

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2025,
Volumen 9, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1

**LECTURA POR PLACER:
UN PROCESO VITAL EN LA FORMACIÓN
DE LECTORES AUTÓNOMOS**

**READING FOR PLEASURE: A VITAL PROCESS
IN THE FORMATION OF AUTONOMOUS READERS**

María Marina Arízpe Vélez
Universidad Nacional Pedagógica Unidad 171 Morelos, México



DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16213

Lectura por Placer: Un Proceso Vital en la Formación de Lectores Autónomos

María Marina Arízpe Vélez¹

marizpe123@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-9155-3557>

Universidad Nacional Pedagógica Unidad 171 Morelos
México

RESUMEN

Reconocer las experiencias de vida de estudiantes en proceso de formación lectora autónoma desde un espacio instituido, en posibilidad intersticial desde la investigación-intervención educativa a mí llegada al plantel escolar, promovida como directora el intersticio fue revelado al visitar la bodega escolar, observando abandonados sueños y aventuras en forma de libros; más no así mi deseo de intervenir en el devenir de aquellas páginas empolvadas, implicando a posteriori rescatarlos y colocarlos en un espacio habilitado en la dirección de la escuela en invitación constante a su lectura, cobrando fuerza a partir de ejercicios de libertad lectora, en vivencias y emociones de los estudiantes, descubriendo coincidencias y subjetividades de lo propio y de lo ajeno desde el dispositivo grupal como instrumento de intervención, construyendo juntos momentos de encuentro entre sus experiencias de vida y su lectura placentera, entramando enlaces de sentido para sí y para con los otros. Riqueza vital que mucho tiempo se vio diluida en una lectura superficial desarrollada a través de procesos mecanicistas de lectura, obstruyendo la formación de lectores autónomos desde el disfrute y el placer.

Palabras clave: investigación-intervención educativa, experiencia, lectura por placer, emociones, enlaces de sentido

¹ Autor principal

Correspondencia: marizpe123@hotmail.com



Reading for Pleasure: A Vital Process in the Formation of Autonomous Readers

ABSTRACT

Recognize the life experiences of students in the process of developing autonomous reading skills from an instituted space, in an interstitial possibility from educational research-intervention upon my arrival at the school, being promoted as head teacher. The interstice was revealed when visiting the school storage room, seeing abandoned dreams and adventures in the form of books, but my desire to intervene in the future of those dusty pages remained undiminished, later rescuing them and placing them in a designated space in the school office with a constant invitation to read, gaining strength from exercises of reading freedom, in the experiences and emotions of the students, discovering coincidences and subjectivities of the personal and the foreign through the group device as an intervention tool, building together moments of connection between their life experiences and enjoyable reading, and weaving links of meaning for themselves and others. Vital richness, which had previously been diluted in a superficial reading, developed through mechanistic reading processes, limiting the creation of autonomous readers based on pleasure and enjoyment.

Keywords: educational intervention-research, experience, reading for pleasure, emotions, links of meaning

Artículo recibido 05 diciembre 2024
Aceptado para publicación: 25 enero 2025



INTRODUCCION

La dirección escolar como intersticio para la lectura por placer

“La lectura nunca deben relacionarla con la obligación y el deber, sino con el placer”,

José Emilio Pacheco

Al presentarme en la institución educativa como docente promovida a directora de escuela primaria no hubo nadie que me recibiera o me presentara, por lo que mi llegada fue ir reconociendo el lugar desde su entrada, sus formas de infraestructura en cuanto a aulas, mobiliario, espacios abiertos y sus espacios verdes alrededor de la oficina de la dirección escolar, más al llegar y tenerla frente a mí -un espacio pequeño- se desbordó mi emoción y entusiasmo; pero al dar los primeros pasos hacia su interior ésta mostraba el menaje de oficina colocado de forma hacinada, estantes muy grandes bloqueaban el acceso, tenía las paredes descuidadas y sin mantenimiento, pero lejos de disminuir mi ánimo me llevó inmediatamente a proyectar en mi mente cómo y qué hacer para convertirla en un ambiente visualmente agradable -nada sencillo pero tampoco imposible. Buscar donde recolocar dicho menaje para espaciar la oficina de dirección escolar me llevó a una bodega pequeña, con un espacio suficiente para reubicar los estantes y equipo que no era de utilidad en la dirección, y es justo aquí, en un almacén donde inicia el punto de partida para el proyecto de investigación-intervención, al haber visto abandonados y empolvados los títulos literarios del material de lectura de distintas colecciones y programas oficiales, preguntándome sobre cuál sería la razón de tenerlos ahí abandonados y olvidados. Con el paso de los días y después de haberme presentado con el colegiado y expuesto lo encontrado como parte de un proceso de indagación, se fueron rescatando todos los libros del lugar de donde nadie podía verlos y mucho menos leerlos. Al consultar con el colegiado los por qué, algunos justificaban que desconocían su existencia, otros referían que había un renunciamiento a su uso en aras de no perderlos o dañarlos, porque de ser así, tendrían que reponerlos; por lo que prefirieron que quedaran resguardados en la bodega, y durante varios ciclos escolares ahí estuvieron en espera de ser descubiertos; lo expongo de esta manera, debido que al ser escuela de turno vespertino² y geográficamente colocada distante de la

² Escuela vespertina tiene una mayor concentración de estudiantes pobres, menores puntajes en evaluaciones académicas, así como mayores tasas de deserción, reprobación y de alumnos en rezago, cuando se compara con la escuela matutina que opera en el mismo plantel (Cárdenas, 2024)



supervisión escolar, está tenía la característica de ser un lugar de paso tanto para los docentes como para los directivos, puesto que no cubría expectativas laborales en cuanto a necesidades laborales personales (Poujol, 2013), inscribiéndose así en el terreno de lo intersticial la investigación-intervención de este proyecto para que desde un antes se pueda lograr un después, recordando que la escuela como lugar instituido conforma una cultura institucional³, concibiendo el pasado dentro del presente, mediante prácticas permitidas o prohibidas en un hacer constante consciente o inconscientemente, produciendo realidad social desde su propio pensar, sentir y actuar (Remedi, 2004). Luego entonces se intervino para algo, y ese algo no significó un deseo personal, más bien fue colocarnos entre un antes y un después, estar en un lugar no muy cómodo (Remedi, 2015), trastocando una cultura instituida, un hacer y pensar que llevó a embodegar los libros para no dañarlos o extraviarlos, para continuar así con el quehacer pedagógico y la exigencia de resultados académicos, reflejados en evaluaciones y encuestas externas⁴.

Por tanto, hubo prácticas que inhibieron el proceso de lectura de los estudiantes, interfiriendo en su proceso lector libre y por disfrute, deconstruyendo la subjetividad de estudiantes del nivel de primaria sobre su concepto de leer, pensado y sentido como una acción aburrida. Desde lo anterior se fue mostrando lo complicado que puede ser para los docentes promover el hábito lector, sobre todo cuando este no se posee, por tanto, no se practica, no se lleva a las aulas (Treviño & et, 2007), reforzando así, una premisa enunciada por Emilia Ferreiro en entrevista realizada, al decir: “Si los docentes no leen son incapaces de transmitir placer por la lectura” (Otero, 2021). Lo anterior se puso en evidencia a través de lo encontrado con la implementación del cuestionario al colegiado del plantel escolar, además de diferentes entrevistas abiertas realizadas mediante la interacción en distintos momentos escolares, solicitando su colaboración para compartir cuales eran sus hábitos de lectura; encontrando que 60% estaban en proceso de modificar sus propios hábitos lectores y como consecuencia de ello su práctica profesional, tenemos un 27% que no dieron respuesta a varias de las preguntas sobre sus hábitos de lectura, de igual forma no mostraron interés para describir su espacio lector; y por último, se rescata un 13% de quienes cuyas respuestas enunciaron promover la lectura por interés al alumno, impulsándolo

³ En la cultura institucional se reproducen prácticas arraigadas en la subjetividad docente, sobre procesos de lectura y formas para desarrollarla.

⁴ Plan Nacional para las evaluaciones Nacionales PLANEA (INEE, 2015) y (CONACULTA, 2015). (INEGI, 2020)



a compartir sus experiencias lectoras con sus pares; así mismo los docentes recordaron haber leído más de 2 libros en los últimos meses, tener más de 60 libros en su biblioteca personal -sin contar libros de texto ni académicos, describiendo su espacio lector y decir que aprovechaban tiempos de lectura en diferentes actividades cotidianas.

Sin embargo, uno de los detalles que llamaron mi atención en el análisis realizado, es que ninguno de ellos mencionó haber leído alguno de los títulos de la biblioteca escolar o de la colección de los libros del rincón de los distintos programas de lectura. Sus recuerdos inmediatos fueron sobre lecturas como: Cien años de soledad de Gabriel García Márquez, Los hornos de Hitler de Olga Lengyel, El principito de Antoine de Saint-Exupéry, entre otros; lo que infiere que efectivamente el mayor porcentaje de docentes poco han fortalecido o desarrollado el hábito lector en sus aulas, enfocándose sólo en lecturas personales y ocasionales. Cabe mencionar que, hasta este punto, los libros abandonados en la bodega ya habían sido rescatados, seleccionados y clasificados de acuerdo a las colecciones; sobre todo, ya se habían entregado a cada uno de los docentes titulares respecto al grado escolar que atendía e incluso se empezaron a observar acciones pedagógicas sobre la lectura libre y elección de libros.

Así mismo, los acercamientos con los niños a través de entrevistas abiertas en espacios escolares, me permitieron rescatar sus experiencias de lectura en el espacio áulico, arrojando información en tres sentidos: a) En el aula, el acto de leer sólo se llevaba a cabo bajo prescripción académica, es decir, cuando se realizaba un ejercicio o actividad en los libros de texto, de tal forma que al realizar la actividad no estaban implicados ni el interés, ni la vitalidad del movimiento del cuerpo por lo que para ellos les resultaba aburrido. b) En algunos casos llevaban a cabo el proceso lector cuando habían terminado una actividad del libro de texto o en el cuaderno -de manera anticipada al resto del grupo-, pero debían cortar su lectura en cuanto el grupo retomaba e iniciaba otra actividad, y c) Su profesora de grupo no les leía o les leía muy poco.

Las relaciones vividas y desarrolladas en el entorno escolar durante largas horas fueron reconociendo la importancia de la cualidad de los sujetos, los estudiantes entrevistados englobaron prenociones que socioculturalmente se fueron interiorizando a lo largo del proceso de vida hasta la adultez construyendo y reconstruyendo continuamente, y que de manera consciente e inconsciente se van transmitiendo a los más pequeños como actos sociales aprendidos en un proceso de historicidad a través de encuentros con



apertura y cierre, con conocidos o desconocidos según el contexto o las actividades socioculturales de la comunidad (Giddens, 1998). Desde esta historicidad cultural de la acción social respecto al noble acto de leer y el disfrute del libro, se van reproduciendo a través de generaciones que han realizado y que han vivido en el mundo antes que nosotros, pero permaneciendo conforme se haya visto influido por formas o culturas externas, que socialmente ya tiene un significado de elementos convencionales conforme a subjetividades individuales o sociales, en donde el adulto o el de mayor experiencia tiende a transmitir elementos o convencionalidades a los de menor experiencia o menor conocimiento del mundo; por eso la importancia de este proyecto de investigación-intervención educativa en un espacio micro social, -en un cara a cara- a partir de las interacciones con o sin el deseo de leer por placer, intentando observar otros mundos, otras realidades desde la perspectiva infantil; así como otras opciones sobre el acto de leer y sus consecuencias a favor de una formación lectora autónoma por placer, abriendo posibilidades al leerles en espacios libres, en espacios de afecto e interactuando en una confianza construida y sostenida por momentos de alegría, de juego y de expresión libre.

Y es así, que en con propias palabras manifestaron condiciones interesantes del por qué como estudiantes no habían asistido a la biblioteca escolar – refiriéndome a la dirección ambientada como espacio lector, pese a que ya conocían su existencia de tiempo atrás⁵, refiriendo lo siguiente:

— *“Yo no voy a pedir libro a la biblioteca porque no sé leer”* (Andy 1er grado).

— *“Mi mamá me dijo que no pida libros por que aún no leo bien”* (Jes 4to grado).

— *“Mi mamá me dice que no pida libros por que los pierdo”* (Rafi 1er grado).

Por otro lado, quienes si han asistido al espacio lector refieren lo siguiente, en una frase formada con aportaciones de estudiantes de 1º, 2º, y 3er grado de educación primaria en el nivel básico.

“Me gusta leer libros porque aprendo, porque disfruto leerlos en casa, porque le leo a mi hermanito, porque me gustan las imágenes, porque hay temas chistosos como los olores apuestos y porque me invitan a jugar, a imaginar a los personajes” .

En esta tensión entre promover la lectura en libertad -para un placer y/o disfrute- y la prescripción de la lectura en el aula con el objetivo del docente titular para obtener resultados de logro académico, el

⁵ Espacio de la dirección de la escuela adaptado, diseñado y ambientado para promover la lectura por placer.



espacio lector en la dirección de la escuela tenía un objetivo principal: leer en libertad en el momento deseado y desde la elección personal de niñas y niños sobre alguno de los títulos literarios ahí dispuestos abiertamente para ellos con la intención de atrapar su interés a partir del título y la viñeta de la portada principal de los libros, en interrelación constructiva y deconstructiva. No fue un proceso liviano debido a que la oficina imponía una jerarquía institucional enmarcada por la subjetividad de estudiantes que nunca habían experimentado la confianza de estar en el espacio de la dirección escolar, fuera de ser recriminados por un mal comportamiento entre compañeros o hacia su docente; es decir, se percibía a la dirección escolar como un lugar de castigo y no como un lugar de posibilidad y de disfrute; romper esa institucionalidad y subjetividad llevo varios meses, pero conforme se fueron acercando por la curiosidad e invitación de que podían hacerlo –pese a estar ocupada por la dinámica de atención y servicio propios de la escuela- ellos concurrieron continuamente, y al pasar la voz de que además de poder leer en ese lugar descubrieron que también podían llevarse un libro a casa, aumentó el auge por la lectura entre los que ya sabían leer y aquellos que no pero que estaban interesados deseando explorar el contenido de los libros, atraídos por las hermosas ilustraciones de sus portadas.

Recuerdo a Dan, uno de los alumnos con edad de seis años cursando el primer grado de nivel de primaria, llegó al espacio lector diseñado (la dirección escolar) acompañando a su hermana de cuarto grado, ella fue a entregar su libro de préstamo y él quería escoger un libro pero su hermana le dijo que no porque aún no sabía leer, tuve la oportunidad de escuchar su conversación e intervine intentando explicar a su hermana sobre las diferentes formas de leer un libro, y que en éste caso su hermanito podía muy bien leer las imágenes y seguir el curso de la historia a través de las mismas; por lo que invité al pequeño a elegir el libro que le interesara, él lo hizo, primero con cierto temor sobre si su hermana lo reprendería, pero al no hacerlo él disfrutó explorar y explorar los libros hasta elegir uno de su interés; y desde ese momento se convirtió en un asiduo lector, y cotidianamente empezó a visitar el espacio lector dentro de la dirección escolar -aún en condiciones de lluvia-, siempre con el cuidado para evitar dañar o mojar el libro cuidándolo como si fuera un tesoro muy preciado, -sin que haya recibido indicaciones para ello, por lo menos no en el entorno escolar-.

Una de sus experiencias que me fue compartida y resultó muy gratificante, fue narrar de forma muy descriptiva que él vivía muy lejos, lo que implicaba caminar una gran distancia por calles sin



pavimentación y con su mochila a cuestas, pero su libro de préstamo prefirió colocarlo junto al pecho - bajo su camisa del uniforme- protegiéndolo con su propio cuerpo para evitar que la lluvia lo mojara, enfatizando que su intención principal de asistir a la escuela fue únicamente para poder entregar su libro y poder llevarse otro libro que previamente ya le había interesado.

Como Dan, muchos de nuestros estudiantes vivían en las colonias ubicadas hacia el norte de la escuela, como colonia Loma Bonita perteneciente al municipio de Tepoztlán, colonia Milpillas y Ampliación Milpillas del Municipio de Cuernavaca, Morelos- estas colonias se fueron formando debido al desplazamiento migratorio desde otros estados⁶, principalmente del estado de Guerrero, algunas familias se asentaron buscando mejores oportunidades laborales y económicas, otras huyendo de la violencia⁷ e inseguridad que representaba quedarse en sus lugares de origen. De tal manera que Dan, describe a grosso modo las condiciones de precariedad de su colonia, socioculturales y económicas de su contexto, y como éste, ha influido en su proceso de formación lectora, hasta que descubre en la dirección de la escuela la posibilidad de disfrutar la lectura libre, eligiendo y decidiendo lo que desea “leer”, -entrecomillado- porque recordemos que atraviesa un proceso de alfabetización atendiendo una necesidad y curiosidad propia de conocer diversos tipos de texto e historias a través de los libros, reconociendo que ha disfrutado y gozado de una lectura seleccionada por el mismo de entre una gran variedad de textos (Czikszemihalyi, 1991).

Particularidades del Dispositivo Grupal

En el proyecto de investigación-intervención educativa es sustancial mencionar, que en el encuentro con el intersticio para el desarrollo y promoción del proceso lector por placer, la cualidad se fue configurando a través de la grupalidad y con ello, nuestro dispositivo grupal, entendiéndose grupalidad según (Kesselman, 2008) desde una concepción de cuerpo y espacio que tiene que ver con comprender lo social más allá del lugar o paredes donde se trabaja con un grupo, en un atravesamiento que no desmerezca los adentros y los afuera del mismo que en certezas ya instituidas en un espacio social, son

⁶ En cuanto al flujo de inmigrantes, la mayor parte la recibe de Guerrero; por un lado, por su vecindad con éste, y por el otro, por sus indicadores de marginación, los cuales superan por mucho los de Morelos

⁷ El principal problema en Guerrero sigue siendo los homicidios dolosos puesto que en 2015 tuvo una tasa 301.53% mayor que la nacional y presentó un crecimiento de 32.36% respecto a 2014. Esto mantuvo a la entidad como la de mayor tasa a nivel nacional, alejándola aún más del resto de entidades. Otro problema grave fueron los secuestros que a pesar de la disminución de su incidencia de 26.81% subió a la 3ª posición, al registrar una tasa 160.62% superior a la nacional. (ONC, 2016).



transferidas, provocando bloqueos por aquellos que realizan las lecturas corporales a través de tales certezas. De ahí la trascendencia de realizar lecturas desde la singularidad de cada cuerpo, cuyo sujeto cuenta con un esquema corporal, un cuerpo que piensa, escucha, observa y actúa según su entorno, su realidad social, cultural y económica. Características que se fueron develando en el día a día escolar desde el pensar y configurar el dispositivo grupal y que de forma gráfica se comparten las características económicas en un análisis cuantitativo de las familias de los participantes e integrantes del proyecto de investigación-intervención educativa, con el propósito de dar forma, voz y cuerpo de quienes susurraban un deseo o anhelo de ser escuchados, encontrando que sus edades estaban en un rango de edades de 6 a 11 años, en grados escolares de primero a sexto de primaria, con actitud curiosa y vibrante, vitalidad -energía- desbordada en la mayoría de las niñas y los niños, con valores de solidaridad, respeto, empatía, colaboración y proactividad; y de acuerdo a los datos arrojados en la encuesta sus familias estaban constituidas en un 46% de forma nuclear, el 28% en mononucleares, y el resto en otras formas.

En la comunidad, solo el 48% contó con tener casa propia, la diferencia del porcentaje se distribuyó en 42% rentada y 10% prestada, y justo esta característica suscitó cambios en la conformación del dispositivo grupal; en este punto abriré un paréntesis para comentar que previo a los resultados de las entrevistas y encuestas, se contaba con 7 hombres y 7 mujeres, con un total de 14 integrantes que fueron invitados por requerir apoyo en su proceso de alfabetización; empero con la movilidad por falta de seguridad en la comunidad, 8 familias cambiaron de domicilio, migrando a otros estados⁸ de la República Mexicana, quedando sólo 6, con los cuales comenzamos el siguiente ciclo escolar.

En el continuum del tiempo, el dispositivo se fue reconfigurando con características propias, debido a que los 6 integrantes que continuaron en el espacio lector, se convirtieron en promotores y portavoces de lo que acontecía en el dispositivo grupal, haciéndolo crecer en número y diversidad, ante el deseo y curiosidad de los que poco a poco se fueron incluyendo, hasta mantenerse en un número constante de 19 lectores, entre ellos 8 mujeres y 11 hombres, todos con el interés que cada vez se visualizaba y se

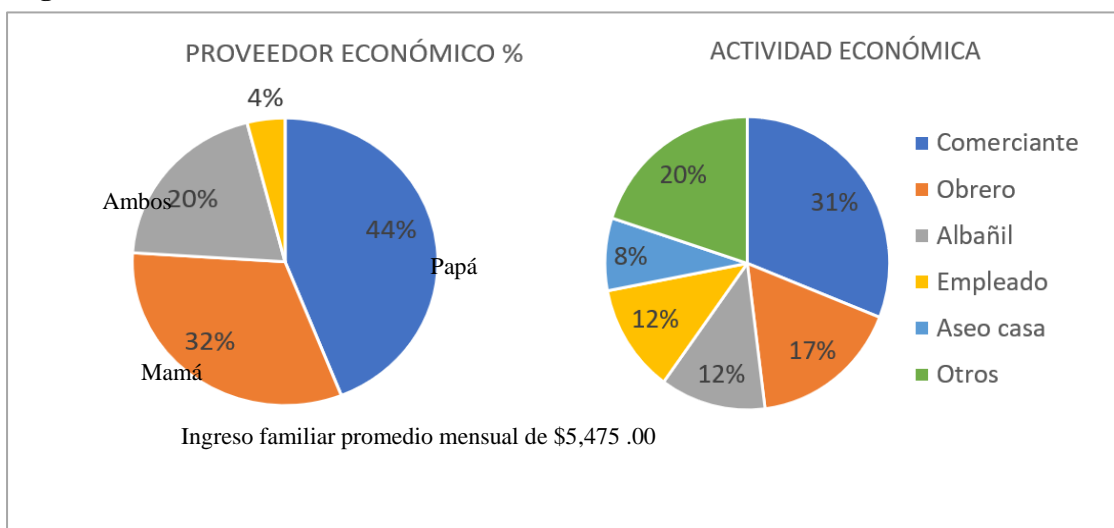
⁸ ...el número de emigrantes del estado hacia otras entidades federativas del país fue de 148 062 personas, cifra que en 2010 alcanzó las 190 102 personas expulsadas del estado, 53% de mujeres y 47% de hombre [...] resulta importante para conocer la interacción que se da entre el estado con el resto de las entidades federativas del país (UAM, 2017)



fortalecía más, al convertirse en asiduos visitantes a la dirección escolar -que había sido habilitada como espacio lector- para leer por placer o para llevar su lectura a casa, reconociendo que uno de los factores que inhibían el deseo de leer siempre había sido el económico; tanto por que la lectura a través de la compra de libros no era su prioridad familiar como por la escuela al mantener los libros guardados -arrumbados en la bodega- debido al riesgo económico que implicaba dañarlos o perderlos, esto fue fortaleciendo el deseo de abrir espacios lectores -además de la dirección escolar- también en áreas comunes desde diferentes actividades ludo lectoras; así como en las aulas con su propio espacio de lectura.

Continuando con las características de la familias se observó que en el 76% de las familias sólo uno de los padres de familia es el proveedor económico ya sea papa o mama, y en un 20% ambos padres de familia; al identificar las actividades económicas realizadas por ellos para sus sustento familiar, nos encontramos con un ingreso promedio de \$5,475.00 pesos, aunado a que en una familia el número promedio de integrantes es de cuatro personas -entre adultos y niños-, se infieren las dificultades y carencias que se viven al interior de las familias, arrojando información trascendente y limitante para la adquisición de libros y conformar una biblioteca en casa. Con ello se comprende que las posibilidades de formación lectora por disfrute en casa se ven reducidas a casi nada.

Figura 1 Características económicas de las familias



Fuente: Elaboración propia, aplicación cuestionario socioeconómico 2016-2018

Ante este panorama económico, social y cultural, se comprendió la razón de los susurros y lenguaje del cuerpo en resistencia al enunciarla como aburrida, dado que gran parte de sus experiencias lectoras



siempre estuvieron asociadas al displacer lector, mediante la prescripción académica, a la tarea escolar solicitada en el aula por los titulares de grupo; para ellos, sin sentido y sin ningún significado que los transportara a experiencias gratificantes, a experiencias de vida en y desde sus entornos inmediatos, familiares y/o socioculturales. Por tanto, el dispositivo grupal fue tomando vitalidad, generando posibilidades, construyendo diferentes entramados sociales y relaciones e interacciones observadas en la investigación-intervención educativa con los niños de educación primaria. Colocándose ellos mismos en el centro de su propia actividad física, corporal y cognitiva, con la disposición de páginas abiertas de los títulos literarios para elegir, para explorar, para vincular su experiencia personal de vida con alguna de las viñetas observadas en el libro, que lograron capturar su mirada, transportándolos a través de sus recuerdos a un pensamiento abstracto, evocando momentos vitales de sus vivencias, los cuales fueron el puente entre sus memorias y el interés de tocar, de saber y conocer el contenido del libro accesible para ellos, capturando su mirada para repasar con un movimiento ocular las viñetas y las líneas formadas con palabras plasmadas en esas páginas llenas de color; al ser atraído por ellas, comienza su recorrido en interacción literaria, en su encuentro con el texto, reconociéndose así mismo a través del placer y el disfrute lector.

Por consiguiente, el dispositivo grupal lector desde un clima de vitalidad y confianza (Fernandez, 2013) se fue convirtiendo en un impulsor de posibilidades lectoras, suscitando y provocando el disfrute de leer por placer. De esta forma se reafirma que la investigación-intervención surge a partir de visibilizar ese espacio incomodo de prácticas arraigadas, que al ser trastocadas con la acción de reasignar un lugar a los títulos literarios, colocándolos a la vista las hermosas viñetas de sus portadas que intrínsecamente con el dispositivo grupal, abrieron posibilidades en el quehacer pedagógico a favor de un proceso formativo en el hacer cosas diferentes al interior de la institución escolar (Negrete, 2020).

La composición de los espacios, los modos de abordar el quehacer educativo, la tarea y los contenidos, dan pie para apreciar la configuración de la intervención educativa como un campo práctico... (Negrete, 2020, pág. 37)

En razón de lo cual, el dispositivo como instrumento de investigación-intervención educativa fue percibido como mecanismo que hizo ver y hablar, produciendo subjetividad y subjetivación, ante encuentros de fuerzas rivales y libres, que fueron organizando sus relaciones y sus formas de existencia



(Deleuze, 1990). Por tanto, el intersticio de lo instituyente llevó al planteamiento de interrogantes como: ¿De qué manera la lectura por placer posibilita en los niños de escuela primaria su formación como lectores autónomos, y cómo a partir de sus sueños, deseos, necesidades e intereses construyen ambientes con dispositivos lectores que favorezcan e inviten al descubrimiento del placer lector? Interrogante que ha abanderado la comprensión del intersticio que se erige, que retoma y se circunscribe en tejidos de conocimiento, en entramado de relaciones, comportamientos y procesos sociales que crean sujetos de saber y poder, constituyéndose como elementos de prácticas sociales (Foucault, 2002). Desarrollando su proceso de formación lectora autónoma, diluyendo así su subjetividad sobre el acto lector como una acción aburrida, con un acento básico para producir y visibilizar las representaciones del mundo social que en el contexto infantil suceden, pero pocas veces se documentan, e incluso no se les toma importancia al considerarse parte de los juegos cándidos e inocentes, sin efectos en su desarrollo, sino llevados a cabo sólo como esparcimiento. Sin embargo y más allá de lo anterior, la palabra grupo se mueve e inscribe en una evolución compleja de las configuraciones de socialización, sociabilidad y prácticas sociales que les permite construir su mundo y su propia realidad de vida (Fernandez, 1999). Proceso complejo pero observable en el análisis finito de los hallazgos, pequeñas señales que dieron pie a indicios desde el campo de lo pedagógico, desde sus particularidades hasta los atravesamientos en sus múltiples articulaciones inter y transdisciplinarias, en una conceptualización de pensamiento complejo, observando procesos sociales en movimiento, aspirando siempre evitar que fuesen parcelados en su desenvolvimiento (Morin, 2003). Desde esta mirada de lo grupal, la interrogante inicial desencadenó otros cuestionamientos acerca de que significaba leer y el sentido a sus lecturas, ¿qué leían en la escuela?, ¿cómo eran sus condiciones sociales y/o escolares, que promovían o inhibían un disfrute lector?, ¿los docentes motivaban la lectura en sus distintas modalidades?, ¿la promovían por placer?, o ¿cómo posibilitaban el acto de leer para el desarrollo y proceso formativo de sus estudiantes?, entre muchas otras. Cuestionamientos que apuntalaron el intersticio sobre el acto lector y la falta de lectura por placer, partiendo de lo instituido a través de las voces infantiles hasta la práctica de acciones instituyentes, propuestas por ellos mismos.

Con lo anterior, revisamos que en el marco internacional se han realizado reuniones, cuyo propósito es replantear la educación (UNESCO, 2001) considerando que la lectura constituye un pilar estratégico de



las naciones para alcanzar una vida mejor de los ciudadanos. Se hacen relevantes los desafíos que enfrentan los distintos programas de fomento a la lectura como lo es el derecho a la misma (CELEI, 2016); y que efectivamente existen planteles educativos que obnubilan este derecho, cercenando estrategias para pensar y construir posibilidades de acción en los procesos educativos. Por lo que resulta relevante que desde la hermenéutica se reconfiguren y resignifiquen conceptos de lectura y experiencia, así como cuestionamientos sobre las prácticas que prevalecen en las aulas y en el contexto escolar, mismas que desarrollan patrones opresivos en resistencia e invisibles de dominación.

En el ámbito nacional, el artículo 23 de la Ley General de Educación de la Secretaría de Educación Pública menciona el desarrollo del Plan de Estudios 2022 para educación la básica, la cual comprende preescolar, primaria y secundaria, contempla 5 puntos centrales, pero el número cuatro que es que atañe al tema de la lectura en su estrategia nacional número siete, ha establecido acciones conjuntas de escuela-familia-comunidad para crear comunidades lectoras (SEP, 2022) Lanzó su campaña de lectura para que los mexicanos recuperen el gusto por abrir un libro y disfrutar de la magia que en él se encierra, articulando proyectos de lectura mediante su eje formativo de hábitos sobre la misma; resignificándola a través del aparato de comunicación gubernamental, pero también mediante el uso de los medios de comunicación digital, en donde las publicaciones con fragmentos de poesía y títulos de libros mexicanos o globales dan a conocer los materiales con pequeñas reseñas de lo que tratará.

Por tanto, logramos sostener que en el camino para formar lectores autónomos desde la lectura por placer, se empiezan a escuchar con mayor fuerza desde la política educativa los argumentos sobre su importancia; sin embargo, la estrategia nacional de lectura en turno aún tiene pendiente el trabajo de intervención en las aulas, dado que la formación docente en procesos de lectura por disfrute aún es una asignatura que se ha postergado en los planes y programas de las escuelas formadoras de docentes, quedando solo en posibilidad a partir de la figura como mediador de lectura mediante la creación de proyectos literarios (SEP, 2022). Por tanto, el dispositivo grupal desarrollado en este proyecto de investigación-intervención educativa, ha apuntalado la lectura por placer para que nuestros estudiantes puedan desde formas distintas y diferentes tener acceso a la lectura: por curiosidad, por deseo de, en interacción con sus pares, en creación con el otro, en actos lúdicos, en ejercicios de libertad, pero sobre todo en actos que disfrutaron y vivieron en compañía del libro infantil.



La lectura por disfrute no es una lectura que provea de forma primordial información, sino una lectura que se goza desde lo que se sabe y se ha vivido, para ello la lectura se ha realizado sin prisas, en un espacio lector detenido en el tiempo, en un encuentro consigo mismo, en un recorrido de palabras que dejan de ser palabras para convertirse en imágenes, en sonidos, en sueños, en pasajes de vida, que nos detienen a pensar, a sentir, a mirar, a escuchar a nutrir el arte del encuentro, de la paciencia, a aprender a darnos tiempo y espacio (Larrosa, 2003). Luego entonces eso que nos pasa es la experiencia que convierte al cuerpo en una superficie de sensibilidad que activa el imaginario, que por donde pasa deja huella, marcas y heridas.

Y al ser la experiencia eso que nos pasa, el dispositivo grupal se fue conformando en un espacio psicosocial, provocando conexiones significativas enmarcadas por las formas de hacer, interactuar y convivir de cada uno de ellos, poniendo en juego sus vivencias personales, íntimas, apropiándose de las historias, narraciones y descripciones de lo que leían, tanto por los integrantes como por el adulto en una lectura compartida, realizada por el lector experimentado -docente o padre de familia- mediante la cual se hace un regalo de palabras que al ser pronunciadas por el otro, condujeron al niño a un proceso de formación lectora en un estado de disfrute, deteniendo el tiempo, accionando y encendiendo sus emociones, sensaciones, sentimientos y creatividad.

El texto anterior fue construido desde las experiencias de los niños de forma intrínseca en y desde la grupalidad, mediante conexiones e inter juegos de expresión corporal, de gestos, en creación de juegos, frecuencias, ritmos e intensidades distintas; acciones que no se puede ni deben sujetar en palabras para la recogida de datos, pero si ceder libertad y cualidad para crear poesía, música, juegos y expresiones de arte (Kesselman, 2008). De tal manera que el proceso vital del niño se ciñe y liga en interacción con el escenario físico y social en el que su interés se centra, generando deseos que articulan el objetivo que se persigue en un proceso de pulsión vital, sustancialmente interactivo y social, generando anhelos, sueños, como lo refiere (Kilpatrick, 1946), a través de sus experiencias en interacción activa con el entorno, con el contexto.

En consecuencia la lectura emerge como un proceso constructivo, reconociendo que lo que le significa más que ser una propiedad del texto, lo convierte en un constructo, dando sentido y significado acorde



a su experiencia y desarrollo de vida (SEP, 1996), reconociendo la repercusión de generar espacios, tiempos y momentos para la promoción de la lectura en libertad, transformándose continuamente en interrelación del ser (SEP, 2022), formando desde su entorno inmediato un proceso de crecimiento, de aprendizaje y de logro en reflexión crítica desde diversos aspectos de su vida, como lo es vivir y formar comunidad. Sus saberes le permitieron apropiarse y transformar su realidad en relación íntima al leer en libertad y adquiriendo experiencia social como individuo (Freire, 2004). Y es así que el cuerpo como territorio de sensibilidad conecta lo interno con lo externo, lo familiar, lo social y escolar, enviando mensajes en todo momento sobre sus emociones, sensaciones, sentimientos, necesidades, sueños y deseos instaurados en sus vivencias y experiencias personales, transformando y desplegando lo pensado, aquello con lo que pueda o no estar de acuerdo, expresándolo mediante la multiplicación dramática como juego, construyendo subjetividades e intersubjetividades (Rogoff, 1993), emociones que lo colocaron en planos de reflexión y de cuestionamiento interno, sobre actos y acciones permitidos y vedados en su entorno escolar, dando posibilidad de expresión abierta durante el proyecto de investigación-intervención, formándose en lector autónomo por placer, disfrutando cada línea del libro físico colocado a la vista y a su alcance.

Desplegar espacios lectores fue como abrir una gran caja de sorpresas y de algarabía, para provocar actos y ejercicios de libertad lectora desde la lectura del mundo, misma que precede a la lectura de la palabra que se va constituyendo en el sujeto (Freire, 2003) sin requerir permiso para realizarse, en donde las precariedades y falta de un lugar físico no se detuvieron el devenir de conformación grupal; convirtiendo cada encuentro y cada cruce, en deseos de estar, de ser parte de, dando cuenta que en esa algarabía por elegir y leer un libro, crear y disfrutar sus juegos emanados de su lecturas, en acompañamiento con el otro, reafirmaron más allá de lo material, que los espacios cómodos y agradables se construyen y se disfrutan a partir de los afectos, que las relaciones y los lazos emergen y se entretajan en interacciones entre los ahí reunidos, que sentados en el piso o acostados en tapetes improvisados, gestaron un ambiente psicosocial de confianza, de pertenencia, de deseo por estar allí, de disfrutar en autonomía, en alteridad, en otredad, en afección y amistad.



Aleteo de mariposa: al encuentro de un espacio propio

Esos espacios y momentos de vivencia y convivencia se fueron convirtiendo en experiencias de gozo, disfrute y placer, suscitando una espiral de propuestas individuales y grupales en vaivén y ambiente de algarabía, de juego, de elección en libertad; destacando acciones lúdicas surgidas de actos con sentido y significado, evocando experiencias sensoriales a través de reminiscencias guardadas celosamente y que de manera intempestiva fueron surgiendo ante la palabra y el acto del juego; muchas de las vivencias de los participantes en el dispositivo grupal, se generaron a partir de una lectura libre, elegida por el deseo de leer y atraídos por la diversidad de imágenes mostradas en un lenguaje pictográfico del libro, elección realizada ante un cúmulo de posibilidades literarias que significó colocarlos y ponerlos a su disposición en diferentes formas, en el piso, canastas, tendederos, repisas, mesitas de té y pijamadas literarias realizadas en los patios de la escuela. Ahí, la palabra y el juego se volvieron un reflejo del pensamiento liberador de emociones y manejo de angustias, permitiéndoles transitar hacia espacios de emancipación escolar. Transformando así sus vivencias en experiencias, como ellos mismos lo expresaron en sus dibujos y a través de sus palabras, cuyo punto nodal fue desde la lectura poética “En alas de mariposa”⁹ (Rincón, 2007) comparto una frase que surgió de manera espontánea a partir del disfrute del acto libre de leer: -Gilo de tercer grado gritó en medió del grupo- “*¡Leer es como montar una mariposa y viajar a donde vaya el viento y llegar a lo más alto de un árbol, o hasta el mar!*”¹⁰ los demás se sumaron compartiendo sus frases como “*¡sí, ver las flores desde el aire!, -¡conocer más cosas y visitar a los pájaros!*”.

En análisis desde la investigación e intervención educativa, encontramos que Gilo comparte su historia, su forma de pensar y sentir, creando una versión de su mundo, un sitio para él, una creación de significados (Bruner, 1996) dando sentido a su lectura, que una vez compartida en su lenguaje esta se convirtió en la proyección externa de su pensamiento, utilizado como herramienta fundamental para expresar lo vivido, lo pensado, de experiencia, de emociones y sentimientos. A posteriori y desde sus encuentros, el Dispositivo Grupal decidió nombrarse “En Alas de Mariposa” (DGAM) con un

⁹ Lectura de un poema que suscitó una gran vitalidad al interior del Dispositivo Grupal en Alas de Mariposa, de las más gratificantes para ellos.

¹⁰ Expresión externada de forma espontánea que motivo al dispositivo grupal ser parte del viaje, y por ende decidieron nombrarlo como Dispositivo Grupal en Alas de Mariposa DGAM, regalándonos una bella expresión artística por parte de uno de los integrantes.



significante y sentido para ellos; en donde a través de sus frases expresadas, se logra reconocer su palabra como reflejo de su pensamiento, en un devenir de su formación como lectores autónomos desde la lectura por placer, en un acto libre, en donde su lenguaje teje palabras o expresiones, constituyendo esferas de significado y sentido (Bruner, 1996).

De esa forma el libro guardado y olvidado, paso de ser un objeto inanimado a ser el motivo de disfrute, gozo y placer, como un agitador de emociones y sensaciones. Quienes hemos disfrutados los libros reconoceremos que tienen un olor característico, que nos invita desde su aroma a recordar historias, a sentir su textura deslizando la punta de los dedos sobre sus páginas, que puede ir desde lo suave y sedoso hasta lo corrugado y áspero, disfrutando al tacto página a página, sobre todo a aquellos que principalmente tienen un objetivo didáctico. Un ejemplo de ello fueron las experiencias de los integrantes del dispositivo lector con libros sensoriales como el de *Toca, toca gatitos*¹¹ (Watt, 2006), y aunque era un libro para muy pequeños, los niños mayores también lo disfrutaron, tocando la barriguita de los gatitos que estaban formadas por diferentes texturas de tela, entre ellas terciopelo y peluche convirtiéndose en uno de sus favoritos.

Su percepción y subjetividad se fue transformando a través del dispositivo lector, recordando que inicialmente percibían al libro como un objeto utilitario, aburrido e inanimado, más al otorgarles posibilidad para despertar su deseo de leer y disfrutar cada encuentro con letras y palabras danzantes ante su mirada, fueron evocando recuerdos de vida gratificantes o aquellos que también tocaron sus fibras más sensibles de tristeza, como lo fue leer el libro *“El pato y la muerte”* (Erlbruch, 2007) perteneciente a la colección Pasos de Luna de Libros del Rincón, sobre todo por la nada agradable experiencia vivida con el sismo del 2017, que colocó al estado de Morelos, México como zona sísmica, debido a que su epicentro fue entre los límites del estado de Puebla y Morelos, en el municipio de Axochiapan, con una magnitud de 7.1 en la escala de Richter, mismo que generó daños físicos en las escuelas y en la infraestructura de las casas, pero el daño mayor fue el deceso de familiares y seres queridos entre nuestra comunidad educativa.

¹¹ Libro sensorial con diferentes texturas que se disfrutaban al tacto.



La lectura de *El pato y la muerte*¹² (Erlbruch, 2007), evocó experiencias de vida tristes, pero tanto el alumno como su familia encontraron sentido y emotividad a la lectura realizada; es necesario mencionar que no fue una lectura realizada mediante el dispositivo grupal lector, -sino a través del préstamo de libros para llevar a casa- de tal forma que los pequeños comentaron al interior del grupo lo que experimentaron en su hogar después haberlo leído y compartido con su familia o mediante la lectura realizada por mamá. Sin embargo, al leerlo en grupalidad las emociones volvieron a surgir, por lo que fue inevitable invitarlos a expresar verbalmente su sentir, pero también a expresar mediante el dibujo o la escritura sus sentires, conversando en círculo sobre lo que habían dibujado o escrito, reconociendo que en la otredad se reflejaban vivencias y experiencias de condición similar, provocando apoyarse entre ellos, plasmando y proyectando sus emociones a través del trazo y las palabras.

Como Breeze una pequeña de 9 años edad, cuya característica es comportarse como una niña mayor desde su lenguaje y léxico, un bagaje más allá del promedio de sus pares; platicando con ella pude dar cuenta de la posible razón de esa madurez cognitiva, ella había vivido fuertes experiencias de pérdida familiar, entre ellos su madre, y quien había quedado a cargo de ella y su hermanito de preescolar era su hermana mayor, una joven dieciocho años, que de manera abrupta quedó como responsable de sus hermanos, asumiendo el papel de madre y padre. Sin embargo, como hermana mayor y sustento de la familia tenía que trabajar, por lo tanto, en casa Breeze y su hermano se quedaban prácticamente solos en ese espacio familiar, realmente era Breeze quien lo cuidaba; y solo a distancia, su vecina era quien podía acudir a verlos si se presentaba alguna emergencia. Conocer mediante entrevista abierta parte de su contexto y realidad familiar, también enuncia de forma velada que con el transcurrir de las horas conviviendo día a día entre sí como hermanos, una de sus actividades preferidas era leer y leerle a su pequeño hermano -los libros de texto-, infiriendo con ello que el lenguaje que ella utilizaba al comunicarse lo había desarrollado a partir de las lecturas realizadas.

Fue ella, quien posterior al evento del sismo del año 2017, expresó su tristeza al recordar su pérdida y la falta de figura paterna, pero también en un acto de solidaridad por quienes recientemente habían externado alguna situación similar, y todo con el referente de la lectura de “El pato y la muerte”

¹² Libro con una visión de amistad y sensibilización ante la pérdida de un amigo o ser querido.



(Erlbruch, 2007), mostró una gran sensibilidad al compartir que ese título era uno de sus favoritos, -por lo que la historia representaba para ella-, le dio un sentido diferente a su dolor emocional y en sus propias palabras Breeze refirió en esos momentos -“la muerte siempre nos acompaña para no estar solos, ponernos tristes es parte de la vida” al escucharla, los participantes del dispositivo grupal entraron en un silencio de reflexión y tristeza, por lo que mi actuar fue preguntar ¿y cómo podemos expresar eso que estamos sintiendo? tímidamente algunas voces se pronunciaron por dibujar, otros por platicarlo o hablarlo y otros más por apoyarse mediante un abrazo; entonces les dije: -¡hagámoslo! Con esa invitación, se rompió un poco con la tristeza que había empezado a invadir el espacio lector, llevando a cabo las propuestas para expresar su sentir mediante el dibujo, platicar entre iguales y darse un abrazo. Expresar verbalmente lo que piensan y sienten ha sido desde la construcción de su propio espacio, pero también detonado por el mural que fue pintado al interior de la oficina de la dirección escolar para dar apertura inicialmente a su proceso lector autónomo, el mural representaba un árbol en apariencia seco, pero el autor del mismo refirió que representaba un atardecer, sin embargo los niños enunciaron su sentir y deseo de reverdecer “el árbol seco” debido a que en cada visita y lectura realizada se les comentaba que el árbol se ponía contento y le crecía una hoja con cada lectura que ellos realizaban; y que este crecía más fuerte al dejar un mensaje escrito o dibujado a modo de compartirle lo leído, sobre lo que más les había gustado sobre el texto elegido, alguna frase o plasmar con una imagen lo que habían imaginado. De tal forma que el árbol empezó a llenarse de hojas, flores y mariposas, en donde cada una de sus hojas era un recuerdo fehaciente de la huella lectora y el deseo de que el árbol reverdeciera, fue el principio de una conexión entre el árbol, la lectura y el niño. Las palabras se hilaban una tras otras, intentando mostrar una idea o una frase que expresara lo leído por los niños de primer a tercer grado: *“a mi me gusto porque disen que Las ardillas eran saserdotes” “Yo le aprendí al Libro que a 3 tipos de ballenas, La ballena azul, la Jorobada y la gris y que las ballenas bebes s yaMan ballentos” “Soñar te junto a una araña” “Buscar un parche de pirata nn violín” “Bodeví vivió dos años en forma de ninfa en el agua, la libélula s e transformó en un adulto volador” “De las focas” -acompañada con un dibujo de una foca- “Que hay ballenas en frascos” “El pez de la felicidad y el señor feudal” “Me gusta porque me didirtio” “omigas” -hormigas- “Me gusto el veve con su corDon*



umbiDical” “Luego de vivir dos años” “lo que me justo del libro es quuanbo el niño corgo la qiedra” “Cómo podremos vivir con un sol sin movimiento” “Yo le entendí que el niño el dio curiosidad su auguelo”, “este año en la escuela voy a aprender a leer y escribir será muy divertido Hay tanton libros que quiero explorarlos todos, sobre todo los de dinosaurios”¹³

Las frases anteriores intentan reflejar lo más apegado al proceso de deseo de escritura del niño a partir de lo leído, pero más aún el interés emotivo de ayudar a reverdecer al árbol seco del mural. De esta manera la formación lectora autónoma inicio desde sus procesos de vida, tanto escolar como familiar, social y divertido, provocando el interés lector del niño, experimentando nuevos estados de ser, alterando su conciencia y por ende su realidad, su mente entró en la actividad leída, como si el lector y la acción se volvieran una sola cosa, al leer ya no se ve lo que se hace desde “afuera”, la lectura le ha estimulado, le ha atraído, le ha permitido fluir en la trama de lo que se lee, y al ser parte de ella comprende y goza su contenido (Czikszemihalyi, 1991)

Reflexiones finales

El proyecto de investigación-intervención educativa fue desplegado a partir de escuchar a estudiantes de educación básica -desde primero a sexto grado de primaria- que leer para ellos era aburrido, un proceso de subjetividad construido desde sus primeras experiencias lectoras, las cuales moldearon su vínculo con la lectoescritura, sus relaciones sociales y su cuerpo, en una predisposición de hostilidad y rechazo hacia el acto de leer. Desde ahí se dio voz a lo que los niños no decidían o podían comunicar sobre su sentir en forma verbal frente a un texto sin sentido que la gran mayoría de la veces no les era significativo, debido a que dicho texto estaba fuera de lo que sentían y vivían en ese contexto, generando silencios, gestos de aversión y malestar, mostrando continuamente su descontento para llevar a cabo la lectura, gestos que al ser interpretados desde una hermenéutica de los silencios y la corporalidad en el entorno escolar, dieron paso al intersticio del placer lector.

Adicionalmente se encontraron factores y características como marco limitante para el desarrollo del proceso de formación lectora, y estos fueron los entornos socioeconómicos y culturales de las familias de los estudiantes; así como una precaria disposición de prácticas pedagógicas lectoras docentes en gran

¹³ Regalo mediante la palabra escrita en la hoja de papel con forma de maple, que formó parte del reverdecer del árbol seco, sentido y significado ante el acto de leer.



parte de los grupos de aula, que promovieran el desarrollo del hábito lector por disfrute, salvo algunas excepciones, que coadyuvaron para el desarrollo de prácticas lectoras en todo el alumnado del plantel escolar de educación primaria. Los primeros encuentros al interior del dispositivo grupal fueron los que dieron apertura a esa espacialidad que provoca la intervención, interactuar dinámicamente entre interventor-alumno, alumno-alumno y alumno interventor, dio oportunidad de estar desde el propio lugar -difuminando un espacio de poder, como lo es la dirección escolar-, para intervenir y colocarnos en el lugar de los otros, promoviendo ámbitos de igualdad como individuos que pertenecen y se identifican por sentidos y significados, comunes y diversos a partir de ejercicios de libertad para elegir, decidir qué leer y cómo leer, desarrollando sin límites su imaginación y creatividad, sin que el juicio o prejuicio estuvieran presentes en sus producciones, tales como lo fueron sus historietas, cuentos, juegos, dibujos, círculos de debate, dramatizaciones y cantos, elaborados desde el tema de su preferencia; cuyas propuestas e intervenciones para llevarlos a cabo requirieron de un proceso gradual en el ejercicio de libertad y de respeto, con empatía para acoger en cada momento la propuesta de los otros, sin que ello significara dejar atrás el interés propio.

Las líneas anteriores muestran el enorme requerimiento de espacios promotores de lectura, como espacios en donde leer no tenga como objetivo la tarea, y si, que promuevan libertades y respeto de sí y para el otro, elegir leer como un acto libre consigo mismo, con el otro y desde el otro, cuyo intercambio de experiencias lectoras motive por si y desde si, viviendo el placer y el disfrute de lo leído, mostrando que al hacerlo, nace y crece la chispa que entusiasma leer sin conocer el código alfabético; así como para los estudiantes mayorcitos que mostraban desinterés lector por complicárseles el proceso de decodificación del símbolo gráfico, las letras.

Actuar de manera instituyente implicó deconstruir subjetividades, no como objetivo pero si como proceso inherente en el desarrollo de la red de interacciones sociales al interior del DGAM, pero también al exterior del mismo, mediante la proyección de ideas de los estudiantes para con sus tutores o padres de familia, logrando con ello las intersubjetividades no solo de los participantes sino de quienes les rodearon en su entorno familiar y social, desde aquí dimos cuenta como la multiplicidad de variables enriquecieron las acciones recíprocas en el entramado que se fue tejiendo hasta lograr una urdimbre con características propias pero a la vez comunes, para configurarse como lectores autónomos que disfrutaron



lo que leen, porque asimilaron que leer no solo significa la decodificación del símbolo gráfico -la unión de letras para formar palabras- sino la interpretación de su entorno inmediato, percibiéndolo y disfrutándolo con todos sus sentidos, comprendiendo que al hacerlo son parte de su mundo y de su propia realidad; misma en la que pueden inferir para transformarla desde su bagaje de experiencias lectoras, personales y familiares; ampliando así su lectura de mundo a través de acciones en apariencia desliadas, pero que se fueron entretejiendo, trenzándose entre sí y extendiéndose cada vez más en el plano de las posibilidades, sellando de manera significativa el intersticio instituyente, abriendo caminos que inviten y guíen a los estudiantes a expresar qué y cómo desean ser acompañados en sus procesos de formación lectora, eligiendo, para disfrutar, imaginar, crear y soñar.

Espacio en el que lo institucional jugó un papel determinante en los procesos de tensión, entre lo que se debía hacer y lo que se deseaba hacer, pero sobre todo dar cuenta de la subsistencia de prácticas educativas, burocráticas y administrativas que debieron haberse quedado en el pasado, prácticas de control enmascaradas de disciplina sobre cuerpos llenos de energía, curiosidad y sueños, en una reducción y segmentación entre lo que se enseña y lo que realmente se desea aprender o conocer; y no porque el docente no se haya actualizado, sino por el atravesamiento biopolítico y social en el que se ha visto sujetado en el desarrollo de su práctica docente; tanto por su proceso de formación como por las figuras de poder a las que cotidianamente se enfrentó, tanto al poder verticalizado como al poder de grupos -redes grupales- formados al interior de la organización institucional -escuela-, y al no contar con otras experiencias pedagógicas en el amplio abanico universal, dio por hecho que lo que sabía y realizaba era lo ideal en el desarrollo de su práctica habitual o que su actuación debía sujetarse a la decisión de las mayorías -sin negociación-, muchas veces sometiendo su deseo de innovar e intervenir a través de su práctica pedagógica.

Sin embargo, al empezar a abrir los espacios de libertad desde la intervención pedagógica a través del DGAM, generó una especie de propagación de onda, como cuando se tira una piedra u objeto sobre el agua; en este ejemplo metafórico podemos imaginar como el objeto o la piedra -en este caso el DGAM- cae en la superficie del agua en aparente tranquilidad, y enfatizamos en aparente tranquilidad porque recordemos que las fuerzas ejercidas por la red grupal ahí formada se encontraba influyendo en modo invisible, más con el DGAM como espacio de intervención se fueron produciendo ondas de influencia



que provocaron visibilizar esas fuerzas, pero preeminentemente fueron abriendo posibilidades de transformación en sus prácticas pedagógicas, sobre todo el proceso de lectura en las diferentes aulas, lectura libre en y desde casa, llevada a cabo en compañía de los tutores de nuestros estudiantes.

“El árbol seco” se convirtió sin buscarlo, en el símbolo de una apertura a lo instituyente desde la dirección escolar, en donde la figura directiva del plantel educativo fue desvaneciendo una subjetividad que los estudiantes le detentaban como un lugar para sancionar y castigar, muchas veces amenazados desde el aula por sus iguales o los adultos para manipular o persuadir sus acciones de control, un lugar que ejercía un poder inmanente por el hecho de ser la dirección escolar, en donde el árbol seco esperaba siempre pacientemente ser reverdecido con la lectura libre y por placer, sin presencia de adulto alguno para indicarles que hacer. Por tanto, la dirección fue convertida en una especie de puerta o portal que dio acceso a mundos posibles a través de los distintos formar de lectura, refiriéndonos con ello a que los más pequeños comprendieron que leer iba más allá del proceso convencional, y que podían leer las imágenes, las viñetas y las expresiones de arte ahí plasmadas, fortaleciendo su seguridad e imaginación en sus nuevas formas de pensar. Dando apertura de continuidad en diferentes contextos para encontrar intersticios en formación autónoma de lectores por placer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa editorial.

Cárdenas, S. (9 de julio de 2024). *SITEAL*. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/1632/escuelas-doble-turno-mexico-estimacion-diferencias-asociadas-su-implementacion>

CELEI. (2016). *Cepal.org*. https://dds.cepal.org/redesoc/archivos_recursos/4764/Interseccionalidad-y-Derecho-a-la-Lectura.pdf

CONACULTA. (2015). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura*. México: CONACULTA.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Czikszenmihalyi, M. (1991). Leer por gusto. *Universidad futura*, 48.

Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona.

Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. Ciudad de México: Editorial Océano de México.

Fernandez, A. (1999). *El campo de lo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.

Fernandez, A. (2013). *Jóvenes de vidas grises*. Buenos Aires: Nueva Visión.



- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- García, A. (1995). *La lectura*. Ciudad de México: FONCA.
- Giddens, A. (1998). *Sociología*. Alianza Editorial.
- INEE. (2015). *Resultados nacionales 2015*. Ciudad de México: SEP.
- INEGI. (2020). *Panorama Sociodemográfico de México 2020*. Inegi.
- Kesselman, H. (2008). Reflexiones en torno al cuerpo, el grupo y la grupalidad. *Revista Digital Campo Grupal*, 102. Revista Digital Campo Grupal.
- Kilpatrick, W. H. (1946). *Filosofía y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Negrete, T. (15 de MAYO de 2020). *LA NARRATIVA, RECURSO ANALÍTICO PARA LA ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN*.
<http://200.23.113.59:8080/handle123456789/895>
- Negrete, T. (Mayo de 2020). www.udg.mx.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf
- ONC. (2016). *Incidencia de los delitos de alto impacto en México*. Ciudad de México: ONC.
<https://publicaciones.onc.org.mx/public/uploads/REPORTE-ANUAL-2015.pdf>
- Otero, M. (septiembre de 2021). *Web del Maestro*. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/si-los-docentes-no-leen-son-incapaces-de-transmitir-el-placer-de-la-lectura/>
- Poujol, G. (2013). *Estrategias de inclusión educativa de niñas niños en condición de pobreza*. Ciudad de México: Horizontes Educativos.
- Remedi, E. (2004). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. Ciudad de México: Plaza y Valdéz México.
- Remedi, E. (2015). *Políticas de la subjetividad e investigación educativa. Un lugar incomodo*. CDMX: Balam editorial.



- Rincón, G. (2007). *Deja un rastro de luz, poesía para niños*. Ciudad de México: Nostra Ediciones, S.A de C.V.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- SEP. (1996). *La lectura en la escuela*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2022). *Anexo del acuerdo 14-08-22*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/754159/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- SEP. (2022). *Licenciatura en Educación Primaria*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. Ciudad de México: SEP.
- Treviño, E., & et. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Ciudad de México: INEE.
- UAM. (2017). El intercambio migratorio de Morelos con el resto de los estado del país. *VEREDAS*, 177,181 Y 182.
- UNESCO. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnor del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Watt, F. (2006). *Toca, toca gatitos*. Londres: Usborne.

