



Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Centro de Estudio Estudios de la Cultura y la Comunicación

Especialización en Promoción de la Lectura

Sede: Xalapa

Aprendemos a leer conforme hablamos.

*Introducción a la lectura de ensayo literario en un
círculo de adultos mayores*

Estudiante: Ernesto Juárez Rechy

Tutor: Dr. Raciél Damón Martínez Gómez

Xalapa, Veracruz, abril de 2024.

Contenido

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS iv

Tablas iv

Figuras v

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL 5

1.1 Marco conceptual 5

1.1.1 Lectura 5

1.1.1.1 Literacidad. 5

1.1.1.2 Diferentes tipos y contextos de lectura. 7

1.1.1.3 Lectura de exploración. 8

1.1.1.4 Comprensión lectora. 10

1.1.2 Prácticas letradas 11

1.1.2.1 Práctica letrada dominante y práctica letrada vernácula. 11

1.1.2.2 Comunidad de práctica. 13

1.1.2.3 Hablar sobre libros. 14

1.1.3 Géneros discursivos 16

1.1.3.1 Género. 16

1.1.3.2 Ensayo literario. 17

1.2 Marco teórico 19

1.2.1 Constructivismo 19

1.2.2 Pedagogía y literacidad críticas 21

1.2.3 Teoría literaria marxista 23

1.3 Revisión de casos similares 25

1.3.1 Internacional 25

1.3.2 Nacional 28

1.3.3 Local o estatal 30

1.4 Breve caracterización del proyecto 32

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO 34

2.1 Delimitación del problema 34

2.1.1 El problema general 34

2.1.2 El problema específico 35

2.1.3 El problema concreto 37

2.2 Justificación 40

2.3 Objetivos 41

2.3.1 Objetivo general 41

2.3.2 Objetivos particulares 42

2.4 Hipótesis de intervención 43

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO 44

3.1 Enfoque metodológico 44

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención 45

3.3 Estrategia de intervención 46

3.4 Metodología de evaluación 47

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN 48

4.1 Descripción de actividades y productos 48

REFERENCIAS 52

BIBLIOGRAFÍA 56

APÉNDICES 57

Apéndice A. Primer cuestionario diagnóstico 57

Apéndice B. Cartografía lectora 58

Apéndice C. Estrategias 64

Apéndice D. Evidencia fotográfica 74

GLOSARIO 75

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Actividades y productos 48

Figuras

Figura 1. Cronograma de actividades de la Especialización en Promoción de la Lectura 51

INTRODUCCIÓN

Cada etapa histórica implica retos particulares. La sociedad ha logrado expandir la esperanza de vida sin tomar en consideración lo que esto implica, por ejemplo, atender adecuadamente las necesidades de los adultos mayores. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU, como se citó en García Araneda, 2007), este sector se duplicará durante la primera mitad del siglo XXI, lo que implicará grandes requerimientos económicos, en salud, educación y otras áreas.

Los retos a que se enfrenta la población de edad avanzada son múltiples, verbigracia: el reordenamiento de sus actividades y metas de vida, el desarrollo de los conocimientos y la tecnología, la situación laboral y el manejo del tiempo, los cambios sociales y la reconfiguración de la imagen de sí mismos. Frente a esto, los talleres de lectura pueden precisamente contribuir a crear espacios para el desarrollo, la humanización y la convivencia. Basta asistir a uno para corroborar que lo que sucede es más que una discusión literaria.

Considerando los retos a los que se enfrenta este sector de la población existen al menos dos claras áreas de oportunidad: 1. crear condiciones para un aprendizaje continuo, que a su vez involucre los conocimientos de los adultos, mediante prácticas vernáculas de lectoescritura, es decir, por medio del recreo que la lectura permite los participantes pueden continuar aprendiendo; y, la otra, transitar de una consideración deficitaria de los adultos mayores, que los considera como seres pasivos, a otra donde son personas activas, con experiencia, y oportunidades de desarrollo, que poseen habilidades y las utilizan.

Este trabajo trata de la implementación de un proyecto de fomento lector dirigido a un círculo de lectura en la Estancia Garnica, que es un centro que ofrece actividades recreativas para derechohabientes del Instituto de Pensiones del Estado (IPE), en Xalapa, Veracruz, México. El

grupo está conformado por 12 participantes, 9 de los cuales son mujeres, de los 58 a los 80 años. En la Estancia Garnica ya existía previamente un grupo de lectura de poesía, sin embargo, este grupo ya no admitía más participantes, por ello, el antropólogo Eric Juárez Valladares creó otro distinto. Respecto de su escolaridad e intereses, el grupo es muy diverso, pues sus miembros cuentan con estudios en distintas áreas, como ingeniería, educación o derecho, y van desde la secundaria hasta el posgrado (doctorado). La Estancia Garnica fue reabierta al público en 2022. Antes era utilizada por la Secretaría de Seguridad Pública y la Secretaría de Marina, como centro de operaciones e inteligencia.

Se ha escogido el género del ensayo literario, en primer lugar, por la cercanía con los intereses literarios del grupo; por ser un género desatendido, según Bahloul (2002), son el libro y la narrativa, como texto y género respectivamente, las formas que concurren usualmente en la imaginación de quien escucha hablar de hábito de la lectura, lo que coincide con una observación de Robles Gómez (2022) sobre la falta de indicadores de lectura de este género; y, derivado de lo anterior, como una manera de presentar textos argumentativos.

El proyecto haya su justificación en al menos tres razones: 1. en la idea que establece la literacidad crítica de que la lectura es un proceso de toda la vida; 2. que los participantes del círculo declararon tener gusto por la lectura y estar interesados en conocer qué es un ensayo literario; 3. en el trabajo de profesionalización requerido por la Especialización en Promoción de la Lectura (EPL) de la Universidad Veracruzana (UV).

De manera complementaria a la justificación, este grupo es interesante por varias razones: 1. por ser un grupo que había sido formado previamente a esta intervención (a diferencia de otras experiencias, donde tuvo que ser creado, como en Gandolfo y Furman (1986), Rodríguez Ávila (2007), Hernández Medina (2017), Castro Castro (2022) y Robles Gómez

(2022) ; y 2. porque, aunque tienen claros los beneficios de la lectura, su perspectiva sobre la misma conserva rasgos tradicionales, es decir, se espera del promotor una clase y una definición precisa sobre qué es un ensayo.

El Capítulo 1 contiene la fundamentación teórica y conceptual de este proyecto. La perspectiva escogida es la de la literacidad sociocultural, uno de cuyos exponentes principales es Daniel Cassany. Desde esta perspectiva, los procesos de lectura y escritura están insertos en la sociedad y son útiles para relacionarnos con ella, pues tienen que ver con prácticas de identidad y poder (Cassany, 2008). Las prácticas a su vez se dividen en dominantes y vernáculas, estas últimas son aquellas que se realizan por voluntad propia, en un contexto más informal. Precisamente las actividades del círculo de lectura estudiado entran en esta concepción, pues los practicantes lo hacen en compañía de un grupo y bajo ciertas pautas más laxas. El apartado 1.1.3, géneros discursivos, es importante para distinguir al ensayo, género de la intervención, en sus características y especificidad.

En el marco teórico se recurre al constructivismo, pues es una de las corrientes que alimenta a la perspectiva sociocultural y es útil a la hora de explicar por qué es necesario que el conocimiento sea creado por los estudiantes, como en el caso de Rodríguez Ávila (2007) y la implementación de su taller de escritura. Asimismo, se recurre a la pedagogía y literacidad críticas, por hacer un énfasis en la importancia de prestar atención a los contextos de los grupos de aplicación, lo cual es una recomendación recurrente, por ejemplo, en los trabajos de Hernández Medina (2017) o Hernández Méndez (2023). Además, estas posturas teóricas hacen un énfasis en el rol del promotor o profesor como alguien que puede prestar atención, analizar y teorizar respecto las distintas necesidades de aprendizaje, y que no se limita a implementar mecánicamente una serie de medidas estandarizadas. La teoría literaria marxista, en el apartado

1.2.3 coincide con esta atención a los contextos sociales, además de que grandes teóricos del ensayo, Lukács, Adorno o Bajtín, pertenecen a esta corriente.

En el Capítulo 2 se encuentra la fundamentación del proyecto, la importancia de la atención a la población y sus condiciones específicas respecto de su contexto y composición, de las cuales ya se ha hablado más arriba.

En el Capítulo 3 se detallan los aspectos metodológicos de la intervención y las estrategias de intervención y evaluación. En este caso se recurre a la investigación acción como una metodología idónea para interactuar con un grupo ya formado y con sus propias dinámicas. Se ha tratado de estar atento a sus requerimientos y respetar el evidente ambiente de camaradería ya logrado por ellos. Dentro de las estrategias, se recurre al círculo de discusión, a juegos y prácticas de escritura.

En el Capítulo 4 aparece la programación de las actividades y productos. Finalmente se presenta la bibliografía recomendada y los apéndices, entre los que se hallan los cuestionarios, la cartografía y actividades.

El título de este trabajo es una variación sobre el título de un ensayo muy famoso de Heinrich von Kleist, que en este caso une el diálogo y lectura. Trabajos como este buscan combatir uno de los retos que enfrentamos como sociedad: eliminar los prejuicios que pesan sobre la vejez. El entrecruzamiento de un círculo de adultos mayores con el ensayo puede entrañar muchas sorpresas no sólo para el grupo estudiado y sus hábitos de lectura, sino también para nosotros y nuestras ideas sobre ellos.

CAPÍTULO 1. MARCO REFERENCIAL

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Lectura

1.1.1.1 Literacidad. La *literacidad*, es decir, la lectoescritura, es un proceso complejo que ha sido conceptualizado según distintas perspectivas. La perspectiva lingüística se enfoca en el desciframiento de los signos, en la gramática, el estudio de la lengua y los discursos; la psicolingüística, en los procesos cognitivos e inferenciales; y la sociocultural en prácticas y aspectos contextuales, y que retoma conocimientos de la antropología, la sociología y los estudios culturales. Estos aspectos están interrelacionados y se complementan (Cassany, 2008). A partir de la perspectiva sociocultural, la literacidad es entendida como una práctica social, con objetivos (no como un fin en sí misma), que implica actitudes individuales y que se inserta en nuestra cotidianidad. Usamos la literacidad en interacciones sociales, con determinados fines, no está limitada a textos escritos o a la oralidad, sino que incluye las distintas prácticas y maneras en que las personas se los apropian y los usan (Zavala, 2009).

De acuerdo con Cassany (2008), cada perspectiva teórica conlleva una manera de conducirse en el aula: la perspectiva lingüística haciendo hincapié en la corrección gramatical y la oralización; la psicolingüística, en la creación de hipótesis y de significados; y la sociocultural, en el diálogo, que incluye intercambiar opiniones y reaccionar antes estas.

De igual manera, existe una terminología asociada a cada una, v. gr.: lectura y escritura (lingüística); procesos cognitivos, composición (psicolingüística); y prácticas letradas y géneros discursivos (sociocultural). La tarea del lector es distinta para cada postura: para la perspectiva lingüística, leer consiste en decodificar la gramática y el léxico; asimismo, para esta aproximación existe un significado único, que verifica o corrige otras interpretaciones. Para la

psicolingüística, se trata de llevar a cabo inferencias que completan el significado del texto, pues una misma palabra puede significar distintas cosas dependiendo del lugar en el que aparezca. La creación de significado por lo tanto se da en la mente y puede variar con el tiempo, por ejemplo, si se lee un texto en la juventud o en la vejez; asimismo, puede variar entre lectores.

Cassany (2008) aborda cuatro aspectos desde la perspectiva sociocultural. En primer lugar, los textos están situados, es decir, tienen un autor que a su vez tiene su postura ante la vida, y que se debe a su situación histórica y geográfica. Precisamente al conjunto de ideas que conforman el punto de vista lo llama *ideología*. No se puede no estar imbuido de ideas, y no existen textos sin ideología. El autor distingue entre el contenido de un texto, que podría ser sencillamente información, y la ideología, relacionada con la intención, los objetivos y una manera de ver las cosas que se quiere transmitir. La lectura crítica tiene que ver con aprender a cuestionar e interrogar los textos que se reciben.

La comunidad cultural tanto del lector como del escritor son fundamentales a la hora de crear el significado. Las inferencias que se realicen dependen de contenidos socioculturales que están en la comunidad. Cada una tiene a su vez sus propias prácticas discursivas y retóricas. La lengua y la manera de usarla es distinta no sólo entre idiomas, sino incluso entre variedades de una misma lengua. La retórica contrastiva se encarga de comparar estas distintas prácticas retóricas entre comunidades.

Por último, no existe un significado eterno y descontextualizado, sino que existen varios, cada uno de ellos situado. A la hora de querer comprender un texto, por muy escrupuloso que se sea, siempre será una perspectiva parcial e incompleta. Es aquí donde entra la relevancia del diálogo, pues el intercambio de puntos de vista enriquece dicha comprensión.

1.1.1.2 Diferentes tipos y contextos de lectura. A partir del apartado anterior podemos vislumbrar la multiplicidad de formas que adopta la literacidad y su presencia en incontables actividades sociales, a las cuales se llamará *eventos letrados*. Por su parte, las *prácticas letradas* son maneras culturales de comportarse socialmente respecto de la lectura y la escritura, verbigracia, escuchar atentamente y no interrumpir la lectura del Evangelio es una práctica letrada que se da en el cristianismo. Por supuesto que en un contexto pueden existir muchas prácticas letradas, por lo que se puede hablar de muchas literacidades (Zavala, 2009).

Las literacidades no están completamente separadas, sino que pueden pasar a otros ámbitos y modificarse, como cuando la forma de una carta pasa a ser adoptada como letra de una canción. Asimismo, están enmarcadas en prácticas sociales más amplias. El ejemplo descrito tiene que ver por ejemplo con la carrera musical de una persona, el cortejo de una persona (en el caso de que la letra de la carta sea romántica) o el activismo social (cuando la letra toque temas políticamente relevantes). Cuestiones como estas muestran que la comprensión de la literacidad excede el análisis de los textos escritos y su desciframiento. El manejo de las prácticas letradas está vinculado con temas de identidad, pues adoptar ciertas maneras tiene que ver con el deseo de mostrar pertenencia a determinados grupos, verbigracia, escribir poesía de una manera puede denotar la pertenencia a un movimiento artístico (Zavala, 2009).

Por otra parte, a la hora de enfrentarse a un texto escrito, son muy importantes las estrategias que varían según los objetivos de lectura. Una de estas muchas tácticas se refiere a los conocimientos de las peculiaridades lingüísticas, de estructura y contexto de los distintos géneros, lo cual permite hacerse una representación del texto en general y guiar la lectura (Parodi 2010).

De manera global, la información se organiza de distintas maneras según el texto sea narrativo, descriptivo o argumentativo, identificar su tipo ayuda a lector a orientarse y procesar la información. Un texto narrativo está estructurado conforme al tiempo, y de causas y efectos. Algunos ejemplos son los cuentos, las leyendas, las noticias. Este tipo de organización ofrece pistas, que permiten al receptor configurar el mundo que se le narra, prever lo que se le contará y revisar su lectura. En textos descriptivos, la información está acomodada según componentes como la clasificación o la comparación. De lo que se trata en este caso es de caracterizar algo, que puede ser personas, objetos o situaciones. Ejemplos de este tipo de textos los encontramos en los manuales o leyes. Otra manera, no global, de organizar la información, se refiere al aspecto léxico-gramatical. Por ejemplo, en los textos narrativos enfocados en el pasado, se hallará marcadores de transición temporal, como “luego” o “después”. La manera en que un texto descriptivo presenta un contraste puede variar y, por supuesto, también se puede valer de pistas lingüísticas: “por contraste”, “a diferencia de”, “no obstante”, son algunos ejemplos. El núcleo de un texto argumentativo es la persuasión, alrededor de la cual aparecen argumentos para apoyarla. Algunos ejemplos de esta variedad son los artículos de investigación científica, los editoriales, y en el caso de este trabajo, los ensayos literarios (Parodi, 2010).

Poder identificar el tipo de texto no sólo ayuda a construir el significado del texto, sino también permite al receptor identificar la postura del escritor y situarse frente a ésta. Por ejemplo, algunos marcadores lingüísticos como “lamentablemente” o “de hecho”, nos permiten detectar la intención de quien escribe.

1.1.1.3 Lectura de exploración. La aproximación sociocultural ha enseñado que la lectoescritura está guiada por la búsqueda de sentido y la necesidad de comunicación, por consiguiente, la lectura comienza ya desde la búsqueda o el interés por un tema.

A la hora de acercarse a la lectura es necesario interrogarse por los motivos: ¿es para realizar una tarea?, ¿de qué área?, ¿para responder una duda sobre alguna receta?, ¿para realizar un trámite administrativo? De acuerdo con Argudín y Luna (2006), la lectura selectiva es el primer paso a la hora de buscar información. Cada texto permite acercarse de manera sucinta para saber si puede ser de utilidad, por ejemplo, un primer vistazo o revisión general, sirve para descartar o proseguir con una lectura más detenida. En este caso los pasos son ver qué tipo de texto es, el autor, índice, títulos y subtítulos, balazos o cuarta de forros, para un periódico o un libro respectivamente.

Después de esta primera hojeada, se sigue con una más detenida, donde se puede buscar información más específica, esto es, los capítulos o secciones que puedan ser de ayuda. Nuevamente, esto es con el fin de utilizar el tiempo y las energías de manera más eficiente.

Para Chambers (2007) el trabajo del facilitador ya comienza con escoger, lo cual estará delimitado por lo asequible. A continuación, sigue la manera de presentar los libros (lo que él considera dentro del ámbito de la exhibición). La selección tiene como fin que paulatinamente el lector potencial pueda realizar esta discriminación por sí mismo, pues uno de los problemas de escoger por alguien más es que no se puede acertar todo el tiempo.

Siguiendo con el mismo autor, hojear puede volverse una actividad placentera y encierra la posibilidad del descubrimiento. Existen distintas maneras de considerar el tiempo adecuado según los contextos, unos minutos bastarán, pero esto puede alargarse en el caso de alguna visita a una feria o una biblioteca. No obstante, considera que los niños deben ser expuestos de forma cotidiana a esta actividad. Con frecuencia, por su naturaleza en apariencia desorganizada o superficial, hojear es despreciado, y si bien no basta para el fomento lector, tiene una importancia mayor de lo que comúnmente se cree.

1.1.1.4 Comprensión lectora. Leer es un proceso complejo, abarca actividades antes, durante y después de retirar los ojos, oídos o manos del texto. Para Domingo Argüelles (2010) el concepto de comprensión lectora, o “leer bien” de manera más simple, con frecuencia está apoyado en la falacia de que existe una única interpretación de los textos. De igual manera, es con frecuencia quien pregunta, la institución educativa, la dueña de dicha interpretación. El autor mencionado considera que lo interesante de la lectura y su comprensión es la multiplicidad de interpretaciones, según cada lector. Llevando esta idea un poco más allá, Chambers (2007), hablará del término *perfink*, que es la reunión en inglés de los verbos percibir, sentir y pensar.

Actualmente se sabe (Lerner, 2001) que no existe separación entre lo verbal y lo escrito, sino que el sentido conduce y une estas dos dimensiones. Los textos requieren atención, y una de las actividades para fomentar la comprensión es crear un ambiente adecuado. Para Chambers (2007), el facilitador debe ayudar a que la concentración pueda extenderse y a rodear de experiencias gratas esta actividad. Salinas (1967) señalaba esto con el nombre de *ambiente de la lectura*, el cual tiene que ver con la especificidad del estado que requiere la lectura. Sin duda tiene requisitos espaciotemporales, como el estar a salvo del ruido, una adecuada iluminación, pero también una especie de recogimiento, que se relaciona con la capacidad de concentrarse, de poner atención.

Retomando a Chambers, existen dos reacciones que pueden ser aprovechadas para el fomento de la comprensión lectora. La primera consiste en el gusto que el lector experimenta después de la lectura y que puede manifestarse como el deseo de seguir leyendo al mismo u otro autor, o el simple hecho de querer leer nuevamente. La segunda es la necesidad de hablar sobre lo leído. Sobre esta última, aparece en dos variedades, la formal (de manera sencilla, en contextos académicos) y la informal (con familiares o amigos, o en situaciones más casuales). El

escritor inglés señala, basado en su experiencia, que definitivamente la conversación nos ayuda a prestar atención a nuestras percepciones, es decir, a detenernos en ellas, analizarlas e incluso criticarlas.

1.1.2 Prácticas letradas

1.1.2.1 Práctica letrada dominante y práctica letrada vernácula. La perspectiva sociocultural permitió el paso de la consideración de la literacidad como algo restringido a la persona y verla ahora como algo que está mediado por la sociedad. Hernández Méndez (2021) indica que el uso de símbolos está determinado por instituciones y usos sociales, imbuido de una ideología. Al mismo tiempo, actualmente lo que se busca es que la subjetividad sea bienvenida en éstas.

Para la perspectiva sociolingüística, la práctica letrada es la unidad de análisis, queda definida como las distintas actividades de la lectura y la escritura en diversos contextos. Se compone del texto, el lector y el receptor, cada uno con sus características, es decir, estructura, función y estilo para el primero; identidad, ideología, estatus y contexto para los dos últimos (Cassany 2008). La relevancia de las prácticas letradas es que les permiten a las personas construir su identidad y ejercer su poder. Por otra parte, este concepto ayuda a ver estas actividades de manera más comprensiva y en la utilidad que tienen para organizar.

Hernández Méndez (2021) presenta una síntesis de algunos puntos importantes de distintos autores sobre el tema: 1. Lo escrito y lo oral no están de ninguna manera separados. 2. La lectura y la escritura tienen un contexto, es decir, son formadas por instituciones, relaciones interpersonales y la propia cultura. Su aprendizaje asimismo depende de la posibilidad de acceder a situaciones donde estas prácticas se lleven a cabo. 3. El definir la competencia de una

persona para comunicarse tendrá que ver con la delimitación de un espacio geográfico, un momento en el tiempo y el tipo de discurso requerido.

Precisamente las prácticas de la lectura y la escritura ofrecen una resistencia a su explicitación y su secuenciación, porque participan de las de otros lectores, así como de conocimientos privados o implícitos. Para Lerner (2001), el tiempo del aprendizaje no es un tiempo lineal, que acumula de manera secuencial y sin retrocesos, sino más bien se trata de aproximaciones desde distintos puntos de vista, donde hay reordenamientos del conocimiento a nivel cognitivo. De resultas, se llega a una paradoja entre el control y la enseñanza: si se quiere controlar todo, se menoscaba la enseñanza; si se pone en primer lugar esta, entonces habrá que dejar de querer controlar cada aspecto.

Las prácticas letradas pueden clasificarse en dominantes y vernáculas. Parafraseando a Cassany (2008) las primeras serían aquellas que son realizadas por obligación o dentro de un contexto que obliga, como la escuela o alguna administración; las segundas, aquellas realizadas por gusto o en un contexto más íntimo y menos formal. La importancia de estos conceptos radica en que las prácticas letradas del grupo de trabajo entran perfectamente en la definición de práctica letrada vernácula: son llevadas a cabo por iniciativa propia en un contexto informal, donde la iniciativa propia y la espontaneidad son importantes y defendidas.

Las prácticas vernáculas no necesitan en su ejercicio ajustarse a convenciones, como en el caso de un trabajo escolar. Algunos ejemplos son la mensajería instantánea, las cartas, los blogs, los diarios, es decir, donde se permite a la subjetividad participar y no necesariamente cumplir con expectativas normativas.

La percepción común es que son una pérdida de tiempo o que no ayudan al aprendizaje de las convenciones de una escritura más formal, no obstante, gracias a la investigación, ahora se

sabe que son operaciones complejas que requieren el manejo de códigos lingüísticos, aunque no sean prestigiosos. Cassany desaconseja su prohibición o estigmatización, más bien habría que revisar las conexiones existentes entre las dos formas de escritura, y guiar a los estudiantes sobre su uso pertinente conforme al ámbito.

1.1.2.2 Comunidad de práctica. Según Cassany (2008), este concepto necesita del anterior pues se define como un grupo que comparte prácticas letradas, igualmente dominantes que vernáculas, en distintos entornos, verbigracia, ir a la escuela requiere de una colección de destrezas. Obviamente, el ámbito escolar es sólo una parte mínima de las muchas comunidades, pero incluso al interior de estas los participantes no conocen todas las prácticas: quien usa mensajería instantánea puede no ser hábil para escribir tuits, para el uso de los emoticonos o para manejar el argot utilizado por otras generaciones en esas tecnologías. Por ello, la idea de que la lectoescritura es una actividad general es un prejuicio, al contrario, está determinada por sus entornos, los roles de quienes la ejecutan y los grupos a los que pertenecen.

El profesor de la Universidad de Barcelona sintetiza algunas características de la comunidad: 1) las metas y el entorno cognitivo son comunes, 2) existe al menos un grado de compromiso en sus relaciones, 3) emplean y fomentan un número de prácticas letradas que les da identidad (como no todas las personas comparten, por ejemplo, la jerga de un oficio por ello las prácticas expresan su filiación). Para su aprendizaje se requiere a) implicarse con el grupo, b) colaborar en las prácticas y c) utilizar las herramientas del lenguaje disponibles para configurar la identidad.

Aplicar este concepto a la lectura de libros implica darse cuenta de que pertenecer a una comunidad tal requiere apropiarse de una manera particular de usar los libros, no es lo mismo un club de tareas que un círculo de lectura, ni una sociedad interesada por la historia que otra

ocupada en la poesía. A la información compartida la llama Cassany *contexto cognitivo* (2008). Algunos ejemplos de las prácticas comunes por grupos con intereses literarios son, por ejemplo, estar al tanto de novedades, ir a ferias del libro, visitar las librerías, leer reseñas y críticas, etcétera.

Cassany hace hincapié en la complejidad de participar en una comunidad de práctica, pues requiere de conocimientos, actividades, valores, conocimientos, definir una identidad como lector, con sus preferencias y rechazos, etcétera. No obstante, el mismo tiempo permite ver la importancia de la dimensión social no tan sólo para dialogar, sino para ser alentado o compartir el entusiasmo por determinada obra. En este caso, la comunidad de práctica es el círculo de lectura de la Estancia Garnica.

1.1.2.3 Hablar sobre libros. Freire (1969) consideró como necesaria una educación que ayudase al hombre a cuestionarse por su vocación de volverse un sujeto. Para esto se requería que aquella fuera activa, que empleara el diálogo y fomentara la participación.

De acuerdo con Freire, el diálogo implica una relación de horizontalidad. Necesita para existir de confianza, de humildad, de amor. El diálogo siempre comunica. Retomando ideas de Jaspers, es necesario no sólo en política, sino para el desarrollo del propio ser. Sólo se puede llegar a ser en la medida que los demás que me rodean también lo logren, está unido a la conciencia crítica, que busca las causas y no se queda en el pensamiento mágico.

En las antípodas está el antidiálogo, que afirma la verticalidad, tan propio de nuestra historia, abundante y opuesto a las transformaciones que atraviesa la sociedad actual. No contiene amor, está lleno de arrogancia, no busca la comunicación, sino ser tajante.

Benjamin Bloom propuso una clasificación de los objetivos de aprendizaje que podían dividirse en cognitivos, afectivos y psicomotrices (Reimers y Chung, 2016). De manera

complementaria, el Informe Delors señala la trascendencia de que se aprenda a ser, hacer y convivir (18). El diálogo, como puede verse combina distintos ámbitos de competencia, al mismo tiempo es una práctica ideal para la convivencia.

Para Aidan Chambers la conversación es muy importante, de manera específica, aquella que está relacionada con los libros. Y lo es porque es una práctica para poder hablar sobre otras cosas en la vida. Esta práctica, sin embargo, no se aprende rápidamente ni puede ser enseñada con manuales. Para él, sin embargo, algo que ayuda en este aprendizaje es hablar con personas que saben hablar, pues existe una correlación entre el ambiente de lectura y su ambiente de conversación (2007). De lo que se trata es de que las personas puedan aventurarse a explorar los textos y su propia vida, de emprender la aventura del lenguaje.

El sentido es negociado y construido, dice Chambers (2007), es decir se va a él a través de rodeos, alusiones, fragmentos que son explorados y puestos en conjunto con otras observaciones, formulando al mismo tiempo preguntas cada vez más precisas. La diversidad de puntos de vista asimismo enriquece la discusión, pues la conversación muere más rápido entre aquellos que concuerdan en todo. En su enfoque, *Dime*, la conversación no es lineal, sino que es a través de ella donde paulatinamente los participantes van aclarando sus ideas y emociones respecto del texto. En este enfoque es necesario que cada participante escuche y tome en cuenta lo que cada uno de los otros miembros tenga que decir.

No se trata de que los lectores repitan una sola y misma interpretación de los textos (usualmente la del profesor), todo lo contrario, se trata más de conocer las distintas experiencias de los lectores, y habla a este respecto de comunicar con honorabilidad (Chambers, 2007), es decir, la creación de un lugar o atmósfera donde los participantes puedan expresar sus impresiones o ideas, que usualmente son consideradas como equivocadas o tontas, sin sentir que

habrá represalias por parte de los otros participantes, donde incluso las obviedades, que con frecuencia es fundamental expresarlas, tengan cabida.

1.1.3 Géneros discursivos

1.1.3.1 Género. Para exponerlo de una manera sencilla, el género, de acuerdo con Cassany (2006), es una situación comunicativa. Ahora bien, dicha situación está situada y tiene sus propias reglas. Los géneros varían de acuerdo con las disciplinas: existen, por ejemplo, sonetos, redondillas, tercetos, odas, en la poesía; facturas, recibos, pagarés, en la contabilidad. Hay asimismo textos orales, como una oración o la homilía en el ámbito religioso. Cada disciplina tiene asimismo la capacidad de crear nuevos géneros.

Bajtin (1999) menciona tres aspectos distintivos del género discursivo: contenido temático, estilo y composición, los cuales a su vez están determinados por un contexto. Aunque puede haber variedad dentro de un tipo de género, no obstante, es posible hablar de estabilidad en los géneros. Siguiendo con estas ideas, Swales (1990, como se citó en Cassany, 2006) distingue el llamado *rational*, que es la base del género y el cual está compuesto de actos comunicativos con uno o varios objetivos. Nuevamente, aunque puede haber variación en el estilo, el contenido y la estructura, se considerará prototípicos aquellas muestras que cumplen con las características más probables.

La importancia del manejo de los géneros tiene que ver con la capacidad de desarrollarse profesionalmente. Su estudio es conveniente para poder identificarlo, señalarlo y aprenderlo, es decir, si el género es una situación comunicativa es necesario aprender a relacionarse con las prácticas propias de cada disciplina.

Algunas características de los géneros son (Cassany, 2006): Dinamismo: por una parte, estabilizan y asientan el conocimiento; por el otro, surgen géneros nuevos mientras otros

desaparecen, esto puede verse por ejemplo en el decreciente uso de cartas y la frecuencia de correos electrónicos. Situación: sus prácticas retóricas están enraizadas en un tiempo, una cultura, una región. Finalidad: sirven para cumplir objetivos de los autores y lectores.

Organización: esto se refiere a su estructura formal y a su contenido. Delimitación de la comunidad discursiva: los géneros son usados por grupos identificados, cada una con sus reglas, conocimiento y conductas. Construcción y reproducción de estructuras sociales: los géneros sirven para constituir identidades, ejercer el poder, la crítica, reclamar derechos, etcétera.

1.1.3.2 Ensayo literario. Michel de Montaigne publica en 1580 los primeros dos volúmenes de su colección de *Essais*. Es él quien pone nombre a un tipo particular de texto, subjetivo, lleno de meandros, de detalles personales, cuya primera función es dar testimonio de la existencia de su autor, como él explica en la dedicatoria.

Para Mignolo (1983), el ensayo no existe, propiamente, en el contexto de producción, sino hasta que se conceptualiza. Montaigne consolida las búsquedas expresivas de tipo no canónicas. Las *nova reperta* “son manifestaciones de tipos discursivos que alteran el conocimiento acumulado con respecto a un tipo o lo rechazan generando uno nuevo” (50).

En primer lugar, el ensayo es una forma expresiva de la filosofía. Los marcos se amplían aquí, porque reemplaza y guarda una relación con el *tratado* (que le precedía). Oscila entre la recopilación de datos y el discurso conveniente para tratar sobre objetos difíciles de encuadrar en una disciplina.

Mignolo (1983) considera que: 1. tienen una prosa expositivo-argumentativa, 2. están relacionados con la literatura porque reflexionan sobre la labor literaria misma, por su prosa que narra y describe, por sus poemas, por las redes que teje respecto de los tópicos, así como por el abordaje culto, por ejemplo, en Montalvo.

De acuerdo con Picazo y Monrojo (1993), el ensayo no procede cronológicamente, sino analíticamente, lo que guía su escritura no es la objetividad, sino la visión personal y algo como un presente absoluto (19). En el ensayo siempre aparece la voz del autor, no se trata de analizar completamente el objeto sino de explorarse uno mismo, de conocerse.

A este respecto, Savater (1998) opinará que son experimentos literarios, que pueden tener un carácter filosófico, reflexivo o erudito. Cruz (1997, como se citó en Beltrán y Murguía, 2006) ha propuesto la posibilidad de considerarlo un cuarto género (frente a los tres consabidos de épico, lírico y dramático).

El ensayo crea un nuevo espacio y no se limita a tener un lector, sino que es una experiencia para quien escribe (Picazo, 1993). El ensayista puede desviarse, detenerse en aparentes nimiedades, la escritura es flexible, el yo se expande en la escritura y a medida que se escribe el libro se va configurando el yo. El ensayo es de una gran modernidad, que en su actitud introspectiva prefigura procesos psicoanalíticos.

El ensayista es una persona que tiene una consciencia del lenguaje y la cultura. Lukács ha hablado de que el ensayo trabaja con objetos culturales preformados. Belleau (2003) dirá en este tenor que ser ensayista toma tiempo, pues necesita manejar distintos lenguajes culturales, y vive en la semiósfera, a diferencia de un novelista, que puede tener conocimiento y manejar el lenguaje novelesco de manera más inmediata. Fernández (2012) menciona un punto muy importante al recordar que el ensayo se complace en estetizar un concepto o un tema, el cual puede ser de gran relevancia o baladí.

Lo anterior se relaciona por otro lado con el consabido calificativo que le aplicó Alfonso Reyes como “el centauro de los géneros”. Para Oliva (2006) el ensayista tiene por necesidad que

moverse entre diversos géneros, como los de la crónica o la confesión, o la novela y la poesía durante el siglo XX.

En su fundamental reflexión sobre el ensayo, Adorno (2009) no tan sólo examina la forma, sino también la postura crítica del género: que el ensayo no necesita comenzar por las que comúnmente se considerarían las bases o principios de un tema, sino que puede iniciar justamente en el tema que quiere tratar; que no necesita ser exhaustivo ni agotar un tema; que no necesita buscar una legitimación científica (positivista) ni metafísica; presta atención a lo cambiante y efímero, por oposición a los conceptos que quisieran ser fijados de una vez; etcétera.

Para Savater (1998), el ensayista, por oposición al tratadista, no busca dar la última palabra sobre un tema, siempre contiene una dosis de escepticismo; busca sólo dar su visión del mismo, rozarlo, rodearlo. Adorno por su arte, subraya que el ensayo presta más atención a la exposición que a una necesidad rigurosa de definición, que elimina de las cosas aquello que se escapa o es difícil plantear conceptualmente. Es aquí donde se enlaza al ensayo con una crítica a la ciencia, pues mientras esta esconde sus prejuicios bajo una apariencia de objetividad, el ensayo se hace cargo desde un principio de los suyos y no busca tener un aparato teórico completamente acabado. Esta actitud es una crítica del conocimiento. A la ciencia le gustaría descartar aquello que no puede atrapar en conceptos.

1.2 Marco teórico

1.2.1 Constructivismo

De acuerdo con Briones (2006), el constructivismo es un grupo de teorías enfocadas en la explicación del aprendizaje. Algunos pensadores fundamentales son Piaget, de corte cognitivo, y Vigotsky, que toma en cuenta factores sociales y ambientales. En la teoría del pensador suizo, la inteligencia posee organización y adaptación. El aprendizaje crea estructuras y se da por etapas.

La organización se refiere a que el niño en una primera fase utiliza esquemas básicos para actividades sensomotrices, después, durante la etapa escolar, lleva a cabo operaciones cognitivas más abstractas. Estas últimas son derivaciones de aquellas operaciones primarias. Los hitos en este desarrollo son las etapas: sensorial, de operaciones concretas, y de operaciones formales o abstractas.

En la adaptación existen los procesos de *adaptación* y *asimilación*. La primera consiste en adoptar nuevos conocimientos y la segunda con los cambios que se dan en la estructura al incluir estas novedades. La segunda tiene que ver asimismo con un proceso de adaptación al contexto. Para Piaget, no obstante, la asimilación es un proceso cuantitativo, que agrega; sin embargo, es la acomodación la que explica el cambio cualitativo en la estructura.

La estructuración del conocimiento por la asimilación tiene efectos incluso sobre el conocimiento ya adquirido. Primero, mediante la *asimilación generalizadora* se integra de manera indistinta el conocimiento, y después mediante la *diferenciadora* es como se distingue e incorpora. El aprendizaje se construye del intercambio entre el mundo y los procesos mencionados, de ahí proviene el nombre de esta teoría.

Para Piaget la inteligencia es dinámica y oscila entre ciclos de equilibrio y desequilibrio, este último sucede cuando aparecen nuevos conocimientos que entran en conflicto con los ya adquiridos hasta que son asimilados. Cada fase es organizada y clasificada, va ganando complejidad y busca adaptarse de manera más fiel a la realidad. El equilibrio se da cuando la interpretación de los fenómenos se adapta a la realidad; el aprendizaje, cuando la inteligencia es confrontada en la asimilación y la acomodación. La alternancia es lo que hace que la inteligencia siga su desarrollo.

1.2.2 Pedagogía y literacidad críticas

Estas corrientes beben en las fuentes del marxismo, por lo tanto, la pedagogía y la literacidad críticas prestan atención a las condiciones materiales concretas donde se produce conocimiento y se enseña. Subyace por supuesto una crítica al capitalismo y a sus consecuencias deshumanizantes que ponen la producción y las ganancias sobre todo lo demás.

Según Briones (2006), la escuela debe ser considerada una institución de resistencia, que sirva para que los estudiantes puedan desarrollar una conciencia crítica, que sepa ir más allá de la reproducción del conocimiento producido en condiciones injustas. La práctica educativa debe estar en consonancia con la práctica política y viceversa. La ideología, el conjunto de ideas (pero no tan solo eso) que las clases dominantes desean que estén diseminadas en la sociedad, naturalizan las condiciones injustas, por ello es el objetivo de esta corriente examinarlas y combatirlas.

Las propuestas de la pedagogía crítica no han quedado en una serie de aportaciones teóricas, sino que han tenido fértiles aplicaciones en distintas ramas de investigación de las ciencias sociales.

Cassany distingue varios tipos de literacidad, entre ellas, la crítica tiene una relevancia política y cívica, pues busca poner al descubierto la ideología oculta en los discursos (2008)

Delia Lerner considera necesario retomar para la enseñanza las aportaciones del enfoque sociológico. A la hora de ver lo necesario y lo real en la escuela, opina que es necesario ver a la escuela como una comunidad lectora, donde la lectura sirve para resolver problemas, esto con el fin de llegar a la ciudadanía de la lectoescritura (2001). Por otra parte, lo real consiste en conocer los problemas a los que se enfrenta la escuela y la legitimidad de estos para poder crear medidas que lleven a superarlos.

Formar lectores se trata de darle las herramientas a las personas para que busquen los textos que les serán de utilidad y sepan extraer de ellos la información necesaria, leyendo entre líneas y confrontando la perspectiva del autor con la suya propia, es decir, asumiendo una postura crítica. Para esto, debe revisarse la función de la escuela, que debe dejar de enfocarse en la evaluación y enfocarse en la enseñanza. La lectoescritura necesita volverse una experiencia para cada alumno, para ello es necesario la recursividad de la planificación, la escritura y la revisión (Lerner, 2001). Desde esta perspectiva, la escritura deja de ser un recurso para repetir lo que otros han dicho y se vuelve uno para pensarnos a nosotros y lo que sabemos.

De acuerdo con Lerner (2001), no basta con capacitar para el servicio para modificar la didáctica actual, se requieren cambios en el currículum, en la organización de las instituciones, crear conciencia en la sociedad y hacer investigación. Dentro del currículum, es necesario que lo que es enseñado no pierda sus características principales dentro de la escuela. La lectura se ha entendido usualmente como el desciframiento de unos signos, no obstante, desde su aprendizaje está presente la construcción de significado, y es este el que orienta la información visual. Es necesario superar la llamada alfabetización en un sentido limitado y entenderla en uno amplio, es decir, no sólo aprender el sistema, sino desarrollarlo.

Para Giroux (1990) el papel de los profesores es vital desde esta perspectiva. Considera que han sido reducidos meramente al rol de técnicos superiores, pues no participan en la observación de problemas sociales, el diseño de los contenidos y su crítica, sino que se los reduce a la transmisión de conocimientos en el aula, Para este autor, los profesores deberían poder examinar críticamente los planteamientos de las distintas corrientes educativas y de la investigación en estas áreas.

Bajo esto subyace una visión de la escuela y los profesores únicamente como productores. Desde esta perspectiva, los alumnos, sus contextos, sus esperanzas y sus distintas maneras de aprender son estandarizadas. A esto llama Giroux *pedagogías centradas la gestión*.

Considerar al profesor como un intelectual, como propone el investigador canadiense, posibilita la crítica de la visión anteriormente comentada. A partir de esto se puede considerar lo necesario, práctica e ideológicamente, para su participación. Así se destruyen dos preconcepciones: uno, que el conocimiento es neutral, y dos, que las escuelas sencillamente son transmisoras de conocimiento. Respecto de esto último, aclara, la institución educativa está íntimamente relacionada con prácticas de poder y control.

Se trata de volver pedagógico lo político y viceversa, como se dijo arriba. Esto implica que los profesores puedan volverse más humanos ellos mismos, para poder inculcarlo en los estudiantes, al mismo tiempo que la fe necesaria en la lucha por una sociedad más democrática.

1.2.3 Teoría literaria marxista

De acuerdo con Eagleton (1976), uno de los principales críticos literarios marxistas, la aproximación teórica del marxismo que presta atención a las condiciones históricas en las que se produce el texto literario y la teoría al mismo tiempo es consciente de sus propias condiciones. Lo que busca es dar cuenta de las luchas que hombres y mujeres han enfrentado y cómo han buscado liberarse de ellas.

El marxismo forma parte de un grupo de teorías que buscan dar cuenta de las ideologías, esto es, las ideas, valores y sentimientos mediante las cuales los seres humanos comprenden sus sociedades. La utilidad del estudio de las ideologías radica en que ayuda a comprender la historia, la presente incluida, y esto ayuda a pensar en cómo liberarse de condiciones opresivas o injustas.

La teoría marxista no es sencillamente una sociología de la literatura, que da únicamente cuenta del fenómeno editorial desde un punto de vista económico o que revisa si se ha mencionado al proletariado en una narración, sino que presta atención de manera más comprensiva a cuestiones como la forma y los significados (Eagleton, 1976). En su libro, Eagleton considera cuatro aspectos de la crítica marxista: literatura e historia, forma y contenido, escritor y compromiso, y el autor como productor.

Para Marx, las relaciones entre las personas están determinadas por las condiciones materiales o la llamada estructura económica de la sociedad, llamada también *infraestructura*. Encima de esta se forma la *superestructura*, que consiste en una forma de estado, leyes, educación, que buscan justificar la propiedad de los medios de producción por una clase social. Son las ideas de esta clase las que predominan socialmente, sin embargo, no debe entenderse de esto que la ideología sea una serie de ideas claramente ordenadas y fácilmente detectables. Identificar la ideología es un proceso complicado, donde se debe analizar distintas clases sociales en relación al modo de producción.

El arte es más opaco que la teoría económica o política, porque es menos ideológico (Eagleton, 1976). La ideología, como se dijo arriba, no se limita a unas ideas, sino que penetra sustratos profundos del ser humano, como la psicología. Así, por ejemplo, escribir una obra literaria no depende únicamente de una serie de elecciones personales estéticas o de vocabulario, sino que la ideología estructura la manera de ver las cosas de las personas. La ideología no es un conjunto de ideas, sino que organiza comportamientos, valores, ideas, imaginarios; unifica todo lo anterior e impide que las personas se den cuenta de la realidad de las relaciones en una sociedad de clases.

1.3 Revisión de casos similares

A continuación se muestran algunos trabajos con elementos similares al presente. Se agruparon con base en tres aspectos: 1. Adultos mayores; 2. Prácticas vernáculas, por la naturaleza de sus prácticas letradas (como se mencionó en el punto 1.1.2.1); y 3. Ensayo, por ser el género literario escogido para la intervención. Cabe resaltar un elemento del punto 2: si bien existen muchos trabajos que relacionan adultos mayores con lectura, no se presta la atención necesaria a sus prácticas letradas, lo que quedaría como un aporte de esta investigación, por eso para la revisión de casos, aunque la población estudiada no son adultos mayores, los trabajos son relevantes en cuanto a que proporcionan pautas para pensar esta intervención. Debe recordarse que la educación permanente o continua hace énfasis en integrar los conocimientos de los adultos mayores (García Araneda, 2007) y la investigación-acción en que las personas participen en la construcción de conocimiento (Latorre, 2005).

1.3.1 Adultos mayores

Gandolfo y Furman (1986) llevaron a cabo un proyecto de lectura creativa en un hogar de ancianos en San Miguel, provincia de Buenos Aires. Su artículo es un recuento de cómo constituyen primero un círculo de lectura y posteriormente uno de escritura creativa, con una población de judíos migrantes alemanes. Las edades iban de los setenta a los noventa y dos años.

Para las autoras las cualidades de la población son muy importante y deben ser tomadas en cuenta, entre ellas, que la vejez no es sinónimo de enfermedad, que la capacidad de sorpresa y la curiosidad fomentan la salud, la importancia del recuerdo y que el ritmo vital es distinto.

Las estrategias fueron la lectura de textos muy cortos (de un párrafo incluso), y cuestionarios de comprensión, lo que encontró protesta por parte de un participante; así se

movieron a textos más complejos, como un cuento de Borges, y la discusión. Posteriormente se llegó incluso a incorporar conceptos literarios simplificados.

El artículo cubre un lapso de tres años; llama la atención la evolución del grupo, que llega a nombrarse, pasa de un círculo de lectura a ser uno de creación, edita una revista y realiza actividades intergeneracionales. Lo que encuentran las autoras es la posibilidad de llevar a cabo nuevas actividades, y que el círculo brindó espacios para la convivencia y la creatividad.

Hernández Medina (2017) llevó a cabo un proyecto de promoción lectora con adultos mayores residentes de un centro gerontológico privado en Tuxtla Gutiérrez con el objetivo de fomentar la convivencia para disminuir el sentimiento de soledad, el cual tiene entre sus causas la separación de su familia, de sus cosas, de su casa o haber sido excluidos de la decisión de ser ingresados en el centro.

Después de un diagnóstico, se programaron catorce sesiones, los martes, de 11 a 12 horas. Al carecer de experiencia en cuidados especiales, no se consideró a personas que padecieran Alzheimer, problemas de memoria o mentales. El grupo estuvo compuesto por veintisiete miembros (veintidós mujeres), con un rango de edades de cincuenta y siete a ochenta y ocho años. Es importante decir que se incluyó a personas que no sabían leer ni escribir o que tenían problemas para ver.

Este trabajo resalta la importancia de motivar a los participantes y conocer sus historias personales, pues con frecuencia los programas de promoción responden más bien a intereses institucionales. Según la enfermera encargada de su cuidado, ya había existido previamente la iniciativa de estudiantes de medicina de comenzar un círculo de lectura, mas no fue posible al parecer porque los adultos mayores son perezosos para leer. La misma persona recomendó que no se dijera que las reuniones eran para la lectura, sino visitas.

La estrategia utilizada fue la de grupo de discusión: a partir de las impresiones se generaban preguntas para el debate. No está clara la manera en que se seleccionaron los textos, es decir, para que concordaran con los intereses del grupo. Algunos autores seleccionados fueron Antoine de Saint-Exupéry, José Emilio Pacheco u Oscar Wilde.

Entre las conclusiones están que: aunque el grupo no se formó para que las personas hicieran amigos, sino más bien que conocieran personas en las cuales apoyarse, lo cual se logró, no obstante, es recomendable no forzar esto y respetar las distintas personalidades. El diálogo sobre las lecturas les permitió encontrar similitudes entre ellos, compartir experiencias. La soledad es un problema complejo que la lectura no puede eliminar, pero puede contribuir a mejorar la salud psicológica. Por último, es importante que quien dirija proyectos de esta naturaleza esté abierto a las historias y circunstancias de las distintas personas que participan, pues son enriquecedoras.

Más recientemente, Castro Castro (2022) llevó a cabo un proyecto de biblioterapia con adultos mayores en el centro gerontológico Guillermina Loor de Moreno, en Ecuador. Se valió de una metodología descriptiva con enfoque mixto, con una ficha de observación y una encuesta con la escala de Likert. Participaron treinta adultos.

De acuerdo con Calderón (2018, como se citó en Castro Castro, 2022), los trastornos psicológicos más frecuentes en adultos mayores son la depresión y la demencia. La prevalencia llega a 39 %. Esto se relaciona con la pérdida y la crisis de valores propios de este grupo. En el caso del centro gerontológico estudiado no existen además áreas para actividades físicas ni el personal necesario para la implementación de terapias y actividades de recreación, lo que aumenta una percepción de marginación y desesperanza (Jaramillo, 2017, como se citó en Castro Castro, 2022).

La lectura en este caso se utilizó como una herramienta para combatir la depresión. La biblioterapia, no obstante, para su correcta aplicación, requiere de una metodología. Parte de esto es la animación a la lectura, que consiste, simplifícadamente, en auxiliar a descubrir la importancia y el placer de leer. Lo que busca, desde una Didáctica sociocultural, es crear espacios de cambio.

Se escogieron poemas, cuentos y leyendas típicas de la provincia de Manabí. Entre las estrategias empleadas estuvieron el diálogo sobre la lectura, sopas de letras y crucigramas, estas últimas con el fin de estimular la actividad mental.

Sobre sus resultados: encontraron que la biblioterapia, con ayuda de la animación a la lectura, ayudó a estimular la imaginación y mejoró el estado de ánimo; que la lectura y el dialogo estimulan el pensamiento y aumentan su bagaje cultural; que el contacto humano, promovido por las lecturas auditivas o visuales, los beneficia; y que es fundamental detectar las diversas dificultades, como problemas de visión, para tomar las medidas pertinentes.

1.3.2 Prácticas vernáculas

Aliagas et al. (2009) condujeron un estudio de caso sobre el desinterés en la lectura con un chico que recientemente había abandonado el bachillerato en Barcelona. Para ellos se valieron de un estudio etnográfico que prestaba atención a las prácticas lectoras dominantes y vernáculas. El joven, como grupo de estudio, era valioso por tener problemas con las materias de lengua y porque el segundo ciclo de la educación superior obligatoria está identificado como aquel donde ocurren las deserciones lectoras en el mundo escolar.

Se partió de la hipótesis de que la relación de los adolescentes con la lectura depende de su relación con prácticas lectoras y discursos dominantes sobre la lectura, que reciben de su contexto. Se buscaba 1. Documentar sus prácticas lectoras dentro y fuera de la escuela; 2.

describir y comparar su manera de interactuar y su perspectiva sobre la lectura en las distintas comunidades de práctica; y 3. Interpretar su apropiación de la cultura letrada a partir de su propia vida.

Los hallazgos consistieron en que: 1. Arnau, el joven, distingue si lee para la escuela o para la vida. La lectura en esta última es algo sofisticado, mientras que para la vida es algo efímero y pragmático. 2. El prejuicio de “poco lector”, que pesa sobre él, en realidad se refiere a que lee pocos textos académicos y canónicos. Arnau ha aprendido sobre el mundo y usa la lectura en su vida. 3. Arnau de hecho leía y escribía, no obstante, los textos que producía no eran ajenos a ciertas convenciones canónicas. 4. Estudios como este muestran la utilidad de la etnografía para estudiar el desinterés en la literatura y, a partir de ellos, obtener pautas pedagógicas.

En su trabajo, Hernández Méndez (2023) se ocupó de las prácticas letradas vernáculas de treintaidós estudiantes universitarios de nuevo ingreso de la carrera de Humanidades del sureste de México en una escuela pública. Para ello empleó una perspectiva sociocultural, se valió de un método mixto, y empleó relatos biográficos. Lo que se estudió fue cuántos, de qué tipos y pertenecientes a qué géneros eran los textos leídos por estos estudiantes. Las motivaciones y desmotivaciones están relacionadas con estas categorías.

Una de las estrategias empleada fue la narración biográfica, consistente en un texto menor a las cuatro cuartillas respecto de su relación y contacto con la lectura al interior y exterior de la escuela. De manera complementaria, se realizó una evaluación de comprensión. La narración se utilizó para detectar las categorías de las motivaciones (cinco: familia, profesores, amigos, interés por en la escritura creativa y crecimiento personal) y desmotivaciones (cuatro: familia, profesores o escuela, problemas personales y distracciones, problemas de comprensión).

La principal función motivadora de los amigos reside en recomendar. Es difícil para los estudiantes equilibrar las actividades de la escuela y las externas, esto conduce a que las prácticas vernáculas sean sustituidas por otras como los videojuegos. La desmotivación está relacionada con la falta de exposición desde la niñez respecto de la lectura.

Respecto de las conclusiones: la experiencia en prácticas vernáculas, a pesar de ser estudiantes de Humanidades, es reducida. La multiliteracidad, es decir, el número, tipos, géneros y modalidades es limitada o incluso inexistente. Conocer estas prácticas es necesario para intervenir de manera adecuada en el fomento a las literacidades. La institución escolar debe replantearse su rol, se debe involucrar a la familia y a instituciones de gobierno, además de enseñar a los jóvenes a administrar su tiempo.

1.3.3 Ensayo

Rodríguez Ávila (2007) implementó en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (nivel universitario), de Venezuela, una estrategia de promoción de la escritura que se valió del ensayo. Se consideró por un lado el texto como producto y a la escritura como un proceso. La importancia del grupo de estudio es evidente si se considera que está compuesto por futuros docentes.

En cuanto al método, se implementó un diagnóstico sobre la escritura y creación de un primer ensayo, al que se evaluó según el Índice de Eficiencia Comunicativa. Después se puso en práctica la estrategia creada por la autora. Se llevaron a cabo entrevistas profundas para conocer qué idea tenían sobre el escribir y los problemas particulares con el género antes mencionado. Se utilizó la observación participante con un registro de campo. Posteriormente los participantes escribieron otro ensayo, para comparar, y se analizó por temas.

Entre las conclusiones está que es necesario que la didáctica de la escritura permita al estudiante desarrollar estrategias constructivas y significativas. Existe un alejamiento de la escritura por sobrevaloración y por verla como una carrera más que como una herramienta de su vida académica. Las principales dificultades en la escritura se hallaron a nivel oracional y sintáctico, pues no eran evidentes para los estudiantes; no así las semántico-pragmáticas. No hubo cambios significativos en la concepción de los estudiantes sobre la escritura, pero sí en la adopción de los procesos de composición (planeación, organización, revisión).

Al hacer hincapié en la escritura como un proceso, este trabajo señala la importancia del acompañamiento e instrucción en la didáctica de la escritura (no se puede encargar textos que no se ha enseñado a elaborar). Las estrategias también deben concordar con el tipo de texto, entre estos, para Rodríguez Ávila, el ensayo permite que los estudiantes expresen sus ideas e inquietudes y sirve para que practique textos de alta exigencia, como son los discursivos. La autora recomienda comenzar con este tipo de prácticas desde el inicio de la escolaridad y no esperar hasta la universidad, así como fomentar actitudes más positivas respecto de la escritura, pues comúnmente es experimentada como trauma.

El trabajo de Robles Gómez (2022) fue realizado en las instalaciones del Instituto Veracruzano de la Cultura (Ivec). Comprendió un taller de escritura, así como la lectura de una cartografía de escritoras. Su objetivo era fomentar la agencia de las mujeres a través de la lectura de ensayistas y ejercicios de escritura, así como del conocimiento de la teoría feminista.

El taller, de orientación feminista, estaba restringido a mujeres mayores de edad. Consistió en quince sesiones de una hora y media dos veces por semana. Recurrió a la investigación-acción, y para su implementación utilizó la lectura en voz alta, al diálogo y escritura.

Los problemas que este trabajo consideró fueron la preponderancia de escritores masculinos en la historia de la literatura, la violencia masculina dirigida hacia las mujeres, la escasa lectura de ensayo, la violencia (física) en el estado de Veracruz, la falta de indicadores sobre la lectura de ensayo. Entre sus objetivos estaban fomentar la lectura por placer del ensayo, reflexionar sobre el rol de la mujer en la literatura, mostrar la diferencia entre ensayo académico y literario, fomentar la agencia femenina a través de la escritura ensayística.

1.4 Breve caracterización del proyecto

Después de gestionar distintos grupos y visitar otras instituciones, en una labor que duró varios meses por los distintos procedimientos, se concretó trabajar con un taller de lectura, cuyos miembros van de los 58 a los 80 años y está compuesto principalmente por mujeres de derechohabientes de la Estancia Garnica. La estancia es un centro cultural que acoge a pensionados del IPE y cuenta con instalaciones para actividades físicas, culturales, de recreo y convivencia.

Es pertinente aclarar que en este trabajo se utilizan indistintamente *taller* y *círculo* de lectura. De acuerdo con Cassany (2006) el primero es entendido usualmente desde la perspectiva de la producción (de distintos productos), de la planeación (cubrir ciertos objetivos, por ejemplo, dar los fundamentos de algún área) o de la práctica (de determinadas habilidades); mientras que el segundo es una estrategia que busca el diálogo horizontal (expresión redundante desde la perspectiva de Freire, pues el diálogo siempre es horizontal, como se vio en el punto 2.2). En esta intervención es planeada, tiene objetivos, utiliza el círculo de lectura, donde los textos son discutidos entre todos los miembros, y conlleva la práctica de distintas habilidades, como en algunos ejercicios de escritura.

El objetivo general del taller es fomentar la lectura de ensayo literario mediante un círculo de debate, actividades y algunos ejercicios de escritura creativa, sin embargo, el grupo ya estaba constituido y tenía algunas lecturas planeadas y dinámicas propias, por ello se llevó a cabo una reunión, facilitada por el creador del círculo, el antropólogo Eric Juárez, con el grupo para en primer lugar proponer el taller y en segundo lugar dialogar sobre la manera de trabajar. El grupo se reúne los viernes, cada semana, de las 10:30 a las 12:30 o 13:00 horas. Se acordó respetar el plan de lecturas y la discusión, “espontánea y libre”, y dedicar al ensayo la segunda parte de la sesión. Siguiendo los planteamientos de la investigación acción de dar autonomía y poder a sus participantes, así como de horizontalidad (Latorre, 2005) se buscó respetar esto, el grupo manifestó además de manera clara que la convivencia creada era muy importante para ellos.

Otro resultado de dicha reunión, fue que, al hacerles la propuesta de lectura de ensayo literario, declararon de manera clara que no sabían exactamente qué era y que les gustaría saber en qué consistía, lo cual, junto con la idea de la literacidad crítica sobre que la lectura es una actividad para toda la vida, da sustento suficiente a la implementación del proyecto.

Además de escuchar sus inquietudes, también como resultado, surgió la invitación a ser incorporado de inmediato al grupo de WhatsApp, en el cual se comunican.

Dentro de la EPL, el proyecto se inserta en la línea de generación Desarrollo de la competencia lectora en grupos específicos. Tiene la intención de presentar a los participantes con un género poco frecuentado y lo se espera que pueda servir como introducción a otros textos argumentativos o expositivos. Para su implementación se utilizarán estrategias como el círculo de debate, además de otras actividades como la lectura en voz alta y ejercicios de escritura.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO

2.1 Delimitación del problema

2.1.1 *El problema general*

El aumento de la esperanza de vida conlleva nuevas necesidades económicas, de salud, educativas, etcétera, no obstante, según García Araneda (2007) el problema radica en que la sociedad parece no asumir estos retos. Los adultos mayores, es decir mayores de 60 años, son un grupo vulnerable, es decir un grupo que por su condición tiene menores condiciones de bienestar (Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, 2004, como se citó en Herros Sánchez y Jarvio Fernández 2022). De acuerdo con la ONU, durante la primera mitad del siglo XXI, la población de edad avanzada se duplicará. En 2050, será 19 % de la población y los gobiernos occidentales no están tomando las medidas necesarias, García Araneda lo considera incluso como un gran desafío para el tercer milenio (2007).

Aunque actualmente en el país se apoya económicamente a las personas mayores con el programa Bienestar, Herros Sánchez y Jarvio Fernández señalan que subsisten las necesidades de apoyo para un desarrollo integral a lo largo de la vida, entre ellas por supuesto la del aprendizaje.

De acuerdo con el Módulo sobre lectura (Molec) 2022 del INEGI, la población leyó en promedio un total de 3.9 libros en un año. Entre los factores desmotivantes para los encuestados están la escasez de tiempo y la falta de interés. La población no lectora respondió que no fue estimulada durante la infancia para llevar a cabo esta práctica: no fue llevada a bibliotecas, no le leyeron sus padres ni los observaron leyendo, por ejemplo.

La lectura, para Joëlle Bahloul (2002), es un hecho social multidimensional, donde el capital cultural y el medio de los individuos se expresa de distintas maneras, en el caso de los

adultos mayores, debe revalorarse e incluirse los conocimientos que han acumulado durante la vida (García Araneda, 2007).

La lectura, siguiendo con Bahloul, es un proceso en continuo desarrollo que no puede ser comprendido con categorías fijas. Los adultos mayores son una población con características específicas, de acuerdo con el Molec 2023, a mayor edad disminuye el número de lectores. A partir de 65 o más años, sólo seis de cada diez son lectores, no obstante, el tiempo que se dedica a la lectura es mayor. García Araneda (2007) sugiere que la visión anticuada sobre la vejez será abandonada, y se verá a este sector como una parte activa que, por ejemplo, ha incorporado una cultura del ocio.

Los beneficios de la lectura no se restringen al ámbito de lo individual, pues su ejercicio está relacionado con beneficios a nivel político, educativo y económico. El diagnóstico sobre lectura elaborado por Ibbey México (2016), aunque se dirigió a jóvenes, aporta en sus conclusiones una idea útil para esta propuesta, que el concepto de lectura debe ampliarse.

2.1.2 El problema específico

Existen muchos prejuicios acerca de la tercera edad. Para Limón, se sigue pensando a la vejez desde un *modelo* (médico) *deficitario*, que la considera una etapa de pérdidas, y se debe pasar a uno de *desarrollo*, que implica posibilidades de crecimiento, aprendizaje, actividad, humanización (2007, como se citó en García Araneda, 2007).

La educación tradicional tiene una deuda pendiente con los adultos mayores, pues se ha concentrado en los jóvenes y niños (García Araneda, 2007). Algunos de los elementos que demuestran la necesidad de la educación en la vejez son: las crisis en las ideologías y modelos de vida, los grandes cambios sociales (como la migración), el incremento de los conocimientos, el desarrollo de la tecnología, entre otros (Limón, 2007, como se citó en García Araneda, 2007).

Con la reconceptualización de los adultos mayores como activos (frente al estereotipo de pasividad que se les endilga), aparecen nuevas formas de enseñanza, verbigracia la enseñanza para la vida. La Educación Permanente (EP) surgió a finales del siglo XX como un movimiento que buscaba atender las distintas demandas de este sector, entre ellas, de espacios para el aprendizaje y crecimiento, según García Araneda (2007).

De acuerdo con este mismo autor, las instituciones educativas deben adaptarse a las necesidades de los adultos mayores y transformarse en centros de educación permanente, que a su vez integren los conocimientos de éstos. Resume él muy bien esta idea diciendo que la educación debe pasar de ser un momento a una dimensión de la vida.

La vida implica diferentes etapas y cambios, y la vejez no es ajena a estos. Envejecer puede conllevar la necesidad de redefinir los objetivos y planes de la vida. Usualmente, a la hora de clasificar las etapas de la vida (de formación, de trabajo, etc.), la vejez implica una separación obligatoria, en la forma de un retiro o jubilación. La educación puede ayudar a reconfigurar muchas nuevas experiencias, pérdidas o retos, y contribuir a la conservación de la imagen de sí. De manera paralela, contribuye socialmente a eliminar esta manera de ver a los adultos mayores como inútiles, dependientes o incapaces (Petritz, 2002, como se citó en García Araneda, 2007). En síntesis, la educación para adultos mayores busca: permitir el acceso a distintos campos de conocimiento, fomentar la educación continua y crear nuevos intereses.

La necesidad de una educación continua se empata con la revaloración de las prácticas vernáculas, pues el taller de lectura con el que se trabaja está constituido por adultos mayores, que se reúne de manera libre para llevar a cabo prácticas lectoras y de convivencia.

2.1.3 El problema concreto

Para el diagnóstico, siguiendo la inspiración colaborativa de la investigación-acción (Latorre 2005), se llevó a cabo, primero, una conversación con el grupo y, a continuación, en una sesión diferente, un cuestionario de inicio, al cual nueve personas accedieron a responder: las edades de los participantes van de los cincuenta y ocho a los ochenta. Las escolaridades abarcan de la secundaria (una) al posgrado (tres). Es importante que el iniciador del círculo, el antropólogo Eric, también participa en el taller de lectura de ensayo. El número de participantes, hasta doce, se ha visto que puede disminuir, hasta cinco, porque choca con otra clase (de yoga, por ejemplo), o por inasistencia.

El cuestionario inicial, como puede verse en el Apéndice A, estuvo compuesto de cinco preguntas y estuvo determinado por los tres ejes de esta intervención: adultos mayores, prácticas letradas y ensayo. Se enfocó en conocer las edades y los estudios de los participantes (ítems 1 y 2), su concepto de lectura (3), sus prácticas lectoras (4, 5, 6), así como su conocimiento del ensayo (7). Sobre la última pregunta, “¿qué es un ensayo y cuántas variedades conoces?”, sólo dos personas (22 %) respondieron de manera cercana a una definición que tomara en cuenta lo específico del ensayo. Otros participantes mencionaron no saber o trataron de definirlo según partes que pueden pertenecer a otros géneros (“es como una preparación de cualquier obra”, “es un escrito con una introducción breve, desarrollo y conclusión”).

Tanto la entrevista como el diagnóstico eran necesarios para conocer mejor a la población y sus prácticas lectoras dentro y fuera del círculo. De acuerdo con Riquelme Arredondo (2016), la manera de entender la literacidad determina las prácticas letradas. El fin era hacer ajustes respecto de la implementación, cartografía y posibles áreas de incidencia, por ejemplo, como resultado se tuvo que: 1. Las prácticas del grupo de lectura de la Estancia Garnica obedecen a lo

señalado por Bahloul (2002): la novela como género define las prácticas lectoras. 2. Desconocen el género del ensayo, por lo que se resolvió escoger algunos que introdujeran el tema, hacer algunas aclaraciones de manera previa a la lectura y acomodarse a la carga de lectura que el grupo ya llevaba. Asimismo, estas herramientas permiten tener un antecedente sobre su conocimiento del género para saber si se modifica al finalizar.

Esta intervención consiste en un taller de lectura de ensayo. Lo que la distingue es, por una parte, que prestará atención a las prácticas vernáculas que el grupo utilice, si se recuerda la de Hernández Medina (2017) no queda claro cómo se seleccionó la cartografía lectora o la recomendación de una enfermera sobre no decirles directamente que es un taller de lectura, es decir, la capacidad participativa del grupo se relega. Frente a lo anterior, resalta la participación y entusiasmo del grupo intervenido. Este trabajo es importante porque investigaciones como esta contribuyen a cambiar la imagen deficitaria que se tiene de los adultos mayores, como vimos en el punto 2.1.2.

Asimismo, esta intervención halla algo valioso sobre lo que incidir al corroborar lo que Joëlle Bahloul mencionaba sobre que el libro y la novela, y su relación con lo narrativo, lo fantasioso y lo descriptivo, definen las prácticas lectoras. Esto se deja ver en algunas definiciones de la lectura o su práctica por parte de los encuestados: “alimento para el alma”, “disfrutar de otros mundos”, “me permite conocer e imaginar”, “me aísla del entorno”; así como en sus preferencias: siete (78 %) respondió en primer lugar “novela” (uno no respondió y otro “cosas breves”), con sus variantes “de amor”, “histórica”, “de paisaje” (sic). Cinco agregaron otras cosas como: “poesía”, “arte”, “Vargas Llosa”, “nuevos enfoques”. Se buscará ampliar el conocimiento y gusto por lo literario al introducir el género del ensayo.

Lo anterior se relaciona con la solicitud por parte del instructor iniciador y de algunos miembros, donde la clase intervención tuviera un formato más tradicional, donde el promotor transmitiera la información y los miembros la recibieran. Los problemas que eso acarrea es la dependencia de la autoridad del instructor, en lugar de encaminarse paulatinamente a la creación de los propios argumentos y la argumentación crítica.

La diferencia entre lo que el grupo ha venido realizando y la intervención del promotor consiste en que: 1. Habrá una cartografía seleccionada, que puede ser modificada según las opiniones del grupo (el grupo se guiaba por sugerencias de los miembros sin algún orden). 2. Se buscará promover la participación más equitativa de todos los participantes, pues ha sido notorio que algunos miembros pueden monopolizar la palabra. 3. El promotor tiene formación específica en Lengua y Literatura, por lo que las dudas específicas sobre estos aspectos pueden ser mejor encauzadas, un ejemplo de esto puede verse en la incapacidad de definir un ensayo por la mayoría. 4. Habrá una recuperación y registro de las prácticas letradas que el grupo emplea en el taller. 5. Habrá un registro de sus inquietudes personales y de lectoescritura (sobre estos dos últimos puntos, no existe ningún registro).

Un reto para el promotor es superar, por su formación de posgrado en Literatura, el prejuicio de que va a arreglar algo en el grupo. Si bien está claro que existen objetivos determinados, está claro que los círculos de lectura son algo más que reuniones de personas con fines puramente de análisis literario. Respetar la sana camaradería que el grupo ya presenta es algo que debe ser tenido siempre presente, pues ellos además así lo han pedido.

Como este es un taller ya constituido, los participantes se mostraron muy interesados en que éste mantuviera dos características: que no se interrumpieran algunas lecturas ya programadas, y que conservara su carácter de espontaneidad (“libre”, lo llamó una de las

participantes). Como el círculo ya estaba trabajando antes de comenzar la implementación, se acordó en un principio ceder media hora al final de sus reuniones (de 10:30 a. m. 12:30 m.) para el taller de ensayo (de 12:30 m. a 1:00 p. m.).

Cabe agregar que la participación de la lectura depende del objetivo del proyecto: en el caso reseñado aquí de la investigación llevada a cabo por Castro Castro la lectura se utiliza para promover principalmente una mejora en el estado psicológico de los adultos mayores en el centro gerontológico del que se ocupa. Si bien, como sucede con muchos procesos complejos, al promover un ejercicio o práctica benéfica en un área, es muy probable que haya cambios o mejoras en otras. En este caso, la intervención se enfoca en la promoción de la lectura, por lo que los beneficios en la salud mental o integración social si bien son contempladas, no son el objetivo, porque requieren de otras herramientas metodológicas y conocimientos profesionales (psicológicos, por ejemplo), además de que, como se vio en Hernández Medina (2017), no es recomendable forzar las interacciones y depende de cuestiones como la personalidad.

2.2 Justificación

La justificación social de este proyecto se halla, como se mencionó en el problema específico, la educación y las actividades culturales otorgan beneficios y son necesarias para el desarrollo integral de las personas (Herros Sánchez y Jarvio Fernández, 2022).

Un círculo de lectura fomenta el diálogo y la convivencia, necesarias para encaminarse a la ciudadanía según Freire (1969), pero además este diálogo se ve enriquecido por las relaciones intergeneracionales, no sólo entre el instructor, las lecturas (de autores recientes), y los lectores, sino también entre los miembros del círculo, pues, como se mencionó, los términos *derechohabiente* o *pensionado* no son denotativos en grado suficiente de las características e intereses de las personas.

La investigación-acción es un enfoque participativo que busca introducir mejoras en determinados procesos educativos (y que se explica más detalladamente en el punto 3.1). En este caso, es utilizado con el fin de no violentar las dinámicas y convivencia de un grupo ya constituido, además de que el conocimiento se logre de manera colaborativa (Latorre, 2005), además, la lectura involucra prácticas sociales compartidas (Cassany 2008).

Los nuevos estudios sobre literacidad, también conocidos en español como el enfoque sociocultural (1.1.1) ponen en cuestión una única interpretación de un texto, más bien es en el diálogo donde se da la comprensión, cada una enriquece la comprensión, para ello se recurre al círculo dialógico (Chambers, 2007).

Finalmente, en cuanto a las razones personales, como antecedente está el trabajo de voluntariado en un Club de tareas en la colonia Constituyentes en Xalapa, Veracruz, y de la evidencia de la necesidad de ayudar en actividades de promoción lectora a la sociedad xalapeña. Este proyecto surge del placer de la lectura y del interés por compartirla con otras personas y poder hablar sobre ella. En palabras de Cassany (2008), es difícil volverse o continuar como lector en soledad.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Contribuir al bienestar, desarrollo personal y educación continua de un grupo de adultos mayores derechohabientes de la Estancia Garnica, en Xalapa, mediante la práctica de la lectura, el diálogo igualitario, la valoración de sus prácticas vernáculas de lectoescritura, en un taller de lectura de ensayo literario, así como al reconocimiento, de sí mismos y sus habilidades, y por parte de la sociedad, a través del diálogo, registro y presentación de sus habilidades y potencial creativo.

2.3.2 Objetivos particulares

1. Ampliar su concepto de lectura mediante el diálogo igualitario y el uso de la perspectiva sociocultural.
2. Promover el conocimiento del ensayo literario a través de la lectura y discusión de una cartografía introductoria.
3. Valorar las prácticas vernáculas empleadas por el grupo mediante su reconocimiento y registro.
4. Fomentar el diálogo crítico y horizontal a través de preguntas que profundicen en sus opiniones, el monitoreo del uso de la palabra y la inclusión de los miembros menos participativos.
5. Promover el diálogo intergeneracional mediante la lectura de autores recientes.
6. Contribuir al respeto de la unidad y espontaneidad existente en el círculo de lectura, a través de la escucha atenta y la participación en las actividades propias del grupo.
7. Fomentar el bienestar y la convivencia mediante la lectura como práctica durante trece sesiones.
8. Contribuir al reconocimiento de esta población mediante el registro, análisis y presentación del trabajo en las sesiones.
9. Contribuir a su aprendizaje continuo y al desarrollo personal al identificar sus habilidades y su potencial creativo, y estimularlo mediante la discusión o ejercicios de escritura

2.4 Hipótesis de intervención

La implementación de un taller introductorio de ensayo literario, abordado desde una perspectiva sociocultural, en un grupo de lectura de adultos mayores de la Estancia Garnica, mediante estrategias como el diálogo horizontal, la escucha atenta y la recuperación de sus habilidades y conocimientos, contribuirá a su desarrollo personal y como lectores. Al mismo tiempo, el análisis de su concepto de lectura revelará intereses del grupo más amplios que únicamente los de la discusión literaria.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque metodológico

El enfoque escogido es el de la investigación-acción. Este término, de acuerdo con Latorre (2005), abarca distintos usos e interpretaciones, por ello es difícil definirlo de una vez y para siempre. Esta metodología está interesada en introducir cambios en aspectos sociales y educativos, dotando al mismo tiempo de poder a quienes la practican.

Kemmis la considera como ciencia crítica y no únicamente como práctica y moral (1990, como se citó en Latorre, 2005). Lewin por su parte toma a tres como los componentes indispensables: la acción, la investigación y la formación (1946, como se citó en Latorre, 2005). Se distingue del enfoque tradicional porque es práctica, no se queda únicamente en lo teórico, sino que quiere crear cambios; por su participación y colaboración trastoca el rol del investigador, deja de ser un experto, sino que se implica con las demás personas en la consecución de mejoras; es liberadora, en cuanto que busca romper con relaciones de verticalidad; es crítica e interpretativa, porque no busca solo mejorar su entorno, sino también ejercer la autocrítica en el proceso y en tomar en cuenta los distintos puntos de vista sobre las situaciones.

Algunas de sus características (Latorre, 2005) son: 1) participación y colaboración, pues requiere que las personas se involucren y que construyan las mejoras de forma grupal, esto se da a través de ciclos donde se planea, se actúa, se observa y se reflexiona; 2) la capacidad de autocrítica de los grupos que la emplean; 3) es sistematizada, para que la práctica sea informada y tenga compromiso, lo que conlleva registrar y analizar lo que sucede, incluso las reflexiones e ideas; 4) necesita comprobar sus propuestas; 5) avanza progresivamente, comienza con fases pequeñas y se mueve hacia cuestiones más complejas y que requieren más participantes.

Al tener un importante componente crítico, en sus objetivos están: 1) cuestionar las prácticas habituales para entenderlas e introducir mejoras; 2) mediante un constante proceso de revisión y puesta práctica, llevar a cabo una mayor aproximación a la realidad. La investigación-acción considera su proceso como un bucle recursivo que constantemente se critica y revisa.

3.2 Aspectos generales y ámbito de la intervención

Este proyecto tiene como participantes a un segundo grupo de lectura ya constituido en la Estancia Garnica, en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Su objetivo es presentar el género del ensayo literario y leer una cartografía introductoria, que ha sido seleccionada teniendo en cuenta la extensión, la dificultad y el posible interés que pueda despertar en los participantes.

La Estancia Garnica es un centro recreativo para los pensionados del IPE. Se encuentra en Carretera Xalapa, Veracruz, 225, c. p. 91193. La dirección cobra relevancia si se considera que el acceso no puede hacerse a pie, sino que es necesario tomar un taxi o contar con auto propio. La estancia está además cerca de la colonia Jardines de Las Ánimas; que es una zona donde reside gente de clase alta.

Las edades de los participantes van de los cincuenta y ocho a los ochenta años. Aunque la asistencia ronda los doce participantes, en ocasiones este número puede verse mermado por inasistencias o porque el horario llega en algún momento a empatarse con otras actividades. Este es un grupo que se formó a raíz de que ya existía un grupo de lectura de poesía, pero que no permitía más miembros.

Para llevar a cabo el taller se utilizarán una serie de herramientas teóricas y prácticas de la literacidad crítica, como el diálogo, la postura crítica, la búsqueda de horizontalidad, la atención a lo que pasa afuera de las páginas y la revisión constante de las estrategias y planes.

Como el círculo ya estaba constituido, se ha considerado pertinente participar de manera paulatina, primero como oyente hasta pasar a guiar la discusión, para no ser disruptivo, pues el grupo se ha expresado contento con sus actividades, o más aún, han externado lo valioso que es el círculo para ellos.

El espacio es un taller con una mesa grande, alrededor de la cual los miembros se reúnen. En algunas ocasiones, sin embargo, por iniciativa del instructor que comenzó el círculo, el mtro. Eric Juárez, la discusión se da caminando, en forma “peripatética”.

Se tienen por el momento planeadas catorce sesiones de una hora una vez por semana. Está la propuesta de llevar a cabo dos, una presencial y una virtual, pero todavía está siendo considerado por los miembros.

3.3 Estrategia de intervención

A continuación se presenta una serie de estrategias para esta implementación. El número refiere a los objetivos particulares cubiertos por cada estrategia.

Para la etapa de planeación: se considera planificar trece sesiones: 1, 2, 3, 6, 8; elaborar una cartografía considerando las necesidades del grupo: 1, 2, 6, 8; y elaborar cuestionarios: 9.

Para la etapa de implementación: leer una cartografía introductoria de ensayistas de distintas partes del mundo: 1, 2, 4, 6; grabación y envío de audio del texto seleccionado al grupo de WhatsApp. Se escoge este formato por dos razones, inclusión (pues algunas personas tienen dificultades leyendo), y el tiempo otorgado por el grupo para la intervención: 1, 2, 3, 6, 8; conducir catorce sesiones presenciales, una vez a la semana, iniciando en diciembre, de aproximadamente media hora: 3, 4, 5, 7, 8, 9. Las primeras sesiones han consistido en una aproximación al grupo, pues se muestra muy cuidadoso de sí mismo, de su libertad. Si bien ya se han aplicado algunas actividades, se sigue conociendo a miembros distintos del círculo. La

dinámica de las sesiones consistirá en alguna actividad de introducción, lectura presencial en voz alta (o de tarea, si los textos son más largos o el grupo expresa su preferencia por esta modalidad, pues es algo que ya hacen de manera regular), la discusión sobre la lectura y una recapitulación o comentarios sobre la próxima sesión.

Para la etapa de observación y registro: escribir bitácora de trabajo de las sesiones: 9; y tomar fotografías de algunas sesiones: 9.

Para la reflexión: participar en reuniones con el grupo para monitorear sus inquietudes e intereses: 3, 4, 5, 7, 8; y analizar bitácoras de trabajo y cuestionarios: 3, 5, 7, 9.

3.4 Metodología de evaluación

La recopilación de información se obtendrá en primer lugar de una bitácora de trabajo, la cual recoge observaciones del promotor y comentarios de los participantes después de cada sesión. A continuación, un cuestionario inicial (que ya fue respondido) para comenzar a conocer a los participantes, su edad, estudios y una introducción a sus prácticas lectoras. Se tiene planeado cuestionarios esporádicos para evaluar el interés de los participantes y quizás reorientar la cartografía, según su respuesta. Se tiene planeado asimismo grabar alguna de las intervenciones en audio con autorización del grupo y tomar registro fotográfico como evidencia. Asimismo, se busca recuperar algunos de los ejercicios de escritura que sean representativos del avance del taller y realizar entrevistas semiestructuradas con algunos miembros representativos.

Finalmente habrá una evaluación al concluir el taller, la cual consistirá en un cuestionario respecto de un texto y otro sobre el desempeño del promotor. Con fines de medición y evaluación del proyecto habrá una compilación de la información, elaboración de gráficas e informes cualitativos.

CAPÍTULO 4. PROGRAMACIÓN

4.1 Descripción de actividades y productos

En este apartado se detallan en extenso las actividades que el taller ha requerido o requerirá.

La Tabla 1 contiene las actividades, su descripción, el producto y tiempo estimado para su consecución.

Tabla 1

Actividades y productos

Actividad	Descripción de la actividad	Producto por obtener	Semanas
Gestión de grupo.	Diferentes gestiones (entrevistas, visitas, elaboración de documentos) para poder trabajar con un grupo.	Autorización por parte de la institución responsable.	16
Elaboración de protocolo.	Esquematización y escritura de protocolo según directrices de Proyecto integrador I.	Protocolo aprobado.	8
Elaboración de cartografía.	Selección de autores que pueden servir como introducción a la lectura del ensayo.	Cartografía lectora.	8
Planeación de estrategias.	Se realizarán catorce planes para cada sesión, incluirá objetivos, lectura, actividades y preguntas para la discusión.	Catorce planes de sesión.	4

Elaboración e implementación de cuestionarios.	Por el momento se tienen considerados tres, uno de inicio, uno en medio (breve) y otro al final.	Tres cuestionarios.	2
Intervención.	Se llevarán a cabo catorce sesiones con el círculo de lectura.	Diario de apuntes, grabaciones, fotografías.	15
Captura de datos.	Recolección y organización de la información obtenida.	Digitalización de la información.	4
Análisis de resultados.	Análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados.	Interpretación de resultados.	4
Redacción de borrador de trabajo recepcional.	Redacción de trabajo recepcional según la materia de Proyecto Integrador 2.	Borrador de trabajo recepcional.	16
Corrección de trabajo recepcional.	Corrección de estilo y agregados menores	Trabajo recepcional final	4

Diseño y redacción de artículo	Afinación y depuración de la información recopilada durante el trabajo recepcional para la elaboración de un artículo.	Carta de recepción de artículo	de	6
Examen profesional.	Presentación y defensa del trabajo recepcional ante el jurado.	Acta examen.	de	4

REFERENCIAS

- Adorno, T. (2009). El ensayo como forma (A. Brotons, trad.). En R. Tiedemann (ed.), *Notas sobre literatura* (pp. 11-34). Akal.
- Aliagas, C., Castellà, J. M., y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Revista OCNOS*, 5, 97-112.
- Argudín, Y., y Luna, M. (2006). *Aprender a pensar leyendo bien*. Paidós.
- Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias* (A. Cue, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1999). El problema de los géneros discursivos (T. Bubnova, trad.). *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). siglo xxi.
- Beltrán, G., y Murguía, V. (2006). Prólogo. En *El hacha puesta en la raíz* (pp. 7-17). Tierra adentro.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Paidós.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Cassany, D., y Aliagas Marín, C. (2009a). Café con los vecinos (sobre la escritura). En *Para ser letrados* (pp. 159-164). Paidós.
- Cassany, D. (2009b). Luces y sombras de la lectura en voz alta. En *Para ser letrados* (pp. 129-146). Paidós.
- Castro Castro, H. Y. (2022). La biblioterapia en el estado emocional de adultos mayores, experiencias en el centro gerontológico Guillermina Loor de Moreno de Portoviejo. *Polo del conocimiento*, 7(5), 397-412. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i5.3969>
- Chambers, A. (2007a). *Dime* (A. Tamarit, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007b). *El ambiente de la lectura* (A. Tamarit, trad.). Fondo de Cultura Económica.

- Domingo Argüelles, J. (2010). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. Océano.
- Eagleton, T. (1976). *Marxism and Literary Criticism*. University of California.
- Fernández, L. (2012). Ensayar, de nuevo. En *Antología del ensayo filosófico en Argentina* (pp. 9-11). Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, trad.). siglo xxi.
- Gandolfo, M., y Furman, M. (1990). Lectura creativa con adultos mayores. *Lectura y vida, 1*, s.p.
- García Arandeda, N. R. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes Educativos*, 12(2), 51-62.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917592006>
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos (I. Arias, trad.). En *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Paidós.
- Hernández Medina, J. C. (2017). Promoción de lectura con adultos mayores, experiencias en una estancia gerontológica de Tuxtla Gutiérrez. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 6(14). <https://doi.org/10.31644/IMASD.14.2017.a04>
- Hernández Méndez, E. (2021). Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: Motivaciones y desmotivaciones. *Sinéctica*, 56, 1-21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-008)
- Herros Sánchez, I., y Jarvio Fernández, O. (2022). Fomento de lectura y escritura en adultos mayores. *LiminaR, Estudios sociales y humanísticos*, XX(1), 1-14.
- IBBY México. (2016). *Diagnóstico de prácticas de lectura en niños y jóvenes en México y propuesta*. Senado de la República.

https://www.senado.gob.mx/comisiones/biblioteca/docs/diagnostico_practicas_lectura.pdf

f

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Módulo sobre lectura (Molec). Resultados.*

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf

Jacob, S. (2003). Se aprender a leer mucho antes de saberlo (G. Gallardo, trad.). En J. Chassay (ed.), *El hilo de la memoria* (pp. 269-274). Fondo de Cultura Económica.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Lukács, G. (1970). Sobre la esencia y forma del ensayo (M. Sacristán, trad.). *El alma y las formas* (pp. 15-42). Grijalbo.

Mignolo, W. (1983). Discurso ensayístico y tipología textual. *Actas*, 45-61.

Oliva, C. (2006). Calma... Sólo ensayo. En V. Murguía y G. Beltrán (eds.), *El hacha puesta en la raíz* (pp. 135-142). Tierra adentro.

Parodi, G. (coord.). (2010). *Saber leer*. Santillana.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (R. Segovia y D. Sánchez, trads.). Fondo de Cultura Económica.

Picazo, D., y Montojo, A. (1993). Introducción. En *Ensayos I* (pp. 9-32). Rei.

Reimers, F., y Chung, C. (Eds.). (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica.

Riquelme Arredondo, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados en aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago Chile* [Doctorado en Ciencias sociales, niñez y juventud,

Universidad de Manizales-Cinde]. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO.

<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20170327050456/AngelicaRiquelmeArredondo.pdf>

Robles Gómez, C. (2022). *Ensayar la libertad: Promoción de la lectura y escritura del ensayo literario en mujeres que radican en Xalapa, Veracruz* [Protocolo de especialidad, Universidad Veracruzana].

https://www.uv.mx/epl/files/2022/03/Protocolo_Casandra_completo_julio-22.pdf

Rodríguez Ávila, Y. (2007). El ensayo: Una estrategia para la promoción de la escritura en el instituto pedagógico rural Gervasio Rubio. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 231-258.

Salinas, P. (1967). *El defensor*. Alianza.

Savater, F. (1998). *A decir verdad*. Universidad Veracruzana.

BIBLIOGRAFÍA

Fusillo, M. (2012). *Estética de la literatura* (F. Campillo, trad.). Antonio Machado Libros.

Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada* (G. Espinosa, trad.). Barral.

Prada, R. (1999). *Literatura y realidad*. Fondo de Cultura Económica.

APÉNDICES

Apéndice A

Primer cuestionario diagnóstico

El fin de estas preguntas es conocerte y no evaluarte. Si no he sido claro, siéntete con la libertad de preguntarme. Tus respuestas me ayudan a comprender cómo mejorar mi actividad como promotor. ¡Muchas gracias!

I. Datos generales

1. Edad:
2. Escolaridad:

II. Sobre la lectura

3. ¿Qué es leer?
4. ¿Te gusta leer, sí o no, por qué?
5. ¿Qué y cuándo te gusta leer? (Si no te gusta, deja esta pregunta en blanco)
6. ¿Qué te gusta del círculo de lectura y cómo llegaste a él?
7. ¿Qué es un ensayo y cuántas variedades conoces?

Apéndice B

Cartografía lectora

El objetivo de la intervención es utilizar al ensayo para acercar a las personas a la lectura de textos expositivos y argumentativos. Esta selección está dirigida a los miembros del segundo círculo de lectura de la Estancia Garnica. Se tiene planeadas catorce sesiones, pero se incluyen algunos textos extra en caso de que haya más tiempo para la discusión.

Para la selección de la cartografía se ha buscado dar un panorama general, que englobe tanto hombres como mujeres, de distintas épocas (Renacimiento, Romanticismo, siglo XIX, XX y XXI) y países (Alemania, Canadá, Dinamarca, Francia, Inglaterra, México, Rumania).

Respecto del género mismo, esta selección quiere mostrar que el ensayo tiene muchas facetas y maneras de ser abordado: subjetivo y lleno de meandros (Teroba), más objetivo y conciso (Bacon), humorístico (Swift), lírico (Hesse), polémico (Jacobs), filosófico-religioso (Kierkegaard). Se incluye igualmente un *cuento* de Maupassant que cabe perfectamente dentro de la forma del ensayo. Asimismo, se ha escogido coincidencias en los temas para poder establecer comparaciones entre textos y perspectivas, verbigracia, el tema de la relación trabajo/ocio aparece en Teroba y en Abenshushan; el del humor entre Rivero y Swift. Estas diferencias (de tema, temporales, de estilo), han sido igualmente tomados en cuenta con la intención de fomentar la discusión y resaltar características formales y estructurales.

La secuencia presentada, con saltos cronológicos, quiere mostrar: 1) la actualidad de temas, aunque los textos provengan de épocas pasadas; 2) una gran diversidad para abordar el ensayo; 3) las complicidades que pueden establecerse entre autores. Se ha considerado además la longitud de los textos, su posible interés para el público y la dificultad.

	Sesión	Autor y título	Descripción
Introducción	1	Michel de Montaigne, “Al lector”.	Introducción ilustrativa sobre las intenciones del ensayo.
	2	Hermann Hesse, “Pequeñas alegrías”.	Ensayo breve sobre que da título a una recopilación de textos menores.
Desarrollo	3	Carlos Oliva Mendoza, “Calma... solo ensayo”.	Primer texto del libro de ensayos autobiográficos <i>Un lugar seguro</i> .
	4	Vivian Abenshushan, “Mate a su jefe: renuncie”.	A partir de un problema de salud la autora relata su relación conflictiva con el trabajo.
	5	Francis Bacon, “De la sabiduría para sí”.	Ensayo breve que habla sobre cómo el egoísmo es inconveniente para la convivencia.
	6	Heinrich von Kleist, “Sobre la paulatina elaboración de los pensamientos al hablar”.	Ensayo filosófico sobre sobre cómo el lenguaje y el dialogo paulatinamente estructuran el pensamiento.
	7	Suzanne Jacob, “Se aprender a leer mucho antes de saberlo”.	Reflexión sobre las muchas maneras de relacionarse con la lectura y el rol del libro como unificador cultural.

	8	Brenda Lozano, “Decadencia de la historia”.	Sobre la manera en que los detalles se relacionan con la conformación del sentido y la visión crítica.
	9	Laura Sofía Rivero, “Corre que te alcanza”.	Ensayo humorístico que desmitifica la relación del ser humano con sus deposiciones.
	10	Guy de Maupassant, “El bigote”.	Reflexión sobre las distintas implicaciones del uso del bigote.
	11	Olivia Teroba, “Desocuparse”.	En este texto la autora hace una revisión crítica sobre las maneras en que ella, como mujer, ha tenido que relacionarse con el trabajo.
	12	Karen Rinaldi, “Lo bueno de ser malo en algo”.	Trata sobre el aprendizaje que puede hallarse cuando se deja de lado el perfeccionismo.
	13	Jonathan Swift, “Modesta proposición para impedir que los niños de los irlandeses pobres sean una carga para sus progenitores o para su país”.	Ensayo de humor negro, útil para mostrar que el género no necesita ser serio.
Cierre	14	Elizabeth Bédinter, “El giro de los años noventa”.	Crítica al feminismo norteamericano radical desde una

			perspectiva europea moderada.
	15	Henry Giroux, “Los profesores como intelectuales”.	Crítica desde la pedagogía crítica a la enseñanza repetitiva y basada en el papel pasivo del profesor.
Extras	*	Guillermo Fadanelli, “La polémica de los pájaros”.	Ensayo irónico sobre la idea de que sólo quien critica piensa.
	*	Hermann Hesse, <i>El arte del ocio</i> .	Selecciones de ensayos con una prosa lírica.
	*	Mircea Eliade, “El miedo a lo desconocido”.	Ensayo que adopta una posición de los estudios antropológicos y religiosos para acercarse a su tema.
	*	Sören Kierkegaard, “La vida oculta del amor y su capacidad de ser cognoscible en los frutos”.	Meditación sobre la imposibilidad de apreciar o conocer al amor de manera directa.

Lista de referencias de la cartografía

Abenshushan, V. (2013). Mate a su jefe: Renuncie. En *Escritos para desocupados* (pp. 13-20).

Surplus.

Bacon, F. (s.f.). De la sabiduría para sí. En *Ensayistas ingleses* (pp. 12-13). Océano.

Bédinter, E. (2003). El giro de los años noventa. En *Hombres, mujeres* (pp. 9-16). Fondo de

Cultura Económica.

- Eliade, M. (2001). El miedo a lo desconocido (D. Gutiérrez, trad.). En *Fragmentarium* (pp. 58-62).
- Fadanelli, G. (2007). La polémica de los pájaros. En *La polémica de los pájaros* (pp. 13-14). CNCA.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales* (pp. 171-178). Paidós.
- Hesse, H. (1981). *El arte del ocio* (F. Formosa, trad.). Planeta.
- Hesse, H. (1983). Pequeñas alegrías (M. Olagasati, trad.), *Pequeñas alegrías* (pp. 7-11). Alianza.
- Jacob, S. (2003). Se aprender a leer mucho antes de saberlo (G. Gallardo, trad.). En J. Chassay (ed.), *El hilo de la memoria* (pp. 269-274). Fondo de Cultura Económica.
- Kierkegaard, S. (2006). La vida oculta del amor y su capacidad de ser cognoscible en los frutos (V. Alonso, trad.). En *Las obras del amor* (pp. 21-34). Sígueme.
- Kleist, H. von. (2009). Sobre la paulatina elaboración de los pensamientos al hablar. En M. Vedda (Ed.), *Ensayistas alemanes del siglo XIX* (pp. 65-72). Facultad de Filosofía y Letras.
- Lozano, B. (2012). Decadencia de la historia. En Á. Uribe (Ed.), *Contraensayo* (pp. 37-42). UNAM.
- Maupassant, G. de. (2003). El bigote. En *Bola de sebo* (pp. 44-46). Porrúa.
- Montaigne, M. de. (1993). *Ensayos I* (D. Picazo y A. Montojo, trads.). Rei.
- Oliva, C. (s.f.). Calma... solo ensayo. En *El hacha puesta en la raíz* (pp. 135-139). Tierra adentro.

Rinaldi, K. (2017, mayo 4). Lo bueno de ser malo en algo. *The New York Times*, s.p.

<https://www.nytimes.com/es/2017/05/04/espanol/opinion/lo-bueno-de-ser-malo-en-algo.html>

Rivero, L. S. (2021). Corre que te alcanza. En *Dios tiene tripas* (pp. 15-27).

Swift, J. (s.f.). *Modesta proposición para impedir que los niños de los irlandeses pobres sean una carga para sus progenitores o para su país* (pp. 34-42). Océano.

Teroba, O. (2021). Desocuparse. En *Un lugar seguro* (pp. 9-18). Paraíso perdido.

Apéndice C

Estrategias

Estas estrategias han sido pensadas de acuerdo con el tipo de implementación que se llevará a cabo, a saber, la de difusión del ensayo literario, hacen hincapié en el uso de habilidades argumentativas y expositivas. Sin duda podría considerarse estrategias más complejas, como la escritura de un ensayo completo, no obstante, debe considerarse el tiempo necesario, un proceso de investigación o experimentación (para la escritura), así como el compromiso de los participantes y el tipo de implementación. Esta intervención es una introducción al género del ensayo literario, donde los participantes han expresado su deseo de que la lectura sea más espontánea y no tan estructurada.

Las actividades 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10 son adaptaciones o creaciones propias, fruto de la experiencia como profesor de Español o participante en talleres literarios; las restantes son prácticas comunes en círculos de lectura. No se ofrece una bibliografía porque esto dependerá del promotor. Varias de estas actividades es posible adaptarlas a otros géneros.

Nombre	1. Presentación personal y de un libro.
Duración	Alrededor de cinco minutos por participante.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo(s)	Introducción entre los miembros, a sus intereses lectores y a su historia lectora.

	Comenzar a mostrar la lectura como un hecho social, que aparece contextualizado y es comprendido a partir de nuestras historias.
Materiales	Un libro por cada participante.
Descripción de la actividad	El instructor pide a los participantes llevar un libro que sea especial para ellos, las razones pueden ser personales, literarias o materiales (alguna edición especial). Por precaución, aconsejar a los participantes no llevar un libro muy caro o que pueda serles doloroso perder. Se trata de presentarse (aunque ya se conozcan) y de mostrar el libro y explicar a los participantes por qué es especial para ellos.
Observaciones	

Nombre	2. Lectura gratuita
Duración	Depende de la lectura. Para efectos de atención, se recomienda no más de diez minutos.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo(s)	Compartir textos a autores, retomando el gusto por la oralidad. No es necesario hacer ninguna evaluación, sin embargo, la lectura gratuita puede ser el primer paso de una serie de actividades de seguimiento o la culminación de otras.
Materiales	Una o varias lecturas escogidas.

Descripción de la actividad	La persona que va a realizar la actividad debe introducir la lectura para captar la atención de los oyentes. No es necesario profundizar, pero sí marcar el inicio. De igual manera se recomienda señalar el final y compartir la referencia.
Observaciones	

Nombre	3. Lectura por turnos.
Duración	Depende de la lectura escogida.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo(s)	Participar y disfrutar de una lectura compartida. Fomentar la atención y la convivencia. Conocer autores y textos.
Materiales	El soporte material de la lectura (libro, pantalla, etcétera).
Descripción de la actividad	Se escoge una lectura y se fracciona de acuerdo con el número de participantes. Se forma de preferencia un círculo para que quien lea, en voz alta, pueda ser escuchado con más facilidad, y si la lectura escogida es un libro ilustrado pueda ser mostrada. A esta actividad puede dársele seguimiento mediante una discusión.
Observaciones	

Nombre	4. Círculo de lectura.
---------------	------------------------

Duración	En este aspecto se debe ser muy cuidadoso, para considerar para permitir la discusión, pero sin extenderla de más (Aidan Chambers recomienda por ejemplo no tratar de cubrir todos los aspectos de la obra), y por el otro lado respetar el tiempo determinado para el debate.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo	Fomentar el diálogo y la discusión sobre la lectura.
Materiales	Un espacio con asientos cómodos para los participantes.
Descripción de la actividad	Se forma un círculo con los participantes. La función del promotor es, más que dar su opinión, estimular la discusión y el debate. Asimismo, debe estar atento a la dinámica del grupo, para saber cuándo un tema se ha agotado y sugerir otro, recuperar ideas, tratar de establecer relaciones entre estas.
Observaciones	

Nombre	5. Introducción al concepto de <i>género discursivo</i> .
Duración	Aproximadamente diez minutos por género.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo	Identificar géneros discursivos mediante la identificación de su contenido temático, estructura, objetivo, contexto y usuarios.
Materiales	Copias o proyecciones de las lecturas. Pintarrón o libreta de apuntes.

Descripción de la actividad	Se distribuyen copias de textos breves de distintos géneros (carta, cuento, ensayo, por ejemplo). Mediante la comparación y la discusión se identifican los rubros señalados en los objetivos para cada uno. Es útil, a manera de recapitulación, apuntar los resultados en el pizarrón.
Observaciones	

Nombre	6. Debate sobre el género.
Duración	Alrededor de 15 minutos.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo	Generar un debate sobre los géneros discursivos.
Materiales	Pizarrón y plumones para escribir la opinión de los participantes.
Descripción de la actividad	Se hace una lectura (en cuyo caso debe agregarse tiempo) o se deja de tarea. Previamente se habrá introducido el concepto de género discursivo y las variedades a las que el taller esté enfocado. Los participantes pueden tomar notas prestando atención al aspecto estructural y formal de esta. Se busca responder a las preguntas ¿qué tipo de textos estamos leyendo y por qué? Para hacer la actividad más retadora, emplear textos que se valgan de estrategias retóricas mixtas. Aunque no se pueda alcanzar una respuesta rotunda, lo importante es ir identificando los géneros, así como los

	préstamos o diferencias que puedan existir, incluso entre los pertenecientes a un mismo género, por ejemplo, ¿qué puede distinguir un ensayo de David Foster Wallace de uno de Francis Bacon?
Observaciones	

Nombre	7. El punto de vista.
Duración	Quince a veinte minutos para la lectura. Diez o menos para el resumen. Veinte minutos para la escritura y veinte para compartir los ejercicios.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo	Resaltar la importancia de la perspectiva y el punto de vista en el ensayo.
Materiales	Lectura y materiales individuales para escribir.
Descripción de la actividad	La actividad se divide en dos actividades principales: 1. Lectura de un ensayo donde de marcada tendencia subjetivista. Mediante la discusión en grupo se señalarán las partes donde dicha subjetividad se evidencia. Se recomienda resumir las observaciones más importantes en el pizarrón. 2. Escritura de uno o dos párrafos donde se privilegie la subjetividad o una perspectiva particular. Por ejemplo, se propone un objeto, un personaje o un suceso histórico, y se proporcionan algunas preguntas para ayudar a la escritura, verbigracias: ¿cuál es el

	<p>objeto?, ¿cuándo lo conocí?, ¿cómo lo conocí?, ¿qué significa para mí?, ¿qué me gusta o me molesta de él y por qué?, ¿qué asociaciones despierta en mí?, ¿cómo lo defendería o cómo lo atacaría?</p> <p>Dependiendo de la consideración del promotor, esta actividad puede llevarse a cabo primero en grupos y en otra ocasión, de manera individual.</p>
Observaciones	

Nombre	8. El centauro de los géneros.
Duración	Quince a veinte minutos para la lectura. Diez o menos para el resumen. Veinte minutos para la escritura y veinte para compartir los ejercicios.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo	Resaltar la importancia de la utilización de herramientas retóricas de otros géneros por parte del ensayo.
Materiales	Material de lectura y escritura.
Descripción de la actividad	<p>Esta es una variación de la actividad sobre el punto de vista. De igual manera, la actividad se estructura en dos partes:</p> <p>1. Lectura e identificación de otros géneros en la lectura seleccionada. Resumen. 2. Escritura de tres o cuatro párrafos utilizando herramientas de otros géneros. El promotor puede proponer: carta, lista, poema, etcétera. Para la selección del</p>

	tema, el promotor debe decidir previamente si todos escribirán sobre el mismo tema o si habrá una lluvia de ideas para que obtener propuestas.
Observaciones	

Nombre	9. Adivina el título.
Duración	Depende de la lectura escogida (que se sugiere no sea muy larga si es llevada a cabo en voz alta). Diez minutos para una lluvia de ideas sobre el título.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo	Resaltar la relación entre: 1. el título y el contenido de la lectura, 2. el título y el género textual.
Materiales	Lectura y pizarrón.
Descripción de la actividad	Se escoge una lectura, de la cual se omite el título, ya sea no mostrándolo o borrándolo de las copias repartidas. Se lleva a cabo una lluvia de ideas para adivinar el título. El promotor debe formular preguntas que relacionen el contenido y la forma del texto con el título: una carta no llevará el mismo título que una receta médica. Al mismo tiempo, jugar con la idea de cómo los títulos pueden determinar el contenido del texto.
Observaciones	

Nombre	10. El señor Contreras.
Duración	El tiempo para la lectura se considera aparte, se recomienda que la lectura se lleve a cabo en casa. Se dará quince minutos para escribir el párrafo con los argumentos. Cinco minutos para presentar los argumentos y cinco para el comentario con el grupo, donde el promotor puede lanzar otras preguntas.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo	Promover el uso de las capacidades argumentativas.
Materiales	Lectura y libreta de apuntes.
Descripción de la actividad	Se escoge un relato donde aparezca una justicia o un villano. Se le dice a los participantes que ellos son el señor Contreras, quien usualmente defiende a personas que son consideradas malas, pero quien también tiene la capacidad de ver las cosas desde una perspectiva diferente. Se les pide que escriban un párrafo considerando entre tres o cuatro razones para defender al villano o la injusticia. Es muy importante considerar que esto se puede llevar a cabo interrogando la figura de un héroe. El promotor puede ayudar con preguntas para complejizar la situación y detonar la escritura. Si el párrafo es complicado pueden comenzar con una lista. A esta actividad se le puede dar seguimiento dividiendo al grupo en dos equipos, el primero será el señor Contreras y el segundo la fiscal Ana,

	que buscará rebatir los argumentos del primero. Se puede asimismo nombrar un jurado para escoger los mejores argumentos al final del debate.
Observaciones	

Nombre	11. El juego de las preguntas
Duración	Dependiendo la extensión de la lectura escogida. No debe ir más allá de quince minutos. Reservar otros diez al final para comentar la actividad.
Grupo	Círculo de lectura de la Estancia Garnica.
Objetivo	Utilizar las preguntas como una manera de cambiar la manera en que observamos las situaciones.
Materiales	Libro ilustrado, de preferencia sin texto.
Descripción de la actividad	Se le pide a los participantes que narren la historia contenida en el libro/imágenes (puede ser una persona por página o ilustración) utilizando solamente preguntas.
Observaciones	

Apéndice D

Evidencia fotográfica

- (Imágenes)

GLOSARIO

Comunidad de práctica. Grupo que comparte prácticas letradas.

Ensayo literario. El término es propuesto por Montaigne en 1580, sin embargo, este género se vale de distintos recursos literarios y discursivos preexistentes. Escritos expositivo-argumentativos, donde se privilegia la visión personal, que mezclan distintos géneros y que tienen como objeto la reelaboración de objetos culturales (Lukács).

Género discursivo. Situación comunicativa (Cassany). Tienen contenido, estilo y composición (Bajtín). Su importancia para la perspectiva sociocultural radica en que se utilizan socialmente, tienen que ver con el acceso al desarrollo profesional y al uso del poder (Cassany).

Literacidad. La perspectiva sociocultural considera a la lectoescritura como un fenómeno social, no sólo como el aprendizaje de prescripciones (lingüística) o de procesos mentales (psicolingüística). Se refiere a las actividades que llevan a cabo las personas con la lectoescritura, esto implica que los textos: están situados, tienen una ideología, tienen comunidades donde se usan y exigen ciertas prácticas.

Práctica letrada. Unidad de análisis de la perspectiva sociocultural, se refiere a las actividades de lectoescritura según distintos contextos, por ejemplo, la escuela o un foro de internet. Se dividen en dominantes y vernáculas dependiendo de su formalidad y obligación (Cassany).