



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.  
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,  
Volumen 9, Número 5.

[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i5](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5)

# **LEER PARA APRENDER, LA SOCIALIZACIÓN DE TEXTOS EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD**

**READING TO LEARN, THE SOCIALIZATION OF  
TEXTS IN SCHOOL AND THE COMMUNITY**

**Enrique Mejía Reyes**  
Investigador Independiente, México

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i5.20778](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20778)

## Leer para Aprender, la Socialización de Textos en la Escuela y la Comunidad

**Enrique Mejía Reyes<sup>1</sup>**[enrique.mejia@isceem.edu.mx](mailto:enrique.mejia@isceem.edu.mx)<https://orcid.org/0000-0003-4595-3318>

Investigador Independiente

México

### RESUMEN

El objetivo del presente artículo es discutir, desde un enfoque sociocultural, la relación entre un evento de lectura realizado en un aula de primer grado de educación primaria y las construcciones históricas de la comunidad donde se encuentra la escuela. Analizamos un evento de lectura en un grupo de primer grado de educación primaria a partir de la idea de que socializar textos no es un hecho aislado, es una práctica social situada, donde lectores y escritores comparten aprendizajes y formas de relación con los textos que combinan prácticas comunitarias y escolares. Al retomar rasgos metodológicos de una etnografía educativa y al realizar el trabajo de campo nos permitieron reconocer los espacios, tiempos y diálogos que la docente poner en marcha para leer; dichos hallazgos nos llevaron a establecer vínculos con las formas comunitarias de abordar los textos. Concluimos que las formas de leer en la escuela tienden más a la institucionalidad que a los saberes comunitarios, no obstante, documentamos la riqueza del encuentro entre el afuera y el adentro de la escuela para abordar los textos.

**Palabras clave:** evento letrado, lectura y representación, lectura y comunidad

---

<sup>1</sup> Autor principal.

Correspondencia: [enrique.mejia@isceem.edu.mx](mailto:enrique.mejia@isceem.edu.mx)

# Reading to Learn, the Socialization of Texts in School and the Community

## ABSTRACT

The objective of this article is to discuss, from a sociocultural perspective, the relationship between a reading event held in a first-grade elementary school classroom and the historical constructions of the community where the school is located. We analyze a reading event in a first-grade elementary school class based on the idea that sharing texts is not an isolated event; it is a situated social practice, where readers and writers share learning and ways of relating to texts that combine community and school practices. Reusing methodological features from an educational ethnography and conducting fieldwork allowed us to recognize the spaces, times, and dialogues that the teacher initiates for reading; these findings led us to establish links with community ways of approaching texts. We conclude that the ways of reading in school tend more toward institutionalization than community knowledge; however, we document the richness of the encounter between the outside and inside of the school to approach texts.

**Keywords:** literate event, reading and performance, reading and community

*Artículo recibido 02 setiembre 2025*

*Aceptado para publicación: 29 setiembre 2025*



## INTRODUCCIÓN

San Miguel Zinacantepec es una comunidad urbana ubicada en el Valle de Toluca del estado de México, su relación con la escritura es histórica, desde los códices que dan cuenta del origen de la comunidad hasta su presencia en prácticamente todas las esferas de la vida: trámites, gestiones, rituales y demás. Las familias zinacantepecuenses experimentan formas de socialización del conocimiento que transitan entre lo oral y lo escrito; podemos decir que lo verbal predomina por sobre lo escrito, aunque poco a poco la mensajería digital va ganando terreno demarcando usos nuevos y diversificados de lo escrito, pero los habitantes también saben que, en situaciones formales, lo escrito es el medio más idóneo.

Las leyendas, cuentos o sucesos sobresalientes familiares o comunitarios, se transmiten de forma oral, en familias donde los padres tienen una escolaridad, pueden incluso leerse dichas narraciones; son palabras que los adultos escucharon con atención y que en el presente los transmiten a sus hijos. Escuchar los relatos de la vida de los ancestros de la comunidad, así como las leyendas de la región son formas de comprender la historia del pueblo, en ocasiones en conflicto frente al acceso de acervos bibliográficos escasos, ya que acuerdo con el proyecto “El ecosistema del libro y la lectura en el estado de México” (2023), Zinacantepec cuenta 7 bibliotecas públicas dependientes de la Subdirección de Bibliotecas y Documentación estatal y 4 Salas de Lecturas que forman parte del Programa Nacional de Salas de Lectura dependiente de la Secretaría de Cultura federal.

Estos breves pasajes dejan ver una historia de lectura en una comunidad poco documentada, a la vez, da cuenta de las formas de vida de un grupo de personas en relación con los textos; esto nos da la posibilidad de adentrarnos a las particularidades escolares donde se observan rasgos comunitarios que por momentos chocan con los institucionales. La lectura no es una abstracción o un concepto en sí mismo, es una práctica de articulación entre los diferentes actores e instituciones de una comunidad; en este caso, hablamos de lo que sucede en instituciones diferentes a la escuela, pero no por ello ajenas o desvinculadas a ella.

Cuando hablamos de lectura en la escuela, es necesario ubicarla como institución y como espacio de socialización de saberes (Caruso y Dussel, 1999) más o menos estructurados, esta forma de mirar complejiza el campo de la lectura, toda vez que ya no solo está circunscrita a las convenciones comunitarias; ahora está atravesada también por políticas y normatividades que no son parte de la



historia local, en estas condiciones adquiere formas diferentes a las que suceden en la comunidad, adquiere rasgos acordes con los objetivos curriculares vigentes. En este trabajo expresamos dicha relación, por lo que partimos de la siguiente pregunta: ¿cómo son las prácticas de lectura de primer grado de primaria en relación con las formas abordar los textos en la comunidad donde se encuentra la escuela? Aquí abordamos estas cuestiones que tiene como objetivo analizar, desde un enfoque sociocultural las prácticas docentes de lectura en primer grado de educación primaria urbana.

Presentamos tres referentes: el conceptual, el metodológico y el empírico, lo cual hace un símil con la propuesta de Buenfil (2011), lo cual configura un esquema epistemológico pertinente para la construcción de un objeto de investigación. El primero presenta herramientas conceptuales que ubican a los eventos letrados dentro de campos de estudio más amplios como lo social y lo cultural, para esto me apoyo en Street (2003) y Rockwell (2001). El segundo abordar el enfoque etnográfico como horizonte que reconoce formas de vida en relación en torno a las formas de socializar textos en un aula de primer grado de educación primaria. El tercero y último da cuenta de los hallazgos que parten del evento “Cómo dicen mamá las jirafas” que sucede en un tiempo y en un espacio específicos; además, damos prioridad a las acciones hechas por la docente y los alumnos.

### **Antecedentes**

Sobre las prácticas de enseñanza de la lectura en los primeros grados de educación primaria, hay trabajos que apoyan tanto la configuración de un objeto de conocimiento como su análisis teórico metodológico. Me ubico en una perspectiva que entiende a la acción de leer como una práctica situada en tiempos y espacios particulares que están determinados por la materialidad de los textos, entendidos como objetos culturales que circulan en una comunidad para ser leídos e interpretados de acuerdo con criterios que los miembros que la componen establecen, pero sin estar al margen del protocolo de lectura (Chartier, 2005, 2000, 2008). Estamos producción de los lectores hecha a partir de criterios culturales con los que cuentan para valorar y usar lo escrito (Zavala, 2004), (Rockwell, 2001).

De este enfoque se derivan trabajos, entre los cuales está *La adquisición de la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, editado por la Secretaría de Educación Pública (2000), es una guía teórico práctica para docentes y para la investigación, ya que aporta ideas respecto a la adquisición de los elementos fundamentales del lenguaje en el medio escolar; los argumentos de Cassany, Luna y Sanz; Barriga;



Ferreiro, Pellicer, Rodríguez, Silva y Vernon reconocen la concordancia de los aprendizajes significativos con los objetivos curriculares y al desarrollo del de los alumnos. Ante ello, Velasco (2017a, 2017b) se pregunta cómo construyen dialógicamente las maestras de primer grado sus saberes para la enseñanza de la lengua escrita dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica. Con observaciones y entrevistas narrativas, la autora pudo encontrar que los saberes docentes son cotidianos, dados en instituciones concretas donde los usos y expectativas están acordes a lo que ellas como sujetos responden según el momento histórico y social.

Por su parte, Graciela Montes (2005) significa a la lectura como una acción activa del lector, una toma de la palabra, una construcción del espacio propio donde el placer por el texto hace imposible la repetición de experiencias. En el apartado “Enseñar a leer” parte de una serie de preguntas para una institución como la escuela arraigada en tradiciones fuertes y advierte que el maestro no puede “traspasar” su experiencia de lectura a sus estudiantes. Entonces, ¿cuál es su función? En medio de lo instituido de la escuela, su función es crear el espacio y no interferir en el instante del encuentro entre el lector y el texto.

Las prácticas letradas donde los maestros usan libros que circulan en la escuela son motivo de preocupación investigativa para Rockwell (2001) y Mejía (2015, 2013) quienes abordan a la lectura como práctica cultural donde la materialidad de los textos y las formas de leerlos determinan su apropiación y significado. Es cierto que los libros de antemano incluyen un protocolo de lectura (Chartier, 2005, 2000, 20008); no obstante, cuando los maestros leen con sus alumnos agregan palabras, hacen uso de gestos y ademanes con el fin de tener al grupo concentrado, lo cual refuerza la comprensión que lejos de ser lineal es múltiple y acorde al contexto de cada lector, en otras palabras, el papel de los maestros es fundamental en la construcción de sentido alrededor de los textos.

### **Los escenarios de lectura como eventos letrados. Referentes conceptuales**

Dentro de los Nuevos Estudios de Literacidad, Heath (2004) aportan el concepto de “evento letrado”, entendido como “los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas” (p. 145). El aula de clases es un espacio físicamente bien delimitado y con tiempos formales ya establecidos, pero, sobre todo, es un espacio donde circulan textos para el aprendizaje o fomento de lectura y donde los docentes ponen en



marcha estrategias y métodos con materiales instituidos; de tal modo, es uno de los lugares propicios para un fenómeno con estas características.

En otros términos, el “evento letrado” es un concepto estelar para comprender las formas en que las comunidades se apropian de los textos que manejan cotidianamente y que les son asequibles para su vida y los retos que enfrentan dentro de ella. “En estos eventos los participantes siguen reglas socialmente establecidas para verbalizar lo que saben acerca del material escrito” (Heath, 2004, p. 145) y que en la escuela se trata de vincular con un aprendizaje o con una situación de la vida de los estudiantes.

Como espacios de recreación de saberes y reglas, en las aulas se palpita una simetría entre el “mundo del texto” y el “mundo del lector” (Ricœur, 2002), sin embargo, el texto lejos de ser un ente en sí mismo, llega a los usuarios como un objeto material y cultural ya dado. Si bien es cierto que presenta una estructura textual bien elaborada, su materialidad también es importante.

Contra la representación elaborada por la misma literatura, según la cual el texto existe en sí mismo, separado de toda materialidad, debemos recordar que no existe texto fuera del soporte que lo da a leer (o a escuchar) y que no hay comprensión de un escrito cualquiera que no dependa de las formas en las cuales llega a su lector. (Chartier, 2005, p. 55)

Desde esta perspectiva, los libros que leen maestros y alumno son objetos culturales que traen consigo convenciones y disposiciones que les exigen una interpretación más o menos acorde a su protocolo. Ahí es donde entra en juego la lectura como una práctica sociocultural y entonces es necesario decir que “la idea de *práctica cultural* recuerda la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y también en la esfera simbólica. El concepto de práctica cultural sirve de puente entre los recursos culturales y la evidencia observable de los actos de leer en cierto contexto” (Rockwell, 2001, p. 14), que en este caso es el escolar, donde pude observar las formas en que la maestra socializa el texto, los usos y finalidades que le dio a cada uno.

### **“Preparar el terreno”. Lo metodológico y la entrada al campo**

Tomamos de la etnografía educativa referentes metodológicos abiertos y flexibles que exigen contar con referentes conceptuales pertinentes (no excesivo ni unívoco) (Geertz, 2001), una actitud de asombro ante lo que sucede en un espacio particular (incluida la comunidad y la escuela) y un



análisis permanente (Rockwell, 2011) de lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Hurgar las significaciones que en un grupo de primer grado se construyen, implicó tomar en cuenta los usos y representaciones de la comunidad respecto a los libros y la lectura, tal como lo propone Bertely (2000) cuando habla de la reconstrucción epistemológica; esta propuesta hace caso a las prácticas de los sujetos situadas en un ámbito (la comunidad de Zinacantepec) y que interactúan con otros de realidad más amplios como lo geográfico y/o social (Valle de Toluca y políticas educativas vigentes), los cuales pueden estar mediados por relaciones de poder y reglamentaciones externas. En esta forma de hacer investigación, los acuerdos de comunicación entre el investigador y los integrantes de la comunidad escolar fueron indispensables, toda vez que, al estar en las instalaciones de la escuela para la parte directiva fue necesario “preparar el terreno” para acceder a las aulas de primer grado, turno matutino. Parecía que los signos entre nosotros no estaban del todo sintonizados; el mensaje no dejaba de ser código, no estaba, por lo menos en un inicio, del todo descifrado por los actores de la escuela. A pesar de que después de muchos años regresaba a la escuela donde aprendí mis primeras letras, me sentí extraño y ajeno a ella, pues para la directora podía ser un académico evaluador de la vida escolar. “La etnografía implica una definición de compromisos y espacios de acción. Por una parte, pesa la responsabilidad frente a las personas de la localidad por la información que nos dan... Por otra, es importante considerar la relevancia política del conocimiento. (Rockwell, 2011, p. 55).

El acceso a la escuela inició a finales del mes de agosto, prácticamente coincidió con el inicio de ciclo escolar, desde entonces hubo un diálogo intenso con la directora respecto a la vida escolar y la forma en que se vincula con la comunidad. Nos fue posible acceder al aula de primer grado, integrado por 47 alumnos y dirigido por una profesora con 29 años de servicio docente. Ese momento dio paso al conocimiento de lo que sucede en un grupo escolar junto al diálogo con la maestra y el conocimiento de la vida del aula respecto a las formas de leer y escribir, los cuales desagregamos en los siguientes aspectos:

1. Usos asignados a los formatos impresos que circulan en la institución escolar: uso, manejo y trabajo con los libros de texto y de la biblioteca de aula
2. Modos de leer: gestos, uso del cuerpo, lectura en silencio y en voz alta.





3. Tiempos y espacios donde la maestra leen para sus alumnos: lapsos para dar instrucciones, para leer en voz alta, para indicar a los alumnos que lean al grupo o de manera individual, tiempos para hacer correcciones, etcétera.
4. Elementos que la docente retoma de la localidad para leer.

### **Pequeñeces de la vida escolar**

La escuela se encuentra en el centro de San Miguel Zinacantepec, data de la década de los 60 del siglo XX y tiene como antecedente la escuela “Cristóbal Colón” que ocupó espacios físicos de la presidencia municipal. Por décadas fue el único centro escolar de la cabecera municipal y pueblos circunvecinos, pero dado el crecimiento población y la cobertura educativa, surgieron otras instituciones educativas; a pesar de lo anterior, ha sido y es foco para proyectos piloto locales y federales. La escuela es de las pocas que cuenta con una biblioteca escolar y un profesor bibliotecario dedicado exclusivamente a recibir a todos los grupos bajo un cronograma y horario establecido, además de reforzar los objetivos curriculares con actividades de promoción y formación de lectores.

El aula de primer grado está al final del pasillo de los grupos de primero y de las oficinas de la dirección escolar, su tamaño es insuficiente, ya que ni los alumnos (42) ni la maestra pueden desplazarse con toda comodidad en el salón; a pesar de eso, conviven en el espacio casi único para el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Al frente, un pintarrón donde la maestra cotidianamente escribe, reafirma, demarca y conduce buena parte de su trabajo de escritura y de lectura; llama la atención que alrededor y cubriendo casi por completo la pared frontal de 1º C la maestra tenga varios materiales que le apoyan en su práctica pedagógica: tres textos tamaño cartulina sobre conocimiento pedagógico (uno referido al enfoque por competencias, otro sobre desarrollo emocional, motor e intelectual de niños de 6 años y uno más sobre los objetivos curriculares vigentes. Del otro lado, tiene un cartel que contiene el reglamento del grupo, muy amplio y con colores llamativos, a un lado del escritorio de la maestra, está el “Árbol lector”, acompañado de Broli (personaje creado en el ámbito local como el precursor de la lectura).

Lo que a continuación presentamos es un evento dado en un espacio y en un tiempo específicos donde maestra y alumnos socializan conocimientos a partir de un texto que forma parte del acervo de la



Biblioteca Escolar. Esta sesión se llevó a cabo en el mes de octubre, dos meses después de iniciado el ciclo escolar y para cuando los estudiantes están en pleno proceso de adquisición de las convenciones del lenguaje escrito; a decir de la profesora “...un alto porcentaje de sus niños ya lee o por lo menos deletrea...”, toda vez que socialmente se exige que desde la educación preescolar se inicie el camino de la lectoescritura.

### **¿Cómo dicen mamá las jirafas?” Hallazgos de lo empírico**

Después de entonar una breve canción alusiva a los libros con la intención de preparar al grupo para la lectura y al estar todos en silencio, la profesora hace preguntas sobre los animales de la selva, ante lo que los alumnos responden favorablemente. Dicho lo anterior, los invita a escuchar el cuento “¿Cómo dicen mamá las jirafas?”. Mientras muestra la portada, con voz contundente hace preguntas como las siguientes: “¿De qué se va a tratar la lectura?, ¿Cómo dicen mamá las jirafas?”, a lo que los estudiantes responden: “De jirafas... de una jirafa... si... si de una jirafa”.

La maestra toma el texto entre sus manos y, con voz firme y contundente, empieza leer el texto. Con palabras y con gestos del rostro expresa lo que sucede en la lectura, la cual aborda un diálogo entre animales en la escuela respecto a la imposibilidad del habla de la jirafa en su primer día de escuela. “La maestra pasa lista para saber si todos los animales están presentes. Pregunta *¿está el elefante?*... Cuando le toca a la jirafa, nadie responde. Sin embargo, ella está presente. ¡Pero no se oye nada! ¡Ningún sonido! Ningún gri-ti-to”. Por su parte, la maestra enfatiza con su voz el problema de la jirafa y la completa llevándose una mano al oído. Todo esto lo hace al mostrar las imágenes y el texto al grupo.

Entonces hace una pausa para plantear la problemática suscitada por la falta de respuesta de la jirafa, mostrando al grupo la imagen de la jirafa callada, algunos alumnos dicen que sí contesta. La maestra repite el fragmento:

M.-¿*Sabrás decir su nombre la pequeña jirafa? Por lo menos, ¿sabrás decir mamá en lengua jirafa? Pues no. Se queda muda. ¿Ahora sí saben cuál es el problema...? Se escuchan voces contradictorias:*

A.— Nooo..., siiii... que la jirafa no habla..., pero... ¿por qué? -Al ver que hay niños realizando otras actividades, se dirige a ellos: Mariana y José ¿creen que el sapo puede



enseñar a hablar a la jirafa?

M.-*Una vez que llegan con el maestro, los animales le explican su problema. El sapo está seguro de sí mismo.*

*¡No es por presumir, pero soy el especialista! Yo enseño el croar profundo, el chirrido y, a la perfección, el murmullo.*

*El sapo se levanta sobre sus patas, infla su saco vocal y respira ruidosamente emitiendo una serie de “¡croa!, ¡croa!, ¡croa!”*

*¡Él croa! ¡Él chirría! ¡Él se queda sin aliento! Pero nada hace reaccionar a la pequeña jirafa.*

*¡No creo lo que veo ni creo lo que oigo, jamás me había pasado nada igual en toda mi carrera! Agotado, el sapo reconoce su fracaso... Sin embargo, la maestra no renuncia fácilmente.*

*Llevemos a la jirafita con el canario. Es el maestro indudable del trinar y del gorgoritear. La maestra explica al canario la razón de su visita. “Le traemos a la jirafita para que le enseñe los principios del lenguaje, y que por fin pueda decir su nombre y llamar a su mamá.*

*Miren, queridos amigos, nosotros, los canarios, somos sin duda los cantantes más experimentados del mundo animal. Así que voy a empezar enseñándole a la pequeña jirafa algunas vocalizaciones y gorgoritos para el buen parlotear... Si... son como los pericos y las guacamayas, ellos sí hablan, sí, sí, sí; no obstante, sus vocalizaciones son en vano y abandona sus lecciones de trino, la pequeña jirafa sigue afónica.*

M.- *¡Lo siento! ¡Qué fracaso tan humillante para un soprano de mi rango! Me he desgañitado inútilmente. Temo que esta pequeña jirafa nunca emitirá ningún sonido”.*

*Vayamos a ver al rey de los rugidos. ¡Rey de los rugidos, si tu voz está a la altura de tu reputación, deja que te oiga la pequeña jirafa para que reaccione!*

*“¡Grrrrrr!” ¡Qué miedo da un rugido de ese tipo! Todas las crías gritan: “¡Mamá!”*

*Rápidamente de todos los rincones llegan las mamás, ¡están furiosas!*

*“Oigan, cálmense, dice el león. Solo quería ayudar. He hecho todo esto para enseñarle a*



*la pequeña jirafa a decir mamá. ¡Pero sigue muda!”*

*Entonces mamá elefanta explica que las jirafas hablan sin sonidos. Son mudas, afónicas.*

*Su cuello es tan largo que no tienen cuerdas vocales. Sin embargo, ellas se hablan haciendo gestos.*

*“Señora Jirafa, enséñeme cómo se hace entender con su pequeña jirafa”.*

*Y, con gran ternura, mamá jirafa le dice a su jirafita que la ama.*

*¡Dan ganas de hacerlo igual! Así, todos los pequeños se van con sus mamás para decirles*

*“yo te amo”.*

Cuando termina la lectura, la profesora recuerda el título del cuento y vuelve a plantear el conflicto referido a que la jirafa no puede decir mamá, además de hacer preguntas sobre la razón de tal suceso “Porque es un animal..., porque no pueden aprender, ...porque los animales no hablan”.

Como podemos observar, ahí está el mundo del texto, donde una maestra se esfuerza por enseñar a hablar a una jirafa. Lo que va apareciendo, a medida que avanza la lectura y su representación (gestual y corporal), es el mundo del lector con la construcción de sentido dentro de una comunidad de interpretación que no es espontánea ni depende exclusivamente de preceptos curriculares, también está enraizada en pautas históricas y culturales en relación con lo escrito. En este evento encontramos que leer es una construcción de sentido que depende de quien lee, pero también de quienes escuchan; por un lado, la maestra del grupo fue muy enfática en ciertos aspectos del texto que para ella eran centrales; por otro, los alumnos podían estar atentos o tomar fragmentos de lo que veían y escuchaban según sus intereses. Entonces, “...las verificaciones múltiples y móviles de un texto dependen de las formas a través de las cuales es recibido por los lectores” (Chartier, 2005, p. 51).

### **Lectura y representación**

Hay que advertir y reconocer que la voz, los gestos y el uso del cuerpo son el conducto que la maestra echa a andar para leer *Cómo dicen mamá las jirafas*. Lectura y representación dentro de la historia cultural van de la mano, desde el momento en que los libros hacen un uso del texto y la imagen que se entrecruzan, se distancian y se superponen, pero nunca se confunde la función de uno y otro; al llegar a las manos de sus lectores, adquieren una nueva faceta. Aunque los niños observaron las páginas del libro, no podían leer el texto; para efectos de socialización y comprensión, la voz de la maestra “...tiene



el poder de mostrar lo que la palabra no puede enunciar, lo que ningún texto podría dar a leer” (Chartier, 1996, p. 76), de la misma forma, da vida a lo que las imágenes comunican. En este caso, la representación es “mostrar una presencia”, es *presentar* lo que está *representado*. Cuando la maestra expresa tristeza ante la imposibilidad de hablar de la jirafa o de incertidumbre de los animales de la selva, *presenta* en un espacio situado como lo es el aula de primer grado.

Es ahí donde la representación en voz alta no es imaginación o “hacer creer” a otros (los niños) una situación. En las representaciones y en las prácticas sociales, el acto de lectura define una conciencia nueva de individualidad... La lectura puede también crear un lazo social, reunir alrededor de un libro, cimentar una relación de convivencia bajo la condición de no ser solitaria ni en silencio. (Chartier, 2005, p. 122)

Aquí es necesario señalar la forma en que la maestra imprime atención en los alumnos; el espacio para leer no es una silla, su escritorio o un pasillo del salón, sino la parte frontal. Denota ciertos saberes que ha ido consolidando y perfeccionando a lo largo de sus 29 años en la docencia (Mercado, 2002). Mientras leía, usaba el cuerpo, los gestos en el rostro enfatizaron lo que, a su consideración, son partes importantes de la lectura. “La lectura es siempre una práctica encarnada en gestos, espacios, costumbres [acordes a] las comunidades de lectores y las tradiciones de lectura” (Chartier, 2005, p. 54) pertenecientes a lo local: además, estuvo pendiente de la escucha del grupo, por lo que a través de la lectura y sin perder la secuencia, observó de reojo a quien estuvo poniendo atención para hacer cuestionamientos:

¿Quién era la maestra en la lectura de la jirafa?

A: Una humana, la que está ahí, la jirafa....

M: Fuimos anotando las palabras que no conocemos... ¿verdad?

A: Sí, sí. No hay ninguna, todas las entiendo.

M: Bueno... si vemos, la lectura de la jirafa muestra que hay un conflicto, un conflicto porque según la maestra y los animalitos, la jirafa no podía demostrarle el cariño a su mamá, ¿por qué?, ¿por qué?, al ver que hay niños que están hablando, jugando o levantando sus útiles que caen al suelo, dice:

M: Ian, ¿por qué hay un conflicto en la lectura? El niño no contesta.



## El conflicto

Aunque no lo logró del todo, la maestra intentó fijar la atención del grupo, dicha práctica fue acompañada de explicaciones para profundizar y reafirmar lo leído; a través de indicaciones y preguntas solicita que los niños deben ir anotando las palabras que no conozcan o que no sepan su significado; después mientras escribe en el pizarrón la solución, la explica de la siguiente manera: “Conflicto--- Jirafa”/ “Solución--- Aprender”: Vocaliza. Hablar. Expresarse sin palabras

M: Como vimos en la lectura, no todos expresamos nuestro cariño de manera idéntica, cada quien lo hace a su manera, en este caso, la jirafa no tenía que decir mamá para hacerle sentir a su mamá que la quiere, tal vez la puede acariciar, mirar, dar de comer, etcétera.

El conflicto de no poder decir “mamá” la jirafa también tiene una solución: comprender que no todos podemos expresar nuestro afecto con palabras; para posibilitar esta conexión, fueron necesarios momentos donde la maestra intercalaba lectura y cuestionamientos con los alumnos:

M.- *¿Sabrá decir su nombre la pequeña jirafa? Por lo menos, ¿sabrá decir mamá en lengua jirafa? Pues no. Se queda muda. ¿Ahora sí saben cuál es el problema...? Se escuchan voces contradictorias:*

A.- Nooo..., siiii... que la jirafa no habla..., pero... ¿por qué?

Los alumnos ya saben cómo leer, cuándo y cómo hablar ante el grupo, así mismo, mientras escuchan indicaciones, también escriben y siguen la secuencia de la lectura. Son prácticas interiorizadas desde su etapa preescolar y la maestra de grupo lo sabe, estamos hablando de una lectura que busca una comprensión de lo ya conocido del texto; es decir, a los niños se les pide más una descripción de lo que sucede en la lectura y menos una explicación racional de la mudez de algunos animales (Heath, 2004).

## Leer también es una práctica cultural

Generalmente, se piensa a las prácticas de lectura como fenómenos abstraídos de sus mediaciones intersubjetivas y de las condiciones pedagógicas e institucionales en las que se lleva a cabo. Desde una mirada cualitativa, lo sociocultural implica la materialidad de los textos y los modos consensados para descifrarlos e interpretarlos (Chartier, 2008), las condiciones de acceso y disponibilidad de los lectores a materiales escritos (Kalman, 2003), los discursos que intercambian maestros y alumnos alrededor de



lo escrito (Gee, 2004), además de las condiciones de desigualdad para considerarse lector (Street, 2009) en el campo educativo.

Estamos ante una práctica sociohistórica que los miembros de la comunidad escolar (maestros y alumnos) construyen a partir del acceso y socialización de materiales escritos dados para su uso y con ello alcanzar los objetivos curriculares. Los gestos y respuestas de los niños a las actitudes de la maestra no son hechos abstraídos de criterios culturales, antes, por el contrario, se conjugan con las exigencias pedagógico-institucionales y con las formas que la localidad tiene para abordar lo escrito con las prescriptivas institucionales, por ejemplo, representar el texto con movimientos y gestos corporales es una forma de socializar lo leído en cada primavera en la localidad. Así mismo, mientras se leyó el texto, la relación de la maestra con los alumnos fue de compromiso para hacer atractivo el texto, pero en ese instante también puso en juego toda una significación cultural. "...la enseñanza es construida entre maestro y alumnos; los ajustes y negociaciones que ocurren entre ellos en esa relación implican construcción colectiva" (Mercado, 2002, p. 91).

Un evento es observable, puede ser descrito a partir de la evidencia de lo leído, dialogado e interpretado en el tiempo y lugar específicos donde se da, pero para comprender las mediaciones socio históricas que como maestros tenemos, es necesario observar los dos escenarios a partir del concepto de "prácticas letradas". Así, no es posible tomarlo como un monolito, de una sola pieza; hay en él elementos asequibles para su estudio en y para la práctica docente. De aquí que, la lectura entendida como práctica cultural:

no sólo es un intento por profundizar en el estudio de los eventos letrados y patrones referentes a la lectura, sino que también busca asociarlos a campos de estudio más amplios como lo social y lo cultural. [Por lo tanto] se refiere a una concepción cultural más amplia respecto a las formas de pensar y practicar la lectura y la escritura en contextos culturales.

(Street, 2003, p. 78)

Las aulas son una construcción histórica y parte de la estructura social donde las reglas están definidas de antemano y las relaciones de poder no se limitan al saber, en este caso respecto a la escritura y la comprensión de lo que se lee, sino a factores sociales. El mobiliario y la arquitectónica contribuyen a su funcionamiento, pero lo que más influye es "una estructura de comunicación entre los sujetos...



donde sus reglas no son definidas por todos” (Dussel y Caruso, 1999, p. 31), pero donde también hay apropiaciones, rupturas y posibles trasgresiones.

En esta práctica de lectura notamos dos desplazamientos, a) el uso diferenciado de un mismo texto en un espacio escolar, y b) la puesta en marcha del cuerpo en las formas de leer. El libro “¿Cómo dicen mamá las jirafas?” forma parte del acervo de las bibliotecas escolares que en su momento se repartieron en todo el país, con una intención y un uso; “lo esencial es comprender cómo los mismos textos pueden ser aprendidos, manejados y comprendidos en formas diversas”, así mismo, “La lectura no solo es una operación abstracta de intelección: es la puesta en marcha del cuerpo, la inscripción de un espacio, la relación consigo mismo y los demás”. (Chartier, 2005, p. 110).

La escuela como institución, muchas veces no reconoce los usos situados de lo escrito, formas diversificadas que nos hacen olvidar al maestro en una posición rígida, formal y acartonada; el hecho de pasar de una lectura a otra, con tiempos bien marcados y en medio de un sinnúmero de comisiones que forman parte ya de la rutina escolar, lo hecho por la maestra es de puntualizar. En medio del trabajo docente están los textos, ahí, esperando para ser leídos; en ese camino, los usuarios de lo escrito transitan entre el contenido programático, el protocolo y las diversas formas de apropiación; en este caso, hubo reiteraciones a lo estipulado en el texto e imágenes.

Desde que se instauró en nuestro país la reforma de 1993, empezó a circular la idea de que los alumnos al leer deben construir significado; si vemos con cuidado construyen ese significado a partir de las convenciones del lenguaje y la mediación docente. En mucho, la movilidad de significados está determinada por las secuencias de una lectura en voz alta; la maestra resaltaba partes que a ella le parecían importantes, vigilaba la disciplina del grupo, cortaba la secuencia del cuento para enfatizar puntos centrales (palabras desconocidas y la problemática de la jirafa) y posterior a la audición, introdujo un texto que a su parecer se ligaba muy bien con su plan de clase. El significado y uso de un texto está determinado por las condiciones socio históricas que determinada cultura escolar construye, dependiendo de sus necesidades, que en este caso son curriculares.

Si pensamos que la lectura es el encuentro del mundo del texto con el mundo del lector y la construcción de significados, o mejor todavía, si repetimos estas frases de manera idílica y romántica, no le rendimos justas cuentas ni a Ricœur ni a los resabios de un constructivismo. Detrás del mundo del texto hay





multiplicidad de factores que proyectan un lector modelo (Eco, 1993), pero detrás del mundo del lector hay todo un mundo de interpretaciones posibles; esto depende del lugar y el momento que ocupe.

Por supuesto que esto es muy trabajado desde diversos ángulos, pero tal vez se ha hecho caso omiso a las diacronías culturales de los lectores; no todos leemos igual, nuestra apropiación de lo escrito depende de los horizontes de interpretación, de la comunidad lectora a la que pertenezcamos y a los gestos en la lectura. No es extraño que en la escuela los alumnos fijaran su atención en las imágenes de los animales de la selva que ilustran o completan lo escrito y que recitaran diálogos que a su parecer les fueron importantes tendiendo así tácticas de sobrevivencia, o que ponderen el final de la lectura y poder inferir el resto de la trama.

La construcción de sentido de los textos se mueve en la dialéctica de las restricciones trasgredidas y las libertades refrenadas (Chartier, 2008). El modo en que se da a leer un texto acota su apropiación, pero dicha acción está investida de invención, es decir de formas diferentes a las tradiciones respecto a la enseñanza de la lectura y a la comprensión misma. Aquí es importante no perder de vista la finalidad del texto leído, a primera vista parece ser un texto narrativo sin más, pero su finalidad es dar a conocer una razón científica del porqué las jirafas no tienen cuerdas vocales: “Son mudas, afónicas”. Su cuello es tan largo que no tienen cuerdas vocales. Sin embargo, ellas se hablan haciendo gestos. En este punto, lo que más interesó a la maestra fue el conflicto entre los animales y no el conocimiento científico. Además, le interesa que los alumnos retengan información del cuento, sin importar su trascendencia. De hecho, introduce un saber extra científico que a su parecer puede ser más asequible para el grupo: “en este caso, la jirafa no tenía que decir mamá para hacerle sentir a su mamá que la quiere, tal vez la puede acariciar, mirar, dar de comer, etcétera”, pero ya no menciona la ausencia, en las jirafas, de cuerdas vocales. Con esta tesis hay caso omiso al supuesto que menciona que en las instituciones sociales los lectores siguen al pie de la letra lo leído, que no existe en ellos la posibilidad de comprenderlo a su usanza y que la única acción cultural es la reproducción. Lo anterior plantea dos retos. Por un lado,

comprender cómo las apropiaciones particulares e inventivas de los lectores, oyentes o espectadores dependen, a la vez, de los efectos de sentidos apuntados por los textos, de los usos y las significaciones impuestos por las formas de su publicación, y de las



competencias y las expectativas que rigen la relación que cada comunidad de interpretación entabla con la cultura escrita. (Chartier, 2008, p. 47)

## CONCLUSIONES

Los estudios socioculturales de lectura en contextos escolares han aportado elementos interesantes para comprender cómo las mediaciones socio históricas demarcan y posibilitan modos de leer. Cada grupo se apropia de la escritura de manera *sui generis*; la idea de que leer es un verbo transitivo, dinamiza la relación mundo del texto/mundo del lector/texto, no solamente en un nivel de abstracción sino en uno más local, más minucioso y cercano a lo que realmente sucede en las aulas. Comprender y asimilar esta perspectiva, es del orden de lo indispensable para entonces posibilitar nuevas formas de mejora en nuestro trabajo.

Es importante decir que a través de los textos que circulan en las aulas, maestros y alumnos dejan de ser ajenos entre sí para convertirse en usuarios de la cultura escrita. En este sentido, se pone de manifiesto que los textos adquieren sentido solamente por la acción de sus consumidores, quienes en estos casos los trasfiguran para hacerlos asequibles a sus intereses y propósitos de enseñanza y aprendizaje.

En este entramado, la maestra se enfrentó al dilema de dar libertad o coaccionar las formas de crear sentido de lo leído; a medida que avanza en su lectura va demarcando alcances y límites en la comprensión. En primera instancia hay una clara promoción de la lectura, pero al final se pasa a una enseñanza que busca a toda costa un producto escrito, objetivo y susceptible de ser calificado, lo cual se imbrica con formas de leer de la localidad.

La escuela como institución oficial privilegia determinados usos de lo escrito. Es muy común que, ante un tema nuevo, una lectura o la explicación de un ejercicio, sea el maestro quien lleve el control por determinado tiempo; difícilmente un alumno expondría un tema nuevo o plantearía un problema matemático de compleja comprensión y resolución. Es aquí donde el valor de las investigaciones sobre literalidad adquiere sentido, ya que a través de sus aportaciones "...se pueden develar y cuestionar los supuestos tradicionales que enmascaran la aparente neutralidad de las prácticas letradas" (Zavala, Niño, Murcia y Ames, 2004, p. 12); en la escuela nada es transparente, hay relaciones de poder a nivel micro y macro.



Así que es necesario puntualizar algunos elementos implícitos en esta lección muy interesante para los alumnos y realizada con mucha habilidad por la maestra.

Por un lado, quien determinó el sentido de lo leído fue la maestra; no existió en algún momento cierta socialización de la lectura, entendiendo por esto una discusión y diálogos que den cuenta de una construcción de sentido compartida. ¿Poder asumido o poder concedido?, ¿quién lo asume y quién lo concede? “... la literacidad está imbricada en las prácticas discursivas y en las prácticas de poder en la vida cotidiana: está socialmente construida, materialmente producida, moralmente regulada y tiene un significado simbólico que no puede reducirse a ninguno de éstos” (Street, 2004, p. 90).

Por el otro, los saberes docentes (Mercado, 1991) no se asumen de una vez y para siempre, se van perfeccionando a la vez que son concedidos en parte por los alumnos y en mucho por la localidad donde se encuentra la escuela. El oficio de ser maestro exige estar con los demás y en esa interfaz se van construyendo y cediendo posesiones. Una es la maestra, institucionalmente legitimada; los otros son los niños como parte de la localidad con sus representaciones y usos de los textos. Unos y otros socializan conocimientos curriculares y construyen formas de leer, donde el maestro lleva la conducción de dicho proceso, esto “... ayuda para dar cuenta del hecho de que a los participantes les es posible comprometerse en prácticas letradas diferentes y, a menudo, desiguales” (Barton y Hamilton, 2004, p. 126). La maestra enseña y los alumnos aprenden, pero no en igualdad de circunstancias, pues mientras a ella le es permitido mutilar un texto para hacerlo resumen de unas cuantas líneas, a los alumnos se les permite contestar lo que se les pide.

Hubo un relativo interés en el grupo por la lectura. Fue necesario que la maestra pusiera en juego mucho de su saber para animar a los niños a escuchar la lectura; pocos minutos después de la audición, entre algunos alumnos, se escuchó que el bibliotecario de la escuela tiempo atrás ya les había narrado el cuento. Esto provocó que mientras una mayoría permaneció en silencio durante la actividad, otros no todos tuvieron la atención puesta en su maestra.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, D. (2006). *Literaria. An introduction to ecology of written language*. Wiley-Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). La literacidad entendida como práctica social, en Zavala, V. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalba-CONSULTA.
- Buenfil, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Editorial Académica Española.
- Caruso, M u Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Chartier, R. (2000). *El juego de las reglas*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Gadisa.
- Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Katz.
- El ecosistema del libro y la lectura en el estado de México (2023). Mapa de bibliotecas, en <http://www.lecturaedomex.mx/observatorio/bibliotecas/>
- Gee, J. P. (1986) Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words, en Zavala, V. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-55). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Heath, S. B. (1982) El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela, en Zavala, V. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 143-179). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language. Life and work in communities ans classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Kalman, J. (2003) “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”. *Revista Mexicana de Investigación*



*Educativa*, vol. 8, núm. 17, enero-abril, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.

Mejía, E. (2011). *Leer en voz alta en la escuela primaria. La socialización del texto*. XII Congreso nacional de Investigación Educativa, Guanajuato.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/2332.pdf>

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2005). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación de la Nación, en  
<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/07/03/f142b3b5f9d96be5db4da58b6abd34a14131b1a5.pdf>

Ricœur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E. “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”, en *Educación en Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2001.  
<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27851/29623>

SEP (2013). *Programa Nacional de Lectura y Escritura*. México en  
<http://www.lectura.dgmie.sep.gob.mx/programa/>

SEP. (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.

Street, B. (2009). “Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir” (pp. 84-98), en Salman, J. y Street, B. *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. CREFAL-Siglo XXI Editores.

Street, Brian (2003). *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. (Consultado el 10-04-2016), en  
[http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734\\_5\\_2\\_Street.pdf](http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf)

Velasco, María Guadalupe (2017a), “Los saberes docentes para la enseñanza de la lengua escrita como construcción dialógica”, en *Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación educativa*, San Luis Potosí, COMIE.



Velasco, María Guadalupe (2017b), *La reconfiguración del vínculo pedagógico a partir de los alfabetismos emergentes: tensiones y posibilidades en la escuela primaria*, Memoria de la 10ª Bienal de investigación educativa, ISCEEM.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (Comp.). *Para hacer letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós Educador.

