primarias, tanto en lo pedagógico como en lo social.

Insisten las docentes en diferentes intervenciones en la idea de resaltar la importancia de que la teoría que se estudia en su formación inicial sirva de base a su praxis áulica, ya que reportan que han podido llevar a cabo su tarea como docentes gracias al apoyo de las compañeras y no tanto a la preparación recibida en el pregrado. Este registro, en particular, vuelve a hacer un llamado de atención al quehacer de los docentes en los pedagógicos en relación a la preparación del futuro docente, y en el compromiso por mantener la calidad educativa que caracterizaba a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Una de las docentes expresa que al llegar al aula es cuando se evidencia el cómo se implementa la teoría estudiada en la universidad, que la dificultad se presenta cuando el docente por sí solo no es capaz de visualizar, comprender cómo debe hacerlo.

Las compañeras de viaje hacen énfasis en la importancia de los años de servicio, ya que la práctica, la vinculación con la realidad es la que permite que realmente y de forma eficiente se consoliden los conocimientos que han recibido a lo largo de su formación inicial, al igual que lo que puedan aprender en los talleres, si no pueden practicarlo no consolidan el aprendizaje, (aprender haciendo).

El docente recién graduado llega al aula con el entusiasmo de implementar lo aprendido en la universidad y tiene un primer impacto al constatar que una cosa es el aula universitaria y las simulaciones que en ella se hacen y otra es la realidad del salón de clases en la escuela, con lo cual se pone en evidencia su falta de experiencia en cuanto a relacionar lo visto y su ejecución.

Dejan claro las docentes que el poder llegar a consolidar una relación efectiva y acertada con sus grupos de estudiantes se logra en el ejercicio diario, y que en sus primeros años lograron hacerlo gracias al apoyo, consejo y acompañamiento de sus pares. Siendo buena parte de ellas egresadas del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez da lugar a la

revisión, al menos en los cursos que dependen de mi, por lo que he decidido realizar una revisión en su contenido e implementación aprovechando el proceso de reforma curricular que está adelantando la UPEL, de tal manera de generar un impacto que dé respuesta a lo que ha emergido en este grupo focal.

La mayoría de las docentes expresan ser, prácticamente, recién graduadas, (de 4 a 6 años), y desde su experiencia recuerdan que se les ha hecho *duro* el cambio de la vida de estudiante al de profesional, ya que la disparidad entre una y otra realidad han complicado su adaptación al quehacer áulico.

Las docentes en diferentes intervenciones aseguran que el trabajo en equipo y colaboración entre los docentes son vitales para la supervivencia de los nuevos maestros, por sobre la preparación recibida en la universidad.

Las docentes atribuyen que parte del éxito de la labor docente radica en que en las reuniones semanales ellas comparten las experiencias con sus grupos, al igual que una vez que se ha realizado la distribución de grados y cursos para el siguiente año escolar se reúnen la docente que recién termina el año escolar con el grupo con aquella a quien le tocará compartir con ese grupo el siguiente año escolar, de tal manera que lleva una primera impresión general así como, un conocimiento de qué lograron y qué no, a manera de diagnóstico desde la visión del docente.

El objetivo central del trabajo doctoral es construir una propuesta teórica de formación docente en promoción de la lectura, sin embargo, se observa en el análisis de las expresiones significativas que han emergido de las intervenciones de las docentes en el grupo focal que debe prestarse atención a la práctica, al hecho de aprender haciendo, más allá de la revisión teórica, ya que dejan en evidencia, que al menos este grupo de docentes se ha formado en el hacer del aula, al abrigo de sus pares, aquellos que al tener más años de servicio les apoyan en su trabajo.

Se ha hecho reiterada la noción de que la experiencia docente facilita el aprendizaje, ya que los docentes pueden consolidar lo visto en su formación inicial y en la contrastación de la realidad con la teoría, pueden así mismo, generar nuevos conocimientos, nuevas maneras de aprender y aproximarse al conocimiento, tanto en lo personal como en el acompañamiento que hacen con sus discentes.

Reportan las docentes que la experiencia de aula, la vinculación efectiva de las docentes con sus pares les permite adaptar las estrategias aplicadas por otras en sus aulas con sus grupos, a los de ellas atendiendo a las características particulares de sus estudiantes, lo mismo ocurre con el intercambio de lo visto en la participación en talleres, cursos, las docentes asistentes luego comparten con sus pares a fin de que todas manejen la información y puedan adaptar y aplicar.

Aspectos que se vinculan directamente con lo referido por Olga Padrón Amaré en su entrevista, esta psicólogo-docente-formadora de promotores afirmaba que el éxito de la Comisión Nacional de Lectura radicaba en el trabajo en equipo y en la reflexión sobre la propia praxis, por lo que celebro la coincidencia, y lo considero como una herramienta valiosa para proponer como ejercicio de formación.

Uno de los aspectos que diferencian la preparación universitaria de la realidad de aula es el tiempo que se debe dedicar a los trámites administrativos, ya que el vaciado de las planillas, estadísticas a meritan un tiempo que es restado de la planificación y elaboración de recursos para el aprendizaje. Una de las docentes llegó a decir: “aquí no hay tiempo de estar recortando tanto muñequito”, si se queda en la simplicidad del comentario no se vuelve trascendente, pero da cuenta de varios aspectos que se deben considerar: 1) las microclases se realizan en total descontextualización de la realidad, 2) la confusión entre una estrategia efectiva y manualidades, 3) se puede entre ver como se desvirtúa la elaboración de un recurso instruccional, 4) lo urgente sobre lo importante.

La docente que ha permanecido más tiempo en constante vinculación con la actividad de formación docente promovida desde el programa concurso literario, la valora de forma positiva, ya que a ella le ha permitido mediar mejor el aprendizaje en sus grupos, aproximarlos afectiva y efectivamente con la lectura y la escritura, pero también le ha valido la promoción dentro de la escuela, ahora cumple la labor de coordinar PILAS, es decir, ha demostrado en su quehacer la eficiencia en la formación de lectores, y en la apropiación de los contenidos trabajados en los diferentes talleres y cursos.

Así como sostenían que los cursos de pregrado que facilitaban la formación como promotores de la lectura, de igual manera sostienen que la eficiencia en la ejecución de PILAS está directamente relacionado con el acompañamiento que reciben por parte del coordinador- promotor institucional.

En la mayoría de las escuelas, sobre todo en las públicas, se ha malinterpretado lo relativo a la iniciación de la lectura en educación preescolar, con lo cual se ha dejado para el primer grado la iniciación, hecho que influye de manera negativa en el proceso, más aún si quien lo acompaña no tiene las suficientes herramientas para realizar la mediación afectiva y efectiva, con la intención de formar lectores y no decodificadores. Las docentes participantes en el grupo focal, manifiestan esa premisa, sin embargo, la realidad de la escuela ha llevado a que en los primeros grados hayan tenido maestros “suplentes” quienes tenían muy buena voluntad pero no preparación, una de ellas era una representante sin formación docente. A pesar de que en la respuesta, en la intervención anterior dan cuenta de una conciencia en relación a la preparación docente para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura, en la siguiente intervención de sus comentarios se deduce que la concepción que poseen de la lectura es como decodificación, como traducción del símbolo escrito, reconocimiento de las letras y palabras.

Enmarcado en la subcategoría de fatalismos, desesperanza se tiene que, en relación al plan estatal las docentes expresan que la mayor dificultad que

presentan radica en el acompañamiento (formación) y en el seguimiento a su implementación que genere un real reconocimiento de la labor docente en su ejecución. A pesar de todo el docente parece, necesitar la influencia de un refuerzo positivo (reconocimiento) de su trabajo, más allá de realizarlo por convicción y compromiso profesional requieren del impulso dado por la obtención de un “reconocimiento” que refuerce su compromiso en seguir aplicando el programa (PILAS). Una vez más la falla, o debilidad del programa radica en el hecho de no existir continuidad, sino un constante reinicio de las actividades, habida cuenta de que quienes lo coordinan deben aprender sobre este, y lejos de continuar lo iniciado vuelven al principio para poder “acompañar”, con lo cual el docente quien no recibe el reconocimiento por lo hecho, ahora debe volver desde el principio.

Al tener que reiniciar el proceso y la aplicación de lo propuesto en la agenda PILAS bajo una “nueva” coordinación, el docente debe repetir las estrategias, las actividades, quizás ya superadas, con lo cual se puede deducir la incidencia de dos complicaciones, una que lleva a la monotonía del docente, y obviamente del estudiante, y la otra que alude a la mecanización del proceso: aprendo y repito la fórmula.

La reducción del proceso de apropiación de la lectura a una exhibición de productos, dejando de lado la valoración del trabajo cotidiano, sistemático y efectivo, hecho a pulso y a gusto. Una vez más se repite la necesidad de reconocimiento del docente, de recibir “aunque sea un papelito” que dé cuenta de su compromiso, de la efectividad de su trabajo. Deja ver en este comentario un dejo de desesperanza, ante el hecho de que los vítores sean solo para los gerentes y coordinadores de las subregiones, dejando de lado la valoración del trabajo de aula, brazo ejecutor de la agenda PILAS. Reportan las docentes participantes su inconformidad con el hecho de que la importancia se dé a la foto, a la publicidad de una actividad como elemento político, y no como una política pública prevista para mejorar la calidad de vida a través de la lectura para la vida. Obsérvese lo dicho en las siguientes intervenciones:

Doc.: horita, en este lapso yo me he sentido acompañada gracias a Mary que ha estado en este momento, y ella nos ha motivado pues, mira el inicio lo haces así con un cuento, el desarrollo lo haces así, a través de esa motivación, porque anteriormente yo para mi caso, yo veía PILAS como que no, no me importaba, yo hacía como que mi aprendizaje con los chamos, pero en verdad ahorita con PILAS ya a través de los cuentos estamos PILAS

Doc.: el problema ahorita bueno lo que yo observo, yo tengo tiempo en la gobernación, a pesar de que soy nueva en la institución, yo tengo más o menos 5 años, inicio dando clases antes de graduarme, o sea, yo estaba en el pregrado y de una vez estaba dando clase, es que mandan, mandan, nos forman, nos dan actividades, nos dan estrategias en relación a los programas en este caso de la gobernación, pero no le hacen seguimiento, y el seguimiento se va hacia lo político, hacia vamos a hacer una galería, vamos a hacer una actividad macro, y las felicitaciones, o todas aquellas, esos agradecimientos, esas palabras de aliento son para el grupo que no está trabajando en realidad dentro del aula, como los coordinadores que están en la subregión, los que están en los Teques, pero no a los maestros que les es reconocido su trabajo, ni siquiera con un reconocimiento de papel, parte de que no se le haga seguimiento, y todo esto hace que ese docente que trabajó durante un año, que le puso empeño, hace que el año que sigue se desmotive y no quiera trabajar, no quiera continuar, porque ellos observa que los niños le pusieron mucho esfuerzo a sus producciones, a sus trabajos, a su participación dentro del programa y arrancan, hace su actividad macro, y ni siquiera le hacen su felicitación o una palabra positiva a los chicos para que puedan continuar con el programa, y a nosotros igualmente. Y cambian al coordinador, se hace todos los años la misma rutina, y eso también influye, y al que ponen lo pone a que uno les haga la recapitulación del año pasado, al maestro que ya tiene tiempo trabajando con el programa.

En estas intervenciones se corrobora lo que ya había anunciado al referir que una de las compañeras de viaje esgrime que una de las razones de que no se trabaje acorde a lo esperado es el número de requisitos administrativos a los que deben dedicarle tiempo. Razón por la cual se va desvirtuando el proceso de enseñanza de la lectura y por ende de formación de lectores, de tal modo que el ejercicio de promoción de la lectura queda desdibujado y se transforma en el cumplimiento de una agenda.

Otro aspecto importante es que para ser promotor de la lectura se debe ser lector, es por ello que se tornó interesante develar el comportamiento lector de las compañeras de viaje. La experiencia de la lectura de la única docente que reportó que le gusta leer y que aprendió por su interés, deja en claro una expresión que resume la actividad de un promotor de la lectura, es este uno de los objetivos del promotor: Despertar la inquietud por descubrir qué hay dentro de los libros.

Las docentes participantes manifiestan, con claridad que tienen conciencia de sus debilidades, por ello manifiestan que para ellas lograr pasar de *información* a *formación*, del saber al hacer, requieren participar en talleres que realmente le ofrezcan la posibilidad de modelar el cómo hacerlo, pero al mismo tiempo expresan que debe darse un proceso de transformación personal influido por ese mediador del aprendizaje que les permita vivir la experiencia para luego retransmitir a sus estudiantes con mayor efectividad.

Una de las características que expresan debe tener un programa, o una propuesta de formación en promoción es que las actividades y ejercicios realizados en el proceso de formación faciliten el hecho de que ese docente “no lector” se transforme en “lector”, o al menos se dé un proceso de reconciliación con la lectura y la escritura.

Por lo que esta lectura debe hacerse en dos direcciones, o niveles, uno que lleve a repensar qué y cómo se está formando en el pregrado estas habilidades, y cómo fortalecer al docente en ejercicio a través de la formación permanente.

Algunas de las docentes manifiestan que para ellas poder acompañar el proceso de producción escrita el docente debe conocer los diferentes órdenes, sus características y además poseer cierta habilidad escritural, con lo cual expresan que dentro de la formación debe darse lugar al ejercicio personal que afine sus habilidades. Por lo que esta lectura debe hacerse en dos direcciones, o niveles, uno que lleve a repensar qué y cómo se está formando en el

pregrado estas habilidades, y cómo fortalecer al docente en ejercicio a través de la formación permanente.

Las dos docentes con formación en el área de lengua, una de ellas de Integral pero con mención en lengua y la otra de la especialidad, dejaron en claro que el conocimiento adquirido en su pregrado les daba una ventaja al momento de afrontar el trabajo en el aula con lectura y escritura, por lo que cabe repensar el contenido y la forma de los cursos del área que componen la malla curricular de la especialidad de Educación Integral a fin de ofrecer al docente una mejor formación, lo mismo para el docente en ejercicio a fin de que pueda cumplir con el objetivo de formar lectores y no simplemente decodificadores, o como dice *Fons (2004)* :

A lo largo de la historia de la didáctica diferentes métodos se han mostrado buenos para enseñar a leer y a escribir, pero realmente muy pocos se han mostrado eficaces para crear lectores y es que probablemente las condiciones socioculturales sean el factor determinante del proceso de alfabetización. A pesar de ello, la escuela, junto que otras instituciones como la biblioteca, puede erigirse como punto de referencia donde se experimente la necesidad de leer si consigue ofrecer a los aprendices razones para leer más allá del propósito de la instrucción, más allá de usar la lectura únicamente para aprender a leer. (p. 4)

Como puede verse esta catedrática española señala no solo que es tarea de la escuela, por ende del docente formar lectores, buenos lectores, sino que este debe apoyarse en la biblioteca, y por su puesto en la familia, así como de otras instituciones que faciliten el acervo cultural que ofrece el apropiarse de la lectura.

De igual modo, estas compañeras de viaje, reconocen una de las bondades que aporta ser egresado de integral al momento de abordar el trabajo en aula aplicando realmente el aprendizaje globalizado, al menos en la teoría. Una vez más las docentes manifiestan sus necesidades, qué requieren para mejorar su preparación y por ende su praxis en relación al trabajo con la lectura, escritura, oralidad, producción y comprensión.

Aunque esta posición es contrariada por lo que ha observado Olga Padrón Amaré en sus incursiones en aula, en su entrevista en dos oportunidades alude al como en la realidad en la escuela primaria no se da de forma adecuada la planificación por proyectos, desde la selección del mismo hasta su implementación, de hecho, en ninguna de las incursiones realizadas a las aulas de la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar se evidenció trabajo por proyecto, ni en la ambientación de las aulas, ni en las actividades realizadas, lo más cercano era la elaboración de trabajos para llevar a la exposición de las ferias escolares de la Gobernación. Contrástese pues lo referido por las docentes con lo dicho por Olga Padrón Amaré.

Olga Padrón Amaré: yo recuerdo que una de las cosas que más me impactó fue, y bien lo recuerdo, este, fue haber tenido la oportunidad de leer programa de estudio con ellos, que en aquella época era el modelo de educación básica, el primer programa normativo de educación básica que se llamaba, el modelo normativo de educación básica. Ese era un, a mí modo de ver, desde el punto de vista teórico, este, conceptual, una propuesta bastante avanzada, bastante avanzada, pero que desafortunadamente nunca le había llegado al maestro, al maestro, verdad, descubrir eso, esos materiales que nunca habían llegado a los maestros, y los maestros seguían planificando con los libros de texto

Olga Padrón Amaré: yo pienso que esa es una de las cosas que ha, que no ha permitido, no ha posibilitado, este, que el modelo de proyecto de aula, el modelo de proyecto de escuela, proyectos pedagógicos puedan ganar en consistencia, en permanencia, que a veces esos proyectos lo que han generado más, este, es el enfrentamiento entre el equipo docente cuando no hay realmente el esfuerzo, el trabajo para formar un equipo pedagógico, y mirarse como un equipo que está buscando lograr coherencia en el accionar apuntando hacia una meta común que es supuestamente la formación de ciudadanos lectores y escritores.

Olga Padrón Amaré: en la formación del maestro como lector, como escritor, y como una persona culta, que sea dotado, verdad, de saberes para poder transmitirlo, tener criterio, criterio para seleccionar que ofrecer, que dentro de su planificación cómo abordar, en los proyectos pedagógicos, verdad, qué implicaciones tiene un tema, como un tema puede ser multidimensional, desde cuántas perspectivas se puede mirar un tema

Olga Padrón Amaré: el día que reflexionamos sobre un proyecto de qué, eso fue un taller de proyectos que llevamos pa' Maracay y las únicas que se animaron a escoger, imagínate tú, de cómo se hacen las relaciones sexuales fueron unas monjitas, (*risas solo mías*), y había una que no era monjita, era una muchacha así como tú y dijo: "ay no yo no sé nada de eso", y yo le dije mira mi amor si tú a estas alturas de la vida no sabes cómo se hacen las relaciones sexuales has perdido tu vida... Entonces, pasamos como tres horas pensando en las implicaciones tremendas, verdad, que tenía, lo que es tener unas relaciones sexuales a destiempo, lo que podía significar para un niño, una niña ser padre o madre a los once años, o a los doce años, lo que está pasando aquí en Venezuela, entonces, llegamos a ver cómo incide eso en el proyecto de vida, las implicaciones de salud que tiene, verdad, las enfermedades, la prevención de las enfermedades, el autoestima, verdad, de cómo tú entregas tu cuerpo, verdad, cuando tu amas a alguien y que tú no puedes compartir tu cuerpo con cualquiera, te acostaste por acostarte por tener una experiencia, bueno fue un trabajo intenso de reflexión para poder ver cuáles eran, poner en contexto el tema, porque esa era una pregunta de unos muchachitos que yo recogí en unas escuelas, que yo antes de ir para allá fui a unas escuelas a buscar preguntas de los muchachitos. Una era ¿de dónde sacan los colores las escamas de los peces?, yo no sé, esas son las preguntas de los muchachitos; ¿por qué los colibrís vuelan igualito que los helicópteros?, unas muchachitas que estaban interesadas en saber cómo crece el cabello pero desde una perspectiva estética y no era desde la perspectiva del bulbo piloso, que era la respuesta que le daba la maestra, y estaban bravas porque la maestra les había vuelto a sacar el corte de la dermis y la epidermis y el bulbo piloso, para explicar cómo crece el cabello cuando el tema de cómo crece el cabello era desde una perspectiva más estética porque son muchachitas de once años y ya están interesadas por su estética, y los muchachitos de quinto grado que ahora están en sexto grado y desde quinto estaban preguntando cómo se hacen las relaciones sexuales y la maestra no les contestaba las preguntas, le daba la vuelta y les cambiaba la pregunta a los muchachitos, entonces yo les dije que las preguntas (*terminan con el proyecto de animales de la selva- risas mías*), o cómo este "está lloviendo en Petare", como digo yo, está lloviendo en Petare, entonces este, yo les dije no pueden cambiar la pregunta, el que escoja la pregunta tiene que responder esa pregunta no es cambiarla. Entonces, afortunadamente estas maestras, que la mayoría eran monjas de Fe y Alegría, de una escuela de Fe y Alegría escogieron ese tema ¿cómo se hacen las relaciones sexuales? Para poder ver la cantidad de contenido y las vinculaciones que tenía este tema, y

las implicaciones que tenía de todo orden, no solamente la propia vida de una niña que tiene un embarazo precoz o la de un niño, un varón, sino también las implicaciones que tiene para la familia, lo que puede implicar para la formación de la familia, para los futuros hijos, de esa familia, o sea desde esa mirada multidimensional que debe tener un maestro para poder, este, hacer una buena planificación, para desarrollar un tema que no esté descontextuado de lo social, ni de lo ecológico, ni de lo personal, porque si no tenemos la mirada entubada, miramos una cuarta parte de lo que pasa, entonces, transmitimos un conocimiento totalmente descontextuado, sin tener trascendencia ninguna, no tenemos criterios para ver esa compleja red de relaciones que supone la vida.

Al leer y releer las intervenciones de Olga Padrón Amaré y contrastar con lo dicho por las maestras no puede menos que pensar en una gran incoherencia que persiste en las aulas de Educación Primaria, desde finales de los noventa se está hablando de la planificación por proyectos, del aprendizaje globalizado, y aun hoy se encuentran, más de lo que se quisiera, no solo aulas, sino escuelas completas que dedican dos días de la semana de la semana a trabajar el proyecto, y el resto siguen trabajando dos horas de lengua, dos de matemática, una de sociales, por poner un ejemplo, pero lo que quisiera dejar en claro es que persiste la tendencia a trabajar por áreas, sin contextualizar, sin globalizar, aunque se haya seleccionado un proyecto de aprendizaje, que muchas veces, como reportó Olga Padrón Amaré obedece es a los intereses del docente y no da respuestas a las verdaderas inquietudes de los discentes.

Por lo antes expuesto se cree necesario recordar el trabajo realizado en 2003 por *Fraca* en la que propone una pedagogía integradora, la cual tiene como objetivo desarrollar las competencias lingüísticas (hablar-escuchar, leer-escribir), los fundamentos de esta pedagogía los explica en pocas palabras esta insigne lingüista venezolana:

En primer lugar se parte de la indagación del conocimiento previo (lingüístico-cognoscitivo-social) que el niño posee y que le permite al docente diagnosticar al alumno y su saber. Ello significa conocer

sus organizadores previos, sus pseudoconceptos o conceptos cotidianos. También supone saber y conocer tanto su zona de desarrollo actual, como su zona de desarrollo potencial tal y como lo plantea Vigotsky dentro del modelo Sociohistórico (Vigotsky, 1979). Tales aspectos resultan importantes tanto para el docente como para el mismo aprendiz. El sujeto aprendiz ya no es una caja vacía que se va llenando de información, sino un participante activo con una teoría del mundo compartida, producto de su experiencia y que trae a la escuela como conocimiento previo. Dicha teoría del mundo le sirve de puente para el abordaje de la información nueva. Posteriormente se le provee de un conocimiento o información nueva (contenidos programáticos o de otro tipo). Esta etapa se lleva a cabo a través de diversas estrategias y mediada por el docente o por sus pares. Tales conocimientos serán posteriormente integrados y transferidos al conocimiento del sujeto aprendiz y deberán ponerse en práctica en otras situaciones en las que el mismo sea requerido (transferencia). Asimismo, se busca integrar la información nueva con el conocimiento previo, a través de la implementación de estrategias de aprendizaje que resulten naturales, espontáneas y que permitan la puesta en funcionamiento de la creatividad y los saberes compartidos. Es importante acotar que el conocimiento nuevo será integrado al acervo experiencial del aprendiz y que mientras más significativo sea dicho aprendizaje mayor posibilidad habrá de integración. La transferencia de los conocimientos a otras situaciones de aprendizaje le permitirá al alumno probar y ejecutar sus logros en relación con lo aprendido. De esta manera actuará como un estratega en la conformación de los objetivos que se proponga como aprendiz. (*Fraca; 2008, p.113*)

La propuesta de *Fraca (2008)* busca desarrollar la inteligencia lingüística, mejorar el ejercicio didáctico en el aula, en total coincidencia con lo referido por Olga Padrón Amaré, y el deber ser de la integración y concreción del ejercicio docente que busca el desarrollo integral de sus estudiantes, por lo que se cree que al profundizar en el ser lector del docente y formarse como promotor su ejercicio de aula se verá beneficiado ya que ampliará su forma de leer el mundo, de apropiarse del conocimiento, y lo más importante propiciará espacios de real desarrollo y aprendizaje en su aula.

Promoción de la lectura:

En la intervención de la docente se puede evidenciar conocimiento de qué se requiere para realizar promoción en el aula, sin embargo, como se ha indicado antes la *información* no ha pasado a formación, ya que en las observaciones realizadas no se evidencia que se pongan en práctica. Pero esto también lo reconocen y expresan que es en lo que desean profundizar, prepararse y que deben ser contenidos de un plan, programa de formación en promoción de la lectura. En las siguientes líneas se exponen los resultados obtenidos de las intervenciones en el grupo focal para ser analizadas.

A pesar de que en la mayoría de las intervenciones las docentes, y en la misma práctica, por ellas relatada, se percibe una concepción de la lectura como decodificación, una de las docentes expresa una coincidencia con la concepción que de la lectura tiene la autora, es decir, ve a la lectura como un proceso de transacción entre lo que sabe el lector y lo que aporta el texto.

Algunas de las docentes refieren cuáles de las actividades sugeridas en PILAS aplican y sus resultados en la dinámica del aula, sin embargo, a las que aluden son precisamente aquellas que hacen énfasis en la lectura mecánica, en el simple reconocimiento del símbolo.

Entre las actividades propuestas por PILAS tres de las docentes comentan los resultados al aplicar las competencias de deletreo, reconocen y reportan la actitud de los niños ante la actividad, como se esmeran en aprender la forma de la palabra, cuáles son las letras que la componen, reconocerlas y poder decirla en una competencia, en primer lugar con los compañeros de aula hasta llegar a la competencia con niños de otras escuelas. Se reivindica el espíritu de la competencia como estímulo positivo para incentivar ejercicios de lectura, con lo cual se puede deducir una visión conductista más que constructivista, un enfoque instrumental más que comunicativo, pero que, según lo reportado por las docentes, aproxima a los niños a la lectura, aunque este ejercicio solo lleva a palabras descontextualizadas, ya que se cree que la lectura debe hacerse a partir de textos completos y no de palabras aisladas.

Otro grupo de maestras en sus intervenciones dejan ver que la lectura debe trabajarse desde su función comunicativa, pero da lugar a pensar que, así como expresaron la necesidad de consolidar los conocimientos a través de la práctica, poseen la *información* de cómo debe ser la lectura, pero en la práctica siguen bajo esquemas ya superados, al menos a nivel teórico. (A leer se aprende leyendo vs. Métodos silábicos, lectura como decodificación).

Llama la atención que aunque dejan ver en sus intervenciones que conocen, aunque no practiquen, sobre la teoría y las premisas que llevan a concluir que a “leer se aprende leyendo”, esté tan arraigado el hecho de que el indicador de logro de la lectura en los niveles iniciales sea exclusivamente la decodificación, que solo aplican actividades que lleven a ella. Si bien es cierto que es un paso necesario no es lo único objetivo que debe seguir persiguiéndose al iniciar a los niños y niñas en la lectura. Como bien la apunta *Paredes (2006)*

Que aprender a leer implica aprender a decodificar es algo sobre lo cual, en el fondo, no hay discrepancias. Algo más, ese aprendizaje debe realizarse lo más adecuadamente posible para que se produzca una automatización de dicho proceso, lo cual hará posible adquirir una habilidad de lectura fluida y por dicho camino estar más capacitados para una adecuada comprensión de lo que decodificamos. Cuando comprendemos lo que decodificamos es que realmente estamos leyendo. Antes, no. (p.3)

El problema radica en el hecho de obviar la comprensión, el llenar de sentido la lectura y limitar el aprendizaje a la decodificación, hecho que según quien escribe contribuye a alejar a los niños de la lectura, ya que no implica ningún reto, no deja provecho, simplemente se reproduce, se copia, se imita, en detrimento también de la creatividad y de la comunicación.

En algunas de las expresiones se confirma la creencia que emerge entre lo expresado por las docentes participantes, que para poder comprender y producir debe pasarse por el momento de la decodificación, por lo que dejan para los últimos grados de la educación primaria los ejercicios de producción espontánea, y la discusión de las lecturas.

Todas las docentes, salvo una de ellas, manifestaron que su iniciación en la lectura había sido de forma traumática, que habían aplicado con ellas, “la letra con sangre entra”, tanto en la casa como en la escuela, aunque con mayor incidencia en el hogar, a decir verdad entre líneas se puede leer que el recuerdo del aprendizaje de la lectura se sitúa en casa, no en la escuela, razón por la cual se pueden deducir dos informaciones reveladas: la primera de ellas que la actividad en la escuela de aproximación a la lectura no fue significativa, no dejó huella (ni buena ni mala), y la otra que confirma que para formar lectores la aproximación a la lectura debe realizarse de forma efectiva y afectiva, a través de una planificación de actividades bien pensadas y organizadas que desde las primeras fases de la adquisición de la lectura y la escritura promuevan el goce estético, la comprensión en todos sus niveles y la producción escrita.

La claridad de las docentes al expresar que parte importante de la promoción de la lectura es la de predicar con el ejemplo, que los niños observen que sus docentes tienen gusto por la lectura, que leen con ellos y para ellos. En palabras de las docentes se deja en claro lo necesario para formar un lector, entre ellos, la creación de un entorno favorable. Por lo que si se tiene la duda que en su casa exista, es en la escuela, en su aula, el sitio idóneo en el que debe generarse el ambiente propicio para ello.

El hecho de que en las aulas de primer grado, no solo en el preescolar, sigan empleando el mismo método, el mismo libro con el que ellas se aproximaron a la lectura permite concluir, que no solo la *información* no ha pasado a formación, que quizás sea necesaria más práctica acompañada a fin de consolidar los conocimientos, ya que de lo que dicen a lo que hacen hay un trecho. Pareciera que la zona de confort que ofrece lo conocido, malo pero conocido, la certeza de que los representantes al ver las páginas pasar con el sello de aprobado tendrán la sensación de que su hijo está aprendiendo estén más arraigadas que las nociones de lectura de textos completos, ambiente lector, modelaje de amor a la lectura.

En este sentido vale la pena citar a Norma González Vilorio, Olga Padrón Amaré quienes esgrimen ideas sobre el acompañamiento y su aporte:

Norma González Vilorio: claro yo creo que el gran problema, hay un gran problema de acompañamiento Jenny, el hecho de que usted pasara por las aulas y de que usted hablara con ellos, qué sé yo, ese es un acompañamiento que es más del que se ha hecho hasta ahora pero creo que no es suficiente, es necesario más no suficiente

Olga Padrón Amaré: yo creo que el trabajo que se vino haciendo sistemáticamente, verdad, que de reflexión sobre los temas de la lectura, de la escritura, sobre los temas de la didáctica, vinculados a la didáctica, la manera de enseñar, la manera de enseñar a leer y a escribir, la manera de concebir al alumno como sujeto de conocimiento, yo creo todo ese trabajo que fuimos llevando sistemáticamente durante un tiempo, durante un proceso fue fundamental para todos, *tanto para los docentes como también para nosotros como facilitadores para aprender de ellos y para aprender realmente a hacer didáctica*, porque yo creo que la didáctica se aprende haciéndola, se aprende haciéndola, pero no solamente es en esa búsqueda de *coherencia entre lo teórico, y una postura ética y una concepción determinada de sujeto*, del alumno como sujeto de conocimiento tomando en cuenta el objeto del saber enseñar como diría la naturaleza del enseñar, la naturaleza del saber enseñar, buscando, en esa búsqueda de coherencia y es fundamental ese acompañamiento sistemático

Es decir, que la mediación, el acompañamiento da pie a la reflexión y con ella a la consolidación de la formación, es por ello que una de las docentes ahora sí se siente acompañada por su nueva coordinadora de PILAS porque la acompaña, lee con ella, selecciona los textos con ella, es decir, en la práctica va viviendo la transformación en lector y por ende en promotor.

A lo largo de las intervenciones en el grupo focal emergieron expresiones que, dan cuenta de la diferencia entre lo dicho y lo hecho. Las docentes, en el decir, manifiestan el conocimiento de una *información* en torno a la lectura y su promoción la cual no se observó durante las visitas a la escuela, ni en algunas de sus intervenciones, el hacer. Por lo cual cobra sentido, una vez

más, la realización de la investigación que se reporta en estas líneas y la propuesta que surge de esta.

Hubo un conjunto de expresiones de sentido que reflejaban una actividad, de las muchas que, pueden conformar la planificación de aula orientada a promover la lectura y la escritura, deja una vez más evidencia de la necesidad de pasar de *información* a formación, del saber al hacer.

Se pone en evidencia que las docentes tienen conocimiento de las funciones de la lectura, para qué y por qué leer, de igual manera, expresan con claridad una de las funciones de la escritura, que además se corresponde con el enfoque comunicativo el cual se supone que orienta el currículo básico, y a PILAS.

Hacia el final del grupo focal, tres de las docentes tomaron la batuta de la discusión que se generó, en sus intervenciones se evidencia *información*, claridad en sus posturas y por sobre todo una intención de trabajar para mejorar y superar las debilidades, que saben que poseen; la intervención que da lugar a la expresión reseñada da cuenta de lo que se ha dicho: la lectura que nos rodea y garantiza la inclusión y supervivencia en la sociedad, es tan vital como respirar, y permite la comunicación con sigo mismo y con los otros. Pero también da lugar a pensar en un docente lector, que compara leer con respirar, señalando su necesidad, su relación directa con la vida, con mantenerse vivo, con el requerimiento de mirar, además, a la escritura como un proceso de producción y de organización del pensamiento que, aunque parece contradictoria esta expresión con una anterior en la que se indica que la producción se trabaja a partir de cuarto grado, una vez que se supone se han apropiado del código escrito, manifiestan saber que la escritura es un proceso y que solo se puede evidenciar en ejercicios de producción, ya que en ellos es cuando se logra propiciar la organización del pensamiento para comunicarse a través de un texto ideas.

Formación docente:

En esta categoría las docentes dan cuenta no solo de sus necesidades de formación, y de cómo esta ha sido, sino que evalúan los programas de formación que se llevan a cabo tanto a nivel nacional como estatal.

Las docentes no tienen vivencia directa de la influencia de los programas de formación, ni del cómo se aplican los planes nacionales de la lectura ya que ninguna trabaja en una escuela nacional, una de ellas da cuenta de la experiencia de su esposo quien sí labora en un plantel nacional, y de su experiencia concluye que no funciona dado que no hay sistematicidad en la aplicación de los mismos. Expresa de forma textual que: El problema de los Planes emanados por la dirección Nacional es la inconsistencia, dependen de la festividad y se superponen unos a otros.

La ley establece que los docentes egresados de educación inicial pueden trabajar hasta los primeros grados de Educación Primaria, sobre todo si ha sido su docente en el tercer grupo de preescolar. Cabe destacar que en la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar no se observa, como en otros planteles, la presencia de docentes de otras especialidades en las aulas de primaria, solo hay tres docentes de otras especialidades, dos egresadas de Inicial y una de Lengua Castellana y Literatura.

Las dos docentes que están en aula de educación primaria pero cuyo pregrado es en inicial se apoyan en sus compañeras, pero además reportan que lo que *enseñan* viene de recuperar sus conocimientos pero no de la preparación del pregrado.

Es decir, que de todo lo expuesto se hace necesario replantearse la formación docente en sus tres niveles: inicial, continua y de especialización, sobre todo en el área que es objeto de estudio de este Trabajo doctoral, la promoción de la lectura. Una propuesta que atienda aspectos aquí compilados, con atención a desarrollar competencias de desarrollo personal que les permitan diferenciar qué tanto depende de mí, qué tanto del otro y qué tanto del nosotros, a fin de formar lectores desde y en las aulas de primaria.

Percepción del ejercicio docente

Percepción sobre la formación docente: inicial y continua.

Cursos del pregrado que preparan para trabajar la lectura y la escritura en el aula

Así se trabaja la lectura, la escritura y la promoción en la escuela

Así aprendí a leer y a escribir

Percepción/vinculación docente sobre/con la lectura y la escritura

Nociones *inconscientes* de los elementos básicos para hacer promoción de la lectura en el aula

Características del programa formación en promoción de la lectura

La *situación país*: Lectura con hambre no dura

Necesidades del docente

Grupo focal docentes de la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas:

La Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas es una escuela cuyas instalaciones se mantienen en buenas condiciones, sus docentes, ambos turnos, se esmeran en la decoración de sus puertas según la festividad más relevante del mes, siempre limpia y ordenada. Cuenta con una Biblioteca Escolar y, en un principio un docente encargado de ella para cada turno, al finalizar el proceso de recolección de información uno de los maestros se había jubilado, quedando esas horas sin la guía y el acompañamiento deseados.

La vinculación con esta institución inicia por la formación de los docentes de la biblioteca quienes participaron junto a los docentes de la UEECNT en el taller inicial, el cual en ese año fue cofacilitado con el profesor Valentin Nodas de la Universidad Central de Venezuela, un gran promotor de la lectura y quien tiene un interesante trabajo de promoción en el sistema penitenciario, en específico en cárceles de mujeres. Se generó una relación cercana y de apoyo con estos dos docentes, sin embargo, se debe decir, que no fue así con el

grupo de docentes de aula. En las siguientes líneas se da cuenta de lo compilado a partir del grupo focal realizado en diciembre de dos mil dieciséis.

Relación de las expresiones emergentes con los objetivos de la investigación (Ver anexo F)

En líneas generales las expresiones emergentes en el desarrollo del grupo focal se relacionan con los objetivos propuestos, sin embargo, predomina el surgimiento de información nueva que aporta información valiosa para la construcción de la propuesta.

Se debe hacer la salvedad que el ánimo de participar en la actividad estaba bajo, ya que, a pesar de haber seguido todos los pasos sugeridos en la teoría, hubo una falla comunicacional entre los directivos y el personal docente, no fueron notificados de la realización, sin embargo, por consideración se quedaron en el aula, un buen número de las docentes, los maestros de las especialidades, una vez que se presentaron y que vieron por dónde iban las preguntas se salieron y no volvieron a incorporarse.

Llamó la atención el nivel de afectación por lo que se ha dado en llamar *situación país*, y como redonda en su disposición para el trabajo y la formación, manifiestan de manera reiterada que se sienten maltratados por casi todas las instancias, desde las autoridades de la Alcaldía de Sucre hasta los responsables de diplomados y maestrías de las universidades con las que se han vinculado.

A pesar de que la mayoría de los docentes de la UEMAC posee un buen nivel de instrucción (maestrías + diplomados) ninguno, salvo los docentes de biblioteca, han recibido formación en lectura, escritura y la promoción de estas, pero, en palabras de una de las docentes participantes:

Eso influye muchísimo, y por lo menos, y cuando digo que **influye mucho, es porque en años anteriores por lo menos uno sacaba de su bolsillo, “ah no importa hay voy hacer la actividad”**, y no, no se puede, *en esta escuela hay docente de muy excelente calidad, hay trabajadores súper maravillosos*, y hay materia para sacar, bueno pues cosas excelentes. **Pero la realidad es otra, y la realidad es la que nos limita, a hacer eso que dice usted**

implantar lo que aprendí hoy, si en ese Diplomado me van a enamorar a que yo lea buenísimo (aplausos), pero ¿cómo lo voy a aplicar sino tengo libros que usar con los niños?

“Eso” es la situación económica del docente inmerso en la *situación país*, como se observa en esta intervención se presentan dos elementos fundamentales de la promoción de la lectura, uno de ellos es que el promotor sea un ávido lector, un ser convencido y enamorado de la lectura, y por el otro la dotación, sin libros es más difícil aún hacer promoción de la lectura, formar lectores. Las palabras con las cuales designan, describen a la lectura y a la escritura van desde monótona hasta carga, al ser esta la percepción que se tiene de estos dos procesos es, un doble compromiso, generar una propuesta de formación que llegue a docentes no lectores y desmotivados al ejercicio docente. Lo que compartieron estos compañeros de viaje se resumen en las siguientes categorías.

Locus de control:

La mayoría de las expresiones que emergieron dan cuenta de un locus de control externo, su elevado nivel de frustración y desencanto viene dado por el maltrato recibido, son otros, los poderosos, los directores de educación de la Alcaldía, los trámites administrativos de las universidades, que cuando no les cobran elevadas sumas, no les entregan los certificados correspondientes, o la *situación país* que les abrumba. Véase pues, lo dicho y agrupado en esta categoría:

Manifiestan que su descontento por el incumplimiento de acuerdos laborales-salariales está afectando su práctica docente manifiesta en la aplicación de lo aprendido en talleres, cursos, especializaciones.

“La situación país y el problema de la alimentación como desmotivadores”, la expresión se hizo repetitiva, el argumento mayormente empleado para justificar el hecho de trabajar la lectura, la escritura como actividades netamente instrumentales, que rayan en lo monótono, a cada expresión referida de forma negativa bien a la lectura, bien a la escritura, le

seguía una historia de cómo los estudiantes se esa escuela revisaban los contenedores de basura, o como debían trabajar para llevar algo de comer, o como ellas antes compartían sus meriendas pero ahora ni ellas llevan comida.

Formación docente y locus de control

Hubo expresiones cuya interpretación deja ver una doble relación, es decir, se corresponde tanto a la formación como al hecho de evidenciarse dónde está el control de la acción personal, en el interior de cada docente, o en el exterior. Destacan sus esfuerzos, el gasto económico y emocional que les ha significado la preparación, relacionando esto con “hemos sido maltratados”: falla en la entrega de credenciales, alto costo de las matrículas (a pesar de ser un convenio), poco reconocimiento (económico y emotivo). Es decir, el otro poderoso, no ve los sacrificios realizados, por ende no los recompensa, con lo cual caen en desesperanza.

Recordaban uno que otro curso del pregrado, pero concluyeron que era debido a la vinculación que había entre el profesor-el contenido y lo que aprendí para llevar al aula.

En el momento de la discusión sobre los cursos del pregrado, de su formación inicial que les había aportado bases para trabajar con la lectura y la escritura, las expresiones que se repitieron, en la medida que iban recordando cursos y contenidos fueron que dependía del docente que diera la materia, y que solo aquellos que eran coherentes dejaron huellas en ellos, pero más que enfatizar en la apropiación de contenidos académicos, hicieron hincapié en la formación en valores, en reafirmar la vocación docente.

Doc.: yo recuerdo mucho, en cuanto a Ciencias de la Educación, pero más que todo era por el profesor, él hacía énfasis en los valores, y esos valores perdidos, y él mencionaba que incluso para ir a la universidad, bastaba ver como hay personas que al subirse al ascensor y ni siquiera los buenos días daban, usted sabe que, así como hay estudiantes que se quedan dentro de uno, hay profesores que también lo hacen, y él lo hacía. Él decía al cruzar las avenidas, la UNEFA tiene su elevado, de ambos lados y la gente aun así cruzaba por la calle, ósea y él hacía énfasis en eso, no le cabía en la cabeza, le parecía inconcebible, para eso están los

puentes, las, las...*pasarelas* (en coro), y, sin embargo, la gente no las usaba y eso hacía cola, entonces él decía “el no hacer, el no cumplir el deber ser”, para mí fue algo que me marcó.

Al igual que las compañeras de viaje de la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar la mayoría refiere que el apropiarse de los contenidos depende del profesor, es decir, que el dominio de la didáctica es importante para generar en los discentes el acercamiento y la consolidación de los saberes. Pero tampoco las planificaciones de los cursos de formación de pregrado, especialización deben dejarse al azar, o la selección del profesor que lo facilitará, sino que haya una conjugación entre contenidos, programas y diferencias personales, a fin de que no solo se dependa del profesor.

Formación docente

En líneas generales los docentes tienen al menos una especialización y un diplomado, la mayoría tiene dos títulos de postgrado, ninguno relacionado con las áreas que abarca la cultura escrita, ya que todas están relacionadas con currículo, planificación y evaluación, dado que el convenio es con una Universidad que solo tienen estos programas en su oferta.

Descubrir que las directrices emanadas desde el Ministerio del Poder Popular Para la Educación solo se llevan a cabo en las escuelas nacionales fue un impacto, llenó algunos vacíos de información y dejó en claro algunos porqués. Pero además aunque están ubicados en Miranda, tampoco les alcanzó los programas de formación que integran PILAS, de allí entonces el hecho que su conocimiento sobre lectura y escritura se limite a lo visto durante el pregrado, y aunque la Alcaldía procura apoyar el área de lectura con cursos, programas ofertados por otras organizaciones³³, al distribuir entre las veintitrés escuelas a su cargo, esta al parecer, ha quedado excluida,

³³ Organizaciones como: Punto y seguimos, Fundación Empresas Polar en alianza con Parque Social UCAB.

En cuanto a su formación inicial los docentes manifestaron que los conocimientos adquiridos no se vinculaban con la realidad áulica, lo mismo ocurría con algunos de los talleres a los que asistían, los facilitadores-dadores de *información*, en la mayoría de las ocasiones se limitaban a dar más *información* o a solicitarles que buscaran *información*, pero no hacían, no ponían en práctica el cómo se implementa en el aula eso que se está aprendiendo, razón por la cual se desmotivan en participar porque no sienten que aporta algo positivo para su desempeño, sino que es una inversión de tiempo que no pueden recuperar.

Promoción de la lectura

A pesar de ser esta la categoría que se corresponde con el objeto de estudio del trabajo, fue la que menos aportaciones tuvo, sin embargo, la ganancia estuvo en el hecho de permitir confirmar que las experiencias de lectura forman y conforman al lector, que sin un docente convencido en la importancia de la lectura y la escritura que domine las herramientas de la promoción de la lectura, será muy difícil formar lectores en las aulas de primaria, con lo cual se mantendrán y multiplicarán los problemas relacionados con estas áreas. Sus aportes se resumen en las siguientes líneas.

Si bien es cierto que la mayoría de las expresiones que emergieron a lo largo del grupo focal hacen alusión a percepciones negativas de la lectura, la escritura, en esta expresión se resume el *kit* del promotor, de lo identitario a la alteridad.

A lo largo del desarrollo del grupo focal, en líneas generales, enfatizaron no solo la desvinculación con la lectura y la escritura, sino que se sentían sobre pasado por la *situación país, el hambre*, con lo cual el deseo por la supervivencia supera, con creces, el deseo de formar lectores. Véase lo dicho por alguna de las docentes, que coincide también con la opinión de Norma González Vilorio

Doc.: aunque no sé si por la situación, no sé, este año estamos un poquito más como quedado, yo por lo menos, estoy quedada, porque siento, no sé si es la alimentación de los niños, no sé si es la misma situación del país, no sé si es que yo estoy apática este año, no sé, justo cuando voy a retomar la lectura todo se olvida, todo se les olvida, entonces qué hago yo, leo yo, voy llamando pero no quieren, no quieren, este lapso he leído solo yo, para mí algo está pasando, algo está pasando para mí es la alimentación.

Norma González Vilorio: y la otra cosa es lo que está pasando en el país Jenny, lo que está pasando en el país que eso es una situación que nosotros no podemos obviar pues, me entiende Norma González Vilorio: me encanta que esto haya salido) porque es que la prioridad de los representantes es buscar (N: buscar arroz, pasta)

Por otro lado, como se evidenció en las expresiones presentadas sobre la relación años de servicio/experiencia de servicio, la mayoría de las docentes daba mayor importancia al nivel de instrucción que a los años de servicio como reflejo de la formación, pero como se ha procurado decir, compartir que no siempre la *información* se constituye en formación. A diferencia de los docentes de la otra escuela que la mayor importancia se la atribuían a la experiencia, a la práctica.

Al menos tres de los docentes que participaron dejaron ver que su mayor *Interés* está en el deporte, en las artes, por otras áreas no docentes, estableciendo que su deseo es estar fuera del ámbito de la escuela.

Como puede observarse entre ambos grupos focales existen coincidencias en relación a:

- La formación inicial está descontextualizada, con lo cual no ofrece el apoyo suficiente para que el egresado pueda llevar a cabo con efectividad y eficiencia su labor docente.

- Énfasis en la teoría y muy poca vivencia práctica.

- La mayoría de los docentes no son lectores, y la asocian con obligación.

- Reconocen la importancia de la promoción y manifiestan su interés por formarse, siempre y cuando: les facilite una vinculación positiva con la lectura y a la escritura, sea más práctico que teórico (aprender haciendo), que no

implique un gasto muy fuerte ni de tiempo ni de dinero, y que reciban el certificado que dé fe de lo trabajado.

Lo expresado por este grupo de compañeros de viaje no dista mucho de los aportes realizados por las expertas en promoción de la lectura y formación de promotores, tal como se verá más adelante.

En relación a dos de las categorías que emergieron en los grupos focales y llamaron poderosamente la atención de la autora se encuentran una que se ha resumido en “*de lo que pasa en el aula*”, y la otra alude a la vinculación con el entorno, con la comunidad en la cual está ubicada su escuela.

De la primera, se puede decir que, *de lo que pasa en el aula*, es una frase que puede agrupar las expresiones que aluden a la forma como conciben la lectura, la escritura su aprendizaje, y como relacionan la formación inicial con la praxis o cómo ocurren las cosas en el aula.

Para analizar este conjunto de expresiones emergentes relacionadas con este conjunto se revisó un trabajo, por demás interesante que, da cuenta de un conjunto de investigaciones que abordan las situaciones de aula desde diferentes perspectivas, es decir, un estudio etnográfico de corte transdisciplinar. *Candela et al (2009)* expresa que:

Antes de “juzgar” a los profesores, es esencial recordar que trabajan, tanto dentro como fuera del aula, en entornos institucionales que restringen el tiempo, el espacio y los recursos, que imponen un currículo estándar con grados variables de control, sometidos a diversos grados de presión para que se ajusten a unos modelos que pueden no ser de su elección. (p.6)

Estas consideraciones coinciden con parte de lo expuesto por los docentes participantes en los grupos focales que les afectan los trámites administrativos que deben realizar para completar los formatos de las estadísticas que deben entregar para que tanto a nivel municipal como estatal lleven los registros de aprobados, en proceso, asistencia a la escuela, alimentación. Casi todas las docentes coinciden que el llenado de estos

formatos le resta tiempo de discusión con sus pares, planificación y disminuye el tiempo efectivo de clase con su grupo.

Por otro lado también se sienten afectados por todo lo que ocurre en su entorno, la *situación país*, las condiciones precarias que atraviesan algunos niños, sus familias que les obliga a trabajar, revisar la basura, faltar a clase. Hubo uno de los días en los cuales se estaba en la escuela Unidad Educativa Estadal Consuelo Navas Tovar y personal de la gobernación estaba pasando encuestas para ver lo que habían comido en las dos últimas semanas tanto los estudiantes como los docentes, la docente del 5°A en el cual se estaba realizando lectura en voz alta, comentó su encuesta, tenía dos semanas comiendo *saldina con yuca*, lo estaba escribiendo se le preguntó *¿sardina con yuca?, sí mi profe saldina es lo único que he podido comprar, y bueno con la yuca hago arepitas, la frío, la sancocho*. Al realizarle la pregunta, con la intención expresa de rectificar sardina, la maestra solo explicó porque era que prefería la yuca y porque tenía dos semanas comiendo solo está proteína, no se percató de la corrección. Y aunque pudiese exponerse a la docente por el trueque de la vibrante por la lateral, es más importante detenerse en lo que está afectando al gremio, porque como decía otra de las docentes de la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas antes ellas compartían la comida con sus estudiantes, ahora, ellas no tienen ni para ellas.

El entorno, las exigencias administrativas, la preparación inicial, el costo de los estudios de especialización todo ello afecta lo que ocurre en el aula. Para esta tesis revisé las políticas públicas relacionadas con la lectura y su promoción, tanto a nivel de América Latina como Nacional por lo que la siguiente reflexión se ajusta a la explicación que se genera en torno a lo que emergió relacionado con lo que ocurre en el aula:

Sabemos que el aprendizaje real depende tanto del tiempo y del lugar como de la trayectoria de vida de todos los participantes, y de la secuencia de acciones que realizan. La pregunta es cómo convencer a los profesores y a los que definen las políticas educativas de que esto es así, y por lo tanto conseguir unos

contenidos curriculares y unos sistemas de evaluación más flexibles, tomando en cuenta las diferentes condiciones para que los maestros puedan ayudar a cada niño. (Wells, 2009: Candela et al. p.9)

Es una pregunta que tiene plena vigencia en Venezuela, a nueve (9) años del seminario de investigación educativa en el que se detallaron estudios que llevaron a repensar lo que ocurre en el aula en relación al objeto de estudio del presente Trabajo doctoral. Por un lado cómo se preparan a los docentes en las instituciones educativas en las que se forman docentes, de tal manera de ofrecer las herramientas necesarias para que afronten la enseñanza-aprendizaje de la lectura, la escritura, y por supuesto la promoción y la formación de lectores.

Es importante considerar la formación de los docentes, no solo en la universidad, sino su formación como lectores, sus experiencias de lectura, porque desde sus experiencias se conectan con las dinámicas de enseñanza-aprendizaje de la lectura, la escritura, o al menos eso se evidencio en lo referido por los docentes participantes en los grupos focales. Por lo que cobra razones el hecho de realiza una propuesta de formación docente que dé respuesta a los requerimientos de los docentes, darle voz a los maestros.

Ahora bien, para profundizar e interpretar la relación, o diferencia, en lo dicho por los docentes al referirse a la ubicación de la escuela con tres palabras diferentes: barrio, comunidad, sector, si solo se revisa lo que el diccionario ³⁴registra, se tiene:

barrio

Del ár. hisp. **bárrī* 'exterior', y este del ár. clás. *barrī* 'salvaje'.

1. m. Cada una de las partes en que se dividen los pueblos y ciudades o sus distritos.

2. m. **arrabal** (ll **barrio** fuera del recinto de una población).

3. m. Grupo de casas o aldea dependientes de otra población, aun que estén apartadas de ella.

comunidad

Del lat. *communitas*, -*ātis*, y este calco del gr. κοινότης *koinótēs*.

³⁴ Los términos fueron revisados en: <http://www.rae.es/>

Escr. con may. inicial en acep. 8.

1. f. Cualidad de **común** (ll que pertenece o se extiende a varios).
2. f. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación.
3. f. Conjunto de naciones unidas por acuerdos políticos y económicos. *Comunidad Europea*.
4. f. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. *Comunidad católica, lingüística*.
5. f. **comunidad autónoma**.
6. f. Junta o congregación de personas que viven unidas bajo ciertas constituciones y reglas, como los conventos, colegios, etc.
7. f. Común de los vecinos de una ciudad o villa realengas de cualquiera de los antiguos reinos de España, dirigido y representado por su concejo.
8. f. pl. Levantamientos populares, principalmente los de Castilla en tiempos de Carlos I.

sector

Del lat. *sector*, *-ōris* 'el que corta'.

1. m. Parte de una ciudad, de un local o de cualquier otro lugar. *Vi ve en el sector norte de la ciudad*.
2. m. Cada una de las partes de una colectividad, grupo o conjunto que tiene caracteres peculiares y diferenciados. *Su discurso fue aplaudido por los distintos sectores de la cámara. Pertenece al sector privilegiado de la sociedad*.
3. m. Cada una de las subdivisiones de una red de energía.
4. m. Conjunto de empresas o negocios que se engloban en un área diferenciada dentro de la actividad económica y productiva. *El sector del automóvil*.
5. m. Geom. Porción de círculo comprendida entre dos radios. (drae.es)

Es decir, si solo se queda en esta revisión, se podría decir que tenían razón las tres, ya que como se puede apreciar cada una alude a ese espacio que comparte un grupo humano en un territorio y que tienen características particulares que les permite identificarse, se debe ir más allá de esta significación, se debe considerar la enunciación, el matiz de la voz con la cual cada una de estas palabras fue dicha, ya que esto representa una vinculación diferente, por ende un significado diferente, por eso se ha revisado lo dicho por el alemán *Luhmann*, (1996, 1998).

Según este autor la sociología urbana ha estudiado el fenómeno de los barrios y como su existencia, constitución y preservación en el mundo contemporáneo ha evolucionado como una nueva forma de vincularse con el territorio. Se debe recordar también que dependiendo de la región en Latinoamérica la palabra barrio no siempre está asociada al grupo de casas, construcciones ubicadas en las periferias de las ciudades, correspondientes a los grupos sociales más desfavorecidos. Un barrio consolidado implica la interconexión entre tres ámbitos fundamentales en la vida social y urbana: el físico, el social y el simbólico. La presencia y coherencia de estos generan una mayor satisfacción, un fortalecimiento de la identidad y pertenencia con el entorno y una consolidación de la cultura o patrimonio intangible del grupo, que se traduce en lo que podríamos denominar la constitución de un capital simbólico patrimonial.

De tal forma que, por ejemplo, en Petare se ha consolidado un movimiento que se denomina “Petare palpita”, su símbolo es un corazón, ya que el mapa de la zona colonial de Petare tiene casi la misma forma que órgano humano, procuran rescatar las tradiciones petareñas, desde los golfiados como elemento representativo de la herencia española, de las costumbres panaderas de los canarios que en la colonia hicieron vida allí. Las festividades de semana santa, carnavales, muchas de estas actividades de la mano de la Fundación Bigott, y otras por la Alcaldía de Sucre.

En 2016 desde bibliotecas escolares de Sucre se realizó una edición de su programa “Héroes y heroínas”, en la que los niños, niñas, adolescentes de las escuelas municipales debían entrevistar a un cultor petareño, y a partir de la historia de vida escribir y representar un monólogo en el que se contara quién es y qué ha hecho. Fue conmovedor asistir, invitada a la premiación y conocer otras miradas de la zona en la cual se trabaja, para la presentación en el teatro César Rengifo se llevan los mejores de cada escuela, aquellos monólogos que en sus instituciones fueron seleccionados por sus pares y docentes, luego de haber visto todas las presentaciones.

Se conoció sobre una señora que venida de Ciudad Bolívar formó una escuela de danza en la que tiene más de cuarenta años enseñando y rescatando de las calles y sus vicios a muchos jóvenes y niños; a un payaso que tomó los zapatos y la nariz para cantar rap, denunciar y entretener a la chiquillada petareña; al señor que tiene décadas haciendo cocteles en la plaza Bolívar (hasta Luis Herrera Campins iba a comprar uno de sus brebajes) y ahora, por sus años son sus hijos y su esposa quienes siguen la tradición. Se conoció a otro Petare, a uno que procura cambiar la bala por danza, la violencia por risas. Pero más allá de esto, es un ejercicio que permite conocer y valorar a tus mayores, tu entorno, saber que puedes ser diferente; un ejercicio que les permite a los estudiantes, en compañía de sus maestras de biblioteca, leer y escribir.

Con este ejercicio desarrollado desde la bibliotecas escolares de Sucre se pretende, más allá de un proceso de construcción de identidad, un ejercicio de ciudadanía, que propicia la formación de lectores, escritores, que van aprendiendo a leer su mundo, tal como lo propone la UNESCO (1997) al referirse al patrimonio cultural, en el que los habitantes de ciertas zonas van construyendo juntos una idea de “nosotros”, la idea de “algo compartido”, quizás las docentes que intervienen desconocen todo lo que está involucrado, quien escribe, solo en el ejercicio de profundizar en el porqué de las tres (3) palabras a repensado en lo que se ha involucrado en la construcción del imaginario colectivo.

Barrio, si bien alude más o menos a los mismo que *comunidad* y *sector*, para la mayoría de los venezolanos, por no decir latinoamericanos, se asocia a efectos negativos, a zonas en las que la violencia, la delincuencia, la basura, la pobreza son las principales características, en tanto que comunidad o sector se asocia a elementos de convivencia más positivos, más fraternos. El *sector* 12 de Octubre es uno de los más tranquilos, por decirlo de alguna manera, de la zona norte de Petare, quizás por ello la diferenciación, entre “nosotros” y “ellos” (los vecinos, los otros).

Llamó la atención la autora, el hecho de que los habitantes de la zona cercana al casco colonial estén más involucrados en actividades de rescate de su identidad, de sus proceso histórico, de su herencia, del cómo Petare creció y fue de vital importancia en la época colonial, que las comunidades más alejadas del casco colonial. De hecho cuando se leyó con los estudiantes el cuento “La calle es libre”, muchos desconocían que antes de ser una montaña rojo ladrillo, fue una montaña verde, con manantiales, tanto como su montaña vecina, El Ávila, el cuento se quedó paseando de mano en mano, de corazón a corazón.

Es decir, que las docentes que *corrigen* a aquella quien dijo “barrio” por comunidad y sector, para aludir a ese proceso de identificación desde lo positivo, desde el afecto, desde la valoración de las relaciones entre habitante-territorio-cultura, a diferencia de lo ocurrido en el grupo focal de la UEECNT, cuando se hizo referencia a la ubicación solo repitieron la dirección, sin dar mayor muestra de vinculación afectiva, o afectación con este ítem.

Los grupos focales, sus respuestas, sus aportes se valoran en todas las áreas, o roles que lleva fuera de la investigación la autora, en primer lugar porque como profesora formadora de docentes se genera el compromiso de revisar la práctica y los contenidos de los cursos, y como dicen por allí, el universo confabula, ya que el TD coincide con la reforma curricular de la UPEL, de tal manera de llevar a la mesa de discusión los hallazgos, y mejorar así la propuesta de formación docente, más vinculada a la realidad áulica, desde aprender-haciendo, y estructurando los programas analíticos de tal manera que no se siga dependiendo del profesor.

Como promotora de la lectura, porque hasta ahora el énfasis ha sido en los niños, niñas y adolescentes, pero las respuestas de los compañeros de viaje propone una invitación, a repensar a quién se direccionan las experiencias de lectura, para quién se cuenta, es decir, se siente que se debe generar un programa, bien desde extensión del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, bien desde la Alcaldía, del consejo

comunal, o de todas las anteriores y elaborar un programa de promoción de la lectura dirigido a los docentes, a los adultos, de tal manera que al realizar ellos una vinculación afectiva-positiva con la lectura puedan replicar el modelo en sus aulas, y no seguir repitiendo actividades que alejen a los discentes del placer de leer.

Y como investigadora vislumbro nuevas indagaciones que den respuestas a las preguntas que han emergido en el análisis de todo lo que compartieron los compañeros de viaje y fue sistematizado para este informe de investigación.

En las siguientes líneas doy cuenta de las entrevistas realizadas, he decidido mantener el nombre completo de las informantes, de las expertas compañeras de viaje, por dos razones, la primera de ellas, porque a lo largo del texto se ha aludido a parte de la información que ellas compartieron, y la segunda, porque se cree que, aunque la teoría de investigación sostenga que debe haber confidencialidad, y cierto anonimato de las fuentes, lo que estas *maestras* nos dieron, con tal generosidad, debe llevar su nombre, de tal manera, que cuando otras personas revisen el trabajo, conozcan quienes han proporcionado tan valiosa información, no solo para este TD, sino para todo aquel que se interese por la promoción de la lectura, y la formación de lectores.

La entrevista realizada a las profesoras Norma González Vilorio y Vanesa Hidalgo se resumen en las siguientes expresiones (Ver anexo C):

- Características de un promotor de la lectura y de un espacio de promoción,
- Formación Inicial en promoción en los pregrados UPEL,
- Evaluación del Concurso Literario FUNDAUPEL, y
- Necesidades de formación.

En las siguientes líneas se comparten las observaciones, la interpretación realizada a lo que, tan amablemente, aportaron estas dos formadoras e investigadoras de la promoción.

Norma González Vloria realiza una invitación a evaluar los resultados del Concurso literario de la fundación y para ello propone realizar una revisión de los textos de los últimos tres años a fin de describirlos, y determinar cuáles son los criterios que convierten a un texto en ganador.

Durante la evaluación con las docentes establecer la diferencia entre un Proyecto Pedagógico de Aula y el Concurso, o propiciar que el producto del Proyecto Pedagógico de Aula sea el texto para el concurso cuidando el proceso de escritura.

Una vez más se pone de relieve la diferencia entre un docente con formación orientada hacia el área de lengua, un docente promotor de la lectura y uno que no. De allí que se facilite la comprensión del proceso, diseño e implementación de actividades que faciliten el proceso de creación de texto, como una herramienta y no como una actividad más y además descontextualizada.

Al ir lo nacional en una dirección, lo estatal por otra y lo municipal por otro camino se encuentra, no solo la disyuntiva del trabajo acompasado con miras a lograr el objetivo de formar lectores, sino que evidencia una de las razones por las cuales en los últimos años se ha visto un descenso en la vinculación con la cultura escrita.

Este hecho puede ser explicado por dos razones, una de ellas es que el objetivo del PRL es discutir textos de corte marxista y que no bajaron a la etapa de llegar a la escuela, y la otra que los docentes se aliviaron de una actividad más que requiere, demanda esfuerzo, preparación y dedicación, ya que las escuelas nacionales no pudieron seguir participando en el concurso literario porque las zonas educativas a las cuales pertenecen no autorizaron la entrada de los mediadores a la escuela.

Norma González Vloria hace una llamado de atención para concientizar que la mayoría de las docentes participantes, no solo no tienen la formación, sino que su disposición al trabajo es baja, como se pudo evidenciar en lo

referido por los compañeros de viaje de la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas.

Las escuelas de la zona de Barlovento y la de Altos Mirandinos han tenido mejores resultados que las demás, una de las posibles razones es que tanto sus maestras como sus mediadoras vienen de una trayectoria de trabajo, formación con FUNDALECTURA dirigido por la CNL.

Mucho se ha dicho en relación a la transformación de la educación, que además ha incidido en la percepción que tiene la sociedad del docente. Se pasó de ser una de las profesiones más respetadas, de ser el *personaje con mayor influencia*, a ser de las profesiones con menos prestigio, con menor valoración. En relación a esto Norma González Viloría propone que antes no era necesario el realizar una preparación a parte como promotor de la lectura, porque los docentes, eran en sí mismos promotores, dado que eran lectores, con un elevado nivel cultural. En su intervención describe las características de un promotor de la lectura:

- *es culto

- *comenta los libros y los relaciona en su contexto de producción

- *es un lector

La importancia de retomar y establecer la formación del docente como promotor de la lectura obedece al objetivo de formar lectores, objetivo que desde la década de los 70 es un punto de honor de organizaciones como la UNESCO, y que se corresponde con las políticas internacionales, regionales de lectura avalados por CERLAC, UNESCO, entre otras.

Ya que, se tiene conciencia del hecho de que al formar un lector, se está formando un ciudadano capaz de vivir, convivir en democracia, que es crítico, autónomo y respetuoso de las ideas del otro.

A lo largo de las siguientes intervenciones Norma González Viloría explica, no solo el recorrido de formación de la Comisión Nacional de Lectura (CNL) como el órgano ejecutor del Plan Nacional de Lectura. Un camino que inicia en 1983 y culmina en 2001. Es decir 18 años de trabajo, que de haber

seguido su camino, sería hoy, al igual que el sistema de orquestas un referente a nivel internacional.

Reseña, esta distinguida especialista en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), que el camino inició con tres años de investigación, tras el diagnóstico de la situación nacional en torno a la lectura (1983-1986), finalmente inicia el trabajo en 1989 al estar ya consolidada la CNL se realizó otra investigación en las instituciones universidades, organizaciones que se dedicaban a la formación y al fomento del libro y la lectura, a fin de determinar los elementos de éxito y fracaso de sus programas de formación, de allí surge la metodología empleada por la CNL y las alianzas con Biblioteca Nacional, Banco del Libro, y universidades.

En líneas generales el fracaso de buenos programas se correspondía con la falta de evaluación y seguimiento, acompañamiento que se les hacía, así como por los déficit de financiamiento.

El último se pudo subsanar gracias a, por un lado el apoyo del Ministerio de Educación, y por otro al aporte recibido de organismos internacionales, para lo cual la CNL se constituyó en fundación, siendo parte de un programa que abarcaba a toda la América, es por ello que FUNDALECTURA tiene capítulos en toda la región, siendo la primera la venezolana, pero también la única que en la actualidad no está vigente.

El presupuesto recibido se invirtió en la adquisición del canon que integraría el programa de cajas viajeras, y hasta bibliobongo. De igual forma contó con vehículos que permitían el traslado de los facilitadores a todas las regiones, a todas las escuelas, de tal manera de garantizar el acompañamiento, la evaluación y el seguimiento, aspectos que ya se había comprobado, en otras instituciones, que de no realizarlos se tendía al fracaso.

De las alianzas con las universidades se tiene el hecho de que FUNDALECTURA apoyo la creación de los Postgrados en el interior del país, nosotros apoyamos la Maestría en Valencia y apoyamos la especialización en la ULA Táchira, las cuales siguen vigentes.

FUNDALECTURA, como programa nacional, abarcó hasta el último rincón de la geografía nacional, su metodología consistía en la formación de un grupo central que a su vez formaría a los grupos estatales y se encargaría del seguimiento, acompañamiento y evaluación del trabajo que se realizaba en cada estado.

Trabajaba mediante la mediación y la reflexión del accionar, pero lo más importante era, por un lado la calidad y solidez de los facilitadores, y el hecho de compartir respetuoso entre el facilitador y el docente. Aquellos que sobresalían eran los que durante un año, dejaban su aula para apoyar al programa formando a otros docentes.

En cada uno de los Estados había un programa, un proyecto que se estaba desarrollando, y se reunían por zonas para hacer la **evaluación** del proyecto, del programa. La inversión principal era la formación permanente y desde el aula de los docentes en promoción de la lectura.

De los programas, o actividades que Norma González Viloría recuerda con mayor entusiasmo están: el bibliobongo, para llevar libros hasta la zona más sur de la selva amazónica, el canje de libros, que consistía en una rotación mensual de libros que garantizaba que cada maestro tuviese al menos 30 ejemplares de un título para que en cada pupitre hubiese un libro para leer.

La formación se daba para los docentes en aula, lo cual “significaba la oportunidad de trabajar con ellos lectura y escritura, y la promoción integrada a la lectura y a la escritura, no zafada, no, en aula, haciendo promoción cada vez que tú tenías un libro en la mano”. Esto coincide con los recuerdos entrañables a los que se refirió Padrón Amaré, cuando evocaba su intervención en las aulas viviendo, presenciando y reflexionando sobre el accionar del docente en su realidad áulica.

Coincide Norma González Viloría con Vanesa Hidalgo al exponer que dentro del Pedagógico, y en general en las universidades se tiene “una camisa de fuerza” que limita la formación en promoción de la lectura desde la

formación inicial, desde el pregrado. Ambas especialistas, docentes de la UPEL refieren, y coinciden en cuáles son las dificultades que se presentan:

- *percepción negativa de otros docentes en relación a la actividad del promotor de la lectura

- *la descontextualización de los programas y la realidad de la escuela, del bachillerato

- *la facilitación de herramientas, la formación de promotores, de docentes promotores, depende del “profesor” y no de un programa, de un contenido curricular.

Otro problema, o dificultad que atraviesa la formación inicial es la desvinculación existente entre cátedras, entre cursos, relacionados con lectura y escritura, tanto para las especialidades de Integral, Inicial como para la de Lengua Castellana y Literatura, en ocasiones, por el simple celo de quienes coordinan las cátedras, los cursos.

Norma González Vilorio ratifica todo lo dicho por Vanesa Hidalgo en relación a las consideraciones generales a cuidar en la propuesta de formación docente en promoción de la lectura: a) los facilitadores deben ser lectores, b) el objetivo último es que el egresado esté en la posibilidad de formar lectores, c) de lo que debe conocer un promotor: lectura en voz alta, narración oral, selección de libros.

Al retomar el tema del concurso literario se insiste en el trabajo con los docentes, pero más allá de esto, en replantearse la formación de los facilitadores, de los mediadores, quienes en última instancia son los que propician que los docentes incentiven la producción de textos en el aula.

Una de las dificultades que ha atravesado el concurso en las últimas ediciones se vincula con el hecho de que todos los mediadores se han quedado sin asistentes, al tiempo que muchos mediadores han abandonado el trabajo con el concurso, por lo que se piensa que la razón principal sea el monetario, dada “la situación país” que incluye unos elevados índices inflacionarios, de inseguridad, y de transporte.

Hubo una confluencia “maravillosa” entre la planificación del Trabajo doctoral con la circunstancia surgida en FUNDAUPEL en relación al concurso literario y la mediación que se realizaba en las escuelas, cambiando el centro de interés, o de beneficiario, dejando al maestro como eje de la propuesta de formación y participación.

Desde la experiencia de Norma González Vilorio, quien con su trayectoria y visión de lo que significa formar docentes en promoción de la lectura, es enfática al indicar que el éxito de cualquier propuesta radica en la implementación y en la evaluación, entendiendo la evaluación como una oportunidad para mejorar, crecer y superar las limitaciones o dificultades.

Véase ahora los aportes de la profesora Vanesa Hidalgo, y el por qué se sostiene en algunos puntos que existe coincidencia entre lo dicho por estas especialistas. La intervención de Vanesa Hidalgo parte de tres expresiones, que a juicio de quien escribe son trascendentales y justifican el trabajo realizado, a saber: a) Formación inicial en el Pedagógico sin promoción de la lectura, b) La promoción de lectura inicia con la presentación del libro, con la invitación velada a leer, y c) Un promotor de la lectura debe conocer: del libro, el grupo con el cual trabaja.

Durante el grupo focal al interrogar a las docentes sobre este particular solo expresaban que dependía del docente que la facilitara, por lo que es un llamado de atención a la revisión del currículo ya que la formación no puede seguir dependiendo de la posición del profesor, sino de dar respuesta a una necesidad, a una mejora en la calidad del egresado y por ende del país.

Para Vanesa Hidalgo un promotor de la lectura conoce los intereses e inquietudes de sus grupos y la promoción implica discusión y comentarios del libro, pero no actividades *evaluadas* de lo leído. En esta intervención deja ver la descripción, no solo de un espacio ideal para realizar promoción de la lectura, sino describe el tipo de actividades que sí son parte de ella. Por ello presenta como ideal un espacio con alfombras, en el que el lector puede disfrutar del libro acompañado de música, comida, pero que al tener que incluir

como obligatorio algún producto de la lectura, el espacio de libertad se pierde para generar una actividad condicionada, repetitiva que puede alejar el encuentro del propósito de la promoción que es el de formar lectores como una actividad crítica, reflexiva que dista mucho de una actividad mecánica que condiciona una respuesta.

La directora del Instituto Venezolano De Investigaciones Lingüísticas Y Literarias “Andrés Bello” manifiesta que en la formación inicial en el pregrado en los Pedagógicos insisten en la formación de un erudito, de un crítico literario, pero no se da lugar a la formación de un promotor de la lectura, y que una cosa es ser profesor de literatura y otra ser promotor de la lectura. Hay una distancia, una diferencia entre el profesor de literatura, el licenciado en letras y el promotor de la lectura. Durante esta intervención y su respuesta da cuenta de cómo el pensa del pedagógico sigue privilegiando el conocimiento literario, la crítica literaria sobre la promoción, entendiendo esta como una actividad, casi denigrante, que resta valor a la majestad del profesor, que de cierta manera se suma al desprestigio social que tiene el ser “maestro”, “profesor”, cuando en realidad un promotor de la lectura es no solo el que conoce el libro y sus secretos sino que es aquel capaz de generar en otro el ávido deseo por adentrarse en el libro y los mundos, las posibilidades que en él se encierran.

En palabras de Vanesa Hidalgo la formación permanente de los docentes debe obedecer a una motivación personal, en la que cada uno decide qué requiero mejorar y trabaja en ello haciendo valer su derecho y lo estipulado en el reglamento del ejercicio docente.

Sin embargo, esta motivación, este deseo de superación, se ve truncado por las posiciones de quienes detentan las jefaturas, bien sea de la zona educativa, o del plantel, negando los permisos requeridos para el estudio. Otro aspecto que desmotiva es la poca vinculación que existe entre el estudio y su impacto en los beneficios económicos, lo cual hace que algunos docentes desistan de mantenerse estudiando ya que la inversión tiempo + dinero no

será recompensada en su salario, y en ocasiones tampoco en el baremo para ascensos. Todo esto resuena y coincide en lo que emergió en los grupos focales.

Al establecer una relación entre la motivación por la superación personal-profesional con la motivación por la remuneración, pareciera que si el estudio, la formación impactara de forma más determinante, sustancial en sus ingresos, quizás se vería una mayor demanda por formarse, por actualizarse.

Mirar en detalle la intervención Hidalgo permite, observar que el camino escogido para producir la propuesta fue la correcta, es decir, decidir darle voz al docente, escuchar qué siente, qué requiere y cómo sería para él un buen plan de formación, preguntas que se realizaron en los grupos focales, además de corroborar la sintonía entre promotores de la lectura, en este caso Vanesa Hidalgo-JFV. Sintonía que viene dada por la experiencia, por las lecturas, y por tener a la misma *maestra*.

Es importante para los efectos del TD tener presentes las consideraciones que enuncia la experta, al momento de su implementación formal.

Cabe señalar que una de las consideraciones expuestas por la directora del Instituto Venezolano De Investigaciones Lingüísticas Y Literarias “Andrés Bello”, *diseñar estrategias que puedan duplicar en el aula*, se corresponde con una necesidad reflejada por las docentes participantes del grupo focal, quien indicaba que había facilitadores de talleres que no mostraban, no hacían con ellos, sino que les indicaban “investiguen” y ellas googleaban y copiaban cualquier cosa, pero que además no aplicaban.

Otra *queja*, de las docentes que coincide con lo referido por la profesora es lo relacionado con las actividades propuestas, ya que en ocasiones las demandas y exigencias superan el tiempo ya que entre las obligaciones del hogar, las demandas de las actividades administrativas de la escuela se ven, en ocasiones superadas, lo cual les genera una condición de estrés adicional.

En cuanto al financiamiento, las palabras de Vanesa Hidalgo se hacen eco de lo expuesto en el grupo focal en cuanto al pago de los estudios en la Santa María, que siendo un convenio, los costos elevados hacen que sus finanzas se vean afectadas, y que algunas desistan de los estudios, o de la graduación. Es decir, la información aportada por los actores (docentes y formadores-promotores) coincide en los aspectos fundamentales que se han resumido en tres categorías: formación docente, locus de control, promoción de la lectura. En las siguientes líneas se presentan las interpretaciones que surgieron a partir de la entrevista a Olga Padrón Amaré. (Ver anexo B)

Desde el primer contacto hubo empatía con el proceso de descubrir y compartir el conocimiento que sea útil para generar una propuesta que facilite el apoyo a los docentes en su formación y en el enriquecimiento de su praxis en el aula en torno a la cultura escrita.

Devela que su formación se realizó en el proceso de investigar y aplicar, inicia con procesos lógicos matemáticos para “descubrir” el lenguaje y la cultura escrita. Es en la investigación y en el encuentro con otros que construye sus conocimientos que le han permitido desarrollar su labor de formadora en lectura, escritura y promoción de la lectura.

En las siguientes líneas se presenta lo que la primera experta entrevistada, Olga Padrón Amaré dijo, se conoció a esta promotora-formadora durante las actividades realizadas en conjunto entre la Editorial Cadena Capriles (hoy Editorial Saber) y la UPEL, en específico los Pedagógicos de Miranda y de Caracas, llamadas “La lectura toma las Plazas”. Escucharla leer a los niños, miran los destellos de amor en sus ojos, la conexión única y maravillosa que se tejía entre Olga-niños-libro, era conmovedor. Luego, al realizar el Diplomado de Promoción en la UCAB, se la tuvo como profesora, es el equilibrio, entre exigencia y comprensión. De la mano de Olga Padrón Amaré se aprendió a llenar de sentido un texto, a acompañar al lector en el descubrimiento de cómo leo, cómo me apropio de lo dicho, es por ello que se agradece, que haya aceptado compartir su experiencia para este TD.

Cuatro de las expresiones de las propuestas por Olga Padrón Amaré, que a juicio de la autora son muy relevantes, son: 1) Construcción del conocimiento a través de la investigación etnográfica, 2) Aprender haciendo, aprender en la práctica: a leer se aprende leyendo. 3) La práctica permite aprender el proceso de la escritura. 4) Vivir el proceso de escribir, leer permite identificar cómo: se enseña y se evalúa. Escritura colaborativa una fórmula para aprender a leer y escribir, y 5) Formar un buen lector lee más allá de las líneas, realiza inferencias.

Con ellas se ratifica el hecho de que la construcción del conocimiento debe surgir de un proceso de investigación y constante reflexión de la acción, lo que permite aprender haciendo, vivir el proceso para luego facilitarlo a otros. Propone que la mejor forma de construir y formar es a través de la lectura y la escritura colaborativa.

A leer se aprende leyendo, a escribir se aprende escribiendo, desde una lectura acompañada a fin de que el lector aprendiz vaya construyendo y descubriendo cómo se hace, al tiempo que se da la oportunidad de leer a profundidad y descubrir lo no dicho, que ejercite la elaboración de inferencias. A pesar de que este es el lema del último PNL y que el libro guía de este, da cuenta de *información* adecuada, la puesta en práctica del mismo, parece no corresponderse con lo propuesto, habida cuenta de que se trabaja con solo una orientación ideológica en la selección de los textos, y los contextos de aplicación.

Explica en pocas palabras el complejo proceso de formación que se llevó a cabo a través de los encuentros docentes con FUNDALECTURA, en el cual los facilitadores escuchaban al docente, sus necesidades pero también sus saberes, y a través del trabajo en conjunto se fue construyendo la metodología de trabajo en el aula. Los docentes que leyeron el currículo básico ampliaron el conocimiento y comprendieron en qué consistía la planificación por proyectos. Ellos aprendieron haciendo y en consecuencia su práctica en el aula se orientó de la misma manera, por lo que el maestro lector, que ha vivido

el proceso de construir el significado del texto, acompaña la lectura de sus estudiantes para formar verdaderos lectores, ciudadanos.

Docentes que generaron cambio en ellos y luego compartieron con otros docentes, para integrar la lectura a la cotidianidad del aula, y generar con ello no solo la formación de lectores, sino de aprendizajes contextualizados y perdurables.

La estrategia fundamental que se empleó en FUNDALECTURA fue el ejercicio de la lectura compartida y la reflexión constante del accionar en el aula, entendiendo que la lectura permite desarrollar el pensamiento, la autoestima, y que debe realizarse a partir de textos completos para no vaciar de significado la palabra, en consonancia con las hipótesis que ya ha estudiado Ferreiro. De tal forma que en el aula se forma un lector que lee entre líneas, que sabe que puede generar su interpretación y que existirá, de seguro, puntos de encuentros con otras formas de interpretar.

Insiste, o confirma que el camino es una propuesta de aprendizaje colaborativo, en un ejercicio de convivencia y tolerancia con lo que el otro comprende, lo que el otro aporta.

Al explicar en detalle cómo era el proceso de acompañamiento de los facilitadores de FUNDALECTURA a los docentes puedo comprender por qué ha fallado el ejercicio de mediación de las escuelas para el concurso literario de FUNDAUPEL, ya que en lo personal se ha buscado modelar, pero no se ha propiciado el ejercicio de la autorreflexión, no se ha propiciado el encuentro de los saberes y las prácticas de los docentes participantes, ni se ha fortalecido el ejercicio de producción colaborativa.

Las palabras claves del proceso de formación de FUNDALECTURA son “sistemático”, “colaborativo”, “reflexivo”, es decir el encuentro y el acompañamiento no fue esporádico, ni desde la posición del sabelotodo, sino que del ejercicio del darse cuenta qué y cómo estoy ejerciendo la docencia en el aula, y la escucha atenta de lo que hacen los compañeros se construyó el conocimiento, se mejoró la práctica y se buscó la coherencia entre la teoría, la

práctica de lectura y la concepción del sujeto que conoce. Cuestiona la efectividad del taller porque, este entusiasmo pero si se deja sin acompañar de forma sistemática el cambio no se produce, el *kit* del éxito está en la formación permanente entre pares en un acto reflexivo constante.

El éxito de una propuesta de formación docente y del cambio dentro del que hacer en el aula radicará en que sea una decisión de equipo, un trabajo acompasado de todos los docentes que deciden crecer juntos, escucharse, comprender que existen fallas que son comunes con lo cual la mejor manera de subsanarlas es en un esfuerzo conjunto, sin menos preciar el trabajo del otro, ni el propio.

Propone que la escuela sea el lugar para formar lectores desde el ejercicio de la lectura y la escritura colaborativa, el acompañamiento docente que promueve el ejercicio de la tolerancia al escuchar al otro que piensa diferente, pero que tiene el mismo derecho que yo de construir su saber. Proponiendo experiencia de lectura y escritura que consoliden su aprendizaje.

La idea del docente que acompaña el proceso de formación de un verdadero lector pasa por eliminar prácticas como la copia y el dictado, las cuales solo generan atraso del proceso y un conflicto entre las hipótesis que los lectores aprendices se hacen.

Los aportes más valiosos que se recibieron de esta notable promotora y formadora de promotores de la lectura se resumen en las siguientes expresiones emergentes de su entrevista, y que como se verán coinciden con lo expuesto por las docentes en los grupos focales y en los aportes de Norma González Vilorio y Vanesa Hidalgo: a) Transformar al docente en lector a través de promoción de la lectura para ellos. b) El docente tiene una condición humana más sensible que el profesional de otras carreras. c) El maestro ha sido históricamente maltratado sin reconocimiento social, económico de su labor en la sociedad. d) Realizar ejercicios de lectura compartida y actividades de goce cultural que amplíen la mirada del docente y su bagaje cultural. e) El

maestro debe transitar en espacios culturales como la lectura, escritura, museos, teatros, cine.

La revisión profunda de todo lo dicho por la profesora Duilia Goveia de Carpio lleva de inmediato a realizar la relación con todo lo que otros compañeros de viaje compartieron, iniciar el establecer las relaciones entre unos y otros. Mirar el cuadro de la categorías emergentes de agrupación que surgió del análisis del grupo focal en la UEMAC permite ver con claridad que los esfuerzos de FUNDAUPEL cobran cada vez más vigencia y valor. (Ver anexo E)

Desde la Fundación, por directrices de Duilia Goveia de Carpio se ha procurado mantener el carácter de gratuidad para los docentes, ya que es su empeño que este organismo de la UPEL, como ella misma lo ha enunciado, sea la mano amiga del maestro, que la formación que de allí se les proporciona no signifique una erogación, ya que conoce la realidad económica de los maestros. Desde que se forma parte de FUNDAUPEL en todos los eventos realizados (talleres iniciales, talleres de cierre, festivales Onza, Tigre y León, actos de premiación) siempre se ha procurado atender al docente, no solo en su formación, sino que sienta que es reconocido y valorado, con lo cual se procura dar respuesta no solo a la misión de la Universidad Pedagógica, sino al sentir del maestro venezolano.

Esa idea que la presidenta de la Fundación comparte en torno a la importancia de consolidar el conocimiento, el afecto por las áreas de lengua y la promoción de la lectura, es el ideal a *contagiar* a los docentes compañeros de viaje, ver en la lectura, en una buena lectura la posibilidad del éxito, no solo en lo académico, sino en lo personal, ya que quien se apropia y consolida las habilidades de comprensión y producción (leer-escribir, escuchar-hablar) de su lengua puede trascender el *leer en su libro* y leer la vida, reescribir su historia.

Es, como reporta la insigne educadora, misión de la UPEL generar los espacios para formar buenos docentes, maestros lectores y promotores de la

lectura; es responsabilidad de la Universidad estar al día con las políticas públicas, retomar su lugar de orientador del Estado. La dinámica política generada en los últimos años en el país llevaron a las autoridades a alejarse, a mirar desde la acera del frente lo que ocurre en las aulas, por ende lo que ocurre en el país, porque al tomar la educación, se toma lo más sensible de una Nación, su capital humano en formación, niños, niñas y adolescentes a quienes se les debe respeto, resguardo.

Ha sido el interés de FUNDAUPEL a través de sus programas mantener al docente actualizado en las áreas de lengua, literatura infantil y juvenil, matemática y ciudadanía; tres áreas vitales para el desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria, pero al mismo tiempo, a través de esta formación continua se busca atar los cabos que durante el pregrado se dejaron sueltos. Ha sido enriquecedor, como profesora de un pedagógico, tener información que permite evaluar el quehacer docente que se ha realizado desde las aulas de los pedagógicos.

Escuchar lo dicho sobre el pregrado, sabiendo que la mayoría egreso, o estudia, en uno de los pedagógicos, permite generar espacios de discusión que lleven a concretarse en mejoras palpables en la transformación curricular que se está realizando en la UPEL. Mirar como se hace necesario replantear las unidades curriculares relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura en las aulas de educación primaria, por ende en el cómo se ha de preparar al docente de la especialidad de educación integral.

En líneas generales lo compartido por la ex rectora de la UPEL deja en claro que se manifiestan, en su decir, las categorías que se han considerado para el análisis, se evidencia como en lo relativo al locus de control, procura siempre vencer las situaciones, condiciones que lleven al fatalismo, por el contrario se empeña en redirigir las acciones a fin de propiciar que se consoliden las ideas que refuercen al locus de control interno, y tanto docentes como mediadores, puedan reconocer en sus fortalezas la diferencia para influir de forma positiva en el cambio necesario, superar *la situación país*, y leer para

la vida, para el éxito, para pasar del sueño a la realidad. Para ello se esmera en generar las condiciones para seguir atendiendo al maestro en su formación permanente a través de programas gratuitos y de espacios que permitan atender la afectividad del docente con un trato justo, amable, y de profundo reconocimiento.

Desde su decir, como profesora especializada en geomorfología reconoce que el deber ser es afianzar en el docente de educación primaria, no solo los conocimientos sobre lengua y literatura, sino transformar al docente en el primer y gran promotor de la lectura. Coincide con Norma González Vilorio al aludir a otros grandes docentes como Antonio Luis Cárdenas, quienes dejaban en claro que las áreas primordiales son lengua y matemática, sin las habilidades lingüísticas consolidadas se hace más duro el éxito en las demás áreas del conocimiento.

Véase, pues, en las siguientes líneas todo lo dicho por esta insigne educadora quien sigue activa en la formación permanente de profesores, en la prosecución de las metas planteadas en la misión de la UPEL, su hija, su casa, su causa.

Locus de control:

Vinculación Universidad-Fundación-Biblioteca Nacional

La fuerza cohesionadora del trabajo realizado por cuatro instituciones (ME, UPEL, Biblioteca Nacional y Banco del Libro) fue posible gracias a la política pública que se buscaba implementar con el fin de dar respuesta a las orientaciones emanadas por la UNESCO en materia de lectura, escritura y promoción de la lectura. Y lo que antes cohesionó, en la actualidad disgrega, las políticas públicas se han dividido de tal manera que no hay cohesión entre lo nacional, lo estatal y lo municipal. Los organismos que antes trabajaban en conjunto ahora lo hacen por separado, cada una procurando lograr el mismo objetivo: país lector.

Cuando nace la Fundación como Programa de Formación Docente, lo hace de la mano del Plan Nacional de Lectura (CNL) junto a Biblioteca

Nacional y al Banco del Libro, durante años este vínculo se mantuvo. Sin embargo, en las últimas décadas este se fue desvaneciendo. La Universidad se quedó a un lado, Biblioteca Nacional responde a los objetivos del PNL, y Banco del Libro procura mantener su labor, sus programas a pesar de la *situación país*.

Por ello en esta expresión, Duilia Goveia de Carpio se refiere, en este caso, a que la UPEL perdió la vinculación con Biblioteca Nacional, salvo algunas relaciones personales de algunos docentes activos con algunos funcionarios del sistema, no se está trabajando en conjunto, acompañados para formar lectores, para formar docentes lectores y promotores de la lectura. *Un docente bien formado contribuye a mejorar la educación.*

La formación docente es una categoría que puede verse a la luz tanto del locus de control interno como externo, ya que uno depende del cómo cada docente se vincule con su formación, asuma el compromiso de esta, y reconociendo sus debilidades y fortalezas busque de manera consciente superar unas y reforzar las otras. Por otro lado tanto la Universidad como el Estado deben ser los garantes de una formación idónea que dé respuestas pertinentes y oportunas a las necesidades nacionales

Necesidad de vinculación entre el programa y las políticas nacionales de lectura

Es necesario que la UPEL reconquiste su espacio como órgano encargado de asesorar al Estado en cuanto a las políticas educativas, de tal manera de garantizar no solo la adecuada formación de los maestros, sino que las investigaciones que desde la Universidad se realicen sean el puente para dar respuesta a la realidad de las aulas, de la comunidad, del país.

Al hacer memoria del cómo surge y por qué surge la fundación se evidencia la conexión entre lo que fue la CNL y la vinculación de la UPEL con su misión de acompañar, orientar las políticas educativas, sin embargo, esto ha dejado de ser así, bien porque las autoridades de la UPEL se han autoexcluido, bien porque el gobierno revolucionario ha preferido otras

orientaciones que le sean más favorables y sigan el proyecto de ideologización. Se recuerda la reunión sostenida en Barquisimeto entre la UPEL y el ME cuando en 2006 el ministro era el Prof. Isturis, asistimos una comisión por cada instituto a un encuentro, mesas de trabajo, y luego de una semana en el cierre el ministro cerró su intervención con una frase que se quedó grabada en la memoria: “esta es la barca, este es el río, el que se monte en la canoa tiene que remar a nuestro ritmo y dirección, si no, le digo a mi gente: empújelo y échelo al agua”. A partir de ese momento la UPEL, y por ende la Fundación quedaron relevadas poco a poco de su trabajo, el financiamiento para los programas fue suspendido, y solo se depende de los recursos enviados por la Sede Rectoral, los cuales son insuficientes para mantener el ritmo de trabajo, y la publicación de la revista.

La dotación de libros se ha convertido en una quimera, por lo que el programa de Bibliotecas Múltiples aunque se mencione en los documentos, en realidad no está funcionando, en su lugar se han digitalizado algunos textos que se han subido en el blog de la Fundación.

*Políticas de Estado relacionadas con lectura elaboradas por comisiones conjuntas. **Presupuesto insuficiente***

Sin embargo, el presupuesto asignado a la Universidad ha sido cada vez más insuficiente para afrontar, no solo la parte operativa, sino las actividades de extensión e investigación, hecho que ha mermado la acción, por ende, el impacto de los programas de FUNDAUPEL, en especial la formación docente asociada al concurso literario. El déficit presupuestario que imposibilita a la fundación para cubrir los gastos de transporte de mediadores y auxiliares, así como la inversión en libros para las bibliotecas múltiples, y la publicación de la revista Onza, Tigre y León, han traído como consecuencia una baja considerable en el número de escuelas participantes, en los mediadores, en los auxiliares.

El presupuesto de la FUNDAUPEL, al igual que muchos entes, se ha visto afectada por el problema presupuestario, en primer lugar perdió el

subsidio del Ministerio, luego, aunque la UPEL la ha asumido como parte de su presupuesto, este se ve afectado porque los recursos que llegan a la universidad son cada vez más insuficientes para mantener su operatividad.

Esta falla en el presupuesto ha acarreado como consecuencia bajas en FUNDAUPEL, desde hace ya varios años no se cuenta con becarios, estos recibían además del aporte por becatrabajo un aporte adicional que ofrecía la Fundación, sin embargo, ese monto de dieciocho mil bolívares (18000,00) que es el salario del becario, en la actualidad no es atractivo para ninguno de los jóvenes, por ende ya los mediadores no tenemos auxiliares. A esto se le suma el hecho de que profesores activos, bien por desconocimiento, bien por desinterés, bien por el factor económico, o por seguridad, no ven como opción para sus horas de extensión el trabajo en FUNDAUPEL, y la mayoría de las mediadoras eran profesoras jubiladas quienes, en los últimos tres años han ido, de a poco, distanciando su vinculación, su disposición a seguir fungiendo como mediadoras en las escuelas participantes.

Hay que ser consecuente con los docentes

Al ser menor el presupuesto atender al docente, como solía hacerse, ha sido complicado de mantener. Sufragar el traslado de los facilitadores de los talleres a las zonas en las cuales se encuentran las escuelas participantes es cada vez más oneroso, por ende, se ha dejado de realizar el taller inicial, ya que el desplazamiento de las docentes hasta Caracas para los talleres también es, prácticamente, inviable (costo/seguridad).

Una de las preocupaciones de la Prof. Duilia Goveia de Carpio es el trato con el docente, es cuidar al maestro, reconocerle y brindarle no solo un espacio para la formación, sino un espacio para agradecerle su trabajo, su esfuerzo. Esto es lo que las docentes de la UEMAC echan en falta, resienten el maltrato que reciben.

La Universidad como espacio de resiliencia.

A pesar de un conjunto de situaciones, por demás, adversas la Universidad es un espacio para vivir desde la resiliencia. Superar las dificultades en pro de un bien mayor.

Formación docente:

En la formación del docente está la clave para el desarrollo del país.

Esta aseveración podría tenerse ya como un lugar común, muchas veces se ha dicho que el problema del país, y su solución, está en la educación. Pero qué educación, quién educa, para qué se educa.

Es decir, si realmente se quiere influir en los cambios del país se debe repensar en el cómo se está formando al docente, ya que de ello depende, en buena parte, el desarrollo del país. Quizás alguien diga que es mucha responsabilidad para el sistema educativo, pero un trabajo acompasado de todos los niveles podría llevar a realizar la concreción del sueño, “un país lector”, porque quien lee, y lee bien, puede abordar toda información, pero indiscutiblemente razonará, reflexionará, cuestionará, y por ende, construirá un mejor país.

La actividad de la Fundación como eje de investigación en el área de prácticas docentes y formación de lectores

La actividad que desde la Fundación se ha venido realizando debería ser fuente, corpus para mayor número de investigaciones relacionadas con la lectura, la escritura, la promoción de la lectura, y en la formación docente. Pero, como dice la expresión popular, “lo que pasa en pequeño, pasa en grande”, dentro de la misma casa no hay un trabajo acompasado, en conjunto, por lo que, lo que se hace en la fundación lo conocen pocos miembros de la comunidad upelista, y por ende, quienes coordinan los estudios de postgrado en las áreas de la cultura escrita ni los de estrategias, se han acercado a la Fundación para realizar sus investigaciones, o proponerle a sus tesis la vinculación con este espacio fuente de oportunidades.

La UPEL intenta formar buenos docentes de primaria.

“Intenta”, hace años en un taller el facilitador hizo un ejemplo para explicar el por qué a él no le gustaba este verbo. Llamó a una de las participantes, tiró un cuaderno al piso y le dijo: “intenta pasarme el cuaderno”, la joven se agachó, tomó el cuaderno del piso y se lo dio en sus manos. Él volvió a lanzarlo al piso, y repitió: “intenta pásármelo, no que me lo pases”. La joven repitió la operación y él lo volvió a lanzar al piso, otra participante se levantó, y comenzó a hacer como quien quiere levantar el cuaderno y no puede, la falta de flexibilidad no le permite llegar al piso, luego hizo como que el dolor de las rodillas no le permitían agacharse, y repetía “intento pero no puedo”. En ese momento todos en el salón comprendimos que al intentar, se hace mucho esfuerzo, pero lleva implícito un “NO” *puedo lograrlo*. Quizás es allí donde radica la falla, quizás se debería cambiar el verbo y la Universidad debería formar buenos docentes, los planes y programas deben ser lo suficientemente explícitos de tal manera de que no den el espacio a que *dependa del profesor*, sino que quien lo facilite pueda, efectivamente, lograr el objetivo del curso.

La UPEL como universidad tiene treinta y dos años funcionando en tanto que el mayor de los pedagógicos supera los ochenta, históricamente ha sido por excelencia la casa de formación docente, con mayor énfasis en lo pedagógico, que es lo que genera la diferencia con las otras universidades que también tiene la carrera docente entre sus ofertas.

Promoción de la lectura:

Actividad constante, periódica, sostenida en torno a la lectura y su promoción.

La promoción de la lectura se diferencia de la animación justamente por el carácter periódico y sostenido de las actividades, es por ello que el proceso de formación del docente se debería generar el espacio, los cursos, que le proporcionen al maestro las experiencias, la *información* que le dé las bases para que al incorporarse al aula pueda, de manera eficiente, afectiva, promover la lectura. De tal manera que la actividad constante y sostenida en la escuela no dependa de si va o no va el mediador, de si participa o no en el

concurso, o en cualquier otro programa que tenga como fin último la promoción de la lectura (PILAS; Papagayo)

La promoción de la lectura es un estado espiritual que lleva a promover la lectura y la escritura para la vida

De las definiciones recopiladas en la elaboración del TD está ha sido, quizás, la más emotiva, llevar la promoción de la lectura a *un estado del alma* es un compromiso afectivo elevado entre el lector-lectura, y desde allí, desde ese encuentro, personal tocar otras almas, otros ojos, otros seres, y propiciar que su encuentro con la lectura sea así de sublime, de integral, eso, sin duda es promoción de la lectura.

El concurso literario como elemento de encuentro y formación

El concurso literario se crea con el pretexto de ser el indicador de logro de la formación de los docentes, es decir, el maestro recibe una formación, es acompañado en el proceso, y luego debe guiar la producción de los textos que se envían al concurso. En este ejercicio, se forma al docente, pero el intercambio se evidencia en su posibilidad de crear un ambiente positivo de desenvolvimiento en el aula, como promotor de la lectura y como quien acompaña al proceso de redacción de un texto.

La lectura como problema que requiere solución desde el quehacer de la Universidad y sus entes

Es menester de la Universidad ser el espacio para la formación inicial de los docentes, por ende esta debería diseñar su currículo en función de dar respuesta oportuna y pertinente a los problemas que se presentan en la sociedad y sobre todo, a aquellos que son de índole educativo ya que la UPEL, es la casa formadora de formadores.

Sin embargo, a lo largo del proceso de análisis, lecturas y relecturas de las transcripciones ha emergido la idea de que tal parece que no se está cumpliendo con esto, que se ha desvirtuado parte de la misión de la Universidad Pedagógica.

Algunos diplomados han procurado dar respuesta a las necesidades de

la comunidad, pero algunos se corresponden con inquietudes particulares de profesores, que han conseguido eco en la comunidad, pero que no están realmente orientados a solucionar problemas educativos, ni de formación de los docentes.

Ese darse cuenta que hay un problema que no se ha sabido atender, o que no se ha concretado su resolución, ha sido la fuente de inspiración de este Trabajo Doctoral, la lectura y su promoción ha sido un problema al que no se le ha atendido, como es debido, desde la universidad.

El docente debe ser el primer promotor.

Así como las docentes reportaban que recordaban al profesor, a la profesora cuyo comportamiento era idóneo, coherente, afectivo, así mismo se requiere un modelaje como lector, se requiere ver al docente leer, obtener información, pero también conmovirse con la lectura de un poema, de un cuento.

Como apuntaba Norma González Vilorio, antes no era necesario formar como promotor al docente, porque *per se* ya lo era.

La lectura es un instrumento de formación y de entretenimiento.

Esta doble concepción de la lectura es lo que denomina *Rosenblatt (1978)* como lectura eferente y lectura estética, es decir, es importante que los docentes, como futuros promotores de la lectura en sus aulas conozcan sobre esta propuesta, qué caracteriza a la lectura estética, por qué realizarla, de igual manera con la eferente, pero avanzando más allá de la decodificación, de la traducción del signo escrito y de la mera obtención de información.

La lengua y la matemática como competencias que garantizan el éxito académico.

Un lector, no solo lee en su libro, lee la vida, lee todo tipo de texto, comprende y por ende puede hacer, utilizar el conocimiento. Un estudiante puede dominar la operación matemática de la suma, por ejemplo, pero si su lectura no ha superado el nivel de comprensión que se limita a la obtención textual de la información no podrá realizar un problema que implique sumar,

ya que se le dificultará deducir cuál es la operación, cuáles son los Registros que empleará; de igual manera ocurre con el abordaje de un texto de historia, biología. Vale la pena recalcar que cuando se habla de promoción de la lectura, esta no se circunscribe únicamente a la lectura de literatura, sino que implica un acercamiento a los diferentes órdenes discursivos.

Como se puede apreciar en el análisis de las entrevistas y de los grupos focales coinciden tanto formadores de promotores como docentes en el hecho de que se debe profundizar en la preparación del maestro de aula de educación primaria para la promoción de la lectura, que los conocimientos adquiridos durante la formación inicial no han sido suficientes como para darles las herramientas básicas para trabajar en el aula, por lo que se sustenta la necesidad de proponer una propuesta teórica para ello, es decir, lo que inspiró la salida de este viaje, fue refrendada por los compañeros de viaje, a quienes se les agradece su tiempo, su generosidad, y su compañía.

Al repasar la lectura de todo lo dicho por los compañeros de viaje se evoca a *Dubois (2011; 1998)* ya que, una de las premisas en las que a través de los años ha insistido esta autora es precisamente en la “necesidad de formar al docente en su **ser**³⁵lector” (p.63), porque como pudo observarse ha emergido en repetidas ocasiones y de la voz de diferentes compañeros de viaje.

Lo dicho por *Dubois* en 1998, lamentablemente sigue vigente, ella indicaba que “los institutos y universidades siguen aferrados a viejos modelos” razón por la cual los docentes egresados de las diferentes casas de estudio de formación docente no han consolidado el saber, el hacer ni el ser, ya que el conocimiento no se construye, se da, en el mejor de los casos en otros la planificación lleva al aprendizaje memorístico, sin significado, que se recita para una exposición y que se olvida una vez concluida. El diálogo, el intercambio de ideas, la construcción significativa queda en papel, pero no en

³⁵ Resaltado por la autora del TD

el hacer, en consecuencia poco (o nada) se realiza para propiciar la formación de un docente “crítico, reflexivo, creativo” (p.66), aseveración que se vio reflejada en más de una de las frases emergentes tanto en las entrevistas de Norma González Viloría, Vanesa Hidalgo, Duilia Goveia de Carpio como en los grupos focales.

Las expertas y docentes del Pedagógico de Caracas (IPC), Norma González Viloría -Vanesa Hidalgo, expresaron que en esta casa de estudio, al igual que en el pedagógico en el que labora la autora, no se está formando aun docente promotor de la lectura, a los de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, se les guía hacia la erudición, a la crítica literaria, en tanto que a los de Educación Integral, en más de un caso se les encasilla en *ellos no leen*, ¿pero que se ha hecho para que sí?, ¿no se supone que su tránsito por la Universidad debe propiciar una transformación? Aunque como expreso Duilia Goveia de Carpio se “trata de formar buenos docentes”, *algunos* profesores procuran acercar a los estudiantes al mundo de la letras, a pasar de la lectura eferente a la estética, de la simple obtención de información a la comprensión más profunda y reflexiva de los contenidos. Sin embargo, al escuchar a los docentes las expresiones fueron: “la lectura es una carga, monótona, aburrida”, “yo no leo”, “he leído un solo libro y porque me obligaron”, “si me van a formar como lector yo lo hago”. Es decir, se le exige al docente que sea *algo* para lo cual no se formó.

Se está en total acuerdo con *Dubois (1998; 2011)* cuando dice:

Si la formación en la lectura y la escritura es importante para cualquier profesional, con mucha mayor razón para quienes estamos encargados de dirigir el desarrollo de esos procesos en niños, jóvenes o adultos, es decir, para nosotros, los docentes. Nuestra formación, en este caso, tiene que abordar necesariamente, el saber, el hacer y el ser. (p.67)

De tal forma que, como se ha dicho, la *información* debe concretarse en formación, lo cual se evidencia cuando lo aplica correctamente, reflexiona

sobre ella y se pasa por una evidente transformación, en el decir de Larrosa “nos pasa algo, no simplemente paso algo”.

Otro aspecto considerado por esta maestra, psicóloga argentina, y que también emergió de los compañeros, es lo relacionado a la vinculación con los estudiantes, ella plantea que, el docente debe estar atento a lo que somos *con* los estudiantes y *para* los estudiantes. Es decir, reflexionar en cómo se les trata, cómo es la comunicación que se genera, y por supuesto, tener plena conciencia de que, se quiera o no, el docente se constituye en un modelo para sus estudiantes, y con mayor énfasis en los años de la educación primaria.

Durante la realización de los grupos focales las docentes indicaron que fijaron con mayor facilidad la *información* que compartió con ellos un docente que propiciaba la convivencia, la reflexión, que predicaba con el ejemplo, que compartía sus valores con ellos, es decir, aquel que trabajaba en pro de la *transformación*, y no simplemente en la formación. Da cuenta del cómo lo hacen en el postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de los Andes (Mérida).

Ponemos también mucho énfasis en el análisis y reflexión de la actividad constructiva que requiere el desarrollo del lenguaje en todas sus formas. Tratamos de que los participantes no sólo comprendan ese hecho intelectualmente, sino que lo experimenten, que tomen conciencia de lo que pasa en ellos mismos cuando adoptan los diferentes papeles de lector, escritor, hablante u oyente. El procurar que los docentes vivan esos procesos, que los contemplen desde adentro, permite, como ninguna otra cosa, que comprendan cómo los viven sus alumnos y qué problemas enfrentan en ellos. (p.72)

Es, al modo de ver de la autora, la misma metodología que refirió Olga Padrón Amaré se empleaba en la formación docente con CNL, y que se procuró implementar en el concurso literario en la edición 2016-2017, que los docentes a la par de recibir formación viviesen la experiencia del proceso de escritura, a travesaran el camino que transitan sus estudiantes cuando inician la escritura de los textos para el concurso, de tal manera que, luego volviesen

a acompañar la lectura y la escritura de sus niños, niñas, adolescentes con una nueva mirada, quizás con más empatía, quizás con más conciencia del proceso de producción escrita y de la importancia de la lectura.

Este “darse cuenta”, reflexiones sobre el proceso individual, contrastar lo dicho con los teóricos, con sus propias prácticas de aula, al que alude Dubois (ob.cit.) como método de formación en el postgrado, generó los mismos resultados exitosos cuando la CNL se aproximó a los docentes, la lectura reflexiva del registro de los diarios de las docentes llevó a una transformación del ser lector – escritor, pero también de la práctica pedagógica, según lo dicho por Olga Padrón Amaré en su aporte.

Al leer la descripción que realiza la docente-investigadora argentina, sobre la metodología empleada por la Red de Uruguay, parece estar relejendo la transcripción de Olga Padrón Amaré, y cómo explicaba paso a paso lo realizado por la CNL, es decir, Venezuela fue pionera en el hacer formación docente en promoción de la lectura, en la capacitación y actualización de sus maestros.

Es por ello, que en este proceso de análisis de las lecturas y relecturas de las voces de los compañeros de viaje se concluye la necesidad de generar una propuesta de formación docente que dé respuesta a lo dicho acá, pero considerando a la experiencia como base fundamental, trabajar desde el hacer, ya que los docentes resienten de aquellos cursos, talleres, que son más teoría desvinculada, más saber y poco hacer, cuando ellos requieren aprender haciendo. De igual manera se debe atender a sus necesidades afectivas, su ser, para así apuntar con mayor asertividad a la transformación del docente de educación primaria.

De allí que, se acude a la propuesta de *Larrosa, Bárcena y Mélech (2002)* para la propuesta que se presenta en el siguiente capítulo, con la cual se pretende atender a las voces escuchadas en el recorrido hecho.

En el siguiente apartado se ha profundizado en la relación entre lo dicho por las expertas y lo dicho por los autores revisados tejidos desde la voz de la

investigadora, desde la interpretación personal y particular que se da de la información recabada aparejada a la información previa, a los referentes teóricos que conforman el acervo de la autora del TD.

En líneas generales se vislumbró la información bajo la influencia de *Rosenblat (1996)*, *Lerner (2001)*, *Larrosa (2003)*, y el arquetipo Sherezade, es decir, se han tomado elementos del modelo transaccional de la lectura propuesto por *Rosenblat (1978)*, que junto a la propuesta de *Lerner (2001)* constituyen parte de la base teórica de la cual se ha partido para la construcción de la propuesta que más adelante se presenta. Ambas autoras han sido tomadas como referentes ya que, la primera da cuenta en su modelo de un lector activo que aporta al texto, con el cual coincidimos, las expertas consultadas y yo, porque va más allá de lo planteado, en tanto que la segunda alude al compromiso de la escuela, esa que conociendo su realidad, asume que es posible ofrecer un espacio propicio para la formación de lectores, para lo cual se hace necesario planificar contextualizando los contenidos, globalizando los saberes.

Entrevistas a expertas

La investigación y la práctica como formas de generar formación

Proyección: Social, Personal, Educativo

Reconocimiento ante la investigación: Motivación a nuevos profesionales.

Evaluación: Superación, Punitiva, Oportunidad de aprendizaje

Reflexión: cambio en la praxis

Intercambio de saberes

La fuente de los saberes ha sido el descubrimiento de la información bien como producto de la investigación, bien como producto de la práctica cotidiana que va consolidando y creando una forma de saber. A lo largo de las entrevistas tres de las expertas consultadas evidenciaron que la investigación

era la forma más expedita para la elaboración del conocimiento, en este sentido Vanesa Hidalgo reportó que esta debe obedecer a una inquietud más que a una necesidad, por su parte Norma González Viloría no solo expuso la importancia de realizar investigación en educación sino instó a la investigadora a seguir indagando en promoción de la lectura y hacer de esta la línea de investigación en la cual se crecerá y se generarán aportes para la disciplina, por su parte Olga Padrón Amaré describió como el proceso de formación de los docentes durante la CNL que devino en FUNDALECTURA se constituyó en una investigación acción, cuyo objetivo era la formación de un docente lector, por ende un docente promotor de la lectura, y un formador de lectores.

Una de las debilidades que se cree se debe superar en la formación docente es el hecho de no incluir la preparación de este con miras a la investigación, ese ejercicio reseñado por Olga Padrón Amaré, propuesto de las líneas maestras de la CNL, iba propiciando la observación, el registro, la reflexión, la lectura crítica de la propia praxis, con lo cual a la par de escribir y leer, el docente iba desarrollando competencias de investigador, lo cual puede explicar el porqué de los cambios, cambios que según reporta Norma González Viloría se han mantenido en el tiempo. Véase lo dicho por las expertas:

Olga Padrón Amaré: **antes trabajé la parte de investigaciones de operaciones lógico matemáticas ese fue mi, mi, mis funciones trabajando cuando ingrese a educación especial, conformar un equipo para hacer investigaciones de lo que tenía que ver con el desarrollo y específicamente con el desarrollo de las operaciones pensamiento lógico, pensamiento lógico matemático. Pero después en el caminar me encontré con el lenguaje, entonces con la lectura, estuve compartiendo espacios con la gente de Meval, con Delia Lerner, me encontré con Delia Lerner, Magaly Pimentel, con Dora Moy, mucha gente que estaba con el tema, investigando sobre el tema de lectura y del aprendizaje de lectura y la lectura, y bueno por allí empecé a, continué por ahí todo lo que tenía que ver con el desarrollo humano y el desarrollo del lenguaje. Empecé por allí, es por eso que desemboqué trabajando un poco con sordos, y después de allí**

empecé a trabajar ya con lectura, con formación docente, con maestros durante el tiempo que estuve en FUNDALECTURA

OLGA PADRÓN AMARÉ: FUNDALECTURA fue un proceso bien interesante, y yo creo que fue lo que **me resultó a mí muy interesante fue que nosotros íbamos investigando sobre la acción, sobre la propia acción, el accionar, e íbamos permanentemente acompañando el accionar y la reflexión sobre el accionar, sobre el quehacer en el aula, junto con los maestros y el de nosotros mismos también como facilitadores viendo que efectivamente *producía cambios en la práctica docente, y por supuestos cambios en nosotros mismos* en la manera de abordar la, los talleres y los encuentros con los maestros**

Olga Padrón Amaré: creo que fue bien importante en ese proceso **una estrategia que utilizamos el registro abierto, el uso del registro abierto**, ¿en qué consistía el uso del registro abierto?, que nosotros, verdad, **íbamos llevando registros que era hacer una filigrana, era distinguir, escribir todo el discurso que se iba a producir en cada una de las sesiones del aula, para después ir validando, o excluyendo, o reflexionando sobre algunas cosas que no estaban coherentes, o no estaban conceptualmente correctas, íbamos escogiendo, releendo después que habíamos recopilado todo el texto de lo hablado, recogiendo todo lo en el aula, lo hablado, lo transcribíamos, entonces después pasábamos a darle lectura y a seleccionar las proposiciones más significativas, más relativas, y más importantes relacionadas con el objeto que era punto de discusión, entonces, esas se subrayaban en rojo, y entonces después estas servían como punto de partida para escribir, y en ese proceso los maestros aprendieron, mejoraron su proceso de escritura, y en lectura, y en teoría, y en coherencia en el accionar y pudieron establecer, y todo ese trabajo de reflexión sobre el propio, *el sentirse valorado, reconocido, verdad, este, eso fue fundamental para el desarrollo del objetivo*, como que ellos si ellos se hubiesen dado cuenta, **en ese proceso de lo público, de estar juntos conversando, primero darse cuenta que no era un problema de ellos solos, que ese era un problema didáctico que tenía que ser objeto de discusión entre los docentes, que ese no era un error único de los maestros, sino que todos los maestros tenían las mismas dudas, los mismos errores****

Norma González Vilorio : Pero hay que, que es lo que pasa con la zona de Barlovento, la zona de Barlovento tiene una caracterización y perdonen que, que creo que una de las cosas, uno de los elementos es que esa zona se acostumbró a trabajar con FUNDALECTURA, todas esas escuelas se formaron con

FUNDALECTURA, Yolanda viene de una de las escuelas, Yoolanda era maestra de una de las escuelas y después directora de una de las escuelas de plan Lector de FUNDALECTURA, Yolanda se formó con el proyecto, entonces allí hay una tradición que pesa, no digo que sea lo único, porque hay otros elementos, no puede ser lo único tienen que haber otras cosas, hay que ver también que estaba Emperatriz Baralt, Emperatriz Baralt era una tipa que vivía en la zona, se movía de verdad en la zona, tenía en su casa una biblioteca **enorrme** con los libros del Plan Lector y muchos otros que ella consiguió, entonces ella ponía esa biblioteca en movimiento

Es decir, uno de los retos para la formación de los docentes debe ser el prepararles con visión de investigador, que puedan de forma efectiva y eficaz darse cuenta de lo que ocurre en sus aulas, en su entorno registrarlo y accionar para producir cambios, ese fue parte del trabajo propuesto por FUNDALECTURA, y que se ha evidenciado que el cambio que se dio ha permanecido en el tiempo, se ha consolidado, no fue tomado como una imposición, como un “llena el formato y haz lo de siempre”.

En el proceso de revisión preliminar para el desarrollo de la investigación que se presenta se leyeron un buen número de tesis, en todas ellas se aplicaban estrategias de promoción de la lectura al sexto grado B de la escuela xxxxx, o al tercer grado de la escuela yyyyyyy, con resultados extraordinarios, pero bien vale la pena preguntarse ¿qué pasó con ese grupo cuando cambio de docente?, ¿en el siguiente grado se siguió trabajando en su formación como lector?, ¿ese docente que obtuvo su título de especialista, magister, siguió trabajando de esa manera con los otros grupos los otros años de su ejercicio docente? Porque ese es el cambio que se quiere gestar, uno que se consolide y se profundice con el pasar del tiempo.

Formación en promoción de la lectura y La formación docente en promoción de la lectura

Formación: Inicial, Continua, Especializada.

Procesos: Proceso de la lectura, Proceso de la escritura.

Aprendizaje colaborativo: Trabajo en equipo, Lecturas colectivas, Mediación
Coherencia entre teoría y práctica: Reflexión sobre las actividades,
Promotor y mediador de lectura: Características de un promotor de la lectura,
Características de un animador lectura.
Animación de la lectura.
Maestro lector: Maestro lector, Maestro promotor de la lectura.
Entorno lector: El aula como espacio de lectura, La casa como espacio de
lectura.
Dar voz al docente: Escucha activa, Empatía, Identificación de necesidades.
Reflexión sobre la praxis: La propia práctica, Elementos de didáctica.
Conocimiento de intereses: Necesidades e intereses de los estudiantes.
Lectura acompañada: Lectura en voz alta, Descubrir el sentido, Llenar de
sentido.
Reflexión sobre la lectura y su didáctica: Lectura, Escritura.
Círculos de estudio: Aprender, Aprender, Apropiación del conocimiento,
Cambio en la praxis.
Maestro lector: Conoce de libros, Cultura general, Planificación globalizada,
Habla de libros, Comparte libros, Comprende los procesos del otro, Forma
lectores.
Docente promotor de la lectura: Reconoce a la promoción, Docente lector,
Propone actividades de lectura y escritura, Propicia espacios de lectura, Habla
de libros.
Formación de lectores: Meta del docente, Lee con los estudiantes, Lee para
los estudiantes, Da voz a los estudiantes, Respeto a las interpretaciones.
Desprestigio de la promoción: Confusión de términos, Promoción no es venta,
Disfrute que no es juego.

En cuanto a esta categoría se debe establecer que se comparte
plenamente lo expuesto por Norma González Vilorio en su entrevista, ya que
no solo es una tarea inherente al quehacer docente, sino que la necesidad de
formar al maestro en ella viene dada porque ya no se es como antes, el

maestro de *antes*, era un ser culto, era lector, y aunque históricamente ha sido una profesión mal pagada, por su condición humana, por su cultura, por su comportamiento el *maestro* era valorado dentro de la sociedad. No es objeto de este trabajo entablar una reflexión sobre la visión que se tiene del ser docente, la que poseen de sí mismos los profesionales de la docencia, como la que le tienen los demás. Pero se cree que en la medida en la que se recupere esa formación, esa actitud y aptitud de ser culto, lector, ético, integral, en esa misma medida la percepción de los *otros* mejorará.

Léase lo dicho por una de las expertas:

Norma González Vilorio: **yo estoy segura que los profesores que enseñaron a Arturo Uslar Pietri eran promotores de lectura y no sabían que esa era una materia que debían haber estudiado y era promotores de lectura porque sencillamente porque era lectores**, la mamá de Uslar Pietri seguro que era una promotora de lectura porque podía hablar, los padres podían hablar con Uslar a cerca del libro, intercambiaban opiniones acerca del libro que estaban leyendo, lo llevaban a un museo y decían “este libro que leímos y discutimos en casa este libro está escrito en el momento en el que este señor estaba pintando este cuadro, o que este estaba esculpiendo este cuerpo que está aquí”, ajá, hacer estas comparaciones, hacer estas, esos comentarios del libro mismo, y decirle no solamente escribió ese, escribió este otro y si te gustó ese seguramente te gustará este o ese otro, pero quizás te gustará más, ¿pero qué significaba esto?, que la mamá ya se lo había leído, que el papá ya se lo había leído, que la maestra ya se lo había leído. Entonces la promoción de la lectura es inherente a un profesor de literatura porque comparte y porque te entrega la historia y te comparte la gratificación que el siente cuando él lee con sus estudiantes, hoy eso hay que enseñárselo al maestro como una materia aparte, eso ayer no era necesario, no se le enseñaba, porque era inherente, por el contexto, por el tiempo, la gente tenía tiempo para leer no había televisión, no había video juegos a una serie de cosas,

Norma González Vilorio : yo pienso que la formación en promoción era inherente, y yo le estaba dando el ejemplo de Arturo Uslar Pietri (J: umjum) sus maestros, sus padres y etcétera eran cultos y conversaban con él sobre los libros, y eso es lo básico, eso es lo básico, lo básico creo yo es que haya correlación con otras cosas y que haya correlación con otros libros y que haya un interlocutor,

mínimo uno, un interlocutor válido en la conversa, en el comentario del libro,

En ese sentido, autores como Chambers, Lerner, Machado tienen décadas abogando por la formación en promoción y que desde la escuela se trabaje en función de ello, son citados y referenciados en numerosos artículos y trabajos, y a pesar de ello, se sigue sin pasar de la *información* a la formación, por lo que se repite el mismo patrón de formar simple decodificadores más que lectores, este sin duda es un paso necesario, pero no suficiente para hablar de un lector.

Es por ello que se cree que el lector que se forma al realizar actividades de lectura que procuren la contextualización y la construcción de sentido, a esa que aluden Lerner, Rosenblatt, se corresponde por lo expuesto por Olga Padrón Amaré razón por la cual la formación que deben tener los docentes que acompañan, guían y proponen el aprendizaje de la lectura debe partir de la vivencia, la profundización de estos planteamientos.

OLGA PADRÓN AMARÉ: en este proceso de leer en el aula, en el proceso de escribir en el aula, creo que es donde se aprende a ser ciudadano, donde se aprende a ser lector, donde se aprende leyendo de todo, donde se aprende a ser escritor, escribiendo de todo, de todo, y leyendo de todo. Entonces, en un contexto así donde realmente se usa la lectura, se usa la escritura, para aprender de todo, para desarrollar el propio pensamiento, para aprender a ser ciudadano, como para desarrollar la capacidad emocional de relacionarse respetuosamente y amorosamente con los otros, todo los días hay promoción de lectura, todos los días tiene que haber promoción de lectura, hay promoción de lectura cuando se lee un cuento, cuando se lee un poema, cuando se leen mitos, cuando se diferencia un mito de una leyenda, o cuando leemos adivinanzas y las podemos compartir, cuando leemos un texto para aprender sobre volcanes o sobre geografía, sobre diversas culturas, eso pienso yo que es promoción de lectura, y promoción de saberes, y pienso yo que esa debe ser la labor del docente descubrirla y disfrutarla, es descubrirle el mundo al niño, toda la diversidad del mundo

Olga Padrón Amaré: la comprensión de las historias a partir de lo que leen y de las inferencias, las inferencias que pueden hacer, y

otra cosa que estoy convencida y que es fundamental es que desde el significado es que se puede procesar el texto con mayor efectividad, el procesamiento visual, este, de un texto, verdad, se hace con facilidad cuando se hace desde el significado a la forma, desde el contenido a la forma y no de la forma al contenido, los niños cuando van leyendo y cuando están comenzando a leer van centrados en el procesamiento de las letras, en la decodificación, esos niños muy difícilmente, hay que comenzar a construir una relación totalmente distinta con la lectura, en esos casos con esos niños que solo han sido iniciados desde la decodificación, cuando la relación es inversa, cuando iniciamos a los niños desde el significado, desde la búsqueda del significado, cuando centramos la atención en lo que yo creo que debe decir ahí, en función de **ese significado que yo vengo construyendo es mucho más fácil, este, aprender a leer y por supuesto a leer de una manera mucho más fluida porque tiene sentido el texto**, pero cuando el texto no se construye así lo vaciamos de sentido, el niño con palabras sueltas, es poner al niño en la no disponibilidad de lo que ya saben del mundo, de lo que ya saben leer, de cómo funciona el lenguaje, que siempre dice algo

Olga Padrón Amaré: te lo voy a contar **desde la experiencia que yo me parece haber entendido**, me parece haber entendido, **con ellos sí hay que hacer promoción de lectura**, con los docentes hay que hacer promoción de lectura, **con los docentes hay que hacer promoción de lectura, yo creo que ese es el quit de la cuestión, para traerlos para acá hay que traerlos por la emoción, la emocionalidad**, y la lectura también da para la emocionalidad

En este sentido, refuerza, o deja ver que su formación está la influencia de *Rosenblatt*, va describiendo cómo debe ser este mediador (promotor de la lectura) y cómo debería realizarse el encuentro con la cultura escrita en ambientes convencionales y en los no convencionales, en el ejercicio de una lectura acompañada, con el uso de textos completos. Cuando autores, como *Montes (2006)* presentan a “la escuela como la gran ocasión”, el lugar idóneo en el que se forme a un lector, se puede apreciar la coincidencia con lo que expone Ana María Machado y Delia Lerner, que la escuela es el espacio natural para el aprendizaje de la lectura, es el escenario para acceder a la cultura escrita. Por lo que se coincide plenamente con Medina cuando plantea

que “la primera decisión a tomar para hacer de la escuela un espacio para la lectura es la capacitación de docentes mediadores” (p.100) razón por la cual se realizó este TD, porque no basta con las coincidencias, se debe realmente seguir profundizando en el ejercicio de formar a los docentes de educación primaria como lectores, como promotores de la lectura, de tal manera que se puedan consolidar los objetivos de la UNESCO, del país, y tener *un pueblo lector*.

La diferencia sustancial entre la animación y la promoción de la lectura radica en la frecuencia de las actividades planificadas y ejecutadas, es importante por ejemplo invitar a un cuentacuentos a la escuela, al aula, pero si luego de esa intervención no se sigue leyendo, no se comentan libros, no se disfruta una poesía, no se juega con las palabras en trabalenguas, adivinanzas, retahílas, no se acompaña la lectura de textos informativos para descubrir el conocimiento, para que cada lector vaya descubriendo cómo se aproxima al conocimiento, cuáles son sus estrategias cognitivas, entonces, solo se habrá animado a leer, pero sin el beneficio de la promoción, que indiscutiblemente forma lectores, es decir, una planificación que tiene miras a ser constante en el tiempo, periódica y sistemática, porque de ser un encuentro ocasional se está en presencia de un animador de la lectura, es necesaria, pero no suficiente para formar a un lector.

Chambers (1996) ofrece la siguiente receta para formar lectores:

No hay un método ni una técnica que inevitablemente tenga éxito. No hay ningún secreto. Lo que hay es una receta, una lista de ingredientes, algunas instrucciones básicas que, **si se siguen día tras día, tienden a producir el resultado deseado**. O, para cambiar la metáfora, hay un medio ambiente, una ecología cultural, en la cual las personas tienden a crecer como lectores saludables y comprometidos.

Aquí hay un libro maravilloso, allí hay un grupo de niños, ¿qué sigue? Sigue hablar. Si usted no conoce a los niños, no puede saber la mejor manera de promocionar su lectura de este libro maravilloso. Así que primero tenemos que conocernos. Y lo que yo particularmente quiero saber es qué han leído estos niños recientemente, qué les gusta leer por sí mismos, qué libros le dirían

a sus amigos que son los mejores que han leído, cuál es el libro más difícil que han leído. Cuando sé estas cosas, tengo alguna idea sobre *si este libro maravilloso que quiero que los niños lean tiene probabilidades de tener un atractivo inmediato*, o será considerado como difícil, raro, aburrido, o cualquiera de esas otras palabras que los niños usan cuando quieren decir que prefieren no molestarse con este libro maravilloso, gracias. De esto estoy seguro: si a todo niño desde el primer hasta el último día en la escuela se le exige que lleve un Diario de Lectura de todo lo que lea o haya leído, en el cual se registre el título, autor y fecha en la cual el libro fue terminado, entonces saber qué libro maravilloso persuade a ese niño para que lea sería una tarea mucho más fácil y mucho más exitosa de lo que con frecuencia es. Este simple dispositivo también influiría en la perspectiva que tiene el niño sobre sí mismo como lector. También **sé que leer en voz alta es la forma más exitosa y agradable de presentar casi cualquier texto literario a cualquier grupo de gente, sin importar su edad.** Nunca debemos olvidar que leer en silencio para sí mismo es un fenómeno comparativamente reciente. ¿No fue San Agustín quien anotó, con asombro, que el amo Ambrosio era un hombre capaz de leer sin mover sus labios? Eso debió haber sido alrededor del año 370 según el calendario cristiano. En palabras la lectura de libros, para aquellos que formaron nuestra cultura occidental –los griegos, los judíos, los romanos, los cristianos- era una actividad social, comunal y de escuchar...

Una de las mejores formas de promover la lectura es hacer que los lectores potenciales oigan a la gente que es buena para hablar sobre los libros, los autores: ellos son los que más los quieren. Y asegurarse de que la gente que hace esto para los niños sea de muchas clases diferentes, que venga de muchas ramas de la vida y que incluya tanto a niños como a adultos. Al final hablar es lo que hace a los lectores y lo que mantiene a los libros vivos. (p. 4-5)

Quizás se deba pedir excusas por una cita tan extensa, pero es que lo dicho por Chambers (ob.cit) coincide con todo lo referenciado por las expertas, y lo dicho por quien escribe, en un primer momento deja en claro que el carácter debe ser cotidiano, *día tras día*. El segundo ingrediente de su receta es la selección del *libro maravilloso*, ese que se va a presentar debe permitir la identificación de esos lectores, debe resonar en ellos, porque de lo contrario, lejos de acercar a la lectura se les estará alejando. El tercer ingrediente de la

receta es el comentario del libro, se debe hablar del libro, Olga Padrón Amaré reportaba que en un trabajo de investigación que realizó uno de sus informantes le dijo que un buen enseñante no comenta de primero el libro, porque podría silenciarlos, sin embargo, este autor invita a que el adulto tome la iniciativa del comentario, por lo que se cree, que quien lee o cuenta para otros, y más aún si estos otros son sus estudiantes sabrá cuál de las dos opciones es más viable, dada las características del grupo, de su grupo.

Chambers (ob.cit.) cierra este apartado de su conferencia indicando la ventaja de los encuentros de lectores con lectores en formación, esos que tienen un brillo en sus ojos cuando comentan un libro, cuando toman un libro en sus manos para adentrarse en sus hojas y descubrir qué hay allí dentro, qué sorpresas le depararán las palabras allí guardadas. Deja también la invitación al encuentro con autores, es decir, en esa cita se pueden observar tres actividades inherentes a la promoción de la lectura: lectura en voz alta, encuentro de lectores y encuentros con autores, al tiempo que deja en claro que, desde su experiencia, la lectura en voz alta es vital para la promoción de la lectura, para la formación de un lector.

En este sentido obsérvese lo dicho, a cerca de este punto, por las expertas:

Olga Padrón Amaré: **leer con ellos, hay que leer, hay que darle la voz**, verdad, a los estudiantes, que los alumnos puedan compartir puntos de vista, que ellos tengan, como dice Delia Lerner, el derecho a construir su propia interpretación, entender claramente que cada uno puede hacer una interpretación más o menos, este, quizás un poco alejada del texto que nos pudiese parecer alejada del texto dependiendo de cuál es la historia de cada niño, qué es lo que le motiva, cuál es su interés, dónde está centrada la mirada, porque todos somos una diversidad, y entonces la idea es que el maestro acompañe todo este proceso de leer, verdad, para mostrar a los niños y a los jóvenes su punto de vista también para enriquecer
OLGA PADRÓN AMARÉ: yo me he encontrado con maestros muy lectores, es más con maestros que me han promovido lecturas, y que promueven lectura en las peores condiciones, ¿en qué peores condiciones que te puedas imaginar? Que al mismo tiempo son maravillosas, ver a un maestro compartiendo Shaquespiare, ¿ah?,

en una mata, debajo de una mata de mamón allá en Yaracuy como yo las he visto, cuando el piso es de tierra o hay barro, por ejemplo a una Edi Barbosa, por ejemplo, leyendo con sus muchachos o con mamás, compartiendo lecturas con mamás,

VANESA HIDALGO: bueno creo que mucha gente puede ser considerada un lector, puede ser considerada un letrado, puede conocer mucho de cultura general y ser una persona formada en literatura como hay muchos por allí, pero tener conocimiento de promoción de lectura le permite conocer un mundo, un espacio distinto al de tú encerrado en tu biblioteca leyendo, este, entonces que el docente conozca lo que es la promoción de lectura, que conozca de la formación de lector literario, que sepa seleccionar un texto, que eso es promoción, que sepa, que el docente sepa que esa selección no es unilateral, no es solamente el docente seleccionando el texto para sus estudiantes sino el muchacho involucrado en esa selección, que sepa de estrategias de animación, que es parte de la promoción pero no es promoción, que sepa de políticas de lectura, que conozca además los programas de lectura que se han gestado tanto en Venezuela como en Latinoamérica le da una gran ventaja sobre aquel que simplemente es lector o solo conoce de literatura. Te lo digo primero desde mi experiencia como lectora, te lo digo como profesora, yo, a mí siempre me gustó leer de una u otra forma tuve algunos mediadores, pero nunca fue igual como cuando entré al Pedagógico y me encontré con gente especializada en promoción como el caso de la profesora Norma, este, el conocer otros libros que no eran esos que tenía en mi biblioteca que era los que me habían asignado en el liceo para leer sino otros, reconocer incluso que la imagen de un libro, la edición de un libro, la ilustración de un libro, el formato del libro es importante para la selección de un libro, para mí fue todo un descubrimiento, que parecía una tontería, pero la primera vez que yo vi a la profe Norma precisamente en un taller para maestras de Catia, nada más el hecho de enseñarle como tomar el libro en sus manos y que eso parece una tontería, ¿pero cuántos saben cómo se debe tomar un libro?, ¿cuántos saben cómo se debe pasar una hoja?, ¿cuántos pueden saber eso?, ¿cuántos maestros pueden incluso saber que este el tamaño de las letras influye, que la imagen sirve para llamar la atención y motivar a leer un chamo? Este bueno yo creo que muy pocos.

Vanesa Hidalgo: un docente tiene que saber cuáles son los intereses de su grupo, no los intereses de los chamos a los 12 años, si yo tengo un grupo de alumnos de 13, 14 años, de dónde vienen, de dónde proceden, cuál es su estatus social, económico, cuáles son sus necesidades, cuáles son sus problemas.

Vanesa Hidalgo: Pero tratar de hacer una buena selección de esas lecturas, y como te digo obedeciendo siempre a las necesidades del maestros, porque así como yo selecciono libros, textos para un lector específico y conozco de ese lector, para mí primero es el lector,

Norma González Viloría: yo le estaba dando el ejemplo de Arturo Uslar Pietri (J: umjum) sus maestros, sus padres y etcétera eran cultos y conversaban con él sobre los libros, y eso es lo básico, eso es lo básico, lo básico creo yo es que haya correlación con otras cosas y que haya correlación con otros libros y que haya un interlocutor, mínimo uno, un interlocutor válido en la conversa, en el comentario del libro, por eso es que los muchachos se pasan las sagas por ejemplo, cómo se vendió, cómo se dio a conocer aquí Crepúsculo, puro oral, puro comentario de los muchachos

Norma González Viloría: mi meta es formar lectores y utilizo la promoción y todos los instrumentos que me permita la promoción, utilizo la lectura en voz alta, utilizo un cuentacuentos, utilizo los comentarios, utilizo el enamoramiento a través de las portadas, yo llevo los primeros libros que yo llevo son en libros álbumes al aula, por qué, porque yo los estoy enamorando de con unos libros que son **miel, miel, miel**

Como puede verse estas tres expertas coinciden en los ingredientes de la receta propuesta por *Chambers (ob.cit.)* para formar a un promotor de la lectura, lo que para Norma González Viloría es un *libro miel*, para *Chambers* es el *libro maravilloso*, ese que atrapa dulcemente en las redes de sus letras a un nuevo lector. Pero debe profundizarse en tres elementos importantes de esta receta, y es la relación entre libro-lectura-lector, se tiene claro, hasta este punto que la promoción es un conjunto de actividades que se planifican para que sean ejecutadas de forma sistemática con un grupo de personas, en este caso niños de edad escolar, entre los seis y los trece años (6-13), y que implica el encuentro entre un lector y un libro, porque como indica Norma González Viloría:

...lo que un docente debe tener como meta es la formación de un lector, la formación de un lector, de un ciudadano crítico, participativo, autónomo. Un lector es crítico, un lector es participativo, un lector es autónomo, un lector

Es decir, se hace promoción de la lectura para formar a un lector, pero léase bien, a un lector, no a un decodificador, para quien presenta este TD sin comprensión no hay lectura, por lo que desde los primeros niveles de lectura se debe propiciar la comprensión, es en ese ejercicio constante que se consolida a un lector crítico, participativo, autónomo. En este sentido se comparte el concepto que da *Chambers (ob.cit)* sobre libro y además, se piensa que tanto las entrevistadas como la investigadora-mochilera comparten su visión sobre el tipo de lectura que se busca consolidar a través de la promoción.

...solamente estoy interesado en la lectura que nos **despierta**, que abre nuestros ojos, que **activa el mundo**, **estimula** nuestra **mentee imaginación**, **amplía nuestra visión** y, sobre todo, porque es lo primero de todo, la lectura que genera, detalla, refina y fructifica nuestro encuentro con el idioma. Y no solamente el idioma en cualquier figura o forma, sino el lenguaje que requiere que utilicemos la habilidad más compleja conocida por los seres humanos: **la interpretación de** aquellos signos abstractos que llamamos el **idioma** escrito cuando se usan en el tipo de texto que llamamos literatura. Involucrados en esa potente actividad **están una ética, un flujo de libertades y responsabilidades** que ahora necesitamos enseñar de una forma en que nunca tuvimos que hacerlo antes. (p.5)

Se han destacado las palabras que se creen son la clave del tipo de lectura que se pretende proponer, en consonancia con Lerner y Rosenblat, ya que se cree que cada lector tiene el derecho de generar su propia interpretación, que las transacciones que haga con el texto están permeadas por todo lo que conforma a ese lector, sus vivencias, su sistema de valores y creencias, el mapa de conceptos e información que ha construido, es por esto que incluso una relectura del mismo texto, por el mismo lector en momentos diferentes de su vida, hará que esa lectura sea diferente, pueda ver cosas que antes no había percibido, descubra nuevas relaciones o vea de forma diferente a un personaje, y eso ocurre porque el lector ya no es el mismo, por ende el texto se le presenta con nuevas oportunidades, con nuevas miradas, porque sus ojos han visto más en el mundo.

Como dijo Olga Padrón Amará cada lector tiene el derecho a su interpretación, y como se indicó en el segundo capítulo Esta forma de lograr el significado es lo que propone *Rosenblatt (ob.cit.)* en su modelo, al ser el lector quien va llenando de significados, el lector al acercarse al texto, a lo dicho allí es capaz de evocar mentalmente, si posee con anterioridad información, experiencia que le permita comprender lo que el autor expone, narra, describe, argumenta.

Rosenblatt (ob.cit.) y de *Chambers (ob.cit.)* coinciden en la concepción de que es el lector quien en el ejercicio del uso de su lengua, en el reconocimiento del lenguaje escrito puede construir el sentido a partir de la interacción de la interpretación del interlocutor, es decir, a partir de la transacción entre el escritor y lector a través del texto. En este sentido *Smith (1994)* dice que “el aula debe ser un lugar lleno de actividades de lectura y escritura útiles y significativas en las que es posible una participación sin evaluación y en el que siempre se consigue ayuda” (p. 23), él expone que si al docente sus estudiantes no le ven leyendo por y con placer, si no les ven escribiendo, cómo van a cambiar su percepción de la lectura y la escritura de un trabajo inútil y sin sentido a una actividad productiva y gratificante, es por ello la importancia de formar al docente como promotor y no como mero “enseñador”.

De allí la importancia de retomar lo propuesto por *Lerner (ob.cit.)*, por el currículo básico de formación, por *Fraca (2003,2008)* de la planificación por proyectos, proyectos globalizados, realmente planificados para llevarse a cabo día a día en el ejercicio constante de la lectura y la escritura, con momentos precisos para disfrutar de la lectura literaria, ir de lo eferente a lo creativo, de lo público a lo privado y viceversa.

Toma relevancia pues, el modelo propuesto por Loise Rosenblatt, para el cual en el segundo capítulo se hizo un paneo por los diferentes conceptos que le constituyen, el cual propone que: “la lectura de cualquier obra literaria es un hecho único e individual que se percibe solo en la mente y en las emociones de un lector particular” (*Rosenblatt, 1983*), de allí que el docente

acompañe, ayude el proceso de interpretar, de llenar de sentido (*Smith, Chambers*).

Como se dijo con anterioridad, el modelo de *Rosenblat* (1978, 1982, 1988, 1996) surge de la confluencia y sistematización de sus observaciones durante diez (10) años en aula como profesora de literatura y su preparación académica e interdisciplinaria, el mismo proceso de construcción se evidencia en *Chambers, Machado*, quienes también proponen en función de sus experiencias como lectores, como escritores, y como formadores, lo mismo se compiló en las entrevistas a las expertas, quienes tienen cerca de algo más de dos décadas trabajando en pro de la formación de lectores. Este mismo Trabajo doctoral surge del darse cuenta que tras un poco más de un lustro de compartir con las escuelas se sigue teniendo el mismo panorama, por lo que se propició no solo la reflexión del propio accionar como mediadora, sino de todas las aristas que confluyen en la formación de docentes promotores de la lectura.

Se han revisado algunos conceptos, postulados que son claves y de los cuales se presenta información y algunas consideraciones al respecto, realizando para ello una revisión teórica en algunos casos y en otros, simplemente retomando lo propuesto por autores reconocidos en el área, las voces de los compañeros de viaje, y lo que esto *produce* en quien escribe como lectora que es.

El modelo de *Rosenblatt* (*ob.cit.*) implica, como se dijo en líneas anteriores, el desarrollo de conceptos claves como: lenguaje, transacción lingüística, atención selectiva, actitud o posición del lector. Tomando como referencia a *Chambers*, en líneas anteriores se definieron lectura y libro, por lo que corresponde en adelante mirar cómo se ha concebido al lector.

Para quien escribe el lector es quien da vida y sentido al libro, el que ejercita la lectura como proceso de descubrimiento y encuentro, entre lo que soy, y lo que otro me aporta. El lector evoca, recrea, construye al texto y su significado; esta forma de acercarse al texto va a estar determinada por el

propósito de la lectura, ya que este focaliza la atención y permite que el lector “encuentre” una información u otra en el texto, que el lector “viva” una emoción u otra con el texto.

El lector que se quiere formar es uno que se corresponda con el modelo de lector propuesto por Piglia, Rosenblatt y Petit. Se cree, al igual que para *Piglia (2005)* el lector se define en la lectura que realiza, no existe sin el texto al cual lee, y por el cual es leído, pensamiento que confirma el presentado por Rosenblatt de que no existe un único concepto de lector, sino tantos lectores como textos leídos con los cuales se vincula.

Piglia (ob.cit.) permite que se vea el tránsito del lector, la formación del lector, o los caminos que transita el lector, así se puede ver que un lector es:

- Un héroe que abre espacios entre la letra y la vida.
- Un heredero de Don Quijote y recrea la vida de la forma más arbitraria, imaginativa, hermosa y justiciera como le sea posible.
- Un insomne que en lo alto de la noche lanza suspiros, sucumbe a la furia, a la pasión, que se mezcla con luces, sombras, palabras, oraciones.
- Un viajero que va de libro en libro, de una serie a otra.
- Un detective que rastrea pistas, toma notas, persigue nombres, fuentes, alusiones, citas.
- Un ser que se pierde entre libros, en la sensación de que se fuga el tiempo y aún queda tanto por leer.
- Aquel que se abstrae en la lectura y se va por un tiempo de su realidad, se sumerge en el libro, en esa otra verdad y escucha lejos el eco de la voz de quien le mira leer y le da por loco.

El lector es muchas cosas menos traductor, copista, es decir, no es un traductor “ese que escribe lo que lee en otra lengua, que copia, fiel, un texto” (p.17), por ende un docente promotor de la lectura que piense en el lector (detective, soñador, creador, crítico, activo, explorador...) propondrá actividades que vayan más allá del *lea el texto de los volcanes y responda*, unas preguntas que llevan a copiar el texto párrafo a párrafo, con lo cual se va

entrenando a los niños al “-maestra de ¿dónde a dónde copio?, ¿de dónde a dónde está la respuesta?”.

Por su parte *Petit (2001)* al referirse a la lectura pone su acento en el lector, reivindica al sujeto, porque sostiene que la lectura es una herramienta para la construcción del sí mismo, función que se ve desvirtuada cuando comienza a colocarse adjetivos a la lectura (lectura útil, de entretenimiento, escolar, lectura de placer) (p.6). En torno al lenguaje se tiene que es una facultad innata en el ser humano para comunicarse, hay otras concepciones que lo ubican en el nivel de código lingüístico y otros que manifiestan que es de todo aquello de lo que se vale el hombre para comunicarse (miradas, gestos, palabras, códigos, sonidos, símbolos, signos), como bien lo apuntaba Norma González Vilorio *todo se lee*, o lo que consolidó Olga Padrón Amaré en su práctica constante de leer con los niños, y para los niños, *el poder de leer imágenes*.

En este sentido Vanesa Hidalgo en su intervención caracteriza tanto al promotor como a los espacios de lectura, descripción que se comparte plenamente, cabe destacar que en esta intervención deja ver no solo el escenario ideal, sino los problemas que afronta un docente que desee hacer promoción de la lectura sin que el resto de su institución tenga pleno conocimiento de lo que en realidad significa el proceso:

Vanesa Hidalgo: estoy en un espacio de promoción, supuestamente, en un espacio de promoción donde los muchachos llegan y se sientan en una alfombra comen, pueden hasta dormir, escuchan música mientras escriben, leemos entre todos, discutimos, algunas se discuten y otras no, porque no llegan igual y los conoces más porque tienes 12, bueno es una suplencia, pero eso es lo ideal, es lo soñado, allí el problema es que no se puede hacer promoción porque ellos tienen que hacer actividades con las lecturas, sino no hay actividad, no hay taller entonces tiene que escribir, y tienen que hacer una actividad, entonces es difícil porque siempre los chamos "profe ¿y que vamos a hacer? Porque están acostumbrados, condicionados a que luego de cada lectura hay que hacer algo, entonces yo trato de darle la vuelta

Es decir, que no basta con formar al docente, se requiere de un trabajo en equipo, en el que estén acompañados la escuela, la comunidad y la familia, recuérdese el ejemplo de Norma González Vioria, no solo el maestro de Pietri era lector, sus padres también lo eran, por lo que la trilogía perfecta para formar al lector es por un lado:

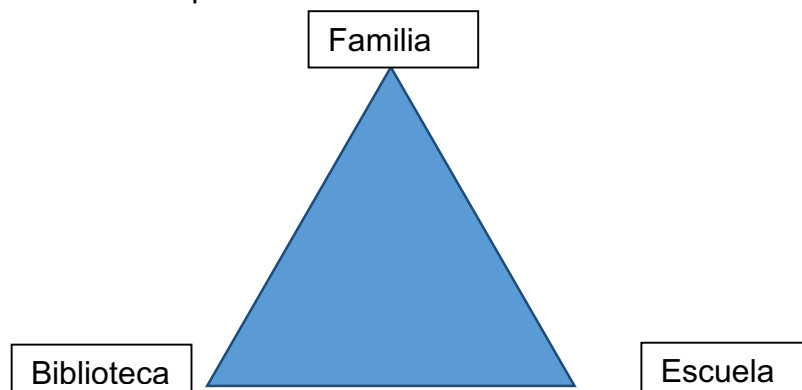


Gráfico 10. Trilogía perfecta para la promoción de la lectura. Elaboración propia

La situación país y su influencia en la acción de PL

Políticas vs politejería: Políticas de lectura, Proselitismo político

Las necesidades personales: Alimentación, Educación, Superación personal, Motivación al logro

Economía: Salarios y remuneración

Directrices: Orientaciones de las diferentes zonas educativas

Vocación de servicio: Superación profesional, Roles del maestro

Financiamiento: Presupuestos, Ejecución de las planificaciones, Recursos

Definir qué es la *situación país* es un proceso complejo porque es una expresión que se ha convertido en prácticamente un archilexema que resume los conflictos sociales, económicos, de acceso a salud, de presupuesto universitario, de transporte y vialidad, de servicios públicos (electricidad, agua, gas, teléfono), de conectividad. En medio de esta realidad se torna imperioso

afinar el desarrollo de habilidades personales que permitan ser resilientes³⁶, razón por la que al analizar las categorías que emergieron de los grupos focales se profundizó en la teoría del locus de control, porque aprender a leer la realidad, permitirá comprenderla y superar las adversidades.

Es una verdad que en la universidad los profesores del IPMJMSM no disponen de un lugar en el cual puedan hacer uso de una computadora, con un acceso medianamente eficiente a Internet, que se cuente además con las licencias originales de programas y *softwer* que faciliten las investigaciones, en ocasiones tampoco se cuenta con equipos (grabadoras, cámaras de fotografía y filmadoras) que permitan el registro de información; también es cierto que cada vez se recibe menos financiamiento para la investigación, pero ante esta realidad, asumimos la actitud de las anteriores esposas del Visir o asumimos la actitud de Sherezade, quien consiente se su realidad, del peligro que revestía con sus herramientas la afrontó y salió airosa.

Tómese como ejemplo lo expuesto por Vanesa Hidalgo:

Pero siempre hay alguien que te motive, que te levante, que cuando no tengas esperanzas, que cuando de repente digas “estoy muy cansada, yo para qué estoy haciendo todo esto”, venga alguien y te diga “pero es que eso forma parte, ¿tú no te metiste en esto?, ¿tú no quieres seguir haciendo las cosas bien?, ¿tú no quieres darles...? Yo por ejemplo les digo a mis alumnas cuando están así que no quieren hacer nada, cuando no quieren leer, yo les digo véanse, véanse ustedes como maestras de sus hijas, vea que son sus hijos los que necesitan un buen maestro, si todos los maestros toman tú actitud, tus hijos...el éxito está en la disposición, y por supuesto los recursos económicos, ojalá contáramos con los recursos, con más recursos que nos permitan seguir formándonos, ojalá un maestro de preescolar pueda ir para Colombia a un congreso, pero es que ni eso, es que no van ni a los congresos de aquí del Pedagógico, si la gente de los mismos estudiantes no quieren ir a una jornada, a una lectura si no les dan un punto, bueno está un poco difícil la cosa, pero siempre hay esperanza, siempre hay gente que uno dice: “wao, esta chica ya quiere hacer cosas, esta chica aún tiene esperanza”, y mira sí las hay, toda esa gente,

³⁶ La resiliencia es la capacidad que tiene una persona o un grupo de recuperarse frente a la adversidad para seguir proyectando el futuro. Definición tomada de: <https://definicion.de/resiliencia/>

mucha gente que está ingresando ahorita, que bueno quizás no tenga todas las herramientas, todas las habilidades, pero siempre hay chicos que tienen la voluntad. Yo creo que mucho depende de la voluntad, así como el amor, el amor es voluntad, si no riegas la matica no va a crecer nunca o se va a secar, así pasa con la formación del docente. Hay que amar lo que uno hace, y hay muy poca gente que ama, en estos tiempos, hay que querer hacer las cosas por amor, aunque estés muriéndote de hambre como nos pasa muchas veces, aunque tengas en vez de carrito agarrar el metro, o el ferro, o el buscaracas, aunque tengas que luchar por llegar de un lugar a otro, pues tienes una motivación y llegas y logras hacer las cosas, aunque o te hayan pagado la quincena, y uno “cónchale cómo voy a llegar al pedagógico si no me han pagado, cónchale cómo es posible que se hayan atrasado”, pero tú vas porque tú quieres a tus alumnos, pero además tú dices ese chamo viene de Cartanal y llega aquí a las 6 de la mañana y se acuesta en esa silla a dormir mientras yo espero, mientras me está esperando para yo comenzar la clase, yo tengo que llegar, verdad, porque los alumnos no tienen la culpa. Entonces es, este sobre todo que a todo hay que imprimirle amor, y si no tienes amor por lo que haces tú formación llegará al fracaso, al fracaso, el éxito digo yo siempre radica en el hecho de hacer las cosas que a uno le gustan, y si te gusta tú vas a lograr hacer los cambios, y hacerlo cada vez mejor

Es decir, propiciar en los docentes en ejercicios y los que están en formación unas experiencias de lectura que permitan consolidar la vocación, el amor a la profesión y el compromiso con el aprendiz. Esto pasa por generar una actitud positiva con los docentes lo cual se logra atendiendo a la siguiente categoría.

La atención centrada en el docente

Darle voz al docente para que desde su reflexión se produzcan los cambios en la práctica docente: Reflexión personal, Praxis docente, Opinión

Amenazas/debilidades del proceso de formación de docentes: Formación desvinculada, Formación pensada desde los expertos, Irrespeto al docente

Docentes con mala formación: Formación inicial deficitaria

Formación docente; ventajas y desventajas de las propuestas: Maestro como centro, Acompañamiento pedagógico, Conocer debilidades, Reconocer debilidades, Identificar amenazas

Ser empático con el docente y su realidad: Escucha

La docencia como ejercicio de amor y vocación: Vocación profesional

La formación docente en promoción de la lectura desde FUNDAUPEL: Maestro base de la sociedad, Acción para mejorar

La visión del docente desde FUNDAUPEL: Valorar positivamente al docente

No solo ha sido una categoría que emergió tanto de las necesidades de los docentes en los grupos focales, sino que de las voces de las expertas en formación docente dieron cuenta de la importancia que reviste considerar al maestro, en como bien lo dijo Olga Padrón Amaré *deponer la actitud pretenciosa* que se sabe más que ellos, ellos que viven a diario la realidad del aula, que viven a diario el confrontar que la teoría que se les dio en la Universidad dista de la aplicabilidad.

Al leer, releer estas entrevistas y las transcripciones de los grupos focales se generó en mi un compromiso con las maestras, con los estudiantes-docentes, y con los niños, niñas y adolescentes que transitarán las aulas de EP.

Vanesa Hidalgo: si nosotros queremos formar docentes, nosotros tenemos que conocerlos primeramente, una propuesta debe obedecer a las necesidades de los docentes, y de forma secundaria y en paralelo, más no menos importante, conocer a los estudiantes, pues. Pero creo que lo primero que hay que ser es ser empático, darte cuenta que un maestro a quien tú vas a formar es ama de casa, o es un padre de familia, tiene dos o tres trabajos, te pongo un ejemplo: en un colegio privado donde trabajo, estaban dictándole una universidad estaba dictándole un diplomado maravilloso en promoción, o en lectura y escritura, creo que fue, chévere, yo hubiese querido hacer ese diplomado, pero las maestras estaban desesperadas porque no solamente es la demanda del colegio, que es bastante, porque les piden planificaciones semanales y una cantidad de cosas, sino las tareas del diplomado, entonces era por ejemplo cinco materias, cinco actividades, lo mismo que pasa con los muchachos cuando les mandas un montón de tareas pues,

entonces, claro, si no eres empático, si no te das cuenta que la gente en ese colegio tiene trabajo de sobra, porque lo tiene, y además el proyecto del diplomado era traía consigo una demanda de tareas **muy grande**, esa gente hizo ese diplomado obligado, obligado porque lo estaba pagando el colegio, pero dime tú ¿qué les quedó a esos maestros eso?, muchas veces pudieron disfrutarlo, a lo mejor hasta tú estuviste en ese diplomado, pero muchas maestras decían: “estoy obstinada, cansada”, y se les veía en la cara, “cansada porque me mandaron 20 actividades para el diplomado”, es como si, como hacer un doctorado, bueno en el doctorado tú ves dos materias, bueno ellas manifestaban que estaban muy cansadas y que querían que terminara, no podemos hacer eso, es más, si en Finlandia no mandan, (J: umjum) y bueno pongo el ejemplo de Finlandia porque todo el mundo habla de Finlandia como que si fuese igual que Venezuela, estamos hablando de dos cosas distintas, dos culturas distintas, pero en Finlandia no mandan tarea, okey, ¿por qué no mandan tarea?, bueno porque este todo lo facilitas en el aula, bueno si ellas quieren leer, motívalas pues, motívalas a la lectura, a su formación, pero no los obligues, porque aunque no son niños, se comportan como niños, consideremos también que son maestras, entonces les mandaban unas guías voluminosas, em para la, para estudiar, entonces a ellas no.

Olga Padrón Amaré: nosotros empezamos, ahh, yo recuerdo que nosotros empezamos con los encuentros de docentes, **el objetivo de los encuentros era escuchar a los maestros**, creo que fue muy importante escuchar al maestro, *porque muchas veces las propuestas de nosotros, los que creemos que nos lo sabemos todo, y no sabemos muchas veces lo que pasa en el aula de los niños*, no nos había metido nunca en el aula de los niños, verdad, este, ni con los maestros, entonces **era fundamental darle la voz al maestro**, creo que esa fue una parte fundamental, **escuchar realmente al maestro**, verdad, y *deponer la actitud pretenciosa de uno como enseñante del docente*, verdad, cuando uno va a hablar de realidades ajenas, entonces **es fundamental escuchar al maestro. Escuchamos a los maestros** y empezamos a *encontrar, este, maestros que estaban muy avanzados en su proceso de reflexión, estaban bastante cercanos nuestros pensamientos, y las propuestas de ellos eran, parecían tener, verdad, este, estar bien centradas, bien sustentadas, verdad, y entonces empezamos a armar grupos de maestros en cada uno de los estados, verdad, con la mira, verdad, de que esos maestros fueran agentes de cambio con otros maestros*, así se empezaron a formar **las comisiones nacionales, las comisiones estatales de lectura, comisiones estatales de lectura que, eran maestros muy**

lúcidos, muy claros que venían de vuelta de reflexionar sobre su misma práctica docente y se habían dado cuenta de cosas no debían hacer. Porque yo creo que los maestros no podemos nunca tener claridad total qué es lo que voy hacer, pero lo digo y lo sostengo que **uno como maestro** debe siempre tener muy claro que **no debe hacer**, porque en la práctica del **día a día en el aula** son muchas las cosas que pasan, la cotidianidad es una **realidad circundante**

Duilia Goveia de Carpio: imagínese, a eso he dedicado mi vida prácticamente, todavía no me he jubilado porque la fundación también está abocada a eso y la... la formación del docente es clave en la solución de cualquier problema educativo que tenga el país, que tiene muchísimos, mientras no formemos bien a los docentes no podremos contribuir de verdad a mejorar la educación venezolana y aquí... allí tenemos muchas fallas porque generalmente se critica mucho a los docentes porque la gente eh... es muy fácil decir cosas negativas de los demás, lo difícil es hacer lo positivo entonces hay que ser muy consecuente con los docentes y yo he tenido en mi criterio de que la fundación está abocada a eso (titubeo)... en un artículo que escribí en una ocasión, que se llama "La mano generosa de la universidad", porque es la única institución de la UPEL que no cobra nada por hacer lo que hace que por el contrario xx pone ¿verdad? en las manos de los maestros algún recurso, alguna ayuda incluso económica pa... para conseguir lo que quiere entonces eh... la formación docente es clave, es clave para la educación del país.

Es por todo esto que el centro de la atención de la propuesta es generar una respuesta que atienda al docente, que solvente lo que como formadores no le propiciamos, ser esa "*mano generosa*" que atiende y reivindica el ejercicio del magisterio, al tiempo que se ofrece una solución a la formación de lectores en EP.

Conocimiento las políticas públicas de lectura, escritura y promoción de la lectura

FUNDALECTURA una academia ayer y hoy: Política Nacional de Lectura, Plan Nacional de Lectura

Problemas de promoción de la lectura en las aulas: Problemas por implementación, Distorsión entre lo dicho y lo hecho

Las políticas públicas de lectura, escritura y promoción de la lectura:
Implementación de las políticas de lectura, Vinculación UPEL y PNL

Es de vital importancia que un promotor de la lectura conozca de las políticas públicas de su país, de su estado, de su municipio y actuar en consecuencia, buscar alianzas, apoyos y que sus esfuerzos particulares en el aula se conjuguen y se contribuya a la formación de un lector.

En el segundo capítulo se hizo una historia del arte a cerca de las políticas públicas que se han implementado en Venezuela desde 1994 hasta el último plan nacional de lectura, así como una mirada a las políticas públicas de la región de América Latina y El Caribe. Se hizo especial énfasis en la observación de como cada plan proponía la formación de los docentes, la formación de los promotores. En este sentido, se cree pertinente recordar lo que en este sentido expresaron las expertas entrevistadas:

Norma González Viloría: eso es una cosa que nos podemos quedar aquí hablando, imagínese 10 años de trabajo, eso había, cuando éramos Comisión Nacional de Lectura se creó una Comisión Estatal de lectura en cada Estado, entonces era el equipo, era el recíproco de la Comisión Nacional de Lectura, la Comisión Nacional tenía un equipo de facilitadores nacionales que estaba conformado por algunos que eran estrictamente, que estaban aquí en la Fundación en la Sede de la Fundación como eran Adriana Rodríguez, Silvia Masa, Luis Armando Requena, Olga Padrón, pero habían unos de otros facilitadores Nacionales que a su vez eran facilitadores estatales pero que su desarrollo les correspondía también estar aquí como Margarita Pacheco, por ejemplo, como Jemima Duarte, como Norey Esaclona, Edy Barbosa, está la gente de Moganás, casi que el equipo completo era parte del equipo nacional porque ellos eran realmente una cosa

Norma González Viloría : ...impresionante. Y luego, entonces en cada uno de los Estados había un programa, un proyecto que se estaba desarrollando, era **EL** proyecto, que se estaba desarrollando, nosotros nos reuníamos por zonas para hacer la evaluación del proyecto, del programa, nosotros nos reuníamos en los Andes, occidente, y nos reuníamos centro-occidente y oriente, y a veces nos reuníamos la gente de Bolívar y Amazonas solamente, nosotros teníamos equipo hasta en Amazonas, trabajábamos con el bibliobongo como biblioteca para llevar libros hacia el sur de la selva. No, no, no eso era un proyecto, una cosa realmente

impresionante el alcance a nivel nacional que teníamos, una cosa impresionante, realmente impresionante, yo hoy me quedo, este asombrada, de la cantidad de cosas que nosotros realmente logramos hacer, pero perpleja me quedó de la cantidad de cosas que nosotros logramos, y bueno tenía que ver con un proyecto que estaba escrito que teníamos además de eso talleres, el canje mensualmente, los maestros canjeaban sus libros, en un orden de 30 libros, 30 ejemplares por título para que cada niño, en cada aula tuviese un libro en su pupitre, y lo pudiera estar leyendo, y además eso trabajando formando los equipos, traíamos gente de fuera para talleres especiales, nosotros trajimos a Emilia Ferreiro, entre otra gente, (J: ay...suspiro...oportunidades) síp

Vanessa Hidalgo: ... que sepa de políticas de lectura, que conozca además los programas de lectura que se han gestado tanto en Venezuela como en Latinoamérica le da una gran ventaja sobre aquel que simplemente es lector o solo conoce de literatura.

Olga Padrón Amaré: FUNDALECTURA fue un proceso bien interesante, y yo creo que fue lo que **me resultó a mí muy interesante fue que nosotros íbamos investigando sobre la acción, sobre la propia acción, el accionar, e íbamos permanentemente acompañando el accionar y la reflexión sobre el accionar, sobre el quehacer en el aula, junto con los maestros y el de nosotros mismos también como facilitadores viendo que efectivamente producía cambios en la práctica docente, y por supuestos cambios en nosotros mismos** en la manera de abordar la, los talleres y los encuentros con los maestros, y creo que ese es el camino, **yo creo que uno aprende haciendo, uno aprende a leer leyendo, uno aprende sobre lectura en la medida que uno lee**, sino no lee no puede aprender lo que es la lectura, lo que está haciendo, **si uno no escribe no puede aprender a escribir ni puede, este, penetrar la esencia misma de lo que es el proceso mismo del escribir**, y entonces por consiguiente uno puede proponer desde **un modelo mucho más centrado en los procesos**, este todo lo que tiene que ver cómo enseñar a leer, cómo evaluar la lectura, cómo enseñar a escribir, cómo evaluar la escritura, cómo proponer, este, maneras de colaborativas de enseñar a escribir y de leer **para que los niños y los jóvenes vayan aprendiendo a ser mejores lectores, y no solamente leer lo escrito sino también todo lo que tiene que ver con las inferencias, lo que se desprende del texto, o sea lo que se llamaría leer entre líneas**, enseñar a leer entre líneas eso tiene que darse.

Duillia Goveia de Carpio: ... nos incluimos de una vez con Virginia Betancourt y la gente de la Biblioteca Nacional en hacer las políticas de lectura del Estado venezolano. Allí se concibieron y se hicieron

esas políticas que usted tiene muchísimo interés en conseguir ese documento que es clave, porque a raíz de ahí se hicieron todas las acciones, ese documento es el inicio de las políticas de lectura que se... se... se dicta... se hicie... se escribieron y se aprobaron en el año 84, 85 por ahí. La profesora Digna De Jesús de Rivas seguro que tiene ese documento porque ella formaba parte de esa comisión una comisión que se nombró a nivel de Ministerio de Educación, con la colaboración del propio Ministerio de Educación, la Biblioteca Nacional y nosotros, con el apoyo de la Fundación a partir de 1986, entonces diría que ahí se define ya nuestro interés en las políticas del Estado en materia de... de... de... de lectura y en materia de promoción de la lectura... desde entonces, nos pusimos a trabajar por eso y eh... diríamos que no hubo año en que no desarrolláramos una actividad en la materia. Hay un buen resumen de lo que hicimos en un libro de la profesora Digna De Jesús de Rivas que quizás yo estoy en condiciones de conseguirle, sobre las políticas de lectura... en ese libro Digna resume todo lo que hicimos para la promoción de la lectura durante un período de digamos unos diez años,

Como pudo apreciarse todas coinciden en la importancia de conocer las políticas públicas, llamó la atención de esta investigadora-mochilera el hecho de percatarse como en las últimas décadas la UPEL perdió, o cedió, o un poco de ambos (perder/ceder) el espacio que le permitía acompañar, asesorar al Estado venezolano en materia de políticas educativas, ese rol ahora lo tienen otros, son otros los que asesoran al Estado, son otros los intereses.

A pesar de que FUNDAUPEL sigue en su labor ya no tiene el impacto de antes, y lamentablemente tampoco tiene el impacto de otrora, pero su sueño sigue intacto, se sigue propiciando la formación de los docentes y la producción literaria.

En torno a la importancia de las políticas públicas y su impacto se cree prudente evocar lo dicho por *Chambers (1996)*:

Leer en voz alta es una actividad esencial en la promoción de la lectura. Tan esencial, que si yo fuera Ministro de Educación, pasaría una ley en el sentido de que todos los profesores en todos los salones de clase en todos los niveles educativos deberían leer en voz alta una pieza significativa de literatura a los estudiantes. Por “significativa” no quiero decir extensa. Cinco líneas de poesía

valiosa son más significativas que cinco páginas de prosa modesta. Y después de la lectura el profesor tendría que explicar brevemente por qué considera que esas pocas líneas impresas merecen la atención de los estudiantes. (p.4)

Es decir, la importancia de las políticas públicas es que estas orientan la manera de actuar, de planificar y de incluir una u otra concepción de lectura, lector y desde estas hacer promoción de la lectura y por ende formar lectores desde la escuela y para la vida.

De igual forma dice *Chambers (ob.cit.)*

Lo mejor que cualquier gobierno puede hacer, si en realidad desea ayudar a mejorar las competencias de lectura de su nación, es pasar una legislación que no solamente inste sino que obligue a las escuelas a proporcionar un período de tiempo apropiado todos los días de estudio en el cual todos –estudiantes, profesores, personal auxiliar- lean para sí mismos. Los libros leídos por los estudiantes serán escogidos por ellos mismos pero decididos en consulta con sus profesores. Y por “período de tiempo apropiado” quiero decir el tiempo requerido para que los estudiantes alcancen un sentimiento de placer de lo que están leyendo. En términos reales, eso significa cercad e veinte minutos de tiempo de lectura ininterrumpido para los niños de edades de ocho y nueve años, aproximadamente veinticinco a treinta minutos para niños de diez y once años y más para estudiantes mayores. (p.5)

En lo único que se difiere de este llamado es el carácter de “obligatoriedad”, porque la lectura no puede ser por obligación, por deber sino por convicción, por gusto, como han dicho Ana María Machado y Borges el amar y el leer no admiten el imperativo. Se cree más en la promoción como herencia de amor que como obligación.

La promoción de la lectura vista como herencia de amor implica la conexión desde el amor, el placer, el goce estético, desde el hecho de contactar con el otro, con el brillo de los ojos de otro lector que disfruta un texto, un tema, a un autor.

¿Quién deja la herencia? Un padre, un abuelo, un señor sentado tres filas más adelante que habla con pasión sobre una novela, un cuento, un libro; un

primero que habla de cómo un libro le robó el sueño. Porque una herencia de amor la da aquel que comparte la magia de la palabra de aquel libro que deja huella en el corazón, en la mente, en los ojos, en el accionar. Para este TD el que da la herencia es el maestro que contagia su pasión por leer.

Problemas de Promoción de la lectura en la educación venezolana

El objetivo de la escuela, del docente es formar lectores: Formación de lectores
Amenazas/debilidades del proceso de formación de docentes: Resistencia al cambio, Programas de formación docente, Estrategias de lectura, Estrategias de escritura

Docentes con mala formación: Formación inicial, Formación continua, Formación especializada

La lectura un problema de todos: Lectura

Situación país afecta a la escuela y al maestro: Situación económica, Situación social, Situación de salud, Situación de seguridad

Problemas de promoción de la lectura en las aulas: Dotación de libros, Espacios lectores, Bibliotecas

Las expertas consultadas dejan ver que el problema radica en: a) la formación inapropiada de los maestros, b) fallas en la planificación por proyectos, c) falta de dotación apropiada, d) fallas en la relación entre la biblioteca (pública, escolar, de aula) y la escuela.

Por su parte Smith () “Esos programas rara vez establecen actividades de lectura y escritura significativa para los niños (y no meramente significativa para el autor del programa). La lengua de estas ejercitaciones carece de finalidad, es fragmentada, descontextualizada y trivial”. (p. 25) tal como lo refería OLGA PADRÓN AMARÉ y como se ponía en evidencia que las actividades que realizaban las docentes participantes se correspondían *con ejercitaciones carentes de finalidad, fragmentadas, descontextualizadas*.

Muchos de los problemas relacionados con la lectura los docentes lo atribuían a la *situación país*, en tanque las expertas lo atribuyen de forma

directa al docente y a su forma de trabajar la lectura, la escritura que llevan a una visión y vivencia de estas que lejos de promover, alejan, y amplían la distancia entre los libros y los niños.

A leer se aprende leyendo

Lo que solo un lector puede propiciar: Lector, Experiencia lectora
Enseñar a leer implica entender el derecho a construir su propia interpretación:
Proceso de lectura, Compresión de la lectura, Interpretación de la lectura
El aprendizaje de la lectura y la escritura debe ser colaborativo, cooperativo
producto del trabajo en equipo: Aprendizaje de la lectura, Ser lector
La formación de lectores desde la experiencia de la lectura: Lectura y experiencia
Todo se lee: Leer imágenes, Leer la vida
Características de un lector:

Formación en promoción de la lectura: implicaciones y ventajas: Promotor, Promoción de la lectura

Experiencias personales de formación como lector: Ser lector

Experiencia personal como lector: espacios lectores, compartir lecturas, escuchar-hablar de libros, preferencias y gustos lectores.

La formación docente en promoción de la lectura desde FUNDAUPEL: talleres, concurso, revista, festivales de lectura.

A leer se aprende leyendo ha sido una premisa sostenida por diferentes autores y desde diferentes ángulos, *Smith (1994)* propone un trabajo colaborativo en el que en el encuentro con el otro el aprendizaje se va dando, casi inconscientemente, pero esgrime la importancia de potenciar la disposición al pensamiento crítico, que facilita la comprensión, a través de ejercicios de reflexión, de cuestionamiento y del permiso para ser escépticos.

Este autor hace una invitación a los docentes, a la escuela para desarrollar actividades que promuevan la lectura, y una lectura que desencadene el pensamiento crítico, el cual expone Smith (ob.cit) en la escuela tienen pocas oportunidades de hacerlo (p.61), propone como solución la elaboración de lo que él llama “empresas” que bien pueden reconocerse como actividades, una de ellas es la elaboración de periódicos ya que en ello

se ponen en juego la lectura, la escritura, la organización-planeación, la diagramación, el uso de la tecnología, la solución de problemas, el trabajo colaborativo, la imaginación, y la realización de una actividad que tiene un propósito y una utilidad. La idea que esgrime este autor es la de generar espacios de aprendizaje significativo, útil, y que permita que los estudiantes empleen el pensamiento crítico, es decir, si como se ha dicho uno de los objetivos es formar a un lector que sea crítico debe, entonces propiciarse este tipo de acciones que ya se ha demostrado que son exitosas para ello. Insiste *Smith (ob.cit.)* en que las escuelas deben ser “lugares en donde el pensamiento crítico sea algo permanente y relevante” (p.65).

Otro aspecto interesante de los propuestos por este autor se relaciona directamente con lo dicho por Olga Padrón Amaré en relación al aprendizaje colaborativo, señalaba esta experta que funcionó con los docentes en formación que participaron del programa ejecutado por FUNDALECTURA para llevar a cabo el plan nacional de lectura aquel entonces, pero también alude al hecho de como se benefician los niños que aprenden en un ambiente de colaboración. *Smith (ob.cit.)* dice:

La colaboración es un elemento central en los aprendizajes que se realizan en el mundo exterior a la escuela. Allí, niños y adultos intentan hacer algo juntos y la persona con más experiencia ayuda al neófito a lograrlo. En vez de enseñanza, el principiante recibe ayuda, lo cual constituye un medio de aprendizaje mucho más eficaz que cualquier verificación de hipótesis o ensayo y error. La participación de un colaborador más experimentado reduce los errores y la pérdida de tiempo. (p.67)

En sus intervenciones Olga Padrón Amaré indicaba:

-FUNDALECTURA fue un proceso bien interesante, y yo creo que fue lo que **me resultó a mí muy interesante fue que nosotros íbamos investigando sobre la acción, sobre la propia acción, el accionar, e íbamos permanentemente acompañando el accionar y la reflexión sobre el accionar, sobre el quehacer en el aula, junto con los maestros y el de nosotros mismos también como facilitadores viendo que *efectivamente producía cambios en la práctica docente, y por supuestos cambios en nosotros mismos* en la manera de abordar la, los talleres y los**

encuentros con los maestros, y creo que ese es el camino, **yo creo que uno aprende haciendo, uno aprende a leer leyendo, uno aprende sobre lectura en la medida que uno lee**, sino no lee no puede aprender lo que es la lectura, lo que está haciendo, **si uno no escribe no puede aprender a escribir ni puede, este, penetrar la esencia misma de lo que es el proceso mismo del escribir**, y entonces por consiguiente uno puede proponer desde **un modelo mucho más centrado en los procesos**, este todo lo que tiene que ver cómo enseñar a leer, cómo evaluar la lectura, cómo enseñar a escribir, cómo evaluar la escritura, cómo proponer, este, maneras de colaborativas de enseñar a escribir y de leer **para que los niños y los jóvenes vayan aprendiendo a ser mejores lectores, y no solamente leer lo escrito sino también todo lo que tiene que ver con las inferencias, lo que se desprende del texto, o sea lo que se llamaría leer entre líneas**, enseñar a leer entre líneas eso tiene que darse.

-...yo pienso que si uno cree fervientemente y ha vivido una experiencia como lector, de que uno aprende a leer leyendo, no tiene sentido evaluar la lectura por evaluarla, sino que su objetivo es enseñar a leer y cada vez hacer que sus alumnos sean mejores lectores, verdad, tienes que llegar a la conclusión de que definitivamente tienes que **leer con ellos, hay que leer, hay que darle la voz**, verdad, a los estudiantes, que los alumnos puedan compartir puntos de vista, que ellos tengan, como dice Delia Lerner, el derecho a construir su propia interpretación, entender claramente que cada uno puede hacer una interpretación más o menos, este, quizás un poco alejada del texto que nos pudiese parecer alejada del texto dependiendo de cuál es la historia de cada niño...

Cuando volví me dijo, ya me dijo: este cuadro de estrellas ya no lo tengo, estaba todavía en la pared, entonces le dije y ahora qué estás mostrando tú allí, no solamente los cumpleaños de los niños porque me di cuenta que realmente **cuando les *doy oportunidad a los niños a que ellos retomen su voz leyendo y escribiendo todos son estrellas***, entonces **ya no tenía sentido, verdad, señalar a unos cuantos como estrella y dejar a los otros estrellados**, entonces que ahora el cuadro de las estrellas era el cuadro de los cumpleaños, del cumpleaños de los niños, y de su mamá y su papá. ¿Por qué?, porque **entendió que bueno, lo que es darle a los niños la oportunidad, verdad, igualitaria, equitativamente, verdad, darle la oportunidad de ser lectores, de participar del mundo de la lectura y del mundo de la escritura y que eso era importantísimo para ellos poder, y ella darse cuenta de toda las potencialidades de esos niños, de todo lo que eran capaces de proponer y poner en ejecución.**

-y también lo **note también en el cambio que ella hizo de la distribución de la dinámica del aula**, ahora ella no tenía a los niños sentados en pupitres uno tras otro, sino que ahora **había buscado unas mesitas y estaban sentados en mesitas que significaban un mirarse cara a cara, un poder hablar así como estamos tú y yo hablando, y leyendo, compartiendo, aprendiendo a escribir juntos, y cooperando** entre todos para armar un texto, **que me parece era, que es el camino, una propuesta de un aprendizaje colaborativo, cooperativo en el sentido de que todos pueden aportar**

Espacios de lectura

El objetivo de la escuela, del docente es formar lectores: La escuela, El aula, El docente

La escuela como lugar de para educar en lectura y escritura como ejercicio de formación en ciudadanía: Lectura, Escritura, Ciudadanía

FUNDALECTURA una academia ayer y hoy: Legado de FUNDALECTURA

Formación en promoción de la lectura: implicaciones y ventajas: Promotor, Promoción

Experiencias personales de formación como lector: Experiencias lectoras

La formación inicial de quien realizó este trabajo es Educación Integral, tras pasar cerca de ocho (8) años trabajando en Educación Preescolar, acompañando los primeros acercamientos a la lectura, no solo con la formación recibida en el IPC sino fortalecida esta con la formación como Cuentacuentos por Omer Machado (+) se evidenció que la mejor forma de invitar a la lectura es a través de la vivencia de esta como un espacio para crecer y disfrutar. Antes de ganar concurso en el IPMJMSM se había transitado durante diez años en las aulas de EP, con la fortuna de que los últimos nueve fueron en una escuela que fue mi mejor escuela.

Allí en la Bianco, se trabajaba de la mano con el profesor Quiroga, las maestras de los primeros grados no solo empleábamos su libro para iniciar a

la lectura, sino que nos reuníamos con él cada cierto tiempo para conversar sobre los avances, cómo acompañábamos al libro, porque *solo el libro no basta*, luego cuando la escuela tomó conciencia de la separación que había entre la iniciación que se daba a la lectura en el preescolar y la exigencia de la EP se creó un aula especial, llamada “aula de nivelación”, allí por proyectos y empleando todo el conocimiento sobre inteligencias múltiples, narración oral se aproximaba a los niños y niñas a la lectura y al pensamiento lógico matemático, por su puesto se trabajaban las otras áreas del conocimiento (ciencias sociales y ciencias naturales, artes plásticas) pero el énfasis era en lectura, escritura y operaciones básicas. Al final del año escolar se evaluaban de nuevo a los niños y niñas, unos pasaban a segundo grado, y otros los que aún no hubiesen consolidado pasaban al primer grado, pero el éxito de esta aula fue rotundo, tanto que luego de tres años el personal de preescolar comenzó a trabajar en conjunto con la escuela básica (ambos pertenecen a la Universidad Central de Venezuela pero quedan en edificios diferentes, con directivos diferentes).

Esta experiencia fue conformando y consolidando la mirada puesta en el área de lengua, en especial en la lectura, allí en la escuela organizábamos ferias del libro, jornadas de cuentacuentos, y en cada aula había una biblioteca formada por todos los libros que iban trayendo los niños y niñas, de literatura, informativos, sobre carros, dinosaurios. La mayoría estaba abocado a leer, se institucionalizó la “hora de la lectura” cada salón debía dedicar al menos treinta (30) minutos diarios solo a leer, a leer libremente lo que quisiera, se invitaba a los maestros a que también leyesen en ese momento, que no revisaran cuadernos, que no aprovecharan para planificar, porque el ejemplo es vital. Allí en sus aulas no solo se formaron lectores, se consolidaron maestros lectores, que sin saberlo estaban haciendo promoción de la lectura.

Al entrar al IPMJMSM se aceptó la invitación a formar parte de los mediadores de FUNDAUPEL, pero lo observado en estos años dista de lo vivido en mi escuela, a pesar de los esfuerzos, de los talleres, de la intención

de los directivos, ese sueño de FUNDALECTURA, de FUNDAUPEL, sigue en proceso, en construcción, de allí que se haya tomado este como pretexto y contexto para la indagación, para generar una propuesta que coadyuve a construir “un país lector”.

Autores como Lerner (1996) promulgan que “es posible leer en la escuela” para ello lo primero que hace es establecer que comparte con Gabriel García Márquez su idea de que los docentes que alejan, *asustan* a los niños de la lectura, esta autora cita al Gabo: “Tengo un gran respeto, y sobre todo un gran cariño, por el oficio de profesor y por eso mismo me reconforta saber que ellos también son víctimas de un sistema de enseñanza que los induce a decir bestialidades” (p.3), puede observarse que aunque argumenta, tomando la voz del premio nobel, que los docentes inducen bestialidades, esta debilidad proviene de su formación, ya Norma González Vilorio se hacía eco de esta posición al decir que las maestras, los estudiantes docentes tienen muy mala formación. Pero ¿qué hacer ante esto, seguir responsabilizando al nivel anterior, o tomar cartas en el asunto? Quien escribe ha preferido tomar cuentos en este asunto, tomar buenas lecturas, *libros miel*. Es decir, de alguna manera todos coinciden en que se debe formar mejor al maestro.

Lerner (ob.cit.) expone que la mayor dificultad que se enfrentaba, y se enfrenta, es que en la escuela se han perdido dos ideas, una que la lectura es parte de la vida y la otra el respeto a la construcción del conocimiento, para lo cual debería ser dosificado pero en constante crecimiento respetando al niño como sujeto activo y participante del aprendizaje, no solo verle como un receptor de lo que el maestro sabe. Es decir, la lectura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, hay que leer para la vida y hay que leer la vida.

Dentro de las soluciones que ofrecía *Lerner (1996)* para hacer posible el leer en la escuela esgrime tres aspectos fundamentales: a) la gestión del tiempo, b) Articular la teoría constructivista del aprendizaje con las reglas y exigencias institucionales y c) transformar el contrato didáctico, hay que

conciliar los objetivos institucionales con los objetivos personales de los alumnos (p. 7).

En cuanto al primero se puede decir, que al menos en las dos escuelas participantes la mayoría de las docentes se quejaba del tiempo que se destinaba al llenado de planillas, estadísticas, Registros, en detrimento de la inversión en planificación conjunta, discusiones pedagógicas y por su puesto de trabajo efectivo en las aulas. En relación al segundo aspecto, se puede recordar lo expresado tanto por Olga Padrón Amaré como por Vanesa Hidalgo, la primera hablaba sobre la importancia de generar una coherencia entre la concepción del sujeto que aprende con las prácticas docentes, y la segunda evocaba la experiencia de una escuela con altos niveles de exigencia “las maestras ya tienen mucho trabajo, en esa escuela se trabaja mucho” (ver anexos C y E). Ahora bien en relación al tercero se cree que, bien vale la pena copiar la anécdota referida por Olga Padrón Amaré en la que da cuenta de: a) las debilidades en la planificación por proyecto, b) cómo debería realizarse realmente la planificación por proyecto, ya que es en el ejercicio de esta metodología que se concilian los objetivos institucionales- los objetivos del docente – los objetivos de los alumnos.

...en la formación del maestro como lector, como escritor, y como una persona culta, que sea dotado, verdad, de saberes para poder transmitirlo, tener criterio, criterio para seleccionar que ofrecer, que dentro de su planificación cómo abordar, en los proyectos pedagógicos, qué implicaciones tiene un tema, como un tema puede ser multidimensional, desde cuántas perspectivas se puede mirar un tema, y si él no dispone de esos criterios, si él no ha reflexionado sobre el sistema, por ejemplo el día que reflexionamos sobre un proyecto de qué, eso fue un taller de proyectos que llevamos pa' Maracay y las únicas que se animaron a escoger, imagínate tú, de cómo se hacen las relaciones sexuales fueron unas monjitas, (*risas solo mías*), y había una que no era monjita, era una muchacha así como tú y dijo: “ay no yo no sé nada de eso”, y yo le dije mira mi amor si tú a estas alturas de la vida no sabes cómo se hacen las relaciones sexuales has perdido tu vida, yo gracias a Dios no, (*risas de ambas*), que no lo sepamos enseñar es una cosa pero de que lo sabemos, lo sabemos, lo hemos vivido y si no lo has vivido ¿qué te pasa pues?, vamos a

pensar, vamos a ponernos serios y vamos a pensá, le dije yo. Entonces, pasamos como tres horas pensando en las implicaciones tremendas, que tenía, lo que es tener unas relaciones sexuales a destiempo, lo que podía significar para un niño, una niña ser padre o madre a los once años, o a los doce años, lo que está pasando aquí en Venezuela, entonces, llegamos a ver cómo incide eso en el proyecto de vida, las implicaciones de salud que tiene, verdad, las enfermedades, la prevención de las enfermedades, el autoestima, de cómo tú entregas tu cuerpo, verdad, cuando tu amas a alguien y que tú no puedes compartir tu cuerpo con cualquiera, te acostaste por acostarte por tener una experiencia, bueno fue un trabajo intenso de reflexión para poder ver cuáles eran, poner en contexto el tema, porque esa era una pregunta de unos muchachitos que yo recogí en unas escuelas, que yo antes de ir para allá fui a unas escuelas a buscar preguntas de los muchachitos. Una era ¿de dónde sacan los colores las escamas de los peces?, yo no sé, esas son las preguntas de los muchachitos; ¿por qué los colibrís vuelan igualito que los helicópteros?, unas muchachitas que estaban interesadas en saber cómo crece el cabello pero desde una perspectiva estética y no era desde la perspectiva del bulbo piloso, que era la respuesta que le daba la maestra, y estaban bravas porque la maestra les había vuelto a sacar el corte de la dermis y la epidermis y el bulbo piloso, para explicar cómo crece el cabello cuando el tema de cómo crece el cabello era desde una perspectiva más estética porque son muchachitas de once años y ya están interesadas por su estética, y los muchachitos de quinto grado que ahora están en sexto grado y desde quinto estaban preguntando cómo se hacen las relaciones sexuales y la maestra no les contestaba las preguntas, le daba la vuelta y les cambiaba la pregunta a los muchachitos, entonces yo les dije que las preguntas (*terminan con el proyecto de animales de la selva-risas mías*), o cómo este “está lloviendo en Petare”, como digo yo, está lloviendo en Petare, entonces este, yo les dije no pueden cambiar la pregunta, el que escoja la pregunta tiene que responder esa pregunta no es cambiarla. Entonces, afortunadamente estas maestras, que la mayoría eran monjas de Fe y Alegría, de una escuela de Fe y Alegría escogieron ese tema ¿cómo se hacen las relaciones sexuales? Para poder ver la cantidad de contenido y las vinculaciones que tenía este tema, y las implicaciones que tenía de todo orden, no solamente la propia vida de una niña que tiene un embarazo precoz o la de un niño, un varón, sino también las implicaciones que tiene para la familia, lo que puede implicar para la formación de la familia, para los futuros hijos, de esa familia, o sea desde esa mirada multidimensional que debe tener un maestro para poder, este, hacer una buena planificación, para desarrollar un

tema que no esté descontextuado de lo social, ni de lo ecológico, ni de lo personal, porque si no tenemos la mirada entubada, miramos una cuarta parte de lo que pasa, entonces, transmitimos un conocimiento totalmente descontextuado, sin tener trascendencia ninguna, no tenemos criterios para ver esa compleja red de relaciones que supone la vida.

En este sentido, la autora precitada insiste en la necesidad de que los proyectos respondan a los tres aspectos indicados en párrafos anteriores, de tal manera que aprendizaje de la lectura tenga sentido, y esté íntimamente relacionado con el valor que se le da a la lectura en la vida fuera de la escuela, en palabras de *Lerner (ob.cit.)*

Ahora bien, los proyectos deben dirigirse hacia el logro de alguno (o varios) de los propósitos sociales de la lectura: leer para resolver un problema práctico (hacer una comida, utilizar un artefacto, construir un mueble); leer para informarse sobre un tema de interés (perteneciente a la actualidad política, cultural, etc., o al saber científico); leer para escribir, es decir, para profundizar el conocimiento que se tiene sobre el tema del artículo que uno está escribiendo o de la monografía que tiene que entregar; leer para buscar informaciones específicas que se necesitan por algún motivo (la dirección de alguien, el significado de una palabra, etc.); leer por el placer de ingresar a otro mundo posible... Cada uno de estos propósitos pone en marcha una modalidad diferente de lectura (Solé, 1993): cuando el objetivo es obtener información general sobre la actualidad nacional, el lector opera en forma selectiva: lee los titulares de todas las noticias y los copetes de las más importantes (para él), pero se detiene sólo en aquellas que le conciernen directamente o le interesan más...; cuando el objetivo de la lectura es resolver un problema práctico, el lector tiende a examinar escrupulosamente toda la información provista por el texto, ya que esto es necesario para lograr poner en marcha el aparato que quiere hacer funcionar o para que el objeto que está construyendo tenga la forma y las dimensiones adecuadas...; cuando se lee por placer, uno puede centrarse en la acción y saltar las descripciones, o releer varias veces las frases cuya belleza, ironía o precisión resultan impactantes y prestar poca atención a otras partes del texto... (p. 7-8)

Es decir, el docente no solo debe planificar atendiendo a los intereses reales de sus estudiantes, sino que en la práctica se debe atender a la lectura

desde su multidimensionalidad, o considerando todas las funciones de la lectura, que el niño, la niña, el adolescente sepa con certeza por qué va a leer, para qué va a leer, pueda, además, acercarse a diferentes tipos de textos, reconozca y emplee, en consecuencia, diferentes órdenes discursivos, ya que en la medida en la que se aproxima a ellos, los lee se va internalizando la superestructura de cada uno de ellos, ahora bien, si en la escuela solo se copia y se dicta, ¿cuándo los discentes pueden apropiarse de la lectura con sentido?, ¿cuándo darán el salto y pasarán de saber leer a ser lectores?

Se hizo evidente la influencia de Lerner sobre Olga Padrón Amaré cuando al revisar el material de la autora se encontró plena coincidencia entre la posición que debe tener el docente que acompaña y guía la formación del lector y cómo este evalúa, y lo referido por la compañera de viaje cuando hablaba sobre lo que en una oportunidad le dijo a ella uno de sus informantes sobre la actitud del buen enseñante.

Lerner (1996)	Olga Padrón Amaré (2017)
<p>El docente sigue teniendo la última palabra, pero es importante que sea la última y no la primera, que el juicio de validez del docente sea emitido una vez que los alumnos hayan tenido oportunidad de validar por sí mismos sus interpretaciones, de elaborar argumentos y de buscar indicios para verificar o rechazar las diferentes interpretaciones producidas en el aula. Este proceso de validación –de co-corrección y auto-corrección ejercidas por los alumnos– forma parte de la enseñanza, ya que es esencial para el desarrollo de un comportamiento lector autónomo. La responsabilidad de la evaluación sigue estando, en última instancia, en manos del docente, ya que</p>	<p>como me decía Eduardo, uno de mis informantes, con la, con mi tesis de maestría, que yo hice, este, Eduardo me decía me gusta mucho como enseña el maestro, es un buen enseñante, y yo le decía ¿cómo crees tú qué es un buen enseñante de lectura?, bueno que jamás empieza él a dar su punto de vista porque nos callaría la voz, ella nos deja que primero que cada quien hable sobre lo que leyó libremente y ella es al “final” que incluye su propia interpretación, verdad, para enriquecer nuestra mirada y aprender cosas a partir del texto, pero jamás lo hace antes de tiempo porque eso implicaría callarnos, eso implicaría</p>

<p>sólo la delega en forma provisoria y la recupera cuando considera que esa delegación ha cumplido su función. De este modo, resulta posible conciliar la formación de estrategias de autocontrol de la lectura con la necesidad institucional de distinguir claramente los roles del maestro y los alumnos</p>	<p>disminuirnos a nosotros en nuestra condición de lectores, porque al fin y al cabo ella sabe más que nosotros</p>
--	---

Es decir, la escuela, específicamente en el aula, se gesta un espacio para leer cuando el docente planifica para ello, con la plena conciencia de la lectura como instrumento de apropiación del conocimiento, de despertar de la imaginación y la creatividad, como vehículo de comunicación, como forma de entretenimiento, como medio para consolidar valores, y por ello da el tiempo y el espacio para leer. No todas las escuelas cuentan con un espacio solo para promocionar la lectura, este espacio debería ser la biblioteca escolar, pero más allá en el aula no solo debe tener un rincón de lectura, sino que la práctica cotidiana de la lectura no debe estar arrinconada, limitada y subvalorada. Es por ello la importancia de formar al docente de educación primaria como un promotor de la lectura, y así formar lectores, ese lector que se describió antes, en párrafos precedentes tomando lo dicho por Piglia.

En este sentido, esa alfombra de la que hablaba Vanesa Hidalgo, al describir su sitio de trabajo, es la que se desea convertir en alfombra voladora, y permitir no solo que cada niño tenga el derecho a construir su propia interpretación, sino que respete al otro, comparta posiciones con los otros, vuele a nuevos sitios, cree y recree su realidad, en la compañía de ese docente Sherezade, quien consciente de su realidad comparte cuentos, crónicas, poesías, relatos, y termina el año escolar, no solo con la cabeza pegadita a sus hombros, sino con veinticinco, treinta y dos, cuarenta y cinco nuevos lectores, visires enamorados de leer.

CAPÍTULO V

TRAMA DE LA INCITACIÓN

Sherezade va a la escuela: Propuesta teórica de formación docente en promoción de la lectura para educación primaria

Durante mil y una noches Sherezade le cuenta historias a su esposo, el sultán, con el fin de salvarse de la muerte. El sultán, hombre despótico, mataba a todas sus esposas después de la noche de bodas como una forma de venganza por la traición de su primera mujer. Sherezade decide casarse con él, y la primera noche le relata una historia maravillosa, que cautiva al sultán y logra posponer su muerte.

Noche tras noche, ella reanuda sus narraciones llenas de aventuras y episodios fantásticos que mantienen en vilo al monarca. Finalmente, gracias a estos cuentos, Sherezade obtiene el perdón de su señor, transformado a lo largo de las narraciones en un hombre bondadoso

Antes de iniciar la presentación del producto que resultó del recorrido realizado en compañía de docentes y expertas en promoción de la lectura debo aclarar dos aspectos. El primero de ellos relacionados al tránsito investigativo, declaré al inicio que emprendía el camino con la visión de mochilero, ese viajero que sabe de dónde parte y cual aspira sea su destino final, en cuanto tenía claro el problema y la realidad que deseaba describir, profundizar, y luego llegar a una propuesta que permita ofrecer una solución, una vía para superar lo descrito. Pero al igual que un mochilero, en el camino al escuchar a los otros, experimentar la realidad en primera persona, el destino final vario, y como viajera, pase de mochilera a peregrina, porque hubo un proceso de transformación a nivel personal y profesional.

El segundo aspecto tiene que ver en sí con el producto que se presenta en este informe a la comunidad académica, y a mis colegas docentes. *Vera (s/f)* presenta la diferencia entre enfoque, teoría y modelo, establece según *De Zubira* que un modelo: “es un plan estructurado que puede usarse para configurar un Curriculum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas” (p. 1). También lo describe en los

siguientes términos: “un modelo es una representación ideal de todo un proceso educativo determinando cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, concepción curricular, concepción didáctica y el tipo de estrategias didácticas a implementar” (p. 1).

En tanto que describe a la teoría como un conjunto de marcos teóricos que a menudo comparten aspectos y cuestiona otros o incluso, suponen postulados absolutamente contrarios (p. 1), es decir, luego de revisar el material de *Vera (s/f)* y evocar lo vivido, releer lo escrito, surge una serendipia que me permite tomar conciencia que lo que ha emergido de la indagación es un modelo, no una propuesta teórica. Ciertamente se revisaron autores, sus teorías, establecí entre las voces de ellos, las de mis compañeras de viaje y mi propia voz, los puntos de coincidencia y el por qué diferíamos, pero ese ejercicio, necesario, no debido en otra propuesta teórica, sino en una manera de concebir la formación docente como promotores de la lectura.

Retomando una de las caracterizaciones de *Vera (ob.cit)* tomo conciencia de que emergió un modelo que pretende ser guía, y abrirse a las adecuaciones de las realidades y las circunstancias, pero que propone una manera de *repensar* el proceso instructivo, primero de los docentes y luego, en el aula de Educación Primaria, de los niños, niñas y adolescentes que compartan con ese maestro que se formó como promotor de la lectura; proceso que incluye una visión de los contenidos curriculares, la orientación didáctica, y las concepciones de lectura, escritura, promoción de la lectura que, creemos son las que mejor orientan la consecución del ideal: formar lectores en las aulas de Educación Primaria.

El Modelo que se propone surge de la investigación de la cual se ha dado cuenta en este informe, surge del redescubrimiento de la importancia del encuentro con otros, de la formación de la propia identidad, del dejarse afectar,

no solo por la realidad convivida, sino por todo lo leído, porque como bien dice Larrosa, *cuando leemos nos pasa algo*, y en el viaje recorrido se leyeron libros, artículos, pero sobre todo se leyeron vivencias.

Parte de esas vivencias del otro que resonaron fue la de encontrar que para que una propuesta de formación sea exitosa, lo primero a considerar es la empatía. Como lo señaló Vanesa Hidalgo en sus aportes, palabras más, palabras menos, *cómo iban a querer continuar una formación si el nivel de tareas no consideraba ni el tiempo, ni la disposición de los docentes*, esos maestros quizás dirían al igual que nuestros compañeros viaje, que *han sido maltratados*, es por ellos que parte de la propuesta es concientizar esa relación enriquecedora entre lo identitario y la alteridad.

Partí del arquetipo de Sherezade, una de las principales narradoras registradas en el imaginario colectivo, el haber considerado esta figura como eje para la construcción teórica obedece, por un lado a mi formación como cuentacuentos, a las vivencias, y al conjunto de conocimientos que he ido tejiendo en mi historia personal como maestra, como narradora, como mediadora de lectura, como profesora de docentes en formación, ya que Sherezade, como cuenta la historia había compilado en su memoria cuentos de temas variados desde vampiros, pasando por aventuras y hasta cuentos de corte erótico, pero también había leído crónicas, libros de historia. Sherezade había leído mucho, escuchado otro tanto, lo que hacía de ella una suerte de biblioteca, una narradora, una promotora de la lectura.

Porque un cuentacuentos lee mucho, escucha mucho, y vive muchos cuentos.

Es decir, pensar en Sherezade implica no solamente la apropiación de los textos como una herramienta sustantiva para el desarrollo de los procesos vitales en la Sociedad del conocimiento y de la información, sino en el cómo ella preparaba el ambiente para contar, visualizar como buscó aliados para conquistar su fin, porque el trabajo de promocionar la lectura, de formar lectores, de conquistar corazones y salvar vidas, no es un trabajo en solitario, es una actividad que requiere del trabajo en equipo, del encuentro de las miradas, de las voces, del yo y del no yo.

De allí que la investigación haya conllevado, como he mencionado, a la aglutinación de categorías de investigación, cuyos cúmulos explicativos permitieron luego de una pertinente decantación, servir de sustrato a los procesos que íntima y socialmente se llevan a cabo, como consecuencia de lo que comúnmente conocemos como comprensión de la lectura, y la consecuente formación del lector.

En este sentido, traigo a colación lo que expone *Bértolo (2017)* que “cuando se lee un texto narrativo se pone en marcha un complejo entramado multidualógico” (p.61) ya que se aborda desde cuatro dimensiones: a) lo textual, b) lo autobiográfico, c) lo metaliterario y d) lo ideológico. Lo dicho por este autor resuena con lo propuesto por *Rosenblatt (1938-1978)*, por ende, con la percepción que tengo de lo que significa leer, y del poder de acercar a los nuevos lectores a través de los textos literarios.

Uno de los aspectos más entrañables, a mi juicio, que expone *Bértolo (ob.cit.)* en el capítulo “La operación de leer. Una geología de la lectura”, son las definiciones que da de texto y de lector, las cuales generan una coincidencia total entre lo referido por este autor y la propia construcción de estos conceptos. Al texto lo presenta como un constructo (reconstruir-deconstruir), un artefacto significativo y el punto de encuentro de todos los lectores, lo invariable. Al ser el texto el encuentro entre los lectores se deja ver lo propuesto por *Rosenblatt (ob.cit.)* que un texto puede tener tantas lecturas como lectores tenga, pero que siempre habrá puntos de encuentro, ya que la

transacción que resulta viene dada por los otros elementos que constituyen al lector, y que *Bértolo* lo disgrega en cuatro diálogos que se dan en el proceso de leer.

Es decir, leer es encontrar y construir el sentido, en tanto que lector es quien aborda el texto para tal construcción, reconstrucción, transacción. Esa búsqueda del sentido está determinada por su biografía (entorno familiar, social, sus conocimientos, sus vivencias, valores), de allí que, aunque haya puntos de encuentro, coincidencias cada lector, tendrá una lectura particular del mismo texto, de hecho el mismo texto leído por el mismo lector en momentos diferentes dará como resultado una nueva lectura, un nuevo hallazgo, de igual manera se comparte la idea de que el texto también lee a su lector, le da respuesta, conecta con parte de su historia, es por ello que se ve relación entre lo propuesto por *Rosenblatt (ob.cit.)* y *Bértolo (ob.cit.)*, y por ende concuerdo con ambos.

Bértolo (ob.cit.) alude a las competencias que debe desarrollar, o tener un lector, ya que es un acto, un proceso que requiere de todas ellas. Leer implica poner en ejercicio: “atención, memoria, concentración, capacidad de relación y asociación, dominio léxico y semántico, dominio de códigos narrativos (argumentativos, expositivos...), paciencia, imaginación, pensamiento lógico, capacidad para formular hipótesis y construir expectativas, tiempo y trabajo” (p.63).

Estas competencias descritas por este autor se corresponden a la libertad que deja en su audiencia el cuentacuentos, quien luego de seleccionar la historia para unas características generales de la audiencia, narra y deja que esas palabras crucen el aire y lleguen a la mente y al corazón de quien lo escucha, y esas palabras hacen su trabajo en la cognición, en la imaginación, en la emoción de quien se ha conectado, de quien se ha dejado cautivar por la magia de la palabra. Esa dinámica es la que he pretendido extrapolar al encuentro con el texto escrito, es por ello que las ideas de este crítico literario resuenan y se conectan con la visión que construí o reconstruí.

En relación a lo metaliterario, a lo que alude *Bértolo (ob.cit.)*, da cuenta de las conexiones que realiza un lector al confrontar un texto, ve en él sus lecturas anteriores, realiza conexiones no solo con su biografía, sino con su “biografía literaria”, ejemplifica esto cuando dice: “un lector que lee la Regenta, relee mentalmente aquellas otras novelas que, como Anna Karenina, Madame Bovary, mantienen concomitancias, al menos en el temáticas, con la lectura que realiza” (p. 71). Es decir, más que referirse a hablar, comentar, discernir sobre lo literario, se relaciona más con la conexión entre la nueva lectura y las realizadas con anterioridad, esas que conforman su experiencia lectora, o en el decir de este español, “cada lectura se mueve en una constelación de lecturas previas” (p. 72).

Es decir, lo metaliterario, da cuenta de una lectura con conciencia literaria, por lo que se tendrá un continuo que oscila desde un lector adolescente, hasta un lector erudito (p. 72), lo cual lleva a pensar en el acompañamiento que debe realizar el promotor de la lectura, a fin de ir construyendo la biografía literaria, porque como quizás algunos recuerden el efecto que produce leer *Cien años de soledad*, en el bachillerato, no solo siendo un adolescente, sino siendo un lector adolescente, y en algunos casos, siendo un lector apenas iniciado, sin un mapa de lecturas previas que faciliten el acceso a este texto.

En cuanto a lo ideológico, la propuesta de *Bértolo (ob.cit.)* expone que un texto, sobre todo el literario, deja ver la representación social que se constituye en su contexto, compara al texto literario con un diccionario ya que a través de este se van descubriendo los significados de la sociedad, de sus roles, de sus patrones. Así que, “una lectura ideológica sería aquella que cada lector concreto hace de esa narración inabarcable, y que precisamente con su lectura convierte en cognoscible –abarcable- ... La narración de la polis le ofrece los materiales y elementos con los cuales traducir –leer-“(p.77).

Esta lectura ideológica es la que permite ir desarrollando el goce estético, relacionar la fantasía con la realidad, ir de lo individual a lo colectivo, y

viceversa, conjugar estos cuatro planos es lo que describe el filólogo español como leer, ya que es el acto mediante el cual se teje la urdimbre de los significados propios y compartidos que se traducen en la comprensión y disfrute de un texto.

Retomar lo propuesto por *Bértolo (ob.cit.)* para la construcción del modelo propuesto obedece al hecho de que, como narradora, se tiene la experiencia de la interpretación o comprensión imaginativa, en la que se le ofrece al escucha un texto para que este realice de él su lectura, su interpretación, no se chequea, no se evalúa, solo se facilita el encuentro y se da la libertad para que cada uno construya su lectura, con lo cual se origina la comprensión imaginativa la cual consiste en esa transacción que se da con el texto entre la imaginación del lector y la del autor, generando un nuevo nivel de la comprensión en el que la creatividad da lugar al significado, al intercambio de saberes y de experiencias que emerge del acto de leer.

A fin de concretar el por qué se ha considerado lo propuesto por el crítico español, comparto, textual, un párrafo, que en mi opinión, resume lo que se he planteado:

Por lo demás, cuando el mecanismo de interrelación y rebote entre las cuatro lecturas funciona con la intensidad adecuada, ese juego de multilecturas actuará como sistema de prevención de los posibles desequilibrios lectores, favoreciendo el que ninguno de los cuatro estratos monopolice el diálogo plural y continuo que entre ellos se establece o acapare un papel hegemónico en el proceso: la tentación de dejarse llevar por la lectura autobiográfica se verá amortiguada por la intervención de la lectura política; la lectura política sesgada será corregida por la lectura metaliteraria; esta se verá refrenada por las ya mencionadas, y la mera lectura textual podrá salvarse de la tentación formalista por la presión constante del conjunto. Otra cuestión sería plantear si tal modelo de lectura es posible en las condiciones sociales y culturales hoy presentes. (p.87)

Este sistema de cuatro lecturas, al que alude *Bértolo (ob.cit.)* he visto que de forma natural se da durante las sesiones de cuentacuentos, una razón más por la que seleccioné al arquetipo de cuentacuentos encarnado en Sherezade

quien pone en práctica las multilecturas en las 1001 noche de cuentos, las cuales se pueden inferir en el proceso, ya que si no se hubiesen dado la atención, el goce y el encantamiento del rey que desposara a la hija del visir, no hubiese sufrido la transformación. Porque la experiencia, como cuentacuentos y promotora de la lectura, ha permitido forjar la idea de la comprensión imaginativa, que en este autor de alguna manera consigue sustento.

Luego de la revisión exhaustiva de la *información* compartida por los compañeros de viaje, y de la revisión de la propia experiencia sumada a los aportes de los teóricos, se decidió concretar el Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI), Sherezade, partiendo de lo propuesto por *Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006)* en torno a la experiencia como formación y en la generalización de los fundamentos de la narración oral como herramienta de promoción.

Bárcena, Larrosa y Mèlich (ob.cit.) presentan una visión bastante cercana a lo que emergió en el viaje del cual he dado cuenta en este Trabajo doctoral, ya que los compañeros de viaje dejaron entrever que recientes de esa formación sustentada en teoría, en lo dado por el erudito, pero que poco se relaciona con lo que pasa en las aulas, dista de la realidad, y por ende se les han ofrecido pocas herramientas para su quehacer pedagógico, al menos en lo que alude a la lectura, escritura y la promoción. Este trío de filósofos de la educación invitan a repensar el echo pedagógico desde la experiencia y despertar un “pensamiento (no metafísico) de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia y la incertidumbre” (p.233), de tal manera que los docentes, y sus formadores, puedan establecer el espacio de formación, de *transformación*, trascendiendo los espacios de mera *información*, y así puedan abordar la realidad del aula, salir airosos, a pesar de, *la situación país*, para terminar el año escolar todos con la cabeza bien pegadita del cuello, leyendo la vida, reescribiendo su historia.

Estos investigadores españoles levantan su voz ante la concepción de la educación heredada de la modernidad, en la que no hay cabida a la incertidumbre, al diálogo, ni a la hermenéutica, sino que, es un experto quien decide qué se enseña, cómo se enseña, con cuáles medios se enseña, para mantener la calidad de la educación, excusa que sirve de pretexto para excluir al diferente, a quienes piensen distinto, al que no entre por el carril. Con lo cual se deja de lado, aprender desde y en la experiencia. De tal manera que levanto mi voz con ellos, y defiendo la idea de propiciar la práctica desde una concepción dialógica de respeto y valoración del encuentro entre la alteridad y la mismidad.

Los docentes, y formadores, que acompañaron este viaje, hablaron de aprender juntos, de propiciar experiencias, cada quien desde su forma de vincularse con la formación (formados y formadores), sin embargo, concluían que no puede seguir haciéndose desde la posición del erudito, del que posee el conocimiento, con la mirada puesta en la teoría y alejada de la realidad, con lo cual no se facilita el hecho de relacionar lo que sé con lo que hago, y por ende fortalecer el ser. Es decir, en palabras de los autores citados, se ha dejado de lado el hecho de que: "...comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo" (p.234).

Lo que traigo para compartir ha surgido de la confluencia de lo que emergió en la investigación, aunado a la experiencia como cuentacuentos y a la formación como promotora de lectura.

De marcar diferencias con respecto a las definiciones intencionales de la educación, respecto a la idea de la educación como algo que tiene que ver con ese vocabulario ideado para neutralizar la ambivalencia – el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas –, marcar diferencias, en fin, con respecto a esa manera de entender la educación que tiene su criterio fundamental en la eficacia y cuya figura emblemática es la del experto. (p.235)

Este párrafo me sirve para reiterar el por qué considerar la propuesta de *Bárcena, Larrosa y Mèlich (ob.cit.)* como otro punto para reflexionar; las docentes, o los docentes, representados en quienes participaron en los dos grupos focales expresaron de forma repetida que, por un lado el tiempo invertido en planificar, llenar planillas documentos administrativos restaba tiempo al trabajo real de enseñanza y aprendizaje, por otro lado fueron enfáticas al decir que el basar la formación en la transmisión de *información* no había dado buenos frutos, también expresaron que deseaban aprender desde la práctica, con otra mirada, con otra forma de relacionarse con quien comparte el conocimiento con ellas.

Para *Bárcena (2006)* es necesario volver a la experiencia como método, ya que se ha generalizado una forma de educar que no permite el acercamiento entre docente y educandos, ni la construcción del conocimiento. Expresa que se debe propiciar una nueva forma, que “ese nuevo comienzo permite que la educación sea una experiencia relacionada, no ya con los significados pedagógicos dados, sino con la creación del sentido” (p. 237-238).

En particular *Bárcena (ob.cit.)* da cuenta de cómo el discurso pedagógico, sustentado en lo legal, administrativo, y desde la visión de mantener la calidad de la educación, ha llevado a internalizar, quizás no de la mejor manera, la inclusión en la sociedad del conocimiento, con lo cual se va generando un discurso totalitario que lleva a alejarse de la vinculación docente-estudiante-comunidad. Este discurso totalitario va cercando la construcción del conocimiento, e impide “todo pensamiento crítico e independiente” (*Bárcena, 2006: Žižek, 2002:13*), lo que es totalmente contradictorio al objetivo de formar un lector con el que me he conectado.

La intención última del Trabajo, que se presenta, ha sido construir un modelo por lo que se considera pertinente disertar sobre lo que dice *Bárcena (ob.cit.)*, ya que como dije en el tercer capítulo la investigación que se emprendió, se hizo con la visión de un viaje de mochilero, que se fue

transformando en peregrino, porque sin duda alguna, ha habido un cambio en el pensar sobre la formación, en especial, en la formación como promotores de la lectura.

...la memoria original de lo pedagógico remite a un tipo de experiencia que es un viaje en el fondo impensable desde el régimen de la racionalidad tecno - científica: el esclavo pedagogo que conduce al niño hasta la escuela. En esta experiencia original se dan cita tres elementos: el viaje, la salida hacia el exterior y la experiencia del comienzo (Serres, 1993, 23). Esta triple experiencia – viaje, salida y comienzo – está contenida en una de las derivas latinas de la palabra educación; educere, es dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. Aquí, lector, puedes encontrar una historia de la pedagogía bien interesante: Erfahrung es Fahrt, la experiencia es un viaje y, por eso, pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse. Se trata de un viaje en el que se hace una experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables, desligarse, en fin, de los lazos que “fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años” (Quignard, 1998, 218). El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo. (p.237)

Ese nuevo comienzo que deberá iniciarse en una visión – concepción renovada y renovadora de la lectura, ya no como una actividad cruenta, sino como una actividad creativa, en la posibilidad de establecer la relación entre lo identitario y la alteridad, entre leer para la vida y la descodificación.

Al contrastar lo dicho en los dos grupo focales, se evidenció que en uno de ellos, en líneas generales, tienen un mayor nivel de instrucción, pero que al momento de puntualizar en la lectura y su promoción se igualan, en el decir *no soy lector*, se justifica que el modelo que acá se genera pretenda, por un lado atender a la formación como lector del docente, y por otra que sea promotor de la lectura, es decir, fortalecer sus competencias como lector y que esto redunde en la transformación de este en un promotor, hecho de tal manera que no se caiga en lo que apunta *Bárcena (2006)*: “El incremento en la

competencia disminuye la sensibilidad hacia la experiencia. Donde hay experimentum, no hay experiencia, donde hay regularidades no existen singularidades.” (p. 240). Porque lo que, lo que se quiere generar es una experiencia que propicie la sensibilidad, y se compaginen las regularidades respetando las singularidades.

La idea de mirar la reflexión pedagógica, del quehacer del aula en pro de la formación de lectores lleva a que se considere esta, como lo indica, el autor al cual he aludido en estas líneas, una reflexión poética que potencia el desarrollo de la comprensión imaginativa, entendiéndola como:

...experiencia de apertura. Me refiero a un pensar que es, a la vez, una incisión poética (un nuevo sentido) y una incisión política (un nuevo comienzo). Lo poético en educación es la trama, el relato y la narrativa que nos ayuda en la tarea de inventarnos, allí donde ya sólo parece que podemos normalizar nuestras conductas, para ajustarlas al orden socialmente establecido. Inventarse quiere decir aquí reaprender la palabra y la imaginación poéticas, porque la voz poética trae a la conversación, a la práctica y al comienzo una expresión única, una voz propia que no es asimilable a ninguna otra... Porque es en lo poético donde lo instantáneo se detiene, donde la mirada capta el instante mismo de lo que sorprende, donde la educación, en fin, abandona las viejas y actuales pretensiones de conducir la mirada del otro en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida. (p. 241-242)

Tanto las docentes como las formadoras que me acompañaron en el camino de construcción, se refirieron a la posibilidad de compartir, de reflexionar juntos, de ir llenando de sentido, no solo lo leído sino la práctica de aula. Esa formación en conjunto, en la que el maestro se va haciendo en la *convivencia* con sus pares, con sus estudiantes, con las teorías, en la búsqueda de esa visión compartida.

En este sentido se va generando un espacio para conversar sobre la educación, plantean *Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006)* que:

En las últimas décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el

lenguaje de la crítica. La pedagogía continúa escindida entre los así llamados tecnólogos y los así llamados críticos, entre los que construyen la educación desde el par ciencia/técnica, como una ciencia aplicada, y los que la construyen desde el par teoría/práctica, como una praxis reflexiva.

Al realizar los grupos focales, las entrevistas procuré escuchar, más que hablar, comprender, y realizar el ejercicio de ponerme en el lugar del otro; sin juzgar, mirando con otros ojos el proceso de formación docente, ideando la mejor manera de conjugar las diferentes posturas, para avanzar hacia una propuesta teórica que permita el desarrollo de la praxis reflexiva y esa *transformación*.

Desde el inicio del viaje dije que uno de los objetivos era dar voz a los docentes, construir la propuesta a partir de ellos, razón por la que lo que propone Larrosa (2006) se corresponde con lo que quiero hacer a futuro y con lo que hice en el recorrido, construir un discurso que hile las intersubjetividades, dejar de lado la postura soberbia del erudito y asumir la postura experiencial del compañero de viaje, razón por la cual comparto totalmente lo dicho por este autor:

Y lo que quiero decirte, por último, es que necesitamos una lengua en la que hablar y escuchar, leer y escribir, sea una experiencia. Singular y singularizadora, plural y pluralizadora, activa pero también pasional, en la que algo nos pase, incierta, que no esté normada por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad, que nunca sepamos de antemano a dónde nos lleva. Me gustaría conversar contigo. (p.250)

Como bien lo describió Olga Padrón Amaré parte del éxito de la formación durante el ejercicio de la Comisión Nacional de Lectura estuvo en la conversación, reflexión entre mediadores, docentes y entre estos últimos con sus mismas producciones, de allí la importancia de no solo haber conversado con los compañeros de viaje, sino de seguir generando en las escuelas los espacios para el encuentro, para el hablar/escuchar, y para leer/escribir.

Otro aspecto relevante que fue emergiendo a lo largo del camino fue el cómo ha afectado el ejercicio docente la llamada *situación país*, al punto que una de las docentes declarará que “la lectura y la escritura no son prioridades”, ya que lo primordial es lograr el sustento, la provisión diaria de alimento. Esta situación permea a todos los niveles de la educación, no solo los maestros y directivos de las escuelas padecen el ver como se hurga en la basura, como se abandona el aula para ir a trabajar, sino que a nivel de la universidad se replica la visión, mirar a una universidad en fuga, docentes que encuentran mejores oportunidades en otros países de Latinoamérica, estudiantes que deciden abandonar la carrera y dedicarse a otra actividad que les genere mejores ingresos, o que también a partido hacia otras fronteras, mientras que la soledad se va apoderando de los pasillos, de las aulas.

De tal manera que, así mismo, como reportaban los docentes que antes ellas podían financiar actividades en la escuela, compartir su comida, ahora ya no pueden realizarlo, así mismo los docentes mediadores ya no pueden asistir a las escuelas para acompañar, orientar, monitorear el trabajo de los docentes para el concurso, para la promoción de la lectura y la escritura, bien porque el acceso a las escuelas es cada vez más complicado (disminución de la oferta de transporte –menos unidades-, alto costo de los pasajes, la seguridad en torno a la escuela), bien porque sufragar el traslado ya no es posible, a pesar del aporte de la Fundación para este fin, porque este desfasado de la realidad. La baja en mediadores ha sido importante en los últimos tres (3) años, pero lo más inquietante es que no hay profesores activos que quieran dedicar sus horas de extensión a esta actividad en las escuelas, por las mismas razones antes enunciadas.

Es aquí, donde encuentra cabida, donde resuena la posición esbozada por Larrosa (2006) en *Educación y regreso a la experiencia*,

Una pedagogía de la finitud está convencida que la ética es “relación”. Una educación al margen de la ética sería imposible. En tal caso nos encontraríamos en un acto “fabricador”, “adoctrinador”. Como insinuaba antes, por tanto, hay que tener muy presente que

no entiendo la ética como la atención a un “deber” puro, impersonal, universal, fruto de un factum de la razón pura práctica (el imperativo categórico de Kant), sino como una relación responsable con los otros. De ahí también que no haya ética sin sentimientos porque sin sentimientos no hay modo de ser en relación con los otros, con el mundo y con nosotros mismos.

Ahora bien, ¿hay algún tipo de relación que muestre especialmente la ética? Es aquí el momento de acudir a la bella imagen de Octavio Paz. La ética es una relación de *compasión*. La *compasión* es un sentimiento que consiste en “la participación en el sufrimiento del otro” (Paz, 2003, 600). Precisamente porque somos capaces de vivir el sufrimiento y la muerte del otro, la ética es posible.

La ética se activa en el instante en que se vive la experiencia del mal, del horror, de lo demoníaco (Paul Tillich). Sin una sensibilidad frente a la experiencia del mal, sin que esto suponga la “tentación del bien” (Todorov), la ética no tiene ningún sentido. (p.252)

Es decir, que todo lo vivido, toda esta experiencia, debe ser canalizada para alejar a los docentes de esa sensación de desesperanza que ha despertado el locus de control externo (esto es más poderoso) y despertar esa ética, esa pedagogía de la finitud que propicia el reconocer, como lo hizo Sherezade, toda la situación, el peligro que corría de perder su cabeza, y buscar la mejor solución, la mejor propuesta para salir de aquella realidad, o como postula *Bértolo (ob.cit.)* leer la vida con un equilibrio entre las cuatro lecturas posibles. Esa relación de *compasión* de Sherezade con el dolor del rey ante la traición de la primera esposa, la *compasión* con todas las demás mujeres que podían correr la suerte de ser decapitadas.

Así que, se busca proponer la ética, se muestra como debe afrontarse la realidad y las circunstancias, de tal manera que permita propiciar desde los espacios áulicos una pedagogía de la finitud, cuyo deseo es contribuir a la formación de una sociedad *decente, equilibrada y respetuosa*. En palabras de Larrosa citando a *Margalit (1997, p.15)* “Una sociedad decente es aquella que no humilla a sus integrantes, es aquella cuyas instituciones no humillan a las personas”.

Vale la pena recordar que una de las expresiones emergentes, y en la que coincidieron docentes y Olga Padrón Amaré es la que resume el maltrato

que han recibido los docentes. Promesas incumplidas, formación no valorada, bajo nivel de estímulos, poco reconocimiento social a la labor, además de salarios insuficientes para afrontar la vida diaria. Un docente que se siente humillado por las instituciones, por la sociedad, pues se debilita en su ser, razón por la cual, parece pertinente rescatar, e incluir esta visión de la ética en la pedagogía de la finitud.

Resume Larrosa (*ob.cit.*) en lo que consiste la pedagogía de la finitud, tomando como referencia a otro filósofo:

Una pedagogía de la finitud es, en definitiva, una pedagogía del tacto. Quizá sea conveniente – siguiendo al pedagogo holandés Max van Manen – comenzar distinguiendo entre tacto y táctica...«Tener tacto es ser solícito, sensible, perceptivo, discreto, consciente, prudente, juicioso, sagaz, perspicaz, cortés, considerado, precavido y cuidadoso. ¿Sería mala alguna de estas características en un educador? » (Van Manen, 1998, 138; Larrosa, 2006, p.253).

Se ha entendido que, la pedagogía de finitud, conjugaría, casi como Benedetti (táctica y estrategia), la táctica y el tacto, la planificación, lo riguroso de los pasos administrativos pero con la conciencia de que se trabaja con y para seres singulares, atendiendo a las subjetividades, incluyendo la suya, que es respetuoso, y que sabe improvisar y replantearse la planificación. Esta propuesta de la pedagogía del tacto, es, según lo que se leyó, la síntesis de la posición que se asumió cuando se inició el camino que condujo al punto en el que hoy me encuentro y del cual doy cuenta, véase el siguiente párrafo:

“Tener tacto” (en alemán se usa la expresión Taktgefühl, “sentimiento de tacto”) equivale a poseer el talento para oír, sentir y respetar la singularidad propia de las personas a las que se debe transmitir algo. “Tener tacto” significa saber salirse de uno mismo, tener una orientación hacia el otro, ser capaz de recibir al otro en su radical alteridad, ser sensible a sus demandas, a sus ruegos, a sus necesidades.(p. 255)

Emprendí el viaje con la actitud del mochilero, ese que sabe a dónde va, pero que atiende a las señales del camino, que varía el recorrido, se detiene,

vuelve sobre sus pasos, pero ante todo está dispuesto a aprender de la *convivencia*, a escuchar al otro, a mirar el juego entre lo identitario y la alteridad sin prejuicios, respetando y considerando las subjetividades, para tejer un entramado que atienda lo dicho, lo compartido por cada compañero de viaje.

Mirar la formación docente desde la experiencia supone, a mi modo de ver, que el modelo que se presenta haya considerado el hecho de propiciar la reflexión sobre la práctica, el cómo veo la lectura, la escritura y cómo la comparto, revisar desde mi situación personal hasta las situaciones de aprendizaje que se van generando, pasando por la ideología y la visión política. Implica reconquistar al docente, vivir nuevas experiencias en torno a la lectura, la escritura, sus posibilidades, de tal manera que la *transformación* se dé y se pueda contribuir a la formación de un docente lector, de un docente promotor de la lectura.

De allí que, además de esta consideración, haya dado una mirada analítica al proceso de comprensión de la lectura, lo que ha permitido ubicarse de manera expedita, de cara a la identificación de varios procesos de orden cognitivo, metacognitivo, cuyo ámbito de ejecución trasciende lo personal y se inserta en lo social, y luego en lo cultural, con base en un conjunto de relaciones que involucran una tradición lectora (de carácter social) y una especificidad lectora activa (de orden personal) tomando como imagen, y nombre, a Sherezade.

El proceso lector de orden multicognitivo, involucra como se ha mencionado, un proceso de andamiaje para la comprensión lectora, que en términos del arquetipo narrador de Sherezade, en su propuesta de transferencia al contexto lector, se hace insuficiente para las demandas del mundo contemporáneo y que, por ello, luego de una pertinente apropiación, la cuentacuentos arquetípica, reinterpreta y recodifica para revitalizar el orden-sentido-significado atribuido al texto más allá de las palabras, que además reúne en sí misma la singularidad de guiarse por la pedagogía de la finitud.

Una característica de los cuentacuentos es que, al darle voz al texto se facilita que el otro, el que escucha, viaje a su imaginación, vea sus personajes, se involucre, sienta y se *conmueva* con lo que se cuenta; el cuentacuentos, de ningún modo, interpreta la historia, le dice a los otros qué entender y cómo entenderlo, crea puentes entre lo dicho por otros y la mente, el corazón de quien escucha.

Recuérdese el inicio de la historia de Sherezade:

En esta situación, el rey mandó al visir que, como de costumbre, le trajese una joven. El visir, por más que buscó, no pudo encontrar ninguna, y regresó muy triste a su casa, con el alma transida de miedo ante el furor del rey. Pero este visir tenía dos hijas de gran hermosura, que poseían todos los encantos, todas las perfecciones y eran de una delicadeza exquisita. La mayor se llamaba Schathrazada, y el nombre de la menor era Doniazada. La mayor; Schaltrazada, había leído los libros, los anales, las leyendas de los reyes antiguos y las historias de los pueblos pasados. Dicen que poseía también mil libros de crónicas referentes a los pueblos de las edades remotas, a los reyes de la antigüedad y sus poetas. Y era muy elocuente y daba gusto oírla. Al ver a su padre, le habló así: “Por qué te veo tan cambiado, soportando un peso abrumador de pesadumbres y aflicciones?... Sabe, padre, que el poeta dice: “¡Oh tú, que te apenas, consuélate! Nada es duradero, toda alegría se desvanece y todo pesar se olvida.” Cuando oyó estas palabras el visir; contó a su hija cuanto había ocurrido desde el principio al fin, concerniente al rey. Entonces le dijo Schahrazada: “Por Alah, padre, cásame con el rey, porque si no me mata seré la causa del rescate de las hijas de los musulmanes y podré salvarlas de entre las manos del rey.” (s.p)

En primer lugar Sherezade conoce la realidad, sabe qué puede ocurrir, sin embargo, no solo procura desvanecer la preocupación de su padre, sino salvar a *las hijas de los musulmanes*, se deja afectar por lo que ocurre en su entorno (compañía), asume el reto y va a él con todo el bagaje de historias, con todo el conocimiento adquirido a través de sus constantes lecturas, de escuchar a otros, era una persona poseedora de cultura, de gracia y belleza, que quizás se acentuaba por su elocuencia. Es decir, en ella se va configurando el arquetipo del cuentacuentos, del promotor de la lectura.

Es por ello que una mirada profunda se impone para visualizar el proceso como un todo, de manera tal que, Sherezade explica que su construcción teórica converge hacia una nueva categoría: la recodificación simbólica, así tenemos que, la categoría comprensión lectora se sustenta sobre tres grandes procesos de pensamiento, a saber: 1) la decodificación gramatical, 2) la asimilación sígnica y 3) la recodificación simbólica:

Compresión de la Lectura:

- Decodificación gramatical (identificación de sintagmas)
- Asimilación sígnica (asignación de nuevo sentido a los sintagmas de transición)
- Recodificación simbólica (transferencia a crecientes contextos de comprensión lingüística)

Se ha insistido a lo largo del segundo capítulo que la decodificación es un paso inicial y necesario pero que, en modo alguno puede considerarse como lectura. Ciertamente se requiere traducir el signo lingüístico al que se ha asociado un fonema, es necesario que identifique la palabra, sus componentes, que identifique la oración, pero si solo se propicia este nivel, se estará en presencia de un decodificador, pero no de un lector.

Para que exista comprensión de la lectura se hace necesario que el lector pueda, no solo identifique los sintagmas, sus funciones gramaticales, sino que reconozca el significado, tanto el que le asigna el común de los lectores como el que a modo personal construye (de lo público a lo privado) a partir de los cuatro niveles de la lectura: a) lo textual, b) lo autobiográfico, c) lo metaliterario y d) lo ideológico. Este proceso es al que se aludido cuando se dice: *llenar de sentido*.

La consolidación de la comprensión se va logrando a medida que el lector puede recodificar los símbolos, transferir la *información* a otros contextos de uso, tanto lingüísticos como extralingüísticos. Es decir, leer más allá de su libro, leer en la vida y para la vida.

Esta segunda macrocategoría atiende a las *Dinámicas de Apropiación para la Recodificación simbólica*, en las cuales convergen los distintos contextos de emplazamiento de la acción pedagógica andamiada y mediada por Sherezade. Tales procesos se realizan en una constante dinámica de interiorización que involucra a la vez una permanente negociación entre lo personal y lo grupal, de manera tal que, aunque los procesos de recodificación simbólica inducidos por la acción pedagógica de Sherezade se sustentan en una dinámica educativa de fundamentación social, el proceso que es primero *interpersonal* y dialógico instaurado en lo social, se hace luego *intrapersonal* para luego ser verificado y validado en lo cultural (compañeros de clase, familia, amigos, comunidad; entre otros interlocutores), es decir, se torna una dinámica relacional-vital de orden *intersocial*.

Una última macrocategoría se formula con base en las singulares características del “El Promotor Sherezade”, el cual más allá de la aparente función de animador a la lectura, es un heredero de antiguas tradiciones propias de la oralidad cultural, tales como la historia, oralitura, poesía y encanto de las culturas de tradición oral. Allende el arquetipo narrativo de Sherezade, instaurado como modelo a partir de la integración de fabulosas historias en las Mil y Una noche, ocho centurias de tradición y narrativa de la cultura arábica había impactado e impregnado ampliamente a la cultura hispánica para los momentos de la construcción de la también solar y arquetípica construcción de “América”.

Cabe resaltar, en concordancia con esta tradición, la presencia de un personaje histórico con cualidades multifacéticas que le concedía a la vez, la oportunidad de ser un comunicador, un reportero de noticias, un entretenedor, un romancero y sin dudas, el heredero por excelencia de esas tradiciones de la oralidad que le dieron un lugar primordial en el momento histórico descrito en el párrafo anterior: el juglar medieval. El promotor “Sherezade” se modela en la multiplicidad de dimensiones sociales que es capaz de abarcar como mediador de una relación que en tiempos actuales abandona su origen

exclusivamente oral, para convertirse en un puente a crecientes contextos de actuación lingüística de diversidad discursiva cuando la tradición escrita ha desplazado nominalmente a la invariable y continua tradición oral, base de las funciones comunicativas y de la adquisición del lenguaje en el contexto familiar y en un entorno que privilegia la apropiación de la lengua materna y los distintos códigos comunicativos presentes en la socialización cotidiana, a la par de que se conmueve en la pena del otro, en el existir del otro. En síntesis, porque Sherezade representa la lectura multivariada, intersignica, cultural e histórica.

El promotor Sherezade, sabe al igual que el arquetipo que le da origen, identificar qué lo amenaza, y desde el reconocimiento de sus habilidades se atreve a hacerle frente, es decir, puede equilibrar los locus de control, de tal manera que la presencia del rey no sea ya, sinónimo de muerte, sino de oportunidad de poner en práctica todo lo que sé, con todo lo que soy.

He decidido representar al modelo propuesto con una estrella de seis puntas en la cual se insertan los componentes de la cultura escrita que se consideran deben interactuar en el proceso de formación de docentes como promotores de la lectura para la incitación a la comprensión imaginativa, a la recodificación simbólica.

La formación docente en promoción de la lectura se ha entendido como la dimensión clave del proceso educativo que permitirá la *transformación* de las aulas hacia espacios de consolidación primordial que tienen como epicentro la motivación para el gusto y disfrute de la cultura escrita. La recodificación simbólica de textos escritos se presenta como la aspiración que permite romper la barrera de la decodificación textual y llevar al lector, mediante la función imaginativa del lenguaje a la apropiación de los contenidos semánticos presentes en los textos leídos.

Es esencial para el modelo la relación e interrelación entre: docentes, bibliotecas, comunidad, lectura, escritura las cuales devienen en promoción de la lectura, cada uno de ellos es un vértice, una de las seis puntas, de esa

estrella que ilumina el camino, de los actores tal como las estrellas que titilaban en las mil y una noches en las que Sherezade conmovió al sultán con sus historias, logrando así, encantar, cautivar y salvar la vida, la suya, la del rey y la de las hijas de los musulmanes.

En relación con la forma del modelo, un primer triángulo equilátero da cuerpo a la base, ejes y vértices está definidos por las relaciones explícitas de la lectura, la escritura y la promoción como vértices, y las aristas son todas las actividades, públicas y privadas, que se propician para llevar a cabo el encuentro y la progresión del lector a escritor, del escritor a lector, del lector a promotor de la lectura, en un juego e intercambio de posiciones.

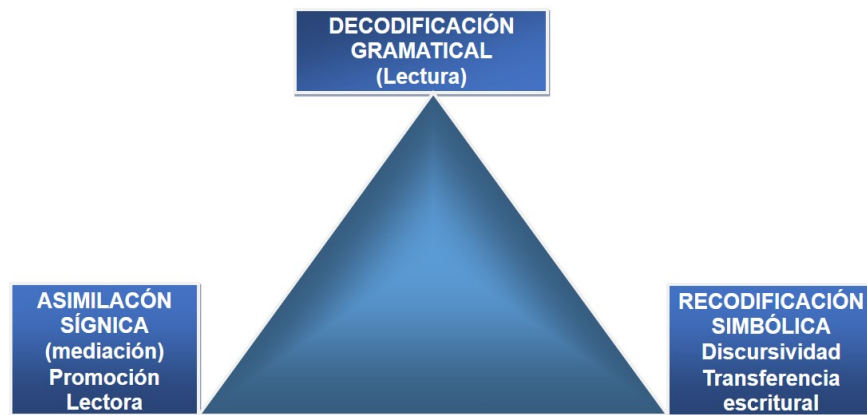


Gráfico 11. Forma Relacional del triángulo Estrategias de activación lectora. Elaboración propia

La lectura se entiende como la proponen *Montes (2006)*, *Larrosa (2003)*, *Lerner (2001)*, *Rosenblatt (1978)*, es decir, como un acto activo que se concreta

en la transacción que se lleva a cabo entre el lector y el texto, y se van llenando de sentido, es ese dejarse afectar, que *nos* pase algo, y *transformar* así lo leído.

Se dijo en párrafos precedentes que la decodificación se asume como paso primario, necesario pero no suficiente para considerar que haya lectura, para que esta se dé el lector debe: 1) identificar el signo gráfico, 2) identificar y diferenciar palabra de sílaba, 3) identificar los sintagmas. Esta acción es acompañada por la recodificación simbólica, que es el acto en el cual el lector realiza la transferencia de la información a su contexto de lectura, y de este a otros en los cuales la información plena de sentido, comprendida puede ser empleada, relacionada, redimensionada. De tal manera de llegar a la asimilación sónica.

Formar en promoción de la lectura a los docentes de educación primaria es, también, formar a un lector, es decir, es una actividad en dos vías, ya que un lector es mucho más que aquel que cuando ve un símbolo, lo decodifica y traduce su significado; es aquel quien establece una relación (afectiva, intelectual, cognitiva, estética) con el texto, y desde el texto. Por ello la formación se propone desde la *experiencia* (Larrosa, 2003). Los paréntesis son de la autora.

Tal lector que desentraña la trama simbólica de lo leído, no solo se apropia de una *información*, sino que además la llena de sentido, con lo cual va interiorizando la superestructura del orden discursivo con la que se relaciona; así, comprende también el sentido profundo del texto, de manera tal que por el contenido, se conmueve con lo presentado por el autor. Quien lee mucho, va, de apoco, transitando el camino hacia la escritura, ya que no solo sabe de qué va a escribir, sino que va construyendo el cómo lo va a escribir, es así que teniendo algo para decir lo comparte a través de un texto escrito.

Es entonces, cuando el promotor, que es lector, que conoce de libros, de temas, de autores, que ha escrito sobre ellos (reseñas, comentarios, notas a pie de página en los libros), puede propiciar el encuentro entre el libro y el

lector, otro lector, facilitando la experiencia, dando de leer, *experiencia* que probablemente devenga en escritura.

Por ello es, que el modelo que se propone es una estrella de seis puntas, cada punta un actor, cuya relación y movilidad es en un espiral, que va desde el centro de cada lector hasta el encuentro con el otro, de lo privado a lo público, de la *experiencia* personal, única al intercambio con las otredades. Ya que al igual que Larrosa (2003) se concibe a la “lectura como *formación* y la formación como *lectura*” (p.25), es decir, cuando realmente se lee no hay manera de *salir ileso de un libro*, algo de allí queda, resuena, activa, forma y *transfigura*. Como se dijo en líneas precedentes el lector es un ser activo que se *transforma* en la coincidencia de las intersubjetividades (lector-escritor-texto) como lo enuncia Rosenblatt (1978), cuando se realiza la transacción con el texto.

Luego de revisar diferentes modelos de formación, para los efectos de la presente tesis y el Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI), inspirado, como ya se ha dicho, en la arquetípica narradora Sherezade, personaje icónico de las Mil y una noches. MILDCI se sustenta en la conceptualización de Larrosa (2003), ya que, como producto del análisis de los registros y sus transcripciones, surgió el entendimiento que: los docentes han recibido *información* suficiente, de calidad, bien pensada y organizada por parte de expertos, pero a pesar de ello, el paso de *información* a formación (que se evidencie en un cambio en la praxis áulica), en la mayoría de los casos, no se ha logrado, razón por la cual se reitera la propuesta de incluir con mayor énfasis la experiencia de la lectura y la comprensión imaginativa como base, inequívoca, de formación. En el decir de Larrosa (*ob.cit*), la lectura es:

...algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es solo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco aun medio para adquirir conocimientos. (p.26)

La lectura es la posibilidad de dejarse afectar, de dar lugar a la *transformación*, de borrar las fronteras entre lo real y lo imaginado, y así se va *conformando* al ser lector. Por ello, al disipar las fronteras entre lo real, lo imaginado, entre la lectura eferente y la lectura estética³⁷, transitar de ida y vuelta entre ambas posturas, sabiendo que un texto sobre los volcanes y su actividad puede generar en un lector tanto placer como en otro leer a Harry Potter, que la escuela debe ser el espacio en el que de la mano de su docente promotor se producen los encuentros, que se va y viene, que todo tiene su tiempo y su lugar. Por tanto desdibujar esta frontera es, percibir la plenitud, sin límites, sin restringir el texto y sus posibilidades, posibilitar al lector la oportunidad de trascender sus propios límites, y los límites impuestos (esto es para obtener información, esto es para recrear, esto es para...), sino abrir la posibilidad de que cada lector dé cuenta de su lectura, que escuche la del otro, en un verdadero ejercicio de respeto, convivencia, compatía.

De allí que algunos estén *informados*, pero pocos *formados*, sin ser *conmovidos* en lo íntimo, se coincide con Larrosa (ob.cit.) en que:

Pensar la lectura como, *formación* supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos (Larrosa, 2003; p.29)

Al establecer la lectura como *formación*, acepto que es la relación que se establece entre texto (leído, escuchado) y el lector, que *escucha* lo que se le dice a través de esas palabras, y le resuenan en su ser, lo *conmueven*, lo *transforman*, le pasa algo, se deja afectar, y por ende crece en su ser integral, es decir, se está en presencia de una verdadera lectura.

³⁷Dubois, ME. La lectura y los valores en el pensamiento de Louise Rosenblantt Espacios para la Lectura. Órgano de la Red de Animación a la Lectura del Fondo de Cultura Económica. México. Año II, Núms. 3 y 4, 1996. Pág.3

Esa noción de la lectura como *formación*, como *experiencia*, ha hecho eco, como se explicó en las primeras páginas de este capítulo, ya que se ha relacionado con lo expresado por una de las docentes compañeras de viaje en el grupo focal de la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas, cuando refirió que si la propuesta que se presentaría producto de la indagación, la convertía en lectora ella participaría sin dudas; quizás mirar la posibilidad de generar los espacios que permitan ir construyendo sentido, llenando de significados cada lectura, dar el tiempo para que cada quien avance a su ritmo, escuche, y se impregne, así se dará la relación afectiva con el texto, porque se comprende que esto ha sido una de las debilidades en la implantación de los talleres de formación que se han facilitado. Razón por la cual los docentes al culminar los talleres reflejan un entusiasmo momentáneo, producto del refrescamiento generado por la nueva *información*, pero que no redundo, no se concreta en *formación*.

La intencionalidad es que no solo se apropien de nueva información, sino que se adueñen de nuevos recursos y estrategias para que así, formados, *transformados* y *conmovidos*, puedan reflejarlo aprendido en su praxis.

Un lector formado así, será un “nuevo lector”, un promotor en la medida en que pueda generar espacios de aproximación afectiva y entrañable entre nuevos lectores y los textos, en la medida en que su actitud y aptitud hacia la lectura, basados en la comprensión imaginativa, se manifieste en forma natural e impregnan su quehacer pedagógico, para trascenderla alfabetización hacia un nivel superior basado en la construcción saberes como horizontes de significado y sentido sobre la base de símbolos lingüísticos.

Estos saberes construidos, como una experiencia lo caracteriza *Larrosa* (2003; p.34) sustentado en varios autores como se describe: a) Un saber finito, en el entendido que permite que cada ser humano concientice su finitud, (de qué soy capaz). b) Un saber personal, subjetivo, relativo y particular (*Gadamer, Lerner, Rosenblatt*). c) Un saber inherente al individuo, es personal e intransferible, es el cómo se configura una personalidad (manera de

conducirse). d) Un saber que configura al ser para vivir “humanamente”, en búsqueda de la excelencia (intelectual, moral, política, estética...)

Tal y como se ha hecho explícito en párrafos anteriores, el modelo se apoya en la intersubjetividad ese encuentro de la mismidad-yo su alteridad, para el reconocimiento de la otredad como vía fundamental que entreteje redes de conocimientos, de discursos que en el entramado de una lectura, la llenan de sentido con el propósito de incitar: esto es, de compartir y contagiar la pasión por leer, y así, constituir lectores para la vida y no para sobrevivir en medio de un sistema de formación cuya ineficiencia ha quedado demostrada en el transcurrir del tiempo, en cuanto a la formación de lectores se refiere.

De allí que a esa pregunta inicial, ¿qué se dejó de considerar en los programas, talleres de formación docente en promoción de la lectura?, la respuesta atiende, a la no consolidación de la *experiencia de lectura*, ya que se ha dejado de acompañar la lectura mientras se llenaba de sentido, se dejó de considerar que antes de la teoría están la noción y la vivencia de leer, una lectura, como se ha indicado antes que, toca, resuena, llega. Se dio énfasis en la *información* pero no a la formación.

La mirada reflexiva sobre el camino transitado en los ocho (8) años de trabajo junto a las escuelas desde el programa de Concurso Literario de FUNDAUPEL, los talleres diseñados y facilitados junto a las editoriales Cadena Capriles (hoy Saber), y Colegial Bolivariana (COBO) han permitido comprender que se hace ingente redimensionar la mediación educativa y que la formación debe darse desde la visión de la lectura como una experiencia conmovedora, capaz de *transformar*, y como una vía potente para dejar atrás la estricta transmisión de conocimiento.

Se ha dicho a lo largo del informe que se concuerda con la idea de *Lerner (2001)*, quien refiere que existen tantas lecturas como lectores, en consecuencia, una *experiencia* de lectura no puede, ni obliga a convertirse en un ejercicio evaluativo mecánico (leo el texto, respondo preguntas, sistematizo, valido), por el contrario, se comprende que, para que se produzca

la *experiencia de la vinculación afectiva con el texto*, es oportuno considerar el momento más adecuado, el texto conveniente, los lectores dispuestos, y aun así, habrá algunos que no se *conmuevan*, lectores en los que no se dé la *experiencia*, pues es difícil conmover a todos los lectores a partir de las mismas estrategias.

De modo tal que en concordancia con *Larrosa (ob.cit.)* “para que la lectura sea experiencia hay que afirmar su multiplicidad, pero una multiplicidad dispersa y nómada, que siempre se desplaza y se escapa ante cualquier intento de reducirla” (p.40). En ese intento constante de superar el sentido textual de los discursos, en especial el texto literario, las prácticas educativas se ha comprimido hacia la formulación de una batería estandarizada contentiva de las mismas preguntas, tanto así que hay textos que ofrecen el análisis ya concluido, y los jóvenes solo se dedican a la lectura de ese análisis en detrimento del texto y de la experiencia de someterse al ejercicio de la imaginación lectora: a la comprensión imaginativa. La evaluación, no representa la excepción y de esta manera, la comprobación de lectura se conduce en el mismo orden de ideas: quiénes son los personajes, cuál es la acción de inicio, muchos leen solo para copiar, sin acercarse al texto, sin vivir la experiencia individual, la multiplicidad de lecturas que enriquecen al lector al escuchar la voz del otro, al compartir la imaginación desde la alteridad.

Esta *experiencia* estandarizada de lectura viene implementándose desde mucho antes de que *Larrosa (2003)* la expusiese, sin embargo, no se da en la generalidad de los casos, ni de formación docente ni de formación de lectores. La psicóloga y profesora Olga Padrón Amaré reportó que, la forma como se operaba durante el ejercicio de formación de la CNL se realizaba un acompañamiento, que permitía llenar juntos de sentido una lectura, desde el Currículo Básico Nacional hasta los cuentos que se trabajarían en el aula. Esta *experiencia* de lectura caló de tal manera en los docentes, que los docentes que participaron con FUNDALECTURA y la CNL han sido los que más éxito han tenido en los resultados del concurso literario, es decir, que se dio una real

formación, tal como lo señalara la profesora Norma González Viloría en la entrevista, al indicar que la razón por la cual las escuelas de Barlovento (Capaya, Yaguapa) han conquistado siempre los premios en el concurso. Es decir, en Venezuela en 1986 se trabajaba con una visión de lectura como formación, en consonancia con lo que propone Larrosa (2003).

Es por ello que al triangular el análisis de los resultados, propios de los registros y los testimonios surgidos de las entrevistas y en los grupos focales, así como la comprensión y decantación de los autores que conforman el marco referencial que sustenta el presente TD, se construye el segundo triángulo invertido que conforma la figura estelar del modelo, una relación vital entre la comunidad- el docente- la biblioteca. El punto de apoyo del triángulo se centrifuga sobre la acción incitadora del docente, se comprende así la movilidad expansiva de este modelo en espiral, para explicitar esa forma en la que, desde el yo, desde la experiencia particular, finita, intransferible de cada docente-lector, se nutre el encuentro con las otredades, propias de la discursividad intersubjetiva en acción alternada de expandirse y luego contraerse, para con ello enriquecer al incitador, y así retornar a su eje, esto es, una relación constante entre lo público y lo privado.

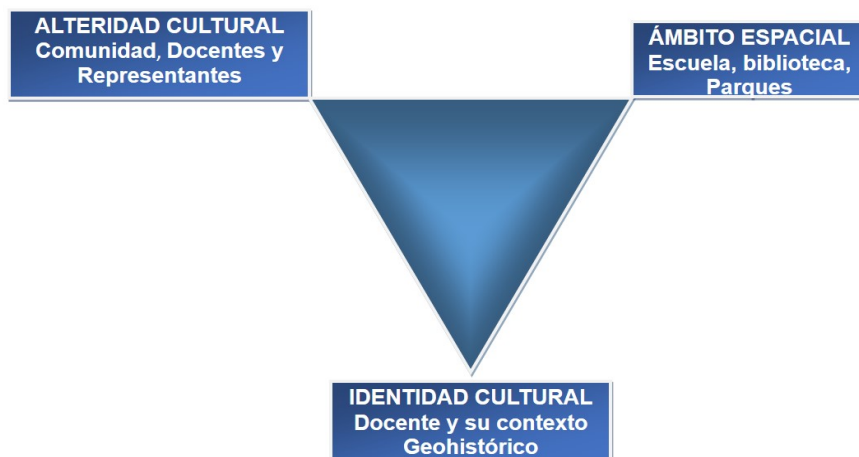


Gráfico 12. Relaciones intersubjetivas del Modelo centradas en el docente

Las dinámicas propias del ejercicio intersubjetivo, con actividades de encuentro vivenciales-formativas serán instauradas por el docente promotor en las áreas en las cuales está enmarcado el ejercicio docente, es decir, no solo en su aula, sino del aula a la comunidad, y de la comunidad al aula; de la biblioteca al aula, del aula a la biblioteca; de la biblioteca a la comunidad y de esta a la biblioteca, con la finalidad de consolidar los espacios convencionales y no convencionales, entendidos como recursos fundamentales para generar la experiencia de lectura significativa y con ella la comprensión imaginativa de los textos. Resultando la figura del modelo en:

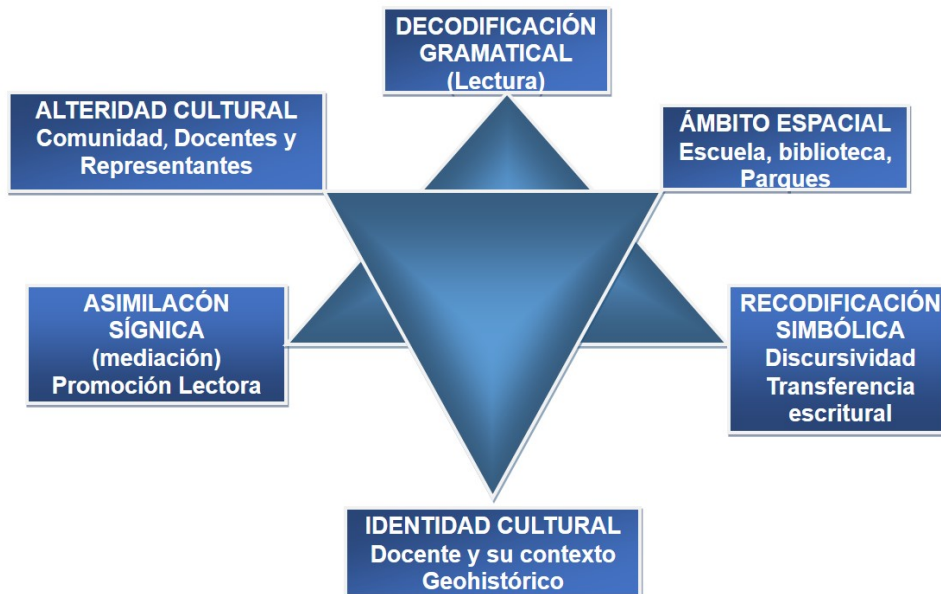


Gráfico 13. Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI)

Como puede verse en el gráfico anterior la estrella que resulta de juntar los dos triángulos deja ver la implicación, relación que existe entre todos los elementos que la constituyen. Sus seis vértices son los elementos que unen, que configuran y dan sentido al modelo, el primero de ellos está conformado por la Decodificación gramatical, o lo que es lo mismo una lectura que llega al nivel de comprensión literal, en el cual se traducen los signos lingüísticos y sus

funciones gramaticales, así como sus relaciones sintagmáticas y paradigmáticas. El segundo vértice asignado a la Recodificación simbólica, implica el reconocimiento del orden discursivo al cual se está aproximando, sus características, su superestructura; de igual modo se deja claro que en este proceso se concreta la comprensión imaginativa, la cual dando mano de las funciones del lenguaje propuestas por Halliday (1945) permite al lector concretar procesos cognitivos superiores a través de los cuales se va apropiando de la información aportada por el texto, lo que permite la Asimilación sígnica, en la que ya ha hecho suya la lectura y puede emplear, transferir, conversar a cerca de, relacionar los dicho allí porque se ha concretado su transacción con el texto, ha vivido la experiencia de leer.

En este ejercicio de comprensión imaginativa el lector, junto a su guía, docente promotor de la lectura, inicia el proceso relacional, va de lo privado a lo público, de la comprensión personal y única del texto a la compartida por los otros; sabe a dónde puede dirigirse para leer, para tener una experiencia de lectura, sabe también con quiénes puede comentar, completar, aclarar, transitar el camino de ir llenando de sentido lo dicho en el texto. Es decir, el docente Sherezade, promotor de la lectura va generando los espacios, los momentos para la conformación de círculos lectores, para el intercambio de vivencias con la lectura, la discusión de las mil y un posibles lecturas de un texto, las conexiones que de esta emergen con otras lecturas, con otras experiencias, porque como se ha dicho no solo se leen las letras, se leen las miradas, se leen las circunstancias, se leen los entornos.

En esa conciencia de todo se lee, se va aproximando el docente Sherezade, promotor de la lectura, a su entorno geohistórico, va leyendo la información que da cada techo, cada muro, cada montón de basura, cada hueco, pero al mismo tiempo acompaña a sus discentes, lectores en formación en la lectura, en el llenado de sentido, para saber, que siempre se puede reescribir la historia, quizás lo pasado no pueda cambiarse, pero si la forma de comprenderlo, de asumirlo, y por ende cambiar la actitud y la aptitud ante la

realidad. Es en este ejercicio en el que se va configurando un lector crítico, que toma parte pero que también decide qué y cómo actuar. Es en esta vivencia que se gesta un lector independiente, que no solo lee por su cuenta, sino que es capaz de respetar la interpretación del otro y argumentar la suya.

En este sentido se va generando una relación de sinergia entre todos los componentes del modelo, entre todas las actividades propuestas en él que se pueden visualizar en el siguiente gráfico:

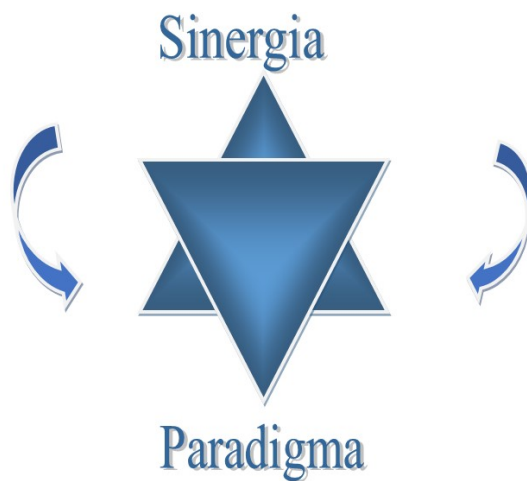


Gráfico 14. Relación de sinergia entre los elementos del modelo y el paradigma.

La sinergia es esa cooperación entre los componentes de un todo cuya interacción genera, contribuye al logro de los objetivos, cada uno aporta su acción, contribuye en la conquista sin querer protagonismo, simplemente sabe que su aporte junto al del otro propiciará la maximización de las cualidades y posibilidades que aportaría cada elemento si se considera por separado, de allí la importancia de visualizarlo como un triángulo, una figura equilibrada, que al tener todos sus puntos, matemáticamente hablando en el mismo plano es también una de las más estables, y al adicionar que la relación debe estar orientada desde la sinergia, la consecuencia sería un cambio radical en el

paradigma de la aproximación a la lectura, no ya desde el mero interés de la decodificación sin contexto, sino ya con la mirada puesta en la formación de un lector capaz de salvar su vida, la del rey, y la de todas las hijas de los musulmanes.

Para dar respuesta a las inquietudes y niveles de formación resaltados por los informantes entendidos como compañeros de viaje, en paralelo al Modelo se diseñaron tres propuestas, una a nivel del pregrado, la cual se comprende como el diseño de una unidad curricular, inserta en el nuevo plan de estudios de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, a implementarse en 2018 y comprensible como una Unidad Curricular de Libre Elección (UNCLE); una segunda para atender a los requerimientos de formación de los docentes responsables de las bibliotecas escolares bajo la figura de Programa de Incitación Lectora (PIL), y una propuesta de Diplomado en Cultura Escrita y la Recodificación Simbólica (DICECI), cuyos destinatarios serán los docentes en ejercicio. Todos estos serán aplicados siguiendo lo propuesto en el Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI). Debo resaltar que estos productos son un resultado colateral de la investigación y que aspiran dar respuesta a las inquietudes compiladas. (Ver anexos)

Este modelo pretende orientar la experiencia-formación de tal suerte de multiplicar el constructo pedagógico “Sherezade”, que responsablemente y conscientes de todas las debilidades y amenazas, tomen la idea primigenia y creadora de contar, de leer, de conmover a través de la palabra, la palabra justa, la adecuada, esa que enamora paulatinamente, que seduce con la palabra y cautiva, para generar un espacio de implicación activa, ese momento único mediante el cual, quien escucha o lee, se funde con el narrador, con la historia, con la *información*, de un modo indivisible, inolvidable, perfecto.

Razón por la cual se comparte con *Larrosa (2003)* y Olga Padrón Amaré que:

Si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha...Mostrar una experiencia no es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que tiene que decir. (p.44)

Como pudo comprenderse en el tercer capítulo se recurrió a la analogía del viaje al emprender una investigación, por lo que cabe seguir en la ruta trazada al hacer referencia al promotor como un guarda bosque, ese que conoce la vía (su ruta) y que señala al otro, los recodos, los caminos, los paisajes a recorrer, le acompaña, le ofrece pistas valiosas, mapas interesantes, y va con ellos, recorriendo el camino, pero que en modo alguno hace el viaje por los otros, no camina por los terceros, no mira por ellos, sino con ellos, hace más transitable el camino, pero al fin de cuentas el viaje es una experiencia que cada uno vivió, e incluso el guardabosque, rehace y guía en la misma ruta con diferentes viajeros tendrá, sin dudas, una gratificación, una experiencia pues al diversificar la mirada encontrará, conocerá y definirá nuevas formas de entender y disfrutar de los parajes inéditos y de, rincones identificados en el recorrido con los otros.

Lo mismo suele ocurrir con el docente promotor de la lectura, ya que este conoce el camino, sabe las exigencias que se demandan, los peligros, las recompensas, por lo que advierte a quienes le siguen en la travesía, si alguien va más lento, lo espera, lo busca; si alguien descubre un nuevo camino, lo prueba y acompaña. Pero así como debe conocer al texto que va a mostrar, a quién se los va a presentar, cómo lo hará y cuándo, también requiere del desaprender a dar recetas y fórmulas mágicas, por el contrario al aprender a dar espacio a la magia de la palabra puede, así, vivir la *experiencia*. Tender la alfombra, como de seguro lo hizo Sherezade, posicionarse en ella y permitir que cada quien vuele a su ritmo y según sus códigos y mapas de sentido.

Larrosa (2003) afirma que la misión del docente es “mantener viva la biblioteca como espacio de formación” (p.45) lo cual hace evocar la anécdota relatada por una de las compañeras de estudio en el Diplomado de Promoción de la Lectura³⁸. Ella era docente encargada de la biblioteca escolar, y un día en el que le correspondía el turno a los niños de uno de los grupos de preescolar, se le acercó una niña y le dijo: “*me encanta venir a la biboteca*”. Quizás, y lo más seguro, es que la pronunciación de la palabra biblioteca no se haya logrado debido a su edad, pero cuánta razón tiene en llamarla así, para quien escribe lo haría con otro grafema, *vivoteca*, porque no hay lugar más vivo que una biblioteca-vivoteca.

En la *vivoteca* viven y *conviven* príncipes, brujas y científicos; deambulan las hadas, los dragones y los dinosaurios; contactas a las flores, a los minerales, y a los componentes del espacio; allí viven y conviven las ciencias y las artes, y quien la visita va de lo eferente a lo estético, de lo privado a lo público, y lee, se *informa*, se *transforma*, aprendiendo a leer aprenden a vivir. Es por ello que uno de los vértices, de las puntas es la biblioteca, para completar esa estrella que no tiene otra intención que iluminar, titilar marcando un camino de coconstrucción de la experiencia formadora de la lectura, así como debe haber una estrella titilando, sonreída mientras, (los nuevos, las futuras) Sherezade cuenta interminablemente por muchas más de mil una noches.

Es decir, que el modelo aquí propuesto es, sustantiva y ontológicamente derivado de la hermenéutica, ya que dentro de sus postulados esta establece la difuminación de los principios positivistas de la objetividad y la verdad, ya que se da fuerza a las interpretaciones, a la subjetividad y a la relatividad de la verdad. El ser encuentra su sentido al leer, es un ser lector y desde allí afirma y enriquece su subjetividad, al tiempo que valora y resignifica la otredad con base en la cultura escrita compartida.

³⁸Diplomado realizado en la Universidad Católica Andrés Bello en el 2016 como vía para consolidar los conocimientos en Promoción de la lectura y la escritura.

Otro aspecto de la ontología hermenéutica está el relacionado con la *experimentación del arte*, ya que se sugiere en el modelo la aproximación al libro como una subjetivación artística (simbólica), al texto como una obra de arte, y a la experiencia de la lectura con el éxtasis estético, entonces la mirada pone el acento en el disfrute, en el embeleso de la creación.

El Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI), Sherezade, con forma de estrella esclarece el discernimiento sobre:

- La mediación de la experiencia del arte
- La comprensión no instrumental del lenguaje
- La construcción subjetiva de la realidad
- La interrelación permanente de subjetividades
- El intercambio vivencial de la mismidad con la otredad
- Una concepción metafísica de la verdad

De tal forma que la conceptualización, y la creación de espacios y de circunstancia tanto para la lectura como para la escritura, permita que cada lector comparta su experiencia con otros, pero sea capaz de sentir la libertad de construir y de expresar su propia experiencia, de realizar la metacognición de que lo leído le *informa*, *transforma*, *reforma* o *dé* forma, con lo cual se apropiará de recursos que le permitan alejarse de la repetición vacía de sentido, duplicando continuamente la lectura de otro (no *con* otro) los lugares comunes, diciendo las palabras que se esperan sean dichas pero que no son propias, son voces de otro, señales de otros.

El encuentro con los otros es necesario para enriquecer la propia visión, reconocer otras formas de mirar, aceptar las diferencias y las opiniones del otro, en modo alguno una invitación para repetir, repetir y repetir, en detrimento de la voz propia, de la expresión de la identidad del ser.

Pero... Si alguien ya ha leído, y dicho, y esto ha generado una expectativa de *lo correcto*, ¿para qué tengo que leer?, es sencillo, para dar el significado que cada quien construye, pero que se encuentra con el - los otros para

resignificar la experiencia de la lectura, y no simplemente repetir lo dicho por otros, lo esperado por otro.

De esta manera, al mecanizar la lectura reducida al somero análisis (a nivel de la historia y del discurso), se fue cerrando y limitando la experiencia de la lectura, se represaron las palabras, se clonaron las ideas, y aquel arroyo cristalino en el que se refrescaba el viajero se pudrió, se secó porque dejó de recorrer caminos, de hacer cantar a las piedras, de participar en el nacimiento de flores en las orillas, para quedar arrinconado, dañando sus aguas, por lo que ya no provoca siquiera beber de él.

Por eso, desde la convicción y el reconocimiento de la palabra, de las palabras, de lo que es posible hacer con ellas se propone un modelo que permita, como dice *Skiliar (2010) leer y escribir para resucitar a los vivos*, ya que se sabe por experiencia propia lo que se puede lograr con una buena lectura, una actividad bien pensada y como se puede conmover y *transformar* al ser lector. Es por ello que se propone el modelo Shrezade, y las relaciones intersubjetivas que desde él se tejen, comprensibles como la integración dinámica entre los dos triángulos que constituyen a la estrella, la sinergia generada por las conexiones activas entre los vértices desencadenan un movimiento centrífugo en espiral, lo que permite la negociación entre la mismidad y la alteridad. La intencionalidad última es permitir al arroyo su viaje identitario y vital hasta el mar, con una brisa que refresca, que da vida, que fluye, nutre y se renueva, como mecanismo potente de subjetivación. Un hito en la construcción de horizontes de sentido que dan significado y vigencia a las narrativas sociales, del docente a la comunidad, mediados por la resignificación de las relaciones áulicas derivadas de la promoción vital de la lectura.

Durante el proceso de análisis y saturación de los registros de investigación, derivados de los cuadernos de campo, de las entrevistas y de los grupos focales se hizo énfasis en “la escucha activa”, ya que uno de los principales objetivos fue el de dar voz a los actores, por ello al leer y releer lo

declarado por estos, por los compañeros de viaje, se fue reviviendo la experiencia propia en distintos contextos de actuación como: estudiante, profesora, cuentacuentos, promotora-animadora de la lectura, investigadora, este continuo contraste permitió la, reconstrucción de lo propio.

En el camino recorrido para la pesquisa, desde el momento en el cual se planteó el proyecto que desembocó en el Trabajo doctoral se nutrió con varios afluentes, un meandro se constituyó en el Diplomado de Promoción de la Lectura y la Escritura, otro arroyo el taller en la Ludoteca de Chacao; de igual manera se bebió del mismo afluente junto a los integrantes de Bibliotecas Miranda al encontrarnos con los Bucher Pirates en Banco del Libro. Se escuchó la voz, el murmullo y el canto de otros arroyos, se bebió de sus aguas, y con sus voces se construyó una nueva forma de aproximarse a la lectura de textos, grandes momentos por los que se comprendió que un buen camino era el de instituir la experiencia lectora como un basamento para apuntalar la formación.

Se encontró resonancia con *Beauport (2008)* quien dejaba ver en “Las tres caras de la mente” que el camino a la felicidad era conocer y reconocer la influencia de la inteligencia emocional que residía en el cerebro límbico, y esta podía resumirse en el dejarse afectar, alejarse de o acercarse a, es por ello que al revisar a *Skliar (2010)*, *Larrosa (2003)*, *Montes (2006)*, y repensar el propio camino investigativo se forja el modelo fundamentado en el permitir la experiencia, tal y como la describe Larrosa (2003) “lo que nos pasa, lo que nos acontece, o nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que *nos pasa*” (p.87). Esta visión ha resonado de manera profunda, ya que no solo resume el camino recorrido, sino que de manera simultánea sintetiza lo escuchado al transitarlo.

Pero esta experiencia de auto-situación investigadora se ve afectada por diferentes aspectos, los cuales a lo largo del viaje se han ido identificando y superando, algunos de ellos, desde la dimensión personal han incidido en la construcción y en su consideración para la integración del modelo, estos son:

a) *Exceso de información*: decantar la información, reconocer el dominio de la comunidad de la información pero ir hacia la experiencia y no a la acumulación de información sin sentido, sin real apropiación. b) *Dar el tiempo*: la vorágine de la información, la demanda de opinión han deshecho la posibilidad de tomar el tiempo necesario para leer, llenar de sentido, vivir la experiencia. Se ha generalizado la lectura zapping, rápida, inquieta, superficial, y c) *Atender a las opiniones*: todo ser informado desea opinar, la sociedad espera que se tenga una posición, a favor o en contra, pero debe decirse algo, pero ese algo debe concordar con los modelos establecidos, con lo políticamente correcto, de lo contrario la verdad del común doblegará al insurgente que se atreva a construir su propia voz

Estos tres elementos se pueden extrapolar a la escuela, y por ende a la formación docente, por lo cual se deduce que estos se verán afectados al sentirse abrumados por currículos saturados de información que se adquieren de forma inmediata, se obtiene una calificación y se da la prosecución sin que se procese, se asimile el proceso; sin que nos pase algo.

Los docentes están muy ocupados, la mayoría trabaja dos turnos algunos además en un nocturno, o a nivel universitario, por lo cual pasan el día a día de un lado al otro, complicándose así la formación, la cual en la mayoría de los casos dependerá de la actitud de sus directivos, del apoyo (o no) de estos, por lo que en la mayoría de los casos plantear una opción de formación debe contemplar las dinámicas familiares y laborales. Abrir el espacio y el tiempo para formarse, y no solo para adquirir información, sin que su desarrollo próximo se cumpla o sea incorporada al caudal de la experiencia.

Es por ello que en los productos que se presentarán en las siguientes páginas, se administrarán siguiendo el modelo de la estrella etnográfica hermenéutica, que cree en las intersubjetividades, que genera el espacio y el tiempo para que los participantes puedan tener la experiencia de la lectura y en consecuencia formarse como promotores de la lectura en sus aulas de educación primaria, para pasar de enseñar a leer a “dar de leer”.

Como se ha hecho referencia, a lo largo del análisis surgió la voluntad de generar propuestas que atendieran la problemática planteada en todos los niveles de formación docente, el inicial o de pregrado, y el referido a la formación continua del docente, por lo tanto se presentan tres productos, uno dirigido a los estudiantes de pregrado y que será incorporado como una unidad de libre elección (UNCLE) en el nuevo diseño curricular de la UPEL, una propuesta de Diplomado en Cultura Escrita y un programa de formación para docentes encargados de las Bibliotecas Escolares.

Se debe destacar que una vez realizada la justificación legal, y teórica del diplomado se elaboró la matriz curricular con la propuesta de cursos que dan respuesta a las necesidades detectadas tanto en las entrevistas a profundidad, como en la correlación con los grupos focales. Es decir, es una elaboración que surge de escuchar a los compañeros de viaje. Una vez diseñada la malla curricular se contactó con un grupo de expertos ³⁹ a fin de que, desde su área de competencia diseñaran el contenido del curso propuesto, para el diseño, de manera tal que se sumaran compañeros de viaje y garantizar con ello, a futuro, una buena oferta de formación, en el caso del Diplomado.

A cada experto se le explicó cuál era la intencionalidad del curso, cuál era su sentido y qué se esperaba al cursarlo, algunos respondieron con sus propuestas de contenido y otros fueron diseñados por la investigadora, de ello se da cuenta en el presente texto. La propuesta de diplomado ha sido remitida a la Subdirección de Extensión del IPMJMSM para ser evaluado y poder implementarlo, ya que fue un acuerdo con los compañeros de viaje, diseñar una propuesta de formación a partir de los registros que habían derivado y con esta figura para que les pudiese ser útil, no solo para su trabajo como

³⁹Solo algunos de quienes fueron convocados enviaron el diseño del curso, como el tiempo corría se optó por hacerlo y dejar para que, a futuro, el especialista que administre el curso realice las observaciones, surjan cambios que, desde su visión de experto, son necesarios para garantizar la calidad.

promotores de la lectura, sino para obtener puntos adicionales en el baremo de evaluación.

Es de notar que tanto en la entrevista de Norma González Viloría como en la de Olga Padrón Amaré irrumpió la necesidad de profundizar en la cultura general de los docentes. Olga Padrón Amaré refirió que el curso que más recordaba de su formación en el pregrado fue el de cultura general, que le permitió conocer mejor el devenir de la humanidad y su relación con el hecho cultural y cómo el ser humano se crece en él, se transforma y adquiere la posibilidad de expresarse mejor, de conectarse y conmoverse con su entorno, tal como Sherezade que conocía muy bien la cultura de su pueblo, coleccionaba libros de historia, de crónicas, lo mismo que relatos y fábulas. En tanto que Norma González Viloría recordó que antes no se hablaba de la necesidad de formar en promoción porque los docentes de suyo eran promotores, podían no solo hacer referencia a un determinado texto, a su autor, a su obra, sino que además podían relacionarlo con otras manifestaciones artísticas de la época en la cual surgió, todo ello porque eran lectores, porque eran cultos.

Lo mismo con cada curso propuesto para el Diplomado, cada uno da respuesta a una categoría emergente del análisis de las entrevistas y grupos focales.

En el caso del programa para docentes encargados de las Bibliotecas escolares, luego de una reunión previa con ellos, con su coordinadora y la participación en un taller inicial junto al profesor Valentin Rodas sobre promoción de la lectura, se diseñó el contenido del programa y se invitó a otras tres compañeras de viaje a fin de que administrasen los cursos que se pensaron, de tal manera que los docentes pudiesen escuchar otras voces, otras formas.

Al principio las tres compañeras de viaje no comprendían por qué eran invitadas a formar parte del programa, luego de una reunión de trabajo se les dio a conocer, lo que producto de lo aprendido-consolidado en el Diplomado

de Promoción de la lectura y de la observación de los docentes encargados de bibliotecas, se había pensado en el contenido del programa. Un primer taller está dirigido a los contenidos de promoción de la lectura, selección de textos y durante su aplicación se lee con los participantes, se escribe con los participantes, se generan espacios de disfrute de textos literarios, y se miran, tocan, hojean libros y más libros. El segundo tiene como propósito dar a conocer el arte de la argumentación, ya que las docentes en sus *vivotecas*, *baticuevas*, propiciaran el intercambio de lecturas, el compartir y enriquecer las visiones que sobre lo leído se generen en cada lector. El tercer curso está dirigido a dar *información* relacionada con la comprensión de la lectura, sus niveles y todo lo relacionado al hecho de acompañar la lectura, e ir llenando de sentido esas palabras, esos textos en los diferentes órdenes discursivos. El cuarto curso propone el uso del periódico mural como estrategia de aproximación a la lectura y a la escritura, al trabajo en equipo, al tiempo que se consolidaban los conocimientos previos de los docentes participantes, ya que los que provenían de la Alcaldía de Sucre habían recibido una primera aproximación a la técnica con personal del periódico El Nacional, y los que trabajan en la gobernación de Miranda había recibido directrices emanadas de PILAS, por lo cual la idea era afinar su destreza en la elaboración y luego ellos tuviesen una nueva visión en el acompañamiento de sus estudiantes. Por último un taller de iniciación a la narración oral, el cual culminó con una presentación pública en el teatro César Rengifo de Petare.

Por último se diseñó y propuso el UNCLE de Promoción de la Lectura, curso que será incluido en el nuevo diseño curricular de la UPEL, al menos en el IPMJMSM, en el cual labora la autora. (Ver anexos).

CAPÍTULO VI

EPÍLOGO

HALLAZGOS

Bitácora del viaje

Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector –todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...– se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo.
Graciela Montes (2006)

La vivencia del viaje que ha permitido desarrollar el Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI) que aspiramos sea un aporte para formar docentes-Sherezades está llegando a una parada en el camino, no creo que sea la parada final, pero si una que permitirá releer la bitácora del viaje para volver a salir, con la mochila llena a recorrer nuevos senderos, a buscar nuevas lecturas y reescribir las anotaciones realizadas.

Es por ello que en las siguientes líneas presento las conclusiones a manera de bitácora, entendiendo esta como “**cuaderno de bitácora**”⁴⁰, en el los navegantes plasmaban el desarrollo del viaje, es decir, los acontecimientos sufridos en el recorrido, así como, las soluciones planteadas por los navegantes”; partí con un mapa de ruta propuesto en los objetivos trazados, los cuales abrieron la posibilidad de compartir los acontecimientos vividos en el recorrido, los hallazgos, las soluciones o conclusiones a las que he arribado

⁴⁰“Bitácora”. En: *Significados.com*. Disponible en: <https://www.significados.com/bitacora/>
Consultado: 25 de marzo de 2018, 11:25 am.

en esta etapa del viaje que como mochilera recorrí junto a maravillosas maestras.

El viaje se inició en la inquietud, en el cuestionamiento sobre mi labor de mediadora en las escuelas que participaban en el concurso literario de FUNDAUPEL: ¿qué estoy haciendo en las escuelas que los docentes no promueven la lectura?, ¿qué nos hemos saltado en la formación, qué hemos dejado por fuera, qué no estamos viendo?

Primera estación: *Diagnosticar la formación que poseen los docentes en promoción de lectura en escuelas del entorno de influencia del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM).*

Luego de cerca de diez (10) años, no consecutivos, de cumplir las horas de extensión como profesora del IPMJMSM siendo mediadora del concurso literario de FUNDAUPEL, y percibiendo que a lo largo de este tiempo se ha facilitado un conjunto de talleres, de reuniones, todas con el objetivo de promover la lectura en las aulas, se produce un darse cuenta, la *información* no se ha transformado en formación, por lo que, como formadora de formadores, me propuse mirar con mayor detenimiento el camino que he transitado.

Para poder diagnosticar la formación de los docentes de las escuelas del entorno de influencia del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, específicamente en promoción de la lectura, se conversó con los directivos de dos de esas escuelas, la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar y la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas, luego se contactó a algunos de los docentes y se les explicó que se estaba iniciando el

proceso de construcción de la tesis, y aceptaron ser compañeros de viaje, colaborar conmigo en la investigación.

Una vez hecho la salvedad que este año, no solo realizaría actividades para fomentar la lectura y producir un cuento, o un ensayo, sino que además estaba recabando información para mi tesis, se siguió al pie de la letra lo que exponen los teóricos de cómo se organiza un grupo focal, pero se olvidó, lo más importante, chequear con todos los compañeros de viaje que la información había llegado, que se tenía una fecha para el encuentro. Con la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar, se estableció un día, que estaban todos –docentes y directivos- en una celebración en la que se reconocía al grupo de música por su distinción a nivel Estatal, todos los docentes, de ambos turnos, todos las docentes del tren directivo, y se acordó un día, una hora, atendiendo la solicitud de que se incluyera a los docentes del turno de la tarde. Así que, lápiz y grabador en mano se acudió a la cita, pero no llegaron las docentes, apenas por faltar a la cita, se acordó una nueva fecha de encuentro, el día del almuerzo de navidad, y además compartiríamos la mesa.

Debo señalar que, la relación de cercanía que existe con las docentes de la Unidad Educativa Estatal Consuelo Navas Tovar no es igual a la que existe con las de la Unidad Educativa Municipal Abajo Cadenas, pero se esperaba que sus directivos bajasen la información, eso no ocurrió, y el día del encuentro, estaban un poco molestas, pero a pesar de ello, por lo compartido aceptaron participar en el grupo focal. Ese día aprendí a chequear siempre con todos los compañeros de viaje, a no dar por sentado que la comunicación fluye.

De estos encuentros se salió con el compromiso de enmendar la labor que desde la Universidad se está realizando, de cerca de cincuenta docentes,

casi todos egresados de alguno de los pedagógicos, la mayoría reportó que no recordaban cuáles eran los cursos que les daban las herramientas para trabajar lectura, escritura y su promoción, o que la teoría que recibían estaba descontextualizada, o simplemente que dependía del profesor que administraba el curso. Pero la formación del docente no debe estar supeditada al profesor, a su preparación, a su carisma o a su interés lector. La preparación de los docentes que la Universidad egresa debe estar sustentada en el currículo, en el perfil del egresado, en ofrecerle al país el mejor docente, para así garantizar el país que se sueña.

Una vez realizado el análisis de los grupos focales se pudo concluir que si bien es cierto que, los docentes participantes no poseen, o no reportaron poseer, formación en promoción de la lectura, se debe señalar que la Universidad no ofreció el espacio para ello, ni brindó la formación teórica que les constituyera en el docente que no solo enseña a leer, sino que da de leer.

Y aunque la UPEL a través de FUNDAUPEL ha procurado salvar este vacío no se llega a todas las escuelas, ni se cuenta con un grupo de docentes ordinarios que asuman, en sus horas de extensión, el compromiso de participar en la formación permanente y continua de los egresados, de hecho en los últimos años el número de mediadores ha disminuido considerablemente. Cuando se inició la labor en FUNDAUPEL había mediadores en el Pedagógico de Barquisimeto, Caracas, Mejoramiento Mérida, Mácaro, Maturín y Miranda, abarcándose cerca de treinta escuelas.

Segunda parada: Interpretar la cultura oral y escrita de los docentes de primaria respecto a la promoción de la lectura

Cuando un niño entra al sistema educativo, por lo general, la expectativa que surge como protagonista del proceso que acaba de iniciarse es la que gira

en torno a la lectura y a la escritura, ¿cuándo lo van a enseñar a leer?, ¿cuándo será ciudadano letrado miembro de la cultura escrita?, no se recuerda que ese ser viene de estar rodeado de la cultura escrita, alguien le ha cantado una nana, alguien le ha leído un cuento, ha escuchado canciones, poemas, ha visto los letreros de la calle, ha escuchado el cuento de cuando el abuelo era joven. Porque la cultura escrita es todo lo que gira en torno a la palabra, lo dicho, lo escrito, y por su puesto lo leído.

Sin embargo, la atención se centra solo en que aprenda a leer (descifrar el código escrito) y aprenda a escribir (dejar trazos legibles en un soporte), descuidando la formación de lectores, de ese lector que es "*alguien activo*, no pasivo, como un jugador que, frente a un texto, hace sus apuestas, dibuja sus estrategias y construye sus sentidos, facilita la comprensión de la escritura y la lectura como dos caras de la misma moneda" (Montes, 2006; p.13), por eso la segunda parada del viaje era para escuchar, y leer, interpretar cultura escrita de los docentes.

En esta escala del viaje se pudo concluir que la mayoría de los docentes tiene una concepción de la lectura apegada a la simple traducción del código escrito, se conectan con la lectura y la escritura desde frases como *es aburrida, es una carga, es prácticamente una tortura* que lastima por igual al docente que al discente.

La mayoría de los docentes manifestaron haber aprendido con método silábico y con preferencia en la casa, no en la escuela, y resumían su acercamiento en la frase: *la letra con sangre entra*. Evocaban entre risas las situaciones en las que sus madres les tomaban la lectura con una correa en el hombro. Todos salvo dos, una docente que expresó ser lectora y que aprendió preguntando *¿qué dice aquí, y ahí?*, pero sobre todo por el interés que le despertó ver a su hermana mayor, ella quería saber, descubrir que había en

los libros que su hermana vivía en ellos; el otro maestro recordó como su mamá le hacía leer, como recitaba con él *m con la a, ma*, pero lo que hacía brillar sus ojos era el recuerdo del tiempo pasado con su madre, en una vinculación afectiva en torno a *mi mamá me mima*.

Solo una docente expresó que le gusta leer, y se reconoce como lectora, todos los demás leen cuando tienen que obtener información, bien para un trabajo, bien para preparar su clase, bien para completar un recaudo. Las actividades que recuerdan que sus estudiantes disfrutaban en el aula, relacionadas con leer y escribir casi todas están orientadas a competir (deletreo).

Dos docentes expresaron que por ser su formación inicial en lengua y literatura tienen unas fortalezas, provenientes de sus conocimientos, que no tienen sus compañeras que son egresadas de educación integral. Ninguno de los docentes ha hecho cursos de ampliación ni de postgrado relacionados con la lectura y la escritura, alguien podría argumentar que no se ha dado porque la universidad con la cual tiene convenio la Alcaldía de Sucre no tiene en su oferta ninguna especialización, maestría relacionada con algún componente de la cultura escrita.

Es decir, que es un nicho que puede aprovechar la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como formadora de formadores, proponer convenios, facilidades de pago y estudio a los docentes de las diferentes Alcaldías, ya que esta sí tiene dentro de su oferta académica especializaciones, maestría, doctorado, así como, prontamente, un diplomado en el área.

Otro hallazgo en esta parada, en esta ruta, fue la posibilidad de reconocer “no tengo las herramientas, tengo debilidades”, es un primer paso importante para conquistar a los docentes, y ofrecerles una oportunidad de formación que

les permita superar sus debilidades, llenar de sentido sus formas de leer, y así transformarse en ese docente promotor, en esa Sherezade, que consciente de las amenazas, fortalezas, debilidades y oportunidades acciona, y mantiene su cabeza pegadita a su cuello y cautiva al visir, cambia su historia.

Dentro de los hallazgos en esta parada está el haber evidenciado que la mayoría de las docentes no recordaba, o no conoce las fases de la lectura ni los niveles de la escritura, por lo que no consideran que leer imágenes sea parte del proceso de aprendizaje y consolidación; no saben que no solo las letras se leen.

En conclusión los docentes participantes de los grupos focales, no solo manifestaron que la universidad no les dio las herramientas, sino que tampoco tienen el interés de aproximarse a la lectura, la escritura, más allá de la dimensión funcional que estas ofrecen. Razón por la que en el Modelo se propone vivir la formación desde la experiencia.

Tercera parada: Analizar los Planes de formación docente inmersos en el Plan Nacional de lectura, y en el Programa Estatal desde la cultura oral y escrita de los actores.

Para esta estación del recorrido se miró desde dos perspectivas una que dieron los compañeros de viaje, al preguntarles por los programas de formación inmersos en los Planes Nacionales, Estadales y Municipales de Lectura, y otra que fue la revisión del texto de cada uno de los planes. En este sentido los hallazgos encontrados son:

La mayoría de las docentes dicen no estar informadas sobre los programas de formación inmersos en los Planes Nacionales, solo una reporta lo que su esposo le ha referido de ellos, haciendo una valoración negativa de estos, tanto en su implementación como en su seguimiento, deja en claro que

el interés no es en formar para la lectura, sino adoctrinar, y cumplir con las actividades que emana el Ministerio, estén o no relacionadas con la lectura.

Por su parte las docentes que pertenecen a la escuela Municipal refieren que la Alcaldía no tiene ningún programa de formación en lectura, su interés está centrado en desarrollo ciudadano, y dejan en claro que cada nivel, nacional, estatal y municipal va por su lado, no existe trabajo en conjunto, acompasado para lograr la concreción de un *pueblo lector*.

En lo personal fue todo un hallazgo el hecho de la disgregación de los esfuerzos de los tres niveles (nacional, estatal y municipal), se creía que al menos habría una suma de esfuerzos entre la gobernación de Miranda y la Alcaldía de Sucre, que PILAS cubría y abarcaba a las escuelas que estuviesen en su jurisdicción, era esperado que no hubiese relación con el ente Nacional ya que, desde hace unos cuatro años el trabajo de las escuelas Nacionales se hace sin recibir apoyo de otros entes, de hecho la escuela Luis Beltrán Prieto Figueroa que tenía al menos un lustro participando en el concurso literario dejó de hacerlo porque sin el permiso de la zona educativa no se podía dar en la escuela ninguna actividad, se fue a la zona educativa, y el permiso fue negado, quizás porque sus docentes iban a recibir la formación a través del PNL.

De igual manera, la valoración que hacen las docentes sobre PILAS, no es del todo favorable, pero lo negativo que resaltan de este programa, no está directamente relacionado con su contenido, lo que reportan las compañeras de viaje es el hecho de que, al igual que el Plan Nacional, priva lo político sobre lo académico, los laureles se dan a las coordinadoras y el docente que se forma, que aplica no goza del reconocimiento por la labor, lo que trae como consecuencia un desánimo en los docentes. Otro aspecto, negativo, que refieren las docentes está relacionado con el hecho de la rotación en las coordinaciones del programa, y que a quienes colocan al frente no tienen la

suficiente preparación ni información, con lo cual se pierde tiempo, decae el impulso, y se pierde continuidad, porque en lugar de seguir desde el punto en cual se quedó, tienden a volver al inicio.

Llamó poderosamente mi atención el desfase hallado entre la opinión de los docentes participantes y lo que refieren sobre PILAS, y lo que dicen las coordinadoras con quienes pude tener contacto en diferentes actividades (talleres de formación, participación en congresos y encuentros de lectura), estas hablan del programa como quien habla de un hijo brillante, con orgullo, tanto de su estructura como de sus logros. Lamentablemente no logré concretar la cita para entrevistarlas para este trabajo, pero queda como tarea pendiente para futuras investigaciones. Sin duda, la Gobernación de Miranda hasta el momento de realizar el Trabajo doctoral, y desde que se inició el viaje, mostró un elevado nivel de compromiso con la tarea de superar los índices de las pruebas que miden la comprensión de la lectura. Desde la dirección de educación se vio como buscaban generar los espacios, las alianzas para formar a sus docentes, y así estos en sus aulas pudiesen lograr elevar los niveles y garantizar una excelente preparación de los niños, niñas y adolescentes.

De hecho cuando participamos del Diplomado en promoción de la lectura y la escritura de la Universidad Católica Andrés Bello, la mayoría de las participantes eran docentes de Miranda que estaban becadas por la gobernación, de igual forma se coincidía con el personal de Bibliotecas Miranda en los talleres que ofertó el Banco del Libro durante el recorrido, es decir, se evidenciaba el compromiso a través del apoyo en la formación de su personal.

La invitación sería, entonces, a escuchar al docente, leer su comportamiento, y seguir avanzando en la formación del docente como promotor de la lectura.

Cuarta parada: *Discriminar los elementos fundamentales para la formación docente como promotores de la lectura en Educación Primaria en la malla curricular de formación en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.*

Como docente, como promotora, como investigadora esta parte del camino fue, por demás, enriquecedora, siempre se tiene en claro, al menos a nivel teórico, que debe evaluarse todo el proceso, que en la enseñanza-aprendizaje no solo se evalúa al aprendiz, sino que se debe evaluar a quien enseña, es la manera de garantizar que el trabajo sea de calidad, se reinvente, se mejore.

Sin embargo, esto no se hacía en la Universidad Pedagógica desde la revisión del diseño del 96, desde hace aproximadamente cuatro (4) años en el pedagógico se retomó la mirada al proceso, centrando la atención en lo que como institución estamos ofreciendo y ofertar nuevos cursos basados en competencias. Al escuchar a las docentes participantes buscar en su memoria cuál fue el curso que le dio herramientas para trabajar la lectura, la escritura, y la promoción de la lectura en el aula, algo en la fibra se mueve, llama la atención, genera un alerta.

Descubrir que los docentes egresado, al menos los participantes de los foros, no recuerdan cuáles son los cursos que conforman la malla curricular de su especialidad que buscaba generar el conocimiento suficiente para propiciar el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de comprensión y producción (leer-escribir, escuchar-hablar), el goce estético en

la literatura y en los hechos culturales, deja abierta la necesidad de cuestionar, no solo al diseño, sino al cómo se había implementado. Cuando los docentes expresaban que la preparación dependía del profesor que les tocará, se genera la necesidad de propiciar los grupos de reflexión dentro del pedagógico, retomar las reuniones de cátedra, de área, propiciar círculos de estudio y de investigación en los cuales se pueda reflexionar sobre la práctica, sobre los contenidos, y trabajar acompasado, en equipo para formar al docente que la realidad demanda, un docente que forme lectores.

Es por esto que, el que haya coincidido la realización de nuestra investigación, con la reforma curricular ha sido una gran oportunidad de poder incluir los hallazgos en la malla curricular, atender las necesidades planteadas en nuevas unidades curriculares, en nuevas propuestas y formas de propiciar la formación del ser lector en los docentes de educación primaria desde la formación inicial en el Pedagógico de Miranda.

En este sentido, con base en la información obtenida, para la construcción del modelo, objetivo último de este trabajo, diseñé en conjunto con otras docentes las unidades curriculares (UNCO) del área de lengua y literatura para la especialidad de educación primaria, y de forma individual generé una unidad de crédito de libre elección (UNCLE) para trabajar la promoción de la lectura, e incluir así en la malla curricular la oportunidad de recibir en su formación inicial algunas herramientas para el trabajo en el aula, considerando que estas deben ser:

- Teoría contextualizada y actualizada.
- Enfocadas en el aprender haciendo.
- Independientes del profesor que las administre, para ello sugerí en los programas sinópticos de los cursos actividades que garanticen, o al menos eleven el nivel de probabilidades que cualquier profesor,

profesora que asuma el curso pueda ofrecer la oportunidad de trabajar la lectura, la escritura, y la promoción de la lectura desde la perspectiva que emergió en nuestra investigación.

- Promuevan la transformación del estudiante docente, en un docente-lector, un docente-promotor de la lectura.
- Portadoras de bagaje cultural.

Quinta parada: *Discriminar los criterios teóricos para la formación del docente de primaria en la promoción de la lectura basada en la cultura oral y escrita.*

Luego del análisis de los grupos focales, y de las entrevistas, parte de los hallazgos llevaron a consolidar el: **Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI)**. Esta formación docente para implementar el modelo viene dada por la conjunción de tres criterios teóricos fundamentales, uno proviene de lo expuesto por *Lerner (2001)* en su trabajo expone la necesidad de conocer cuál es la realidad de la escuela, qué es posible de realizar y qué es necesario.

El segundo es tomado de *Larrosa (2013)*, *Barcená, Larrosa y Mèlich (2006)*, quienes proponen que la formación, y sobre todo la formación en lectura, debe venir desde la experiencia, una educación pensada para la incertidumbre, que propone el diálogo, la inclusión, en una reflexión constantes en el encuentro, y por qué no decirlo, en el desencuentro con otros.

Un tercer criterio es tomado de *Patte (2011)* ya que facilita el apropiarse de las razones que promueven la lectura en espacios *difíciles* en los cuales a través de las lecturas periódicas, bien seleccionadas, y en el acercamiento a hermosos libros se logró “transformar profundamente la vida del barrio “(p.13).

Al Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI) se le adjudicó una forma de estrella de seis puntas que

propone la relación entre lectura-promoción-escritura. La concepción de la lectura que propongo en el modelo es la que la ve como un acto activo que se concreta en las transacciones que realiza un lector con el texto, este se va llenando de sentido al tiempo que afecta y transforma al lector.

Por otra parte, la promoción la he definido como el conjunto de actividades sistemáticas que se organizan y ejecutan con el objetivo de formar lectores. Por ende, formar a un docente como promotor de la lectura redundará en la formación de lectores en las aulas, de allí parte del título *Sherezade va a la escuela*. Asumiendo que los docentes seguirán el ejemplo del arquetipo narrador representado en ella, es decir, conoce y reconoce la realidad, tiene un amplio conocimiento cultural, conoce de diferentes géneros textuales, y se conecta con las necesidades y gustos de su audiencia.

En cuanto la escritura, la concibo como el proceso que va aparejado a la lectura, aunque independiente de este, pero es su otra cara, quien lee tiene algo que decir, algo que compartir y el medio empujado, por excelencia, para ello es el escribir. Pero una escritura que trasciende la copia, la repetición de las palabras de otro, va más allá de función comunicativa del lenguaje, crea, apela, usa recursos retóricos, que deja huella y se conecta con otros lectores.

Sexta parada: *Reconstruir desde lo compartido por los actores, las proposiciones y principios que formarían el constructo teórico para la formación docentes promotores de la lectura en Educación Primaria.*

Las proposiciones que emergieron en recorrido y que fueron consideradas para la construcción sistematizada en el Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI) se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 3

Categorías emergentes de agrupación

Categoría emergente de agrupación NORMA GONZÁLEZ VILORIA - VANESA HIDALGO	Categoría emergente de agrupación UEMAC/UEECNT	Categorías emergentes de agrupación DCdG
	Relación con la comunidad	Vinculación Universidad-Fundación-Biblioteca Nacional
	Nivel de instrucción	-Un docente bien formado contribuye a mejorar la educación.
	Años de servicio/ experiencia docente	.
	Interés por otras áreas no docentes	
	Percepción del ejercicio docente	La actividad de la Fundación como eje de investigación en el área de prácticas docentes y formación de lectores - En la formación del docente está la clave para el desarrollo del país
	Percepción sobre la formación docente: inicial y continua.	La universidad fue mi gran reto y mi gran conquista

Cuadro 3. Continuación

Categorías emergentes de agrupación

Categoría emergente de agrupación NORMA GONZÁLEZ VILORIA - VANESA HIDALGO	Categoría emergente de agrupación UEMAC/UEECNT	Categorías emergentes de agrupación DCdG
Formación Inicial en promoción en los pregrados UPEL	Cursos del pregrado que preparan para trabajar la lectura y la escritura en el aula	La UPEL intenta formar buenos docentes de primaria. La lectura como problema que requiere solución desde el quehacer de la Universidad y sus entes

	Así se trabaja la lectura, la escritura y la promoción en la escuela	El docente debe ser el primer promotor. La lectura es un instrumento de formación y de entretenimiento.
	Así aprendí a leer y a escribir	
	Percepción/vinculación docente sobre/con la lectura y la escritura	La lengua y la matemática como competencias que garantizan el éxito académico.
	Nociones <i>inconscientes</i> de los elementos básicos para hacer promoción de la lectura en el aula	La promoción de la lectura es un estado espiritual que lleva a promover la lectura y la escritura para la vida. Actividad constante, periódica, sostenida en torno a la lectura y su promoción.
Propuesta desarrollada en el TD	Características del programa formación en promoción de la lectura	Necesidad de vinculación entre el programa y las políticas nacionales de lectura
	La <i>situación país</i> : Lectura con hambre no dura	Presupuesto insuficiente La Universidad como espacio de resiliencia.

Cuadro 3. Continuación

Categorías emergentes de agrupación

Categoría emergente de agrupación NORMA GONZÁLEZ VILORIA - VANESA HIDALGO	Categoría emergente de agrupación UEMAC/UEECNT	Categorías emergentes de agrupación DCdG
Necesidades de formación Centrar el énfasis en los maestros.	Necesidades del docente	Hay que ser consecuente con los docentes
FUNDAUPEL		Políticas de Estado relacionadas con lectura elaboradas por comisiones conjuntas

FUNDALECTURA		El concurso literario como elemento de encuentro y formación
Características de un promotor de la lectura y de un espacio de promoción		
Evaluación del Concurso Literario FUNDAUPEL		

Los hallazgos de las entrevistas y grupos focales los he sistematizado en la siguiente descripción de lo que debe ser un promotor de la lectura, aspectos que fueron considerados en el modelo de formación docente en promoción de la lectura:

- Un facilitador de promoción de la lectura debe ser un lector.
- El objetivo de la promoción de la lectura es el de formar un lector.
- La promoción de la lectura está al servicio de la formación de un lector.
- Las estrategias que se constituyen en herramientas fundamentales de la promoción son: lectura en voz alta, narración oral, comentarios de los libros, uso de libros álbumes (libros bellamente ilustrados, con caratulas llamativas).

En el proceso de formación, en el que se constituyó la realización del Trabajo doctoral se fortalecieron los lazos con el Banco del Libro, y dentro de las actividades con ellos se asistió al II Seminario Internacional de Promoción de la Lectura y Formación de lectores críticos, en este se aprendió a mirar de otra forma a los libros informativos, se conoció de editoriales alternativas quienes están trabajando en este tipo de libros, pero que a la par de ser libros de contenido científico, de ciencias sociales, de todas la áreas del saber, están diseñados como los libros álbumes, ya que la idea de estas es que sean hermosamente ilustrados.

Como cuentacuentos, siento una debilidad por los libros de literatura infantil y juvenil, pero como promotora de la lectura tomé conciencia de que se debe tener conocimiento de todo tipo de libros, de diferentes temáticas, porque hay mil y un lectores, mil y una formas de abordar los textos, y al igual que Sherezade se debe tener una amplia colección (crónicas, historia, mitos, fábulas, poesía...).

Al igual que la arquetípica figura, hay que tener plena conciencia de la realidad, para nadie es un secreto la situación social, política, económica que atraviesa el país, pero como decía una de las compañeras del viaje, si los niños van a la escuela, pese a todas sus circunstancias cómo ella no va a ir, como ella no va a dar lo mejor de sí. Históricamente el docente latinoamericano ha sido subpagado, tal parece que con el paso de los años, la carrera docente lejos de ganar prestigio lo pierde, sin embargo, al decidir asumir ser docente se debe superar la realidad, y tomar el reto, el compromiso, de ganarse un día más de vida, de dar una oportunidad de mejor vida, para sí mismos, para sus estudiantes.

Un hallazgo importante fue considerar el giro en el concurso literario de FUNDAUPEL como pretexto para la formación docente, se evidenció que se hace necesario cambiar el rumbo, redireccionar el timón a nuevos mares, sin dejar de lado la misión de la Fundación:

Apoyar la formación, profesionalización y educación permanente y continua del docente venezolano para contribuir al mejoramiento cualitativo de la escuela y de la educación nacional en general, así como a la conformación de una auténtica sociedad democrática y del conocimiento, enmarcado todo en un proyecto nacional de desarrollo sostenible.

La mejor escuela es posible, formar desde la escuela al lector crítico que lee para la vida y lee la vida, es posible, es necesario, sobre todo en la

Venezuela de hoy, fracturada, dividida, en la lectura se puede reaprender a convivir, respetar las diferencias, ser empático, en una palabra ser ciudadano, y saber que se puede reescribir la historia, la propia, la del país.

Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de “lo que no se entiende” y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisorios). Si la escuela aceptara expresamente –institucionalmente– ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias.

Graciela Montes (2006; p.7)

Sirva la cita a *Montes (2006)* para iniciar las palabras a cerca de la parada final, el puerto al cual se quería arribar: *Construir una propuesta teórica para la formación docente en promoción de la lectura en Educación Primaria*. Su construcción no ha sido tarea sencilla, se ha leído una y otra vez cada aporte de los compañeros de viaje, se evocó y se relacionó con las teorías revisadas, y en este ir y venir, se generó el Modelo de Incitación a la Lectura para el Desarrollo de la Comprensión Imaginativa (MILDCI), es decir, se cambió la forma de llegar al destino, de propuesta teórica a modelo, sin embargo, la meta es la misma formar al docente de educación primaria como un promotor de la lectura.

Cuando desde el título he aludido a la figura de Sherezade, he procurado incitar la calca de las características de este personaje, se halló que buena parte de los docentes realiza un énfasis en la influencia de locus de control externos (situación país, formación inicial teórica y descontextualizada, exigencia de trabajos administrativos), que vendrían a ser la amenaza de ser decapitada al amanecer, y lo que *Lerner (2001)* describió en su trabajo como parte de la realidad que debe conocer a profundidad el docente, pocos asumen, o reportan la influencia de locus de control interno (formación

deficiente, poco-nulo agrado por la lectura, desinterés en formarse en áreas de la cultura escrita), reconocerlo y pasar al siguiente paso, superarlo, es un paso necesario el cual debería ser atendido, y al cual se ha procurado dar respuesta en el presente Trabajo doctoral.

Es por ello que, aspiro, y creo necesario difundir, profundizar y redimensionar la propuesta de que Sherezade vaya a la escuela, y pueda ser, no solo un hilo conductor del Modelo, sino un buen ejemplo.

Sherezade de la misma manera como conocía la amenaza que se cernía sobre su cabeza, estaba segura de todo lo que sabía, de las colecciones de libros que tenía, del don de la palabra que dominaba, y comenzó a contar, comenzó a llenar de sentido las noches del sultán, este se fue volviendo lector-escucha de todas las historias que Sherezade ofrendaba, y la miró diferente, en esa mirada además vio a todas las mujeres, y se reconcilió con el amor, con la vida, hubo una profunda transformación, que es en última instancia lo que se propone al formar a un lector crítico, a un buen lector.

Lo necesario, es generar el espacio para la lectura, convertir a la escuela en la gran ocasión para formar lectores, porque sus docentes tienen la posibilidad de diseñar el conjunto de actividades, que se realizarán a lo largo del año escolar y cuyo único fin es transformarlos en lectores, ávidos, activos, reflexivos, no solo de letras, sino de imágenes, comics, situaciones, gestos.

Es, o será, este docente promotor de la lectura el artífice de concretar *El Pueblo Lector*, es quien deberá descolarizar la escuela, la biblioteca y transformarlos en oasis lectores, para que formados en la lectura puedan los niños niñas y adolescentes estar incluidos en la cultura escrita, en el desarrollo de su país, y potenciando todas sus habilidades.

REFERENCIAS

El Epílogo del Encuentro

- Anónimo. Las mil y una noches. Disponible: <http://www.escolar.com>
- Aguirre R. (s/f). Jóvenes: ídolos mediáticos y nuevos valores. Revista de estudios de la juventud. Marzo 12, N° 96
- Alejos García, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtin. Acta Poética 27 (1), pág. 45.
- Álvarez Zapata, D et all. (2008). La promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín. Rev. Interam. Bibliot. Medellín. Vol. 31, N°1, enero-junio de 2008.
- Ames, A. (1955). The nature of our percpeptions, prehensions, y behavior. Princenton. NJ: Pricenton University Press.
- Bajtin, M. (1982). Estética de la creación verbal. Siglo XXI Editores, México.
- Bamberger, R. (1975). La promoción de la Lectura. Publicación conjunta de: Ediciones de Promoción Cultural, S.A. y Editorial UNESCO, Barcelona-París.
- Bárcena, F, Larrosa, J, Mèlich, J-C. (2006). Pensar la educación como experiencia. Revista Portuguesa de Pedagogía, año 40-1, páginas 233-259.
- Beauport, E. (2008). Las tres caras de la mente. Editorial Alfa, Venezuela.
- Bértolo, C. (2017). La cena de los notables. Editorial Babel. Pág. 61-87
- Braslavsky, B. (2004). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. Lectura y vida, N° 24. Consultado: marzo, 2017. Disponible: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf
- Campaña Nacional de la Lectura. 25 de septiembre 2016. Disponible: www.cenal.gob.ve/formacion/campaña-de-lectura/
- Candela, A., Rockwell, E. & Coll, C. (2009, enero-junio). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 8. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html
- Cantrill, H y Livingston, W.k. (1963). The concept of transaction in psychology and neurology. Journal of Individial Psychology, 19, 3-16.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. Revista Mexicana de Investigación Educativa

[en línea] 2003,8 (enero-abril). ISSN 1405-6666
[Disponible]:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001708> [Consulta]
marzo, 2018

- Castrillón, S. (2008). Escuela Lectura y Escritura: La necesidad de una mirada externa. [Disponible]: <http://www.redacademica.edu.co/preescolar-y-basica/colegios-02/lectura-y-escritura/item/162-escuela-lectura-y-escritura-la-necesidad-de-una-mirada-externa.html>. [Consulta] agosto, 2015.
- Chambers, A. (1996). Conferencia pronunciada en el 25° Congreso Mundial de IBBY en Groningen, Holanda, septiembre 1996. En Hojas de lectura No. 45. Bogotá, abril 1997, pp. 2-9. Disponible en: http://www.lablaa.org/blaavirtual/ninos/sitio_lectura/noviembre/educadores.htm
- Chartier, AM. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. Fondo de Cultura Económica. México
- Coffey, A y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los Registros cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Editorial Universidad de Antioquia: Colombia.
- Coronas, M. (2000). La biblioteca escolar. Un lugar para leer, escribir y aprender. España: Gobierno de Navarra y Departamento de Educación y Cultura. Serie Blitz, Ratón de Biblioteca.
- De Ketele, J.M y Roeguers, X. (1995). Metodología para la recogida de información. Colección Aula Abierta. Editorial La Muralla, S.A.: España.
- Dewey, J. (1938). Logic: the theory of inquiry. New York: Henry Holt.
- Dewey, J y Benthey, A. (1949). Knowing and the know, Boton, MA: Beacon.
- Díaz Quero, V. (2004). Curriculum, investigación y enseñanza en la formación docente. FONDEIN-UPEL
- Duarte, J. (2007). Formación Permanente de Docentes en Servicio, Alternativa para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Escrita en Educación Básica. Universitat Rovra I Virgili. ISBN: 9788469115565
- Duarte, J. (2013). Formación de Lectores para la sociedad. En Izarra Vielma y Ramírez (Comp) Docente enseñanza y escuela. (pp.207-232). Editorial Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Dubois, M. (2006). Textos En Contexto 7. Sobre Lectura, Escritura y Algo Más. Buenos Aires. Asociación Internacional De Lectura. Lectura y Vida Págs. 101-114

- Dubois, María Eugenia. (2010). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. **Legenda**, [S.l.], v. 15, n. 12, jul. 2010. ISSN PPI201502ME4607. Disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/733>. Consultada: enero, 2018
- Duque, M. (1988). Boletín de la ANABAD. Vol: 48, Núm: 3-4, Páginas 125-136.
- Educación 2030. Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe. (2017). Buenos Aires. Documento pdf. Disponible: www.unesco.org/new/es/santiago/educacion-2030-meeting-buenos-aires-unary-2017/. Consultada: agosto, 2017
- Escobar, J y Bonilla-Jiménez, F. (2015). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, Vol.9, Nº 1,1-67. Disponible:http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf. Recuperado: 07 diciembre 2016
- Escobar, J y Bonilla-Jiménez, F. (2015). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, Vol.9, Nº 1,1-67. Disponible:http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf. Recuperado: 07 diciembre 2016
- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271. Disponible: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneadigital/article/view/447>
- Ferreira, J. (2015). Reseña de la UEM Abajo Cadenas. Disponible en: (<http://diplomadouemabajocadenas.blogspot.com/2015/12/1-analisis-de-la-realidad-interna.html>)
- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 15, Nº3, septiembre 1994.
- Ferreiro, E. (2002). Los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización en América Latina. Siglo XXI Editores, México. (pp. 178, 179, 183, 186)
- Ferreiro, Emilia: *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*, México: Fondo de Cultura Económica, 2000
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata

- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa (2aed.). Madrid: Morata (año de publicación del libro original; 2004).
- Fons, M. (2004). Revista Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita. Barcelona: Graó
- Fraca, L. (2008). La pedagogía integradora estratégica ante las demandas de la sociedad actual. Kaleidoscopio. Volumen 5, Número 9, Ene'-Jun', 2008. pp 110-118
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 67-84). London: Erlbaum
- García Llamas, J. (1999). Formación del profesorado. Necesidades y demandas. España, Edt. Praxis.
- Gómez, S. (2007). Notas a cerca de Petare en la Historia de Venezuela. Disponible: <https://suzukymargaritagomez.blogspot.com/.../notas-acerca-de-petare-en-la-historia.h...> Consultada: abril, 2017
- González Monteagudo, J. (2001). El Paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas, 15, pág.227-246.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejas interrogantes. Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación, 15, pp. 227-246. Disponible: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf?sequence
- González Rey, F. (2007). Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción. México: Mc.Graw-Hill Interamericana.
- González, F. (2000). Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos. México: Thomson Editores, S.A.
- Graham Gibbs. (2012). El análisis de Registros cualitativos en Investigación cualitativa. Dirección: Uwe Flick. Colección Investigación Cualitativa. España: ediciones Morata.
- Gubrium, J. (1988). Analyzing field reality. Newbory park, C.A: Sage.
- Hernández C, J. (1997). Animación y Promoción de la Lectura. Consideraciones y Propuestas. Colombia: COMFENALCO-Antioquia.
- Ibañez, T. (2001). Psicología social construccionista. México: Universidad de

- Guadalajara. Cap. VI. ¿Cómo se puede no ser constructorista hoy día?
- Iranzo, P. (2009). Innovando en educación, Formarse para cambiar: un viaje personal. Erasmós Ediciones. Barcelona, España.
- Jung, C.G. (1934) Sobre los arquetipos de lo inconsciente colectivo. En Arquetipos e inconsciente colectivo. Ed. Paidós. Buenos Aires, 2013
- Keck, Charles Stephen, & Saldívar Moreno, Antonio. (2016). Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación. *Sinéctica*, (47) Recuperado en 26 de febrero de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200002&lng=es&tlng=es.
- Koeting, J. R. (1984). Foundations of naturalistic inquiry: developing a theory base for understanding individual interpretations of reality. Dallas: Association for Educational Communications and Technology.
- Kozak Rovero, G. (2013). Lectura y hegemonía en la Revolución Bolivariana. Cuadernos de literatura, Vol. XII, N°33. Enero-Junio 2013. ISBN 01228102. Páginas 34-51.
- Larrosa, J. (2013). La experiencia de la lectura: estrategias sobre literatura y formación. Fondo de Cultura Económica, México.
- Latorre, A., del Rincón, D y Arnal, J. (2003). Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Ediciones Experiencia, S.L.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. Revista Latinoamericana de Lectura, Lectura y Vida. Año 17, CODEN LVIDDG, p. 2-20.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.
- Lévi-Strauss, Clude: Mitológicas. Lo crudo y lo cocido, México, Fondo de Cultura Económico, 1º reimpresión 1972
- Ley del Sistema Nacional de Servicios Públicos de Redes de Bibliotecas. (Aprobado en 1era Discusión). [Disponible]: <http://www.bnv.gob.ve/?q=article/biblioteca-publica-de-la-vega-celebro-su-34deg-aniversario> [Consulta] agosto, 2015.
- Luhmann, Niklas. "Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia". Editorial Trotta. Barcelona. 1998.
- Luhmann, Niklas. "Introducción a la teoría de sistemas. Universidad Iberoamericana (Mexico D.F.), en coedición con Editorial Anthtropos

- (Barcelona) e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente – ITESO (Gudalajara). México. 1996.
- Machado, Y. (2008). Experiencias en promoción de la lectura bajo la perspectiva desde el pensamiento complejo en adolescentes, representantes y comunidad pertenecientes al colegio “Tiuna” en la parroquia Caricuao. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-IPC, Caracas.
- Manifiesto UNESCO. [Disponible]: http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/libraman_es.html. [Consulta] agosto, 2015.
- Medina, R. (2014). A leer se aprende leyendo. MPPPC-CENAL. Campaña Nacional de Promoción de la Lectura. Colección Galeras y Pixeles, 1.
- Mella, O. (2000). Grupos Focales. Técnicas de investigación Cualitativa. Publicado como documento de trabajo N°3, CIDE, Santiago, Chile. Disponible: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>. Recuperado: 07 diciembre 2016
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebock. Segunda Edición. Thousand Oaks, C.A.: Sage.
- Ministerio de Cultura y Educación (1995). Profesorado de Enseñanza Básica Materiales de Enseñanza Destinados a La Capacitación Docente. Consultado: marzo, 2017. Disponible: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003974.pdf>
- Montes, G. (2006). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.
- Montesori, M. (1998). La educación de las potencialidades humanas. Errepar, Argentina.
- Murillo, F.J, y Martínez Garrido, C. (2010). Investigación etnográfica. Madrid: UAM.
- Nebreda, A. (2010). Biblioteca de aula. [Disponible] <https://biblioabrazo.wordpress.com/2013/02/20/biblioteca-de-aula/>. [Consulta] agosto, 2015.
- Odreman, N. (2002). Programa de la Comisión Nacional de Lectura en Venezuela. Lectura y Vida, Año 13, N°2. Disponible: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n2/13_02_odreman.pdf. Consultado: marzo, 2016
- Padrón G, J. (2001). La estructura de los procesos de investigación. Publicado en: Revista Educación y Ciencias Humanas. Año IX, n°17 julio-diciembre de 2001.

- Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, p.33.
- Paredes, J. (2001). La lectura: de la decodificación al hábito lector. Razón y Palabra. Consultado: septiembre, 2016. Disponible: www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf
- Paredes, j. (2006). Decodificación y Lectura. Revista electrónica Actualidades investigativas en educación. Volumen 6, Número 2, Año 2006.
- Pariente Chacartegui, F. (s/f). Sólo se aprende a leer, leyendo. Revista Up Comillas, Temas didácticos; Laboratorio 5, Páginas 20-22. Disponible: <http://revistasupcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/3721/3556>. Consultada: septiembre, 2017.
- Patte, G. (2011). ¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas. Fondo de Cultura Económica, México.
- Peña Gil, R. (2009). El Plan Revolucionario de lectura es el Sistema educativo nacional. Disponible: <http://www.aporrea.org/misiones/a79867.html>.
- Peña González, J - Barboza P., F.D (2002). La Familia en un Club de Lectura Escolar para Favorecer la Adquisición y Desarrollo De La Lengua Escrita. EDUCERE, Investigación, Año 6, N° 18, Julio - Agosto – Septiembre; páginas 168-175. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19702/1/articulo5.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: Muralla.
- Pettit, M. (2001). Lecturas del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica, México.
- Piglia, R. (2005). El último lector. Lectulandia. Disponible: <https:// analisiscriticademediosunlp.files.wordpress.com/2016/04/el-ultimo-lector-ricardo-piglia.pdf>. Consulta: abril, 2018
- Pineda, Y. (2016). Epistemologías Navegables.
- Plan nacional de lectura. Disponible en: http://www.ivpa.gob.ve/bases_Registros/bdpros/paginas/APLAN_NACIONAL_DE_LECTURA_TOD.html
- Primera, M. (2009). Chávez lanza su revolución cultural. Disponible: <http://www.elpais.com/articulo/internacional/Chavez/lanza/revolucion/cultural>. Consultada: agosto, 2017

- Ramírez Leyva, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Investigación bibliotecológica, 23(47), Páginas 161-188. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttex&pid=50187-358X2009000100007&Ing=es&tIng=es.
- Ramírez Rave, J. (2015).Hacia una historia imaginaria de lectores. Revista Letra anexa No. 1, noviembre 2015, ISSN 2463-0268, p.221-225. Disponible: <https://revistas.utp.edu.co/index.php/letra-anexa/article/view/11961/7471>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución de los paradigmas de investigación. Educação. Revista do Centro de Educação, 31 (1), 11-12. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Roa Acosta, R. (2006). Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. Educación y Educadores, 9 (1), Páginas 149-157. Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttex&pid=50123-. Consultada: septiembre, 2017.
- Rodríguez González, G, Gil Flores, J y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe: España.
- Rosenblatt, L. (1996). El Modelo Transaccional La Teoría Transaccional de La Lectura y La Escritura. Buenos Aires. Asociación Internacional De Lectura - Lectura y Vida
- Rosentblat, L. (1996). El Modelo Transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y Escritura, 1996. Buenos Aires: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto
- S/A. (2007). Estrategias para el buen desarrollo de un Plan Nacional de Lectura. Disponible: cerlalc.org/es/noticias/estrategias-para-el-buen-desarrollo-de-un-pla-nacional-de-lectura/. Consultada: agosto, 2017.
- Santa Cabrera, A. (2008-2009). Proyecto de aula: “El eco de la escuela-Biblioteca de escolar”. Biblioteca de aula. [Disponible]: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/WebC/ceipplayablanca/PROYECTOSEDUCA/BIBLIOTECA/bibliotecaescoAULA.htm>. [Consulta] agosto, 2015.
- Serrano Cedeño, R. (2010). El docente como mediador en la enseñanza de la lectura. Disponible: <http://aldorey-serrano.blogspot.com/2010/05/el-docente-como-mediador-en-la.html>. Consultada: mayo, 2017

- Skliar, C. (2010). Escribir y leer para resucitar a los vivos. Notas para pensar el gesto de la lectura (y de la escritura). *Ensayo y Error*. Nueva Etapa, Año XIX, N°39. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Caracas. Páginas 11-25. ISSN:1315-2149
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina; Aique Grupo Editor, S.A.
- Strauss, A.I. (1995). Notes on the nature and development of general theories. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 7-18.
- Taylor S.J, Bogan, R. (1996). *Introducción a los Métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. España-Argentina.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research analysis types and software tools*. Condres: Falmer.
- UNESCO. (s/f). *Alfabetización* Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- UNESCO. *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. "Nuestra diversidad creativa."*. Fundación Santa María. Ediciones UNESCO. Madrid. 1997
- Villegas, O. (2006). *La promoción de la lectura en Venezuela. Urgencia nacional*. [Disponible]: <http://encontrarte.aporrea.org/media/56/la%20promocion.pdf>. [Consulta] agosto, 2015.
- Walcott, H.F. (1998). *Ethnographic Research in Education*, en Jeager, R.M. (ed) *Complementary Methods of in Education*, A.E.R.A. Washington D.C. Páginas 187-249.
- Wolcott, H. F. (1992). *Posturing in qualitative research*. En M. LeCompte, W Millroy, y J. Preissle (Eds.), *The Handbook of Qualitative research in education* (pp. 3-52). London: Academic Press.
- Yepes Osorio. (2000). *Formación de educadores para la promoción de la lectura: experiencia de COMFENALCO*. *Educación y Biblioteca*. Año 12, N°116, octubre 2000, Páginas 41-47.
- Yepes, L. (2001). *La promoción de la Lectura, conceptos, materiales y autores*. Colombia: COMFENALCO-Antioquia, 2da. Edición.

