



Aulas para la imaginación

La formación desde la animación
sociocultural de la lengua

La Animación Sociocultural de la Lengua, la documentación biográfica narrativa de experiencias educativas, la escritura, la pedagogía Freinet y la literatura infantil y juvenil, toman forma para dar vida a seis reflexiones teóricas y diez relatos con experiencias basadas en los enfoques de la didáctica de la lengua.

Este libro es el producto colectivo de un grupo de académicos y estudiantes de la Maestría en Educación Básica en la especialidad de Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) que imparte la Unidad 095, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En la obra se conjugan las reflexiones y las prácticas que desde las aulas de la UPN y de las escuelas de educación básica se han desarrollado para transformar la práctica docente.

Este ejercicio constata la renovación de las prácticas en las aulas de la universidad, mismas que luego se ponen en funcionamiento en las de las escuelas de educación básica. Se apuesta al valor de las palabras de sus actores; a la necesaria transformación de nuestras aulas, que permiten desplegar las alas de la imaginación, la creatividad y la investigación. Así, la magia se hace presente al trasladarnos a los espacios escolares para presenciar cómo se lleva a cabo el trabajo animado y comprometido de maestros y estudiantes.

Aulas para la imaginación
*La formación desde la animación
sociocultural de la lengua*

Angélica Jiménez Robles
(Coordinadora)

Aulas para la imaginación

La formación desde la animación sociocultural de la lengua

Angélica Jiménez Robles (Coordinadora)

Primera edición, diciembre de 2019

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco

núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-323-3

LB1027 Aulas para la imaginación : la formación desde la animación
A8.4 sociocultural de la lengua / coord. Angélica Jiménez Robles.
- México : UPN, 2019.
1 texto electrónico (248 p.) : 3.32 MB. ;
Archivo PDF - (Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-323-3

1. Narración de historias 2. Animación sociocultural
3. Narración (Retórica) - Estudio y enseñanza
I. Jiménez Robles, Angélica, coord. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO9

PRESENTACIÓN15

PARTE I. EXPLORACIÓN CONCEPTUAL

IDEAS SOBRE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

Angélica Jiménez Robles

José de Jesús González Almaguer27

ANIMAR SOCIOCULTURALMENTE EN LA ESCUELA

Nicolás Juárez Garduño43

EXPERIENCIA, NARRATIVA Y FORMACIÓN. APUNTES PARA LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Jorge Alberto Chona Portillo51

¿ENSEÑAR A ESCRIBIR O ANIMAR A COMPONER?

Linda Vanessa Correa Nava75

LA PEDAGOGÍA FREINET Y LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA	
<i>Marco Esteban Mendoza Rodríguez</i>	83

LITERATURA VIVA, LITERATURA QUE VIVE	
<i>Angélica Jiménez Robles</i>	99

PARTE 2. AULAS VIVAS

KAMISHIBAI, UNA HISTORIA EN PAPEL BAJO LA SOMBRA DE UNA PEDAGOGÍA AMOROSA	
<i>María Magdalena Dueñas Trejo</i>	119

UN ABANICO: TODAS LAS MUJERES TENEMOS UNA HISTORIA QUE COMPARTIR	
<i>Rosario Rivera Cruz</i>	131

ALUMNOS QUE LEEN Y PRODUCEN TEXTOS	
<i>María Esther Torres Rivera</i>	141

COLORÍN, COLORADO... NIÑOS QUE CUENTAN CUENTOS	
<i>Rosa Moreno Moreno</i>	157

NAVEGANDO Y DESCUBRIENDO LA VIDA MARINA. EL USO DE INTERNET Y LOS MEDIOS ELECTRÓNICOS	
<i>Hilda Macías Hernández</i>	167

LA ESCRITURA DE RELATOS COMO DISPOSITIVO PARA LA REFLEXIÓN	
<i>Marisela Ramírez Alonso</i>	177

PARTE 3. DESDE LA MIRADA DE FREINET

**SENTIMIENTOS QUE VIAJAN CON EL VAIVÉN
DE LAS PALABRAS EN UN PERIÓDICO ESCOLAR**

Karina Trejo Ortega..... 189

EL ESCENARIO SE ILUMINA DE VOCES Y PALABRAS

Claudia Vargas201

**EL DIARIO ESCOLAR, EL PLACER COTIDIANO
DE ESCRIBIR**

Norma O. Matus Hernández.....217

**LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN UN TERRENO
“POCO” FÉRTIL**

Jairo Sánchez González231

ACERCA DE LOS AUTORES.....241

PRÓLOGO
AMOR Y PEDAGOGÍA¹

Carlos Lomas

*En la mejor de sus formas, la relación maestro-alumno
es una alegoría del amor desinteresado.*

George Steiner, 1988

EL OFICIO DE EDUCAR NO ES UN OFICIO CUALQUIERA

Educación ha sido, es y seguirá siendo una tarea compleja y difícil porque enseñar en las aulas no sólo consiste en transmitir el conocimiento cultural seleccionado en los currículos escolares, en adiestrar en el uso de destrezas esenciales en la vida de las personas (orales, lectoescritoras, matemáticas, tecnológicas, sociales...) y en calificar el aprendizaje académico del alumnado con el fin de distinguir entre quienes obtienen el éxito escolar y quienes fracasan en esa carrera de obstáculos, que es la escolaridad en todas sus etapas.

¹ *Amor y pedagogía* es no solo el título de este prólogo sino también el título de una novela del escritor español Miguel de Unamuno, publicada en 1902.

Educar es también otras cosas, aunque esas otras cosas a menudo no sean tan obvias y estén ocultas en medio de la hojarasca de la retórica pedagógica, de las rutinas profesionales y de las inercias escolares. Porque en las aulas, a la vez que se adquieren (o no) los contenidos del currículo escolar, se fomentan unas u otras ideologías, se difunden unas u otras lecturas del mundo, se comparten (o no) una serie de normas y de reglas del juego, se estimulan unas u otras actitudes y, en última instancia, asistimos a una interminable conversación entre la cultura de la escuela y la cultura que habita fuera de los muros escolares (desde las culturas del alumnado, de sus familias y del entorno hasta la cultura de las diferentes disciplinas humanísticas y científicas, de los textos e hipertextos de los medios de comunicación, de las redes sociales y del diluvio de información que ofrece internet). Una conversación en la que “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 1970, p. 72).

En esa conversación que a lo largo de los años escolares tiene lugar entre docentes y estudiantes conviven el placer de aprender y el deber de estudiar, los estilos democráticos y las formas autoritarias de la disciplina escolar, la construcción compartida de significados y el acceso individual al conocimiento, el juego y el hastío, la alegría y la tristeza, el éxito y el fracaso, el sonido de las palabras y el silencio, el entusiasmo y la indiferencia, la armonía y el conflicto... Entre otras razones, porque la escuela no es una arcadia feliz alejada del mundanal ruido de la vida real, sino un espejo diáfano de la diversidad (y de la desigualdad) cultural de las sociedades actuales. De ahí que la tarea de las maestras y de los maestros no deba orientarse únicamente a instruir en las destrezas y en los saberes enunciados en los programas oficiales, sino también a asegurar el derecho de las alumnas y de los alumnos a una lectura crítica del mundo en que vivimos y a intervenir en él con autonomía, sentido ético y con voluntad democrática y transformadora. Entre otras razones, porque “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1969).

INVESTIGAR EN LAS AULAS

Esta manera de entender el oficio de educar, en la que las maestras y los maestros no solamente divulgan el conocimiento alojado en los currículos escolares y en los libros de texto, sino que están al servicio de sus comunidades de aprendizaje y de la voluntad de fomentar la equidad, la democracia y la justicia, en las aulas y fuera de ellas, exige la adquisición de competencias profesionales de enorme complejidad. Por ello, la formación del magisterio ha de tener en cuenta no sólo el estudio de los fundamentos de las disciplinas escolares y el uso adecuado de las metodologías y de los recursos que facilitan el aprendizaje de los contenidos académicos de esas disciplinas en las aulas, sino también, y a la vez, consiste “en poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza, el modo de enseñar y la coherencia entre teoría y práctica, y en la consciencia de que la labor educativa se desarrolla en contextos socioculturales más amplios”, utilizando en este afán “un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula” (Stenhouse, 1984, p. 197).

En efecto, investigar en el aula indagando sobre el sentido y la coherencia de las prácticas docentes (propias y ajenas) sigue siendo la estrategia formativa más adecuada en la medida en que se trata de “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por docentes con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (Kemmis y McTaggart, 1987, p. 9). En otras palabras, una manera de entender el oficio de educar que no excluye la dimensión afectiva y política de la educación ni los múltiples dilemas éticos a los que se enfrentan las maestras y los maestros en los contextos escolares y sociales en los que intervienen.

UNA PEDAGOGÍA AMOROSA (O EL AMOR DESINTERESADO EN LA EDUCACIÓN)

En ese afán la lectura de *Aulas para la imaginación* constituye un soplo de aire fresco. Frente al desaliento que a menudo nos embarga ante el auge de las ideologías neoliberales y segregadoras en la educación actual, sometidas a los dictados del mercado y a la voluntad de utilizar la escolaridad básica como una herramienta de alienación ideológica y de mantenimiento de las desigualdades sociales, estas páginas nos muestran con claridad que otra educación es posible (y deseable).

El objetivo de la formación inicial y continua de las maestras y de los maestros debiera ser ofrecer a quienes aprenden a enseñar, y a quienes están ya enseñando, un conjunto de ideas y de herramientas que les ayuden a cooperar con sus estudiantes en la apropiación significativa de los saberes y de las habilidades adquiridas en las aulas, así como invitarles a reflexionar sobre la función social de la escuela, el compromiso ético del magisterio y el valor emancipador de la educación. Un ejemplo ilustrativo de esa voluntad formativa es la Maestría en Educación Básica de la UPN y su especialización en Animación Sociocultural de la Lengua, cuya finalidad es ayudar a las maestras y a los maestros a transformar las aulas en escenarios comunicativos donde se colabore en la construcción compartida del conocimiento, utilizando el lenguaje como eje de las tareas escolares y de la vida cotidiana en la escuela. Con un enfoque de la lengua que entiende que el lenguaje no es sólo una gramática sino también, y sobre todo, una práctica social mediante el cual las personas hacen cosas con las palabras (y otros códigos expresivos) en contextos concretos de comunicación, la especialización en animación sociocultural de la lengua se despliega en la maestría de la UPN en diferentes ejes de reflexión y de acción (animación sociocultural, relatos biográficos, escritura, pedagogía Freinet, literatura infantil y juvenil...), e invita a las maestras y maestros en formación a un diálogo continuo con sus formadores en el que las voces se entrecruzan

en el contexto de una *pedagogía amorosa*, “que teje lazos afectivos mediante la promoción de valores humanos para un mejor futuro” (Dueñas, 2016, p. 117). Porque “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (Freire, 1969, p. 67).

Quienes lean *Aulas para la imaginación* encontrarán tanto fundamentos teóricos del enfoque sociocultural del lenguaje y de su utilidad en el contexto escolar (parte 1) como el relato de las experiencias de aula de las maestras en formación (partes 2 y 3). En todas y cada una de sus páginas se refleja la esperanza en una educación democrática e inclusiva que ponga el poder de las palabras al servicio de la comunicación entre las personas, de aprendizajes significativos y funcionales y de la construcción de entornos igualitarios y habitables.

Porque en educación nada es inocente, y porque toda educación es política, la enseñanza del lenguaje en una sociedad democrática ha de orientarse no sólo al aprendizaje de un cierto saber gramatical sobre la lengua y a la adquisición de unas u otras destrezas comunicativas, sino también al fomento de una ética de la comunicación que ponga el uso de las palabras de la convivencia equitativa entre las personas y del ejercicio del pensamiento crítico (Lomas, 2015). Por ello, y éste es un aspecto esencial en la formación de quienes enseñan o aspiran a enseñar lenguaje, de lo que se trata es de comprometer al magisterio

en la defensa del derecho de las personas a un aprendizaje escolar de los útiles de la cultura que no excluya una lectura crítica del mundo ni el deseo de construir una sociedad equitativa y democrática donde la vida de las mujeres y de los hombres tenga una oportunidad frente a la barbarie, a la ignorancia, a la alineación, a la injusticia y a la violencia (Superprofe, 2017, p. 37).

En ese afán ético (y amoroso) de educar en las aulas en el deseo de construir otros mundos posibles (y deseables) no cabe otra actitud que no sea la de la pasión y la del compromiso. Una pasión y un compromiso que destilan todas y cada una de las páginas de *Aulas para la imaginación* que os animo ahora a leer y a disfrutar.

REFERENCIAS

- Dueñas T., M. M. (2016). *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa*. Tesis de maestría. SEP. México.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación/acción*. Madrid: Laertes.
- Lomas, C. (Ed.) (2015). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. México: Flacso.
- Steiner, G. (1988). *Errata*. Madrid: Siruela.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Superprofe (2017). “Máscaras, luchas y educación”, en Fabio Jurado, Carlos Lomas y Amparo Tusón, *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Castellano. México (edición electrónica en Graó, Barcelona).

PRESENTACIÓN

La Maestría en Educación Básica (MEB) es una alternativa de formación docente que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para docentes de educación básica en servicio. Se compone de dos especializaciones, la primera Competencias Profesionales para la Práctica en la Educación Básica y, la segunda, se elige entre siete opciones de formación, entre ellas la que nos ocupa es la animación sociocultural de la lengua (ASCL).

La Especialización en ASCL se imparte en la Unidad 095 Azcapotzalco en la Ciudad de México desde el año 2009, y surgió por la necesidad de ofrecer a los docentes de educación básica en servicio una alternativa de formación en el área de lenguaje. Esta especialidad también se imparte en otras unidades del país, como la Universidad Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), las UPN de Acapulco, Gro. (Unidad 122), la subcentro de Cruz Grande, Gro. y la de Tepic, Nayarit (Unidad 181). Al considerarse la especialidad un programa nacional, este libro también está dirigido a nuestros compañeros asesores y estudiantes de otras entidades del país, con quienes queremos compartir nuestras experiencias en la maestría, y sobre todo en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua.

La especialización está construida a partir de *un problema estructurador*: ¿cómo transformar el aula en espacios de aprendizaje colaborativo? Y de *Ejes problematizadores*:

- a) Conceptualización del trabajo colaborativo en el aula, como una oportunidad para democratizar la enseñanza, desde una comunicación horizontal y hacia la construcción de significados compartidos.
- b) Construcción de acciones de intervención educativa en el aula, donde maestro y alumnos lean, escriban, hablen y escuchen en diferentes contextos y situaciones comunicativas.
- c) Generación de documentación narrativa para la reconstrucción de la historia personal como lector y escritor, a partir de la reflexión sobre los saberes y la práctica propios (Especialización ASCL, 2009, p. 7).¹

Los tres módulos que conforman la Especialización en ASCL pretenden que:

los alumnos-docentes consoliden y adquieran herramientas teóricas y prácticas fundamentales, que les permitan diseñar formas diversas y creativas de interacción, que promuevan el desarrollo del lenguaje, como herramienta cultural para actuar en el mundo, mediante el diseño y puesta en acción de proyectos en el aula, escuela y comunidad ((Especialización en ASCL, 2009, p. 5).²

Consta de nueve seminarios y en cada trimestre se cursan tres, los cuales tienen objetivos comunes y están en constante vinculación. Prueba de ello es que desde los insumos de los tres seminarios se construye como producto final y *un único documento escrito* que recupera los constructos teóricos y experienciales del trimestre.

¹ <http://www.upn161morelia.edu.mx/programas/normateca/archivos/programas/pmeb/aseb.pdf>

² <http://www.upn161morelia.edu.mx/programas/normateca/archivos/programas/pmeb/aseb.pdf>

Con este programa se pretende: “que los alumnos-docentes consoliden y adquieran herramientas teóricas y prácticas fundamentales, que les permitan diseñar formas diversas y creativas de interacción, que promuevan el desarrollo del lenguaje, como herramienta cultural para actuar en el mundo, mediante el diseño y puesta en acción de proyectos en el aula, escuela y comunidad” (Especialización en ASCL, 2009, p. 5).³

La especialización la imparte un equipo de trabajo conformado por profesores especialistas en lenguaje y en otras áreas: literatura, narrativa, cultura escrita, pedagogía Freinet, alfabetización académica y educación. Esta diversidad en el equipo de trabajo ha representado un reto para lograr su consolidación, sobre todo por la fragilidad de las contrataciones.

El currículo de ASCL es un programa que se transforma y se adapta a las necesidades de los estudiantes-docentes que se atienden; por ello, desde su creación se ha ido afinando, ajustando y mejorando, como cualquier otro programa que pretenda dar respuestas a las necesidades de formación.

Las especializaciones de este programa educativo se han ido enriqueciendo con el trascurso de estos años de trabajo, tanto en las temáticas, la bibliografía y los programas. La experiencia acumulada nos ha permitido mirar las necesidades de los docentes de educación básica, así como sus problemáticas, ello lo hemos logrado gracias a un acompañamiento sensible y cercano. Ha surgido la necesidad de hacer ajustes derivados del quehacer cotidiano y que no se habían detectado durante el diseño.

En este programa de formación es fundamental la transformación de la práctica docente de los estudiantes-docentes de educación básica, quienes se encargarán de innovar en sus aulas y escuelas, por ello la importancia de la intervención docente. Los caminos para intervenir en el aula están mediados por una mirada reflexiva,

³ <http://www.upn161morelia.edu.mx/programas/normateca/archivos/programas/pmeb/aseb.pdf>

donde los estudiantes, además de nuevos conocimientos y formas de intervención, incorporan su propia experiencia. La idea es acercarlos a una amplia gama de posibilidades, en especial a modelos de las nuevas y no tan nuevas didácticas de la lengua (pedagogía por proyectos, andamios cognitivos, secuencias didácticas, estrategias educativas, trabajo por proyectos, pedagogía por temas, pedagogía Freinet, entre otros), mismos que los estudiantes conocen y experimentan los dos años que dura la maestría. La intención es que en el proceso y al finalizar sus estudios, incorporen a su práctica las propuestas que ésta ofrece. Cabe destacar que estos modelos tienen en común el trabajo colaborativo.

Este programa se encuadra en la animación sociocultural (ASC), un enfoque con más de cinco décadas de experiencia, y en autores como Ezequiel Ander-Egg (2006) y Xavier Úcar (2012). Se recupera la noción “(1) como campo disciplinar, (2) como profesión, (3) como metodología de acción social, cultural y educativa y, por último, (4) como ámbito de investigación” (Úcar, 2012). En este sentido, el término ASC es un enfoque que cada día toma fuerza en diferentes áreas humanísticas; sin embargo, la ASCL es una metodología nueva, una aportación de la MEB, una innovación de la Unidad UPN 095 para el trabajo docente en relación con la lengua.⁴ En este enfoque,

⁴ En el año 2008, la dirección de la UPN, a través de la Dirección de Unidades, convocó a los asesores de diferentes disciplinas de las unidades CDMX a diseñar una maestría que respondiera a las necesidades de formación de los maestros de educación básica. Así nace la Maestría en Educación Básica (MEB) y las especializaciones. El programa de la maestría se compone de dos especializaciones y en el estudio de la lengua surgen dos: *a)* Animación Sociocultural de la Lengua y *b)* Enseñanza de la Lengua y la Recreación Literaria; ambas tienen algunos elementos en común como es el enfoque biográfico-narrativo, el interés por la literatura, el trabajo colaborativo y el trabajo por proyectos, pero cada una tiene sus objetivos y particularidades. La primera fue diseñada por la doctora Angélica Jiménez Robles, de la Unidad 095, y la segunda por la doctora Teodora Olimpia González Basurto, de la Unidad 094.

En este escenario se concibe la creación de la ASCL como un enfoque específico para el trabajo de la lengua derivado de la ASC. Con los años, esta especialización se ha visto favorecida por las aportaciones de los asesores y los estudiantes del programa. Las casi treinta tesis hasta el momento se han producido son un

el énfasis se efectúa a través de actividades, desarrollo de habilidades y prácticas sociales en lectura, escritura, oralidad y escucha.

La ASCL como programa inició en el año 2009. Y actualmente han ingresado nueve generaciones.

Es importante destacar que abonar a la transformación docente implica no sólo analizar la práctica, sino enriquecerla teóricamente; de tal forma que los estudiantes comprendan y justifiquen los procesos (lectura, escritura y oralidad) y afianzar una práctica real y perdurable. Por ello, el lenguaje es estudiado desde una perspectiva sociocultural, sin dejar de lado los enfoques de enseñanza de la lengua que han predominado en los planes de estudio a través del tiempo.

Desde el enfoque sociocultural, la lectura y la escritura son procesos situados y constructivos que nacen y se utilizan en lugares y tiempos específicos. Con este programa cada docente analiza su práctica como única e irrepetible.

Son cinco pilares los que alimentan este programa: 1) La animación sociocultural; 2) La documentación biográfica narrativa de experiencias educativas; 3) La escritura, como una herramienta indispensable para fijar los pensamientos y también como un proceso epistemológico; 4) La pedagogía Freinet, como herramienta facilitadora en el trabajo cooperativo en el aula, y 5) La literatura, la infantil y juvenil (LIJ), porque la literatura es el reflejo de la experiencia humana, donde el lenguaje y la creatividad cobran vida.

Este libro consta de tres partes. En la parte 1. Exploración conceptual, los asesores del programa exponen desde su mirada teórica y experiencial de cada uno de los cinco pilares. La parte inicia con una explicación del enfoque que sostiene a esta propuesta, es decir, la animación sociocultural de la lengua. Ello se hace a partir de dos textos: el de Angélica Jiménez junto con José de Jesús González, donde los autores hacen la distinción entre animación sociocultural y animación sociocultural de la lengua. Aquí también se presentan

testimonio de lo que se puede hacer con este enfoque en el trabajo de la cultura escrita en la educación básica.

las aportaciones de los egresados titulados en la construcción del enfoque. En este mismo sentido, Nicolás Juárez presenta algunos de los postulados que sostienen el enfoque.

A su vez, Jorge Alberto Chona explica el enfoque-base para escribir en la especialización: la documentación biográfica narrativa. En tanto, Linda Vanessa Correa habla del proceso de escritura, y Marco Esteban Mendoza documenta lo relacionado a la pedagogía Freinet. La lectura y la escritura creativa alimentan este currículum y permiten crear un nexo con las experiencias vitales. Así la literatura es una fuente principal de modelos de escritura y un detonante creativo, esto es lo que presenta Angélica Jiménez.

En las partes 2 y 3: Aulas vivas y Desde la mirada de Freinet, respectivamente, los estudiantes-profesores que cursaron la MEB, comparten en diez relatos sus experiencias en las aulas de educación básica. La aportación de los egresados es muy importante para la construcción del programa, ya que ellos, al convertirse en animadores socioculturales de la lengua, son quienes transforman este enfoque en realidad desde el impacto que denotan en sus aulas, escuelas y comunidades. Son los docentes de educación básica quienes dan vida a la animación, los que movilizan sus centros de trabajo. Y sus trabajos de titulación son las evidencias de las bondades del enfoque. En la parte 1 daremos cuenta de algunas de las tesis de nuestros egresados, ya que no es posible recuperarlas todas.

La parte 2. Aulas vivas lo constituyen seis relatos donde las docentes hacen propuestas creativas movilizando a los espíritus curiosos que habitan las aulas por un breve tiempo; ese frágil momento de las horas de clase.

María Magdalena Dueñas presenta una propuesta para utilizar el Kamishibai,⁵ en “Kamishibai, una historia en papel. Bajo la sombra de una pedagogía amorosa”. Rosario Rivera trabaja una estrategia

⁵ Kamishibai en japonés quiere decir “teatro de papel”. Está formado por láminas con un dibujo en una cara y texto en la otra. Su lectura se realiza colocándolas sobre el teatrillo, según refiere la Asociación Internacional de Japón (IKAJA).

de animación a la lectura y escritura con las madres de familia de su grupo, donde éstas escriben creativamente un texto personal, el cual nos comparte en “Un abanico: todas las mujeres tenemos una historia que compartir”. Con la triada *escritura-mujeres-sororidad* sintetiza su proyecto.

María Esther Torres, como maestra de secundaria de Historia, presenta la experiencia “Alumnos que leen y producen textos”, ahí los jóvenes hablan de la “Decena trágica”. En un periódico con noticias reflejan los principales acontecimientos de este suceso histórico, con el objetivo de *demostrar* los aprendizajes adquiridos durante las clases de historia y compartir con sus compañeros de tercer grado. Por su parte, Rosa Moreno en “Colorín colorado... niños que cuentan cuentos” narra cómo trabajar con literatura infantil le permitió abrir canales de comunicación entre los estudiantes, y de este modo restablecer las relaciones, el contacto humano y la empatía.

Hilda Macías nos muestra una iniciativa para la utilización del internet en un proyecto de investigación grupal, en “Navegando y descubriendo la vida marina. El uso de internet y los medios electrónicos”.

Marisela Ramírez, en “La escritura de relatos como dispositivo para la reflexión”, y sus estudiantes de educación normal, escriben relatos autobiográficos como alternativa para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas.

En la parte 3. Desde la mirada de Freinet, se presentan cuatro relatos de maestras y un docente que utilizan esta pedagogía como detonante para animar socioculturalmente sus aulas.

Karina Trejo muestra la utilización del periódico escolar en “Sentimientos que viajan con el vaivén de las palabras en un periódico escolar”. A partir del proyecto de la literatura de tradición oral con trabalenguas y adivinanzas, Claudia Vargas da cuenta en el texto “El escenario se ilumina de voces y palabras”, de cómo estudiantes y madres de familia organizan una presentación pública apoyados en una asamblea escolar. Desde la pedagogía Freinet, está el trabajo de Norma Matus y sus estudiantes, narrado en “El diario escolar, el

placer cotidiano de escribir”. Jairo Sánchez con el texto “La lectura y la escritura en un terreno ‘poco’ fértil” presenta una experiencia de escritura con textos libres y el diario escolar.

Estas tres partes nos permiten presentar un libro que consideramos novedoso. En él se conjugan las reflexiones teóricas del equipo de la Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua con los testimonios y reflexiones de los estudiantes-docentes de las diferentes generaciones. Es por lo tanto un libro que se construye de forma cooperativa y, a su vez, lúdica. Es un reconocimiento a la necesaria retroalimentación de los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional con los docentes de Educación Básica. Es un libro polifónico, pensado de manera integral, y sus artículos se pueden leer también de manera independiente.

En esta propuesta los asesores de la especialización trabajamos codo con codo con los estudiantes egresados, ya que como menciona Montserrat Castelló (2007) se sugiere que los profesores universitarios al ser quienes tienen más experiencia en la escritura inviten a sus estudiantes a participar en sus proyectos, investigaciones y producciones escritas. El reto fue darles un acompañamiento donde los estudiantes realizaran sus propias aportaciones, con la intención de que se escuchara su voz con “legitimidad y originalidad” (Castelló, 2007, p. 50).⁶ Fue preciso vencer la tentación de intervenir de más, para permitirles crecer en la consolidación de su estilo de escritura. Este libro es un ejemplo de lo sociocultural, porque está construido con la voz de todos, del otro como parte de una simbiosis voluntaria. Desde la *experiencia*, lo que implica algo diferente: “el pasar de algo que no soy yo” (Larrosa, s. f., p. 87)⁷ y a partir de esta experiencia nos reconfiguramos, nos reconstruimos.

⁶ M. Castelló (coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: Graó (Crítica y Fundamentos 15).

⁷ J. Larrosa. *Sobre la experiencia*. Recuperado de http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf

Es un libro donde hemos apostado al poder de las palabras, a su sentido creativo donde a manera de las alas de una mariposa, aletean con una aparente fragilidad, pero que son capaces de llevar esa magia cuando emigran a miles y miles de kilómetros. Esa magia que está presente en la imaginación, que inunda las aulas de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco, en cada sesión de trabajo, en cada momento único e irrepetible. Esa imaginación que se desborda en las lecturas en voz alta y en la escritura de los cuentos y poemas de las aulas de educación básica, que nos permite volar con esas alas, con esa magia indescriptible de cada sonrisa, sonido, dibujo. El cielo se inunda de nuestras alas, hacemos magia con la imaginación y retornamos a nuestras aulas para compartirlas con el poder de las palabras.

Por ello, *Aulas para la imaginación*, pretende ser un reconocimiento a ese movimiento silencioso, que va más allá de reformas educativas sexenales, que muchos docentes impulsan para innovar sus escuelas y, por qué no, incluso la sociedad.

Angélica Jiménez Robles

PARTE I
EXPLORACIÓN CONCEPTUAL

IDEAS SOBRE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

Angélica Jiménez Robles

José de Jesús González Almaguer

INTRODUCCIÓN

Durante su puesta en práctica en el 2009, la animación sociocultural de la lengua (ASCL) ha sido un campo de formación en diferentes instituciones educativas donde se oferta esta especialización.

En particular, en la unidad 095 Azcapotzalco se ha convertido en un fecundo ámbito de trabajo que ha tenido como resultado diferentes productos académicos como: intervenciones escolares, proyectos académicos modulares y más de 20 trabajos de titulación de maestría.

La animación sociocultural (ASC) es precursora de la animación sociocultural de la lengua, con una importante trayectoria desde hace décadas en muchos países, convirtiéndose en sustento teórico y metodológico definido.

La ASCL, que surge de la ASC, centra su enfoque en el desarrollo de la cultura escrita y la oralidad. Toma los principios de la ASC y los traslada a la lengua no sólo como objeto de estudio, sino como un

objeto para accionar. Se provee de algunos de los elementos y metodología que configuran la animación sociocultural, para transformar las prácticas escolares en la dimensión de la lengua.

Como la ASCL es un enfoque en construcción, cada día va tomando forma y fortaleciendo sus principios, y en ello contribuyen los asesores que participan en este programa, escribiendo y robusteciendo el entramado teórico; así como los estudiantes y egresados, quienes aportan constantemente textos orales y escritos para consolidar dicho programa. Las colaboraciones de los egresados titulados permiten definir, impulsar y explicitar el enfoque. A través de los documentos de titulación los egresados dan cuenta de algunas de las construcciones que han producido. Ésta es su cooperación como animadores socioculturales de la lengua desde el quehacer científico.

Se han dado a la tarea de ayudar a definir o explicar en qué consiste el enfoque, y además señalan por qué consideran que las intervenciones que realizan forman parte de la animación sociocultural de la lengua.

En este apartado se pretende presentar algunos de los fundamentos de la ASC, mismos que también se comparten con la ASCL, y mostrar cómo estos elementos se pueden integrar a las tareas educativas de nuestro país. También se desea conocer las aportaciones que los egresados hacen al enfoque, incorporando los principios de la ASC al lenguaje. Con ello abonan a caracterizar y describir ¿qué es la ASCL?, y ¿por qué las intervenciones que realizan entran en este campo?

De esta manera, en una primera parte, no sólo se pretende caracterizar la ASCL, sino mostrar la pertinencia de su incorporación al campo educativo y a la enseñanza de la lengua. En la segunda parte se presentan las aportaciones de los egresados, es decir, sus trabajos de titulación.

DESARROLLO

Primera parte

La animación sociocultural (ASC), de acuerdo con Xavier Úcar, “es una acción para transformar, para mejorar sustantivamente una realidad concreta” (1994, p. 161). Recurrir a su empleo en la actividad docente en México es pertinente, ya que se trata de “una práctica educativa global que se efectúa en/sobre las comunidades en forma de acciones sociales y/o culturales. El sentido de dicha práctica, el objeto de la intervención, viene determinado por la existencia de un ‘problema social’” (Úcar, 1994, p. 164). En ese sentido, la cotidianidad del trabajo áulico, el constante cuestionamiento sobre la figura de maestras y maestros y la propuesta gubernamental de una reforma educativa, como la que se ha dado desde 2012 hasta la fecha, configuran una seria problemática que ha sido instalada en la agenda pública del país.

Si acudimos a uno de los pensadores fundacionales de esta práctica podemos decir que se trata de:

Un conjunto de técnicas sociales que, basadas en una pedagogía participativa, tiene por finalidad promover prácticas y actividades voluntarias, que con la participación activa de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada, y se manifiesta en los diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de la vida (Ander-Egg, 1983).

Podemos apreciar que se trata de un esfuerzo donde se vuelve definitiva la participación de las personas como entes sociales, los individuos no son sólo objeto de estas técnicas, sino que pueden definir su propio nivel de compromiso: actores o agentes de su vida en sociedad.

Es cierto que la ASC surge en un contexto histórico claramente determinado por las grandes migraciones rurales y por un proceso de urbanización, que generó enormes inequidades en términos

económicos y socioculturales. Por ello, obedece a una intención muy clara:

A través de los programas de animación, se pretende también corregir el desarraigo que producen los grandes centros urbanos, evitar que se ahonde la brecha o foso cultural existente entre diferentes sectores sociales, desbloquear la comunicación social mediante la creación de ámbitos de encuentro que faciliten las relaciones interpersonales, alentar los medios no formales de educación permanente y crear las condiciones para la expresión, iniciativa y creatividad de la misma gente (Ander-Egg, 2012).

Sin duda, la ASC se concibe como una tecnología social, busca intervenir en el quehacer humano para modificarlo, es parte de una técnica para cambiar el orden de las cosas, su resultado es una fabricación social en la medida en que impacta a la sociedad, aunque sea de manera parcial:

La animación sociocultural es, genéricamente considerada, acción social y acción cultural. La definimos como acción social y como acción cultural por su *destino*, por su *fundamento*, por su *método* y por su *finalidad*. La definimos también como acción educativa por el ámbito en el que se enmarca en ambas consideraciones (Úcar, 1994, p. 162).

Con los años, la ASC fue evolucionando y encontró una serie de posibilidades para promover el uso de diferentes lenguajes, y contribuir a su desarrollo. Programas que van desde el uso del teatro hasta el esfuerzo por apoyarse en proyectos visuales, orales y, también, de lenguaje no verbal.

Una y otra vez, la ASC y la ASCL consiguen que su impacto se vea reflejado en la comunidad (Macías, 2016), y en la sociedad, en una mayor participación ciudadana que procura la creación de capital social para beneficio de los integrantes de las comunidades (Padró y Úcar, 2015). Ejemplos de ello son las actividades culturales en recintos comunitarios, acciones para la formación de ciudadanos

que solicitan o exigen la intervención de autoridades gubernamentales (Matus, 2016), creación de soluciones con alianzas público-privadas, actividades culturales como el teatro (Úcar, 2000), mayor transparencia en recursos públicos y abundantes solicitudes de acceso a la información, programas preventivos ante las adicciones a las drogas, fomento de la lectoescritura y expresividad a través del trabajo por proyectos (Merlos, 2014), entre otros.

Ante la resistencia que pudiera surgir por reconocer la solidez de la ASCL en términos de la confiabilidad y validez de sus reportes y experiencias, por parte de una visión positivista de la ciencia que cuestiona todo aquello que no sea medido y verificado con números, objetamos, ya que olvidan que lo más importante de lo que sucede en la educación no es susceptible de ser sujeto a métricas. Por citar algunos ejemplos: el gusto por la cultura, la capacidad de generar identidades personales y colectivas a través de la expresividad, el amor a la lectura y escritura y fomentar el humanismo. Y ¿cómo medir el placer por la lectura? ¿Qué número merece un poema escrito por un adolescente que exprese emociones? ¿Qué calificación aprobatoria merece un ciudadano participativo, responsable, activo? Una y otra vez nos encontramos con ese prejuicio.

Existen diferentes enfoques perfectamente aplicables a la ASCL. Todos ellos abarcan las múltiples posibilidades de desarrollar oralidad, las prácticas sociales del lenguaje, el enfoque de competencias, el desarrollo de habilidades de pensamiento, los talleres para la creación de libros-álbum, la pedagogía Freinet, la pedagogía por proyectos, técnicas de cuentacuentos, cursos y seminarios para la creación literaria, clubes de lectura, representaciones teatrales (incluido el guiñol o el kabuki) (Úcar, 1993), composición de temas y letras musicales, método de trabajo por proyectos (Tobón, 2006), elaboración de historietas, y muchas más que pueden ser evaluadas con metodologías cualitativas o cuantitativas. Los trabajos sobre animación teatral son un magnífico ejemplo (Úcar, 1999). También es cierto que la ASCL ha recuperado la tradición de lo biográfico y los informes de investigación (Bolívar, 2014), como precisaremos más adelante.

Se ha favorecido que las intervenciones de la ASCL sean trabajadas con perspectiva de investigación cualitativa, usando el enfoque biográfico y, particularmente, el autobiográfico. Podemos decir, junto con Gil Cantero, que “Las prácticas autobiográficas propuestas a los profesores pretenden mejorar su ejercicio profesional mediante la vinculación de dos factores: las experiencias de vida y la formación de la identidad” (2009), el reconocerse a sí mismos y la reflexión sobre su identidad profesional forma parte de la base de querer ser un mejor docente.

En esa línea de pensamiento se centra el trabajo realizado en Argentina, y que ha brindado la oportunidad de repensar el currículum y el papel del docente (Suárez, Ochoa, Dávila, 2004). Fundamentalmente, se busca reconstruir el sentido pedagógico y el papel del docente en el trabajo cotidiano de nuestro sistema escolar.

Respecto a la fortaleza de los enfoques cualitativos para el estudio de los fenómenos sociales, se recomienda revisar el trabajo de Ferrarotti, quien formula la necesidad de una relación significativa, interactiva, mucho más elaborada y compleja que la de un reporte policial (2011, pp. 97-98). Esta forma de acercarse a la realidad permite más concreción que los datos numéricos, pues habla de personas vivas con nombre y apellido, y una historia que contar porque descubren su propia voz y deciden ser protagonistas de su actuar en sociedad. Sobre el particular, ya señalaba Goodson, 15 años atrás, que la responsabilidad de los investigadores académicos es la de acompañar a los docentes investigadores: respaldarlos y apoyarlos (2003, p. 737).

Segunda parte

Existe una diferencia importante entre las concepciones teóricas que los asesores podemos construir sobre el tema y las que los egresados elaboran, porque ellos, además de partir de una mirada teórica, pueden hacerlo desde la experiencia, desde el día a día, en el

trajín del aula y del contacto con la comunidad educativa. La experiencia implica algo diferente, algo nuevo, “el pasar de algo que no soy yo” (Larrosa, s. f., p. 87), y remite a otros vocablos que también inician con *ex*, *ex-terior*, *ex-trañeza*, *ex-tranjero*. Es decir, lo otro, lo ajeno, lo nuevo; en este sentido:

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar (Larrosa, s. f., p. 87).

La experiencia docente, como cualquier otra, es un acontecimiento exterior,

algo que no soy yo, pero que se da en mí [...] el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (Larrosa, s. f., p. 88).

La experiencia, según Larrosa, es “Eso que me pasa”, como lo que le *pasa* a Dueñas (2016), con todo lo nuevo que experimenta hay una nueva reconfiguración de su quehacer docente, de esta manera logra incorporar algunos de los principios de la ASC al estudio de la lengua, como son los siguientes:

Hablar de la Animación Sociocultural de la Lengua desde mi experiencia, es hablar desde la libertad necesaria para detonar las experiencias enriquecedoras en el individuo; es hablar de autonomía para dirigirse a uno mismo y adquirir con ello un compromiso social que se alcanza a partir de la satisfacción de cada participante (Dueñas, 2016, p. 115).

Entonces, hablar desde la experiencia (Larrosa) implica una especie de desdoblaje consciente y reflexivo que es producto de una

intención genuina por mejorar su práctica. Y que se logra a través del estudio y también de compartir con sus pares otros modos de hacer la docencia.

En esta ejercitación de la experiencia, Dueñas descubre lo que el enfoque le puede aportar a su práctica, no sólo en la enseñanza de la lengua, sino en la construcción de aulas participativas que se orientan hacia un modelo comunitario:

Hablar de Animación Sociocultural de la Lengua es hablar de dinamizar, mediante el poder de la palabra, la participación en el contexto en el que nos desenvolvamos para transformar, renovar y enriquecer a la sociedad a través de los individuos. Hablar de Animación Sociocultural de la Lengua es hablar de la democratización de pensamientos, de sentimientos, de palabras; de esa transformación cultural y social que permite concientizar, organizar y movilizar con una actitud abierta, activa y proactiva esa mirada crítica y reflexiva que permita el cambio. Hablar de Animación Sociocultural de la Lengua es tener fe en el individuo, en el grupo y en la comunidad; es creer que una mejor sociedad es posible si se construye codo a codo. Es hablar de creatividad, de innovación, de iniciativa para satisfacer necesidades e inquietudes personales y colectivas. Hablar de Animación Sociocultural de la Lengua es hablar de una *pedagogía amorosa* que teje lazos afectivos mediante la promoción de valores humanos para un mejor futuro (Dueñas, 2016, p. 117).

Si la animación sociocultural implica una serie de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una base comunitaria para el desarrollo social y cultural (Ander-Egg, 1998, 2000, 2012), la ASCL involucra un proceso en el que las personas de la comunidad escolar, que bien pueden ser además de docentes, directivos, estudiantes, trabajadores, padres de familia o alguna persona de la comunidad, impulsan acciones con infinidad de objetivos. Entre ellos: impulsar proyectos, fomentar el respeto, la solidaridad y la igualdad, salir de lo monótono y lo cotidiano, motivar la recreación, compartir conocimientos, mejorar la calidad de vida de todas y todos, recuperar las relaciones, favorecer la comunicación, recuperar tradiciones y

costumbres, promover relaciones armónicas entre pares y de forma intergeneracional. Compartir y transmitir valores, creencias, deseos, recuerdos, sueños, entre otros. En este sentido, para Luna la “ASCL nos da la oportunidad de indagar, aportar y colaborar en una propuesta de interés colectivo” (2018, p. 127).

Torres (2016) se asume como animadora, y sabe que el reto consiste en vivir una experiencia transformadora, y desde su papel como maestra de historia, de educación secundaria, trata de convertir su práctica en una oportunidad para detonar más que saberes, es decir, energía e impulso para probar diferentes maneras de ejercer la cultura escrita:

animar deriva de la palabra ánima, por tanto implica dar vida a las cosas, así que al transformarme en animadora, me convertí en una creadora de vida, llené de vitalidad el aula y a mis alumnos, al transmitir y despertar en ellos el gusto por aprender de una manera diferente, entretenida y autodidacta, así como acercarlos a la lectura, quizá no como un hábito, pero sí les permití conocer lecturas diferentes a las que contiene su libro de texto.

Les motivé para convertirse en autores, creadores de sus propios textos, al encontrar un sentido real al uso de datos históricos, ya que no era la típica copia y resumen, ahora ellos estaban haciendo uso de su creatividad y sus conocimientos previos necesarios para la construcción de sus escritos históricos. Estaban aprendiendo paralelamente conmigo a escribir, a autorizarse y convertirse en narradores, no del momento o para acreditar la materia, se convertían en escritores funcionales, contaban con las herramientas para desempeñarse adecuadamente en el siguiente nivel educativo (p. 108).

La búsqueda de una mirada comunitaria es uno de los principios de la ASC (Ander-Egg, 2000; Úcar, 1993) y también de la ASCL. Y quien practica estos enfoques buscan compartir con la comunidad los proyectos escolares, salir a las plazas públicas, a los mercados y jardines, a los teatros y quioscos, a los espacios donde los niños transitan de manera cotidiana, que no les son ajenos, sino propios, también es una forma de hacer llegar al exterior de la escuela lo

que pasa en el interior y que los estudiantes sean protagonistas de los espacios públicos: “En el desarrollo del Proyecto –Atrapando palabras– retomé el enfoque de la animación sociocultural (ASC) desde un marco comunitario, con el fin de vincular a la comunidad escolar en el desarrollo de las actividades y socializar las producciones de los niños” (Badillo, 2018, p. 153). Este principio comunitario inicia con la participación constante y colaborativa de las madres y padres de familia en las actividades de la escuela y las aulas, quienes pueden actuar como puente entre el interior y el exterior: “Me pareció que la propuesta de invitar a los padres/madres de familia mostraba que los niños/as estaban aprendiendo a tomar decisiones y proponer actividades colaborativas” (Rivera Cruz, 2016, p. 130). La ASCL combate la apatía (Ander-Egg, 2000), impulsa la participación, movilizándolo a la acción a los docentes, a los estudiantes y a los demás miembros de la comunidad, para transitar de un quehacer individual a uno colaborativo y en comunidad. Un animador sociocultural de la lengua en una escuela no sólo busca impactar a sus estudiantes, sino que trata de avanzar hacia otros grupos, a la escuela y a la comunidad. Invitando a participar a los demás, impulsándolos a hacerlo desde la alegría que produce el trabajo compartido. Su tarea es no cansarse en su labor de involucrar a más miembros de la comunidad.

Por ello, la construcción de espacios áulicos colaborativos es tarea constante y difícil, ya que muchas veces la escuela como institución promueve lo contrario: el individualismo, la competencia personal y una mirada primordialmente introspectiva.

“Animar a los otros” a encontrar el significado del trabajo en grupo, mirar la importancia de participar de manera activa en un ambiente democrático donde se echara mano de la lectura, la escritura y la oralidad para conseguir las metas en común; fue el motor que le dio esplendor al triunfo obtenido. Porque para mí fue un logro provocar que mis alumnos tuvieran disposición para involucrarse en cada una de las actividades, tomaran acuerdos en colectivo, se expresaran libre y espontáneamente, comunicaran sus ideas, pensamientos y

sentimientos de manera abierta; que establecieran esa cohesión necesaria para fluir, dejar fluir y tenderle la mano al otro para que se “animara” a hacerlo, para que se atreviera a salir de las sombras (Dueñas, 2016, p. 113).

Como ya lo mencionamos: “La aplicación de la Animación Sociocultural a la enseñanza de la lengua, permite la utilización de diferentes técnicas y está abierta a muy diversas posibilidades” (Badillo, 2018, p. 90). Cada estudiante-docente recurre a diversidad de posibilidades: el teatro, el ajedrez, la música, la pintura, el huerto escolar, así como a todas las aportaciones de la pedagogía Freinet: “el texto libre, la impresión, la correspondencia escolar, los planes de trabajo, los ficheros, la conferencia, la asamblea, el cálculo vivo, el diario escolar, la clase-paseo y la biblioteca de trabajo, entre otras” (Badillo, 2018, p. 909). Pero la literatura infantil y juvenil, en particular, tiene mayor prioridad en este programa, por la enorme implicación creativa que detona, como veremos en un trabajo al final de esta parte 1. En este sentido, los profesores buscan diferentes estrategias para “mostrar a los alumnos que existen otras posibilidades de literatura además del libro de texto” (Torres, 2016, p. 35). Además del goce estético y de todas las posibilidades de crecimiento emocional, la literatura es una excelente forma de adentrarse en la vivencia de ciertos procesos teóricos e incluso socioculturales. En ella logramos contemplar los procesos vivenciales (sean ficticios o reales) de un personaje en contacto con los acontecimientos que marcan una época (Macías, 2016, p. 73).

Para terminar este apartado, mencionaremos acerca de la transformación personal y profesional que implica transitar de una docencia aburrida, como señala Macías, a convertirse en una animadora sociocultural de la lengua:

Mi vida profesional estaba sombreada por una rutina en la que llegué a pensar que todo siempre sería lo mismo. Sentarme en mi escritorio a las ocho de la mañana para comenzar con los largos dictados de ortografía, calificar las montañas inmensas de libros de texto gratuitos, enseñar siempre lo mismo todo

el tiempo y envejecer esperando una jubilación que me permitiera descansar del aburrimiento de mis propias actividades. No miento cuando cuento que en ocasiones sólo despertaba para verme a mí misma observando el reloj para cumplir mis horas de sentencia, cumplidas las doce y media correría del salón de clases a mi auto para de nuevo malgastar mi tiempo y repetir el ciclo: Sentarme, dar clases con lo mismo, volver a casa y dormir (Macías, 2016, p. 34).

La monotonía, incluso, puede convertir el trabajo docente, que suele ser tan dinámico por la enorme posibilidad para interactuar y crear, en lo que señala Macías:

En este punto puedo mencionar mi muerte como docente. Esta fue una muerte lenta en la que sentía cómo mi vida perdía sentido en una rutina sin sabor ni colorido. Hacía falta una resurrección, algo que me devolviese a la sensación hermosa del primer día de clases.

Ha pasado el tiempo y ahora he regresado después de la muerte. Soy una docente que ha vuelto a la vida para dejar una herencia. [...] Me he convertido ya no en una simple educadora, soy una Animadora Socio-cultural.

Un animador es precisamente este maestro muerto que ha re-adquirido un alma, un ánima. No estoy aquí hablando de fantasmas sino de un eje nuevo en nuestra sociedad. Y es que la animación socio-cultural busca ya no ver a la escuela como un recinto aislado de la vida, ella toma en cuenta a la escuela como un recinto que forma parte de una comunidad (Macías, 2016, p. 34).

En este sentido, para González “El reto: repensar la escuela, repensar el aula, repensar en mi papel como docente, como animador, como puente entre la escuela y los textos, pensar en proyectos en el que deje atrás todos los discursos y prejuicios, un cambio de visión” (cit. en Sánchez, 2016, p. 9). Los docentes logran una enorme capacidad autorreflexiva y autorreconstructiva que los posiciona en otra dimensión, ya que pueden rehacer su práctica a partir de su propio discurso y del de los teóricos, del de sus pares y del de sus estudiantes, y eso les permite tener una visión de su realidad docente que no habían considerado. Y pueden mirarse, en un antes y un después, en un presente y un pasado:

De una docente impositiva, encontré a una docente compartida, mediadora de los conocimientos de los estudiantes. De una docente exigente y perfeccionista con la escritura de los alumnos/as, encontré a una docente afable y comprensiva [...] De una docente con años de experiencia y creyendo que lo sabía todo, encontré a una docente humilde con su preparación profesional y reflexiva con sus conocimientos de la asignatura –español– (Luna, 2018, p. 125).

Así, desde la experiencia se reconfiguran, y “el pasar de algo que no soy yo” (Larrosa, s. f., p. 87) se convierte en una posibilidad, pues logran transitar a ese nuevo *yo* docente.

CONCLUSIONES

El recorrido de las ciencias sociales ha sido muy amplio, hasta llegar al momento en que se acepta que el método autobiográfico permite acercarse de otra forma al conocimiento práctico (Bolívar, 2002). Las narraciones de maestros y maestras son una construcción social, tienen una fuerte carga de re-interpretación y un proceso de resignificación que permite identificar momentos sociohistóricos, profundizar en la historia personal de quienes la viven, mientras se “construye” la historia oficial con guarismos y estadísticas que se presentan en informes gubernamentales y se distribuyen como si pudieran replicar la realidad. Con menores aspiraciones de “totalidad”, el enfoque autobiográfico entona una canción, a la manera de los corridos mexicanos: no sabemos cuánto hay de verdad en ellos, porque lo que más importa es su contribución al imaginario colectivo, ya que permite modelar otro tipo de relaciones más llenas de significado.

La ASCL ofrece la oportunidad de revalorar lo más importante de todo aquello que sucede en el aula: la interacción de las personas desde los roles asignados de docente-alumno. Al recuperar la voz de los participantes, los mismos papeles se ven enriquecidos simbólicamente: alumnos y alumnas que pueden enseñar y guiar

a otros, que pueden leer sobre los temas que a ellos les interesan y no sólo lo impuesto por el programa oficial, que pueden expresar sentimientos y crear ambientes cooperativos donde otros pares en el salón de clases viven algo parecido.

La ASCL es un método de trabajo, pero requiere ser consistente en su proceso y en la creación de portafolios de evidencias, a fin de ganar solidez en las ciencias sociales.

En cuanto a los trabajos de titulación debe reconocerse que en algunos de ellos ha ganado el entusiasmo y la buena voluntad, pero no siempre se ha conseguido lo necesario para documentar los procesos y los resultados, lo cual es una meta por conseguir. Sin embargo, se ha ganado mucho en la consolidación de la escritura de autor, en la creatividad de las formas y en la fortaleza teórica, así como en la documentación de las experiencias desde la metarreflexión. Estos documentos están al alcance para quienes quieran consultarlos de manera física en las bibliotecas de la UPN, y también en formato digital, y aunque los asesores del programa seguimos leyéndolos y releýéndolos para mejorar el programa, podemos asegurar que son textos que hacen vibrar cuando se leen y sacuden al lector al cuestionarle su propio papel. Y el lector puede reflejarse en ese docente y, como menciona Wolf (2008), puede lograr un acercamiento, de tal manera que se identifique hasta *trasmigrar* o adentrarse en su mente y en las emociones de los actores-protagonistas de los relatos, logrando un acercamiento, una comunión.

Concluimos que la ASCL implica la movilización de las aulas en las tareas de la lectura, escritura y oralidad, donde a partir de proyectos los estudiantes de educación básica se convierten en lectores autónomos y escritores creativos.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1983). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Alcoy, España: Instituto Ciencias Sociales Aplicadas.

- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. (2000). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Argentina: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Ander-Egg, E. (2012). *Diccionario de educación* (vol. Edición ampliada y corregida). (E. Brujas, Ed.). Córdoba, Argentina.
- Badillo Ochoa, A. (2018). *Palabra y realidad: la docencia como experiencia de vida*. Tesis de maestría. SEP.
- Bermúdez, M. T. (2011). Animación sociocultural en el Hospital Materno Infantil de Oviedo: la experiencia del voluntariado de Cruz Roja. *Pulso*, 89-99.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, el 2 de octubre de 2018.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Dueñas Trejo, M. M. (2016). *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa*. Tesis de maestría. SEP.
- Ferrarotti, F. (2011, septiembre-diciembre). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, (56), 95-119.
- Gil, F. (2009). Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (11), 159-181. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2848/2884>, el 1 de marzo de 2017.
- Goodson, I. (2003, septiembre-diciembre). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
- Larrosa, J. (s. f.). *Sobre la experiencia*. Recuperado de http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Luna Frago, M. G. (2018). *El libro álbum en la educación secundaria: un camino creativo*. Tesis de maestría. UPN.
- Macías, H. (2016). *Escribir la vida como vía hacia la voluntad de aprender y el gusto por la palabra: una narrativa autobiográfica en torno a la animación sociocultural de la lengua*. Tesis de maestría. UPN.
- Matus, N. (2016). *Proyecto: el diario escolar y el diccionario para armar y desarmar el placer cotidiano de escribir*. México: Autor.
- Merlos, C. (2014). *Proyecto Mis amigos los animales. Una oportunidad de expresión oral y escrita*. Tesis de maestría. UPN.
- Moreno Moreno, R. *La lectura y escritura que tocó corazones*. Tesis de maestría. UPN.
- Padró, M. y Úcar, X. (2015). Comunidades en movimiento: los planos de desarrollo comunitario como promotores de capital social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, 115-130.

- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 2(17), 16-31.
- Rivera Cruz, R. (2016). *Había una vez... el cuento de nunca acabar. Libros rústicos con cuentos escritos por los niños/as*. Tesis de maestría. UPN.
- Sánchez González, J. (2016). *La lectura y la escritura: un respiro de libertad*. Tesis de maestría. UPN.
- Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid, España: Uninet.
- Torres Rivera, M. E. (2016). *Historia y lenguaje. Alumnos que leen y producen textos*. Tesis de maestría. UPN.
- Úcar, X. (1993). La animación teatral: los procesos de evaluación de intervenciones socioculturales implementadas por medio de técnicas y elementos teatrales. *Teoría de la Educación*, V, 159-177.
- Úcar, X. (1994). El estatuto epistemológico de la animación sociocultural. *Teoría de la educación*, VI, 161-183.
- Úcar, X. (1999). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la Educación*, 11, 217-255.
- Úcar, X. (2000). Teoría y práctica de la animación teatral como modalidad de educación no formal. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*. 11, 217-255.
- Úcar, X. (2012). *Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa*. Recuperado de <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/43.pdf>
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona, España: Ediciones B.

ANIMAR SOCIOCULTURALMENTE EN LA ESCUELA

Nicolás Juárez Garduño

Animar es creer en la autonomía y la responsabilidad como metas perfectamente alcanzables; es acompañar a los estudiantes en la construcción de una identidad personal cuyo medio es animar a los sujetos a entender que tienen la capacidad de incidir en su destino y en el de los demás. Lo anterior mediante los problemas reales que acontecen en el aula, en esa micro sociedad de niños o adolescentes, incorporando a la escuela la responsabilidad de tratar sus problemas para enfrentarlos de mejor manera, pero también la escuela aporta problemas al llevar a las aulas la realidad exterior, siempre con las adecuaciones que exige cada nivel educativo y que un buen tacto pedagógico sabe seleccionar.

“Invitar a conocer otros mundos” es otra forma de entender la “animación sociocultural de la lengua”, es decir, promover el acercamiento a otras culturas, tal como lo haríamos para acercar a un bebé a los objetos que le rodean, al mundo parlante y significativo, con pausa, con tacto, en un ambiente con resonancias afectivas que permitan reducir y acortar las distancias con los objetos significativos del mundo.

Rápidamente podríamos adelantar un aforismo del acto lector diciendo que “es como desfilan desnudos entre los pasillos de

la alteridad”, o como un “diálogo apasionado con la otredad”. De antemano dejo claro con ello que no existe acto lector sin ese binomio entre el sujeto y la cultura, entre el deseo de saber y el saber acumulado, no importa si ese deseo es pragmático y sólo busca información. No puedo imaginar a un sujeto que busca información para resolver un problema sin la pasión y, entendiendo por ésta, la marca y el límite, el dolor y la conciencia de su consideración para el logro de “algo más” –leer implica robarle el tiempo a otras cosas importantes de nuestra vida, como ya lo señaló Daniel Pennac (2001), detenerse antes de tomar una decisión para poder tener todo el conocimiento que requiere la ejecución de una tarea–, al mismo tiempo que la pasión significa tener deseo de estar haciendo lo que se hace, se está contento consigo mismo a pesar del esfuerzo y el sacrificio. Concebir así el trabajo del lector no es renunciar a la comprensión, componente sin el cual leer no es nada serio, sino rutinas de decodificación u oralización sin sentido, con más dolor que satisfacción. Una renuncia de este modo nos descolocaría en la actual era del conocimiento, de hecho la comprensión más como quien comprende a otro en su padecer, como quien acepta ser soporte y apoyo para el otro que nos desnuda su dolor. Leer, por tanto, es corresponder a ese develamiento, implica además de todas las habilidades cognitivas un componente actitudinal de recepción y apertura a lo que los escritores o los autores nos han querido contar o relatar. Se avizora ya la implicación educativa de una concepción como ésta, en la medida que el complejo acto lector requeriría mucho más que libros técnicos centrados en la decodificación o en la cognición. De hecho nos enfrentamos a la necesidad de definir lo que debemos entender por “comprender”, o “interpretar”, o “conocer”, puesto que muchos obstáculos epistemológicos se deben a posturas frente al objeto de conocimiento y más bien debieran denominarse obstáculos epistemofílicos. Las filias no son asunto racional únicamente, son también asuntos pasionales, y los

maestros nos beneficiaríamos de hacer ese trabajo desconstrutivo¹ para entender por qué los alumnos no quieren o no les interesa leer o aprender frente a los textos.

Animar en la escuela es, aunque suene tautológico, “*animar a hablar*” y “decir lo que se piensa y se siente” en relación con los sucesos del mundo cotidiano, la vida social y el mundo interno; animar es “*animar a escuchar*” lo que otros piensan y sienten también; animar es “*animar a pensar*”; animar es “*animar a pensar con otros*” y “*animar a elaborar soluciones individuales y colectivas*” u opiniones acerca de la vida diaria y los sucesos que “marcan” nuestra existencia; y animar es “*animar a pensar en el lenguaje que usamos*”, para apreciar mejor las producciones culturales de la lengua. Y en este sentido, en tanto concibamos los lenguajes como productos culturales, animación sociocultural de la lengua sería –y está enunciado en esta denominación– “*animar a ampliar las producciones de la lengua*”, y por todo lo anterior “animar a escribir con conciencia de esa ampliación”, en la escuela, es conciencia de que la educación no es otra cosa que socialización, cuyas evidencias son precisamente las producciones de los alumnos en escritura y oralidad con esos criterios.

De allí que la animación sociocultural puede bien ser concebida como una estrategia educativa de encuentro creativo, comprensivo y crítico con esos mundos alternos, es decir, con la otredad que nos enriquece y nos ubica en el amplio espectro de las producciones humanas. La perspectiva sociocultural de Ander-Egg (1983) implica que el aprendizaje es colectivo, se aprende en relación con los otros, y exige pensar que esas producciones humanas son diversas en primera instancia, que rebasan al sujeto singular, de la misma manera que lo hace la lengua como código al que cada individuo se circunscribe desde que nace.

¹ Aclaro que uso el término desconstrucción del campo derridiano y, en particular, en el campo del lenguaje designaría a mi parecer una segunda, o tercera, o más escrituras respecto a algo que pareciera tener sólo un sentido. Aquí se trata de una complejidad retórica que pretende explicar de manera diferente el acto de leer el comportamiento de los estudiantes.

Al considerar el concepto animación sociocultural de la lengua debe hacerse una distinción entre “lenguaje” y “lengua”, lo que sin duda plantearía la identidad de la perspectiva en animación sociocultural de la lengua; el acento en el lenguaje se dirige mucho más a una educación lingüística, mientras que el acento en la lengua exige un abanico mucho más amplio de recursos teóricos y reflexivos de los fenómenos sociolingüísticos y de comunicación en sentido amplio (alfabética y no alfabética).

En la ASCL el docente está atento al deseo del “otro” por aprender y por conocer, le acompaña hasta que aquel aparezca, hasta que la voluntad dé cuenta de la autonomía que es el mayor logro de la educación; se ocupa un lugar en los escenarios del “otro” hasta que eso suceda, esa es la mejor intervención, y es mejor porque muestra el “don”, muestra lo adquirido como consecuencia de lo que una vez dado ya no se puede quitar. La intervención permanente es la voluntad del educador de lograr voluntades alternas, pero sólo se verifica porque ha sido puntual y concisa, no tanto la intervención como la marca que deja en la memoria del sujeto, sino como invisibilidad de la presencia adecuada y de buena fe. La idea de ayuda sigue vigente en el proceso de conceptualizar la intervención docente, llámesele andamiaje o *coucheo*, tutoría o facilitación. Intervenir es abrir, es decir, abrirse al aprendizaje y a la cultura heredada, pero también abrir a la “alteridad”, tanto a la de otras culturas y otros lenguajes como a la que con creatividad y trabajo va creando el sujeto, una vez autónomo y más consciente de su posición en el mundo. La ASCL crea personas creativas en el campo de la lengua, pero con la conciencia de que serán personas creativas en todas las áreas del desarrollo, incluso en la resolución de problemas colectivos. La ASCL no puede ser insensible a las dificultades de convivencia, y supone no sé si ingenua o amorosamente que a través de la literatura y la creación propias se consigue avanzar en esa dirección.

Por eso en la ASCL hemos apostado por una re-significación y transformación del estatuto maestro-alumno. En eso creo que coincidimos con otros proyectos educativos de diversos niveles

(Herminio Almendros, Paidós, Instituto Escuela, Escuela Freinet, y muchos procesos individuales y grupales que ha documentado y fomentado la Red del Lenguaje por la Transformación de la Escuela). La ley concreta, no abstracta, de la que hablamos aquí, es la que nos lanza como educadores hacia fuera de nosotros mismos, nos ubica en el contexto, un texto que reza: “mi lugar es para ayudar al otro, para enriquecer al mundo con mejores personas, y ninguna otra cosa es más apremiante”.

Si necesitamos cuestionarnos permanentemente por las direcciones de nuestras intervenciones, tenemos que saber que si existen las mejores intervenciones, ninguna de las cuales podría presumir, de no ser por lo que del “otro” y cada uno de los “otros” queda como marca en la persona educada tanto como en la del mismo educador; y conocer al “otro” no es tarea fácil, porque podemos estar proyectando en la persona del “otro” nuestras propias necesidades afectivas no resueltas. De allí la importancia que tiene en la ASCL pensar la alteridad.

Cada vez más nos gusta que nuestros alumnos destaquen auto-críticamente sus prácticas, aunque a veces les falta un poco más de conceptualización, y en eso hemos trabajado duro, por ejemplo: denominar ciertas amenazas, a saber “no saldrán a recreo si...”, no es otra cosa que “la intimidación en el aula”, pero que no es nombrada ni reconocida de este modo. Encontraremos asimismo prácticas mecánicas entre maestros convencidos de su poca utilidad, porque eso representa prácticas reales ante la práctica real que no puede ser completamente calculada y prevista. Es difícil evitar este sesgo, lo cierto es que un docente preocupado por no faltar a su deber, justo debe hallar su cauce entre ser una autoridad eficiente y un maestro empático, que entiende la necesidad de transitar a prácticas más democráticas y mayor sensibilización en lugar de imposición.

La animación sociocultural de la lengua sabe la importancia de los cuentacuentos, es decir, se apoya en la enseñanza y la lectura literarias. Sabe de la importancia de la reducción de las distancias entre lector y oyente, entre escritor y lector, entre texto e historia

contada, entre el mundo y alguien que no hace nada para transformarlo. El discurso de la ASCL implica un sentido ético de compromiso con el mundo, con las diversas culturas que enfrenta la escuela mexicana, por eso se cuestiona términos como “soberbia” y “pensamiento único” y se lanza al encuentro con la diversidad. El espíritu de esa diversidad está presente en el hecho de que el trabajo de los profesores que han impartido las clases es en su conjunto multidisciplinario. El espíritu de Freire ronda esta dimensión ética al proponerse la transformación del estatuto de la relación maestro alumno, implica un comprender primero al sujeto de la educación para luego ver si es posible su alfabetización académica. Para ello se ha valido del discurso complementario de la pedagogía por proyectos, por ejemplo Jolibert y Sraiki (2009) y otros, que colocan a las competencias lingüísticas y comunicativas como herramientas de un “poder” de leer y escribir, de autoorganización y autogestión grupal, de construcción colectiva de esas competencias. En su examen profesional, una de nuestras alumnas tristemente expresó su pesar porque al grupo con el que había hecho la ASCL le mostraban animadversión por haber ejercido el poder de escribir un documento dirigido a su directora para pedir puntualidad de su nueva maestra. No es el objetivo de la ASCL hacer sufrir a los sujetos, que una vez empoderados viven el rechazo social, pero cuando se propone apegarse al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, su buena fe entiende que las mejores competencias para la vida están en aprender en procesos auténticos y reales, la animación consiste, por lo tanto, en hacerles ver a las jóvenes generaciones, como lo sugerían Dewey (1998) y Bruner (1985), que podrán con el paquete del futuro. Cuando nuestros estudiantes hacen sus proyectos en sus escuelas muestran con ello historias de éxito, pero sus narrativas son honestas y muestran los “claro-oscuros” de sus “novelas pedagógicas”. Sus escritos y relatos pedagógicos son historias narradas, animadas con conciencia de lo que la poeticidad aporta en retórica y comprensión, en creatividad conceptual, y no sólo en elocuencia.

No está por demás insistir en el ambiente propicio, puesto que un ambiente de inseguridad no animará a los sujetos a expresarse ni a proponer nada. La autonomía con responsabilidad son atributos de un sujeto que tuvo la oportunidad de pensar en las consecuencias de sus actos, y en nuestros relatos pedagógicos se da la oportunidad de hablar y escribir de todo esto. Se estimula a los estudiantes a intentar nuevas formas de relación maestro-alumno.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1983). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Alcoy, España: Instituto Ciencias Sociales Aplicadas.
- Bruner, J. (1985). *El saber y el sentir*. México: PAX.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Ediciones De Lirio.
- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.

**EXPERIENCIA, NARRATIVA Y FORMACIÓN.
APUNTES PARA LA INVESTIGACIÓN
E INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Jorge Alberto Chona Portillo

INTRODUCCIÓN

Existen diversas maneras de ver la realidad educativa, una de ellas es desde la narrativa, por medio de la escritura de relatos de la experiencia, dispositivos autobiográficos que permiten a los docentes en el contexto de la investigación, formación, acción, descubrirse, reconocerse y transformarse.

¿Qué significa pensar la educación? Desde el campo de la pedagogía supondría retornar sobre los temas y problemas propios: el aula, el mundo de la vida escolar, las relaciones pedagógicas, los vínculos entre maestros y alumnos, los contextos sociales y culturales, el deseo de enseñar, la voluntad de aprender. Y, sobre todo, de encontrarse con ese otro, un rostro, un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción, un saber determinado y singular. En ese encuentro con ese otro que interpela y provoca recuerdos de infancia, el maestro ofrece, dona, entrega signos, señales, sentido. En ese encuentro, la presencia del maestro permanece para dar sostén, para acompañar, para habilitar aquello que alguien hará con los sentidos.

Y aprender de ese otro, es aprender a descifrar los signos que se des-parraman a lo largo de la vida, en cualquier sitio, a cualquier hora, en cualquier texto, incluido el silencio, también en la escuela. Y ese encuentro es quizá la invención del sentido, del habitar, del vivir.

Entonces, esa pregunta planteada podría tener tantas respuestas como distintas perspectivas a través del campo disciplinar desde donde se mira. Sin embargo, pensar la educación desde su propio campo, el de la investigación educativa, contribuye a explicar y comprender la vida escolar, dotarla de sentido e intención. En otro sentido, es buscar comprender que el principio de la educación está en el reconocimiento de que educar-se y formar-se es vivir, y que la vida no se vive, sino que hay que vivirla con otros y con uno mismo. Educar-se entonces emerge de la reflexión que se genera con la pregunta, como una aprehensión de sí y del mundo; la fuerza de la acción educativa radica en el vacío de sí que se ha generado cuando los maestros no comprenden los procesos pedagógicos trastocados por el resultado de las políticas y reformas educativas, pues sólo a través de esa acción en términos de una experiencia viva, se recupera a sí mismo al reconocer al otro. Kant (2003) reconoce que sólo mediante la educación el hombre puede llegar a ser hombre. Para él, la educación es un arte, cuya práctica ha de perfeccionarse por muchas generaciones. El hombre debe hacerse a sí, educarse a sí mismo. De esta forma, en su sentido práctico, la pedagogía ha de ser aquella acción reflexiva mediante la cual el hombre debe ser formado para vivir como un ser que obra libremente.

La apuesta en estas breves líneas es deslizar algunos apuntes para contribuir a esa otra mirada tanto de la investigación como de la intervención educativa.

EXPERIENCIA Y SABER

Sólo se aprende si se es sujeto de experiencia. Y es que la experiencia no es lo que pasa, acontece o sucede, no es el ser sólo espectador

de lo que pasa, pues pueden pasar tantas cosas y saber que no nos pasan. La experiencia es lo que nos pasa, nos acontece o sucede, porque somos responsables de que nos pase, acontezca o suceda; y es que hay tantas formas de hacer que nada nos suceda. Por ejemplo, ante cualquier evento, en este caso educativo, siempre queremos tener una opinión y expresarla, pero, cuando dimos tiempo a saber cómo construimos esa opinión y pensar, qué momento es el más indicado para expresarla. Otro elemento que limita nuestra experiencia es la inundación de información, nos hastiamos de ella, que luego no sabemos cómo delimitarla para saber lo que realmente pasó. Otro más es el tiempo, el tiempo en el sentido de cronos, ese tiempo que busca medir lo que no se puede medir, ese tiempo del tengo que llegar, del tengo que acabar, del debo entregar, de cumplir, de realizar, ese tiempo limita la experiencia, porque la experiencia requiere un kairos, un detenerse a mirar, extasiarse en la mirada del acontecimiento. Si bien es cierto que la experiencia es el saber acumulado durante el curso de una vida, es un saber que se vive en el instante y a manera de vivir y volver a vivirlo, la experiencia se constituye en el tiempo, es lo vivido en el tiempo, que bien puede ser el instante o ese horizonte lejano que uno anda o desanda continuamente.

Compartir la experiencia a través de la narrativa es ejercer el derecho a la autoridad que nos confiere el ser maestra o maestro, a escribir en primera persona para recuperar nuestra voz, a construir una mirada diferente a la de la escuela y sus acontecimientos, a mirar la escuela como el lugar donde niños y maestros indagan y reflexionan sobre la naturaleza, los problemas sociales, las emociones; como formas auténticas de escribir sobre nuestros conocimientos y nuestros aprendizajes, como formas de continuar trazando nuestros trayectos formativos en la mar de la interculturalidad.

De acuerdo con Larrosa (2003), la experiencia es *eso que me pasa, acontece o sucede*. La experiencia supone en primer lugar un acontecimiento, el pasar de algo que no soy yo: la alteridad. En ese pasar se figura un pasaje, un recorrido en el tiempo. Por ello, parte

de la explicación que da Gadamer (2010, p. 376) a la noción de *fusión de horizontes* respecto a un horizonte histórico, no se forma un horizonte del presente al margen del pasado ni existe un horizonte del presente en sí mismo. La fusión –dice– tiene lugar en el dominio de la tradición, pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro destaquen explícitamente por sí mismos, lo que permite situar esa noción de lo otro, cuando la conciencia histórica es consciente de su propia alteridad y por eso destaca el horizonte de la tradición respecto al suyo propio, aquí nace el proyecto de horizonte histórico, cuando se recupera en el propio horizonte comprensivo del presente. En esta fusión de horizontes diría que está la irrupción del acontecimiento como lo otro que no se es, situarse en los márgenes del acontecimiento para elaborar los imaginarios que subyacen y que se manifiestan en los malestares, las afecciones como horizontes de re-acción. Así, puede verse a la docencia como acontecimiento, como acontecimiento simbólico, como escenario de las realizaciones humanas, y en esa experiencia del acontecimiento, la docencia se descubre como obstáculo, como condición, como posibilidad; en tanto que existe una movilización de recursos para ser en la emergencia, para dar cuenta de ese otro que ya no se es. El acontecimiento es un dispositivo complejo que se ocupa de lo que disuelve, no instaura ni crea, pero es al mismo tiempo de instaurar y crear; de tal manera que la vida cotidiana donde emergen los acontecimientos se muestra como el lugar para pensar lo social; el acontecimiento es un revelador de los saberes, de elementos constitutivos que permiten destejer la complejidad en nuevas formas sociales y culturales.

No se puede comprender a la docencia, al magisterio sino desde esta trama del acontecimiento, que opera como un revelador de las contradicciones, se pone al descubierto en la trama de complejas relaciones que los actores sociales establecen con lo que habitan, y entre ellos, ese espectador no es más al ser parte de su propio problema, es actor porque genera estrategias y organización, es agente

al apelar a distintas formas de capital para hacer frente a la contingencia, es ese otro, la alteridad construida en lo que Gadamer (2010, p. 377) plantea: “Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos”. Hay un proceso de transformación de cara a la subjetividad que es una metamorfosis generada por el principio de reflexividad, de un retorno reflexivo que me asemeja otro, ser otro a partir de la mismidad, porque es un movimiento de ida y vuelta, para ser otro. En la experiencia de eso que me pasa, uno se descubre como otro, como algo otro, completamente otro, radicalmente otro. El acontecimiento como eso que me pasa desde el principio de transformación, constituye un diálogo cultural entre el espacio-territorio y las dimensiones subjetivas de la representación. Porque como diría Ricoeur (2009), la experiencia no es ya lo que pasó, sino esa significación que uno tuvo en tanto que somos modos de ser.

Para ello, los maestros se reconocen, construyen una red de interrelaciones a través de miradas diversas. En eso que bien se puede denominar campo intelectual de la educación, los docentes se encuentran entre dos tipos de saberes. Un saber muy valorado en los medios académicos. Saber que deviene fuera de la escuela, el saber de los expertos, que toman distancia del objeto de estudio, que poseen un lenguaje especializado, cuyo método es la distancia, la selección, la separación y el etiquetamiento. Es un saber que necesita saberse fuera del mundo escolar, salirse del tiempo y del espacio del acontecimiento escolar, salirse del lugar donde las cosas pasan, acontecen o suceden; es un saber que requiere un dispositivo racional –derivado aparentemente de la observación, la distancia y el lenguaje especializado– para dar a saber, para dar a hacer, para construir un discurso teórico de lo que la escuela significa, es un saber que no se relaciona con la existencia de los demás, acaso apenas con su presencia.

Pero hay otro saber, de razón, de pensamiento y de sensibilidad. Un saber que pone en el centro su propia mirada. Es un saber decolonial, que no busca, sino que encuentra. Es un saber incómodo,

inestable, fragmentario, contingente, emergente, que tiene como condición cierta perplejidad, cierta ignorancia, y que antepone cierta emancipación. Es un saber con sabor. Nace de la intimidad, del susurro, de la duda y la inseguridad. No desvela interrogantes, se sumerge en ellos para narrar la experiencia de lo que ocurre con aquel, aquella que está allí en medio del mundo, del acontecimiento, en una convivencia ríspida, el saber de maestros y maestras que se comunica uno al otro, que se lee uno al otro, que nace de la conversación y la reflexión colectiva, es un saber comunal, un saber que nace de lo colectivo, de la comunidad. Este saber es posible que no tenga buena acogida en los ambientes académicos de organismos de investigación educativa, no porque no aluda a la objetividad, o tenga un andamiaje teórico especializado; sino porque su lenguaje es el de la experiencia, el de la subjetividad, son narrativas que nos involucran en primera persona, porque recuperan ese capital incorporado, ese conocimiento hecho cuerpo, porque sus reglas no son lo académico, sino de la vivencia, de narrar la vida que se vive para volver a vivirla.

NARRATIVA E INVESTIGACIÓN/INTERVENCIÓN

La investigación/intervención (auto)biográfica narrativa es una aproximación que permite enriquecer la indagación social y la construcción de conocimiento en el campo de la educación, así también resulta esencial para la acción social y pedagógica. La investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad educativa desde una óptica particular: los modos como nos narramos en un intento de explicarnos/comprendernos en el mundo escolar en que vivimos y la identidad narrativa como formación en contextos de cotidianidad. La relevancia son las voces propias de los diferentes sujetos, que tejidas con algunos supuestos teóricos constituyen la urdimbre de la docencia. Por lo que los ejes esenciales de esta investigación son: la experiencia docente, la

configuración del saber y del ser en los espacios de red y las narraciones de los maestros.

Un trabajo pionero y bien sistematizado tanto en forma teórica como práctica es el de Antonio Bolívar, en España. Para Bolívar (2001), la investigación narrativa es, actualmente, un lugar de encuentro o intersección entre diversas ciencias sociales. Incluye elementos derivados de la teoría lingüística/literaria, historia (historia oral e historia de vida), antropología (narrativa), psicología (ciclos de vida, psicología moral, psicología narrativa) y la filosofía hermenéutica. Se reivindica a la narrativa, en la constitución de la identidad, o en el campo del desarrollo y educación.

De ahí que imaginar la educación como un universo permite elaborar y contar historias con sentido, historias escritas y vividas desde el espacio de la literatura. Aquí los recuerdos contribuyen en la reconstrucción social de la realidad educativa, en la medida que los acontecimientos escolares forman la trama narrativa de los relatos que dan cuenta de los estilos del ser maestro. Ricoeur (2009) menciona que la trama es la operación que configura hechos y sucesos al tiempo que da forma a la historia o narración. Todo es temporal, es de hecho el relato de la acción. Un relato de vida no es sólo la recolección de recuerdos pasados, tampoco una ficción. Es una reconstrucción desde el presente (la identidad del yo), en función de una trayectoria futura.

La identidad narrativa, que nos define como maestros, la vamos formando en esta difícil tarea de construir un relato, capaz de unificar esas tensiones, conflictos, dilemas, esperanzas, peripecias (Cullen, 2007).

En este contexto, los aportes de los profesores colombianos tienen que ver con lo que ellos han definido *expedición pedagógica*,

la movilización social por la educación y la construcción colectiva de una mirada sobre la diversidad y riqueza pedagógica, ha consistido en un amplio despliegue de desplazamientos físicos por nuestras regiones, pero sobre todo en una serie de desplazamientos en el orden del pensamiento, pues se ha producido un encuentro con las más variadas y singulares prácticas pedagógicas

realizadas por maestros que, como ellos, intentan afirmar posibilidades de vida distintas, desde la escuela (Unda y Medina, 2009, p. 72).

Un concepto de formación acuñado desde modelos alternativos es el de una formación cíclica, progresiva, creativa, crítica. El lugar de la formación permite dignificar el papel del maestro y reivindicar la pedagogía como un saber. Es el viaje que se realiza al interior de la escuela y al interior del maestro para formular nuevas preguntas o problematizar lo conocido. Es el reconocer que hay múltiples formas de ser maestros y diversas formas de hacer escuela.

Otro aporte desde México ha sido el de la Red de Lenguaje. Otra educación es posible, para dar cuenta del mundo escolar, de la vida en las aulas e historias que protagonizan los maestros, lo cual constituye dar importancia al saber de la experiencia, como una invitación a reflexionar a través de relatos y narrativas de vida, donde se ponen de manifiesto procesos formativos, emergen prácticas, investigaciones y acciones pedagógicas, como por ejemplo, una fiesta para ver, oír y sentir el mundo escolar y la formación docente. A través del relato, narrativas contadas o leídas, se descubre el mundo escolar, sus espacios de interacción, sus lugares y sus protagonistas en situaciones diversas. Se mira lo que representa ser y hacer escuela. Es un tejido de palabras donde encontramos el saber, el sentir y el vivir de los maestros. Las voces de niños, niñas y jóvenes constituyen la musicalidad de la experiencia, la calidez de la mirada y el valor de educar. Los maestros y maestras que escriben relatos son autores que recuperan su autoridad, son responsables de su propia formación, son comunidades de práctica productoras de saber pedagógico. Recuperar el saber de la experiencia a través de narrativas docentes en las redes de maestros, se parte a la existencia de una pluralidad de voces y miradas que constituyen un entramado de significaciones que dan sentido al trabajo de aula; permiten la innovación, la intervención y la transformación de prácticas pedagógicas, la construcción de la identidad del ser maestro, ahí es donde esta investigación centra su atención (Chona, 2016).

Un relato de vida es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias.

Se dice que las historias se cuentan, se vivan o no; la vida se vive, no se cuenta. Existe una curiosa e intrínseca relación entre vivir y contar. Una historia da cuenta de infinitos sucesos, acontecimientos y personajes en variadas circunstancias. La historia tiene la virtud de sustraer los múltiples incidentes de una historia o, bien, de transformar esos múltiples incidentes en historia. En este sentido, un acontecimiento es más que algo que ocurre, algo que simplemente sucede, pero que su estructura le da sentido a la historia desde un comienzo y un fin (Ricoeur, 2009).

La narrativa autobiográfica instala una hermenéutica de la “historia de vida” como un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida como elementos organizados dentro de un todo (Delory-Momberger, 2011). Bolívar (2001) afirma que relato de vida, narración autobiográfica o autobiografía es una narración en retrospectiva que el protagonista hace de su propia vida, la historia de vida es tal y como la cuenta el personaje que la ha vivido. Diferencia a esta historia de vida de aquellas historias de vida que elaboran biógrafos o investigadores como estudio de caso de la vida de una(s) persona(s) o institución que puede(n) representar diversas formas de elaboración o análisis.

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En nuestra experiencia, en el trabajo de redes o programas formativos (diplomados o Maestría en Educación Básica), en el marco de su contenido curricular, antepo-
nemos como línea de trabajo el poder documentar la experiencia a través de la escritura de relatos pedagógicos. Estos relatos parten de describir lo que hacen en el aula, escribirlo en primera persona y en presente o pasado, con la finalidad de construir una mirada que

permita, en primer lugar, situar al docente como actor protagónico de la historia, a los alumnos como actores protagónicos, y entonces elaborar un relato polifónico que nos haga viajar al lugar de la experiencia. En principio, lo que los maestros narran es acerca de lo complejo que resulta elegir la experiencia de escribir y cómo escribirla. Pero a medida que se va escribiendo el relato, desde la literatura, se recrean los elementos de un relato, lo que permite soltar la escritura, donde los maestros al final de cuentas son los autores, y el texto va pasando por diversos tonos: de aliento, dudas, inquietudes, recomendaciones, hasta que logran una autoridad de lo escrito de su experiencia y de un conjunto de reflexiones colectivas que permiten modificar las prácticas y reelaborar el relato. Es por ello que un relato de vida es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias (Chona, 2016).

Jorge Larrosa (1995) dice que para ir a lo esencial, en este proceso de la escritura de la experiencia, habrá que depositar la mirada en ese no saber, en esa lejanía del sentido de lo que pasa, para poder descubrir, comprender lo que realmente pasa. La narración da conocimiento, otorga comprensión a la realidad; lo escrito explica la vida. Ya que “la palabra narrar –dice Ferrer (en Larrosa, 1995, p. 168)– proviene de *naurus*, el que es experto, que tiene experiencia, que conoce. La conversión de la experiencia en experiencia interior se produce por la escritura que la penetra, que es inscritura en sentido lacaniano”. Experiencia interior relatada que suscribe el sujeto y lo mantiene y lo transforma. Para eso sirve relatar, contar historias de nosotros mismos y de los otros, de encontrar sentido a lo que somos, al cómo nos formamos y a la necesidad de transformación. Para Ferrer (en Larrosa, 1995), la construcción de la propia historia de uno nos otorga mayor existencia.

La documentación de experiencias pedagógicas –desde la propuesta de Daniel Suárez (2011) en Argentina– es un proceso de

objetivación y sistematización que le permite al maestro volver sobre lo ya actuado, sobre lo ya enseñado, de las subjetividades de su escrito, una vez que toma distancia del momento en que ocurrieron los hechos. En este sentido, constituye una de las herramientas básicas a través de las cuales el maestro interroga su propio desempeño profesional, ya que le posibilita analizar el recorrido entre lo que planeó, lo que pretendía que aprendieran sus alumnos, y lo que efectivamente enseñó y logró que éstos aprendieran, e indagar sobre los posibles factores que influyeron en los procesos y resultados.

Cierto estoy de que un trabajo de indagación desde la escritura de experiencias de aula, constituye una de las posibles vías de entrada al currículum, al tiempo que es una tarea de desarrollo curricular. La documentación pedagógica facilita, por un lado, abrir y ampliar los canales de reflexión sobre la práctica profesional docente y, por otro, posibilitar que otros maestros se apropien y transfieran la experiencia a su contexto profesional.

Y se llega a la posibilidad en que todos nos volvemos expertos y es entonces que a través del relato y de su reescritura que el maestro llega a interrogar su propio desempeño profesional. Pero sobre todo se mira en las palabras que nutren su escrito, las saborea y se reconforta, las defiende con pasión, y se entrega a su saber, a la mirada de los otros y aprende a incorporar otras miradas, otras voces, no para cuestionar su actuar, sino para recrearlo y recrearse en él, y en dosificadas gotas y lentamente a transformarse. La reflexión sobre la propia práctica, a la que apunta la documentación narrativa pedagógica, constituye un aporte al fortalecimiento de la tarea profesional docente, puesto que le permite tomar decisiones y desarrollar nuevas acciones desde la escuela.

La investigación/intervención (auto)biográfica narrativa constituye un enfoque teórico y metodológico, donde el acto de contar, de la escritura de relatos y el hecho de encontrarse en ellos, permite apreciar la experiencia como forma de vida, cuyo ámbito posible está dado a través de la red de articulaciones internas: las significaciones que la experiencia representa para quien narra el relato,

es éste el punto central del análisis de esta investigación. Donde el significado es usado y transformado en un proceso interpretativo que los seres humanos utilizan en su interacción con las cosas o con las personas o consigo mismos, desde esa construcción de la alteridad, un ser en sí mismo sin ser ya él mismo. Entonces el conocimiento viene a ser esencialmente una forma de narración sobre la vida, la sociedad y el mundo. De hecho, el significado es un proceso de construcción social. Por tanto, la forma como los propios sujetos construyen sus relatos es un componente esencial en el proceso de comprensión.

En ese tejer historias para hacer otras historias, los relatos de la experiencia docente son unidades narrativas, con un principio y un fin, que tiene que ver con el acontecimiento narrado o la historia contada. Además de la urdimbre y sus tramas es un tejido de la experiencia, de la significación que esa experiencia tiene para el que narra la historia. Que la interpretación de esas historias es una reconstrucción del sí mismo como otro. Que el relato es ese vivir la vida vivida, porque al narrar lo vivenciado se vuelve a vivir el acontecimiento con la misma intensidad. Y que más que explicar, se trata de construir narrativamente una realidad para comprenderla y comprender-se.

De esta manera, los relatos como proceso investigativo o de intervención se ubican en el marco de la investigación interpretativa de carácter cualitativo porque son, ante todo, representaciones que no buscan información para reconstruir los acontecimientos como éstos sucedieron, sino que responden principalmente a la pregunta sobre cómo los sujetos y los grupos sociales de la comunidad investigada o a intervenir, perciben e interpretan su historia o un determinado acontecimiento vitalmente experimentado. Se concibe al relato, como la mirada de los participantes de la experiencia, en una construcción colectiva donde un grupo de intérpretes comparte su visión y comprensión de los acontecimientos como los vivieron.

El relato se constituye en un proceso de negociación y relación entre saberes y lógicas diferencialmente constituidas (docentes, niños,

niñas, jóvenes, padres de familia, autoridades educativas, entre otros). La estrategia metodológica del relato apunta a establecer relaciones entre las lógicas y los movimientos que conforman la experiencia, más allá de la percepción de cada uno de los actores, por lo cual es un coro constituido por muchas voces que conforman la melodía de la experiencia. El relato posibilita potenciar en los actores de la experiencia la oportunidad de reconocer nuevos campos del saber, promover el respeto a la diversidad y legitimar el pluralismo.

La narrativa y el juego de contar historias son vehículos para producir y comunicar el sentido cultural de la experiencia humana. Para hablar de relatos en el contexto educativo es conveniente repensar la educación en términos de una construcción y re-construcción de historias personales y sociales. Tanto los profesores como los alumnos son a la vez contadores de historias y personajes de sus propias historias. Al contar relatos del aula, se describe la forma en que alumnos, docentes, padres de familia y autoridades educativas se apropian del currículum para la enseñanza y el aprendizaje, de cómo viven las políticas educativas, de cuáles son las problemáticas pedagógicas/didácticas que enfrentan en el día a día de las aulas, los dilemas entre la tradición de ser maestro y los procesos de innovación en un mundo cambiante donde la educación y los maestros juegan un papel sustancial en procesos de adaptación o transformación.

Es conveniente traer a colación el pasaje de Connelly y Clandinin (1995, p. 14):

La histórica discusión de Goodson (1988) sobre las historias de vida de profesores y sobre los estudios del currículum en la enseñanza dio como resultado un estudio sociológicamente orientado de las historias de vida tanto en sociología como en antropología y también en los estudios sobre educación. Goodson veía la autobiografía como una variante de las historias de vida.

Y es que la investigación narrativa (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, 2001) puede ser vista como un fenómeno que se investiga, es

decir, la narrativa como producto o resultado escrito o hablado, o bien como una metodología de relatos de vida, una herramienta de la investigación cualitativa.

Las maestras y maestros al contar sus historias en las que ellos son los protagonistas, al hablar de la riqueza del contexto, al incorporar las voces de los otros, los estudiantes, dan cuenta de lo humano que significa asumir el oficio de estudiante o maestro, de acuerdo con los dilemas de la vida que viven en lo cotidiano. Relatos que nos transportan al aula, que son verosímiles, sin importar si son o no “verdaderos”, sino buenos relatos. Van Manen, citado por Conelly y Clandinin (1995, p. 31), escribió que para “la antropología, la fiabilidad y la validez son criterios sobrevalorados, mientras que la claridad y la verosimilitud son criterios infravalorados”. Y es que en esa petición de contar, alumnos y profesores, cuentan lo que para ellos es altamente significativo, y porque para animar a escribir desde sí mismos, se evita la idea de censura o verdad, por el simple hecho de contar, de contarse, a la manera de una invitación para dar cuenta de sí y de sus creaciones. Entonces, más allá de un relato “verdadero”, lo que se busca es un relato lleno de coherencia, en el que se identifique la originalidad, la frescura, la claridad, la verosimilitud y la transferibilidad como criterios posibles de validez. De acuerdo con Chartier (2007), en un relato lo que llamamos explicación no es más que la forma que tiene la narración de organizarse en una trama comprensible.

La narrativa es como el lugar de viaje y de encuentro, de trazar caminos de reconocimiento, del ¿quiénes somos, qué somos?, y ¿del cómo llegamos a ser lo que se es? Luego, entonces, trazar hojas de ruta para aprehender la realidad educativa, construir acciones desde la animación sociocultural y esbozar algunos horizontes para la comprensión del fenómeno educativo y construir algunos elementos para la acción y la posibilidad de transformación de las prácticas docentes y de la realidad educativa vivida.

La narración es una forma fundamental de la comunicación humana, la cual puede servir como una función esencial en nuestras

vidas. Con frecuencia pensamos en forma de historia, hablamos en forma histórica, y le damos significancia a nuestra vida a través de la historia. La narración en su forma diaria más común está dada como un evento, una experiencia o algún otro suceso. Podemos hablar de estos sucesos gracias a que conocemos lo que ha sucedido. Es el conocimiento básico de un evento lo que nos permite e inspira para decir acerca de éste.

Dar cuenta de este proceso implica desarrollar una escritura autobiográfico-narrativa que les permita a los maestros establecer retornos reflexivos sobre su práctica, tomar distancia sobre ella y su escritura, para construir una posible transformación de sí y de los procesos áulicos.

Lo que generalmente sucede cuando decimos una historia de nuestra propia vida es que incrementamos nuestro conocimiento propio debido a que descubrimos significados profundos en nuestra vida a través del proceso de reflexión y recuperación de eventos, experiencias y sentimientos que hemos vivido. El producto final es enteramente una narrativa en primera persona.

El relato de vida, según se describe aquí, usualmente termina como una autobiografía corta, con una persona como guía y la otra a través de sus declaraciones de su historia en sus palabras, aunque en algunos casos ésta se puede convertir en una completa autobiografía asistida. El relato de vida es la historia que una persona escoge para decir acerca de la vida que ha vivido, la dice tan completa y honestamente como le es posible, lo que recuerda de él o ella, y lo que el narrador quiere que otros conozcan de eso, como resultado de la entrevista guiada por otro.

Es pertinente mencionar que esta narrativa autobiográfica de relatos de vida es una propuesta que surge en el contexto mexicano, y se deriva de dos contextos más amplios de investigación de profesores: la investigación biográfico-narrativa en el campo de la educación y la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, perspectivas elaboradas en contextos diferentes, aunque ambas nos permiten adentrarnos en el mundo escolar desde las voces de las maestras.

FORMACIÓN, UN VIAJE NARRADO Y POR NARRAR

La formación es quizás un viaje de des-aprendizaje, la narrativa autobiográfica de experiencias pedagógicas constituye parte de esos medios que se requieren para dar cuenta de lo que se es y de cómo se llegó a ser lo que se es. Desde este momento mi búsqueda consiste en elaborar el relato sobre la esencia de la docencia, el saber y el ser de los maestros. Pero, ¿cómo construir una narrativa de la docencia? Hacer una narrativa no sobre los maestros, sino desde la voz de los maestros, requiere herramientas metodológicas y andamiajes teóricos para adentrarnos en el campo de lo educativo desde la pertinencia del acompañamiento, es decir, situarnos como otro en un mismo espacio, de formación quizá. Luego entonces la voz de los maestros que emerge en espacios, lugares y contextos de poder mirar al otro, mirarse a sí mismo, desde ese otro lugar, la autoformación, la voluntad por saber, desde espacios de libertad, recreación y trabajo docente. Esa es la apuesta en el siguiente apartado. La construcción de un tejido complejo: la voz de las maestras y los maestros, la voz de las teorías y la voz del investigador, para dar paso a lo que podría ser otra narrativa.

Narrar desde la experiencia docente constituye una ventana al conocimiento del aula. En la medida que se narran los acontecimientos del aula, el maestro elabora una hoja de ruta que le permite mirar-se, comprender-se como sujetos con identidad profesional. Por tanto, explora todo aquello que le da sentido a su ser docente, a su habitar en la docencia, a su ser y estar en el mundo escolar. Los docentes siguen las huellas autobiográficas que los han llevado a ser maestro, al mismo tiempo que describen los caminos que los han llevado a plantearse problematizar el aula, los aprendizajes y las enseñanzas.

Narrar la escuela es como adentrarnos en una aventura interminable de acontecimientos, de historias vividas, de sueños y pendientes. Y es que la vida se vive, se narra y se vuelve a vivir. Pero,

¿cuáles son las historias que dan cuenta de lo que la escuela significa? Aquellas historias producto del diario escolar o del diario de campo, los registros de notas del día a día en las aulas, las entrevistas a niñas, niños, maestras, maestros, madres y padres de familia o directivos, las imágenes captadas en el lente de una cámara fotográfica o de video, las voces retenidas en un audio. Historias que al ser contadas en primera persona significan un ir y venir, un estar ahí y un estar aquí, es decir, un camino de retornos reflexivos que nos permiten dar cuenta de los acontecimientos escolares, de eventos que dan sentido a la docencia, en tanto que pasión por enseñar, alegría por aprender.

La escuela, desde esta perspectiva –narrativa–, no es un ente que carece de sentido, es la mirada de quienes habitan la escuela en sus múltiples y diversas formas de hacer educación. Partamos de la noción de que educación es la formación humana. Entonces pensemos en el sentido común como principio de un diálogo pedagógico, y eso no se enseña, se aprende en el momento de estar rodeado de niñas y niños de edades diversas, de intereses variados, de rostros inciertos, de voces que solicitan o que demandan, y es en ese instante en que uno acude y recupera lo leído, lo discutido en un aula, los consejos de un profesor, y hace suyo el instante del reconocimiento, de un saber, de un actuar, de un hacer y del ser que desde hace tiempo se ha formado en nosotros. También pensemos en un sentido de justicia, es decir, un saber mirar lo que pasa no para emitir juicios u opiniones, sino para detenernos e indagar, construir reflexiones a manera de conjeturas que posibilitarán nuestro conocer, y entonces actuar. Un elemento más es el sentido estético; es decir, de extasiarnos en lo que se vive en el aula, de dejarnos llevar por el sentir que deviene de la experiencia. Es entonces ante la integración de estas nociones que podemos pintar el arco iris que la escuela constituye, las formas y trazos en que se describe, la polifonía de las voces que dan sentido a eso que llamamos escuela y a eso que denominamos docencia. De ahí que la formación es un trayecto que no tiene principio ni fin, es algo en constante movimiento.

La narrativa abre la historicidad intrínseca de la función narrativa. Una poética histórica que nos permita un horizonte del comprender. La relación entre la acción de leer y la refiguración del texto, su recreación para dar cuenta de los entrecruzamientos de voces que nos permiten indagar en el tejer narrativo de la identidad. Porque los docentes, cuando narran su experiencia, permiten otras lecturas, una resignificación, o refiguración de la imagen que tenemos de los maestros, de la escuela y de sus protagonistas. De tal manera que en el siguiente apartado se abordan algunas perspectivas de la investigación biográfico-narrativa, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la narratividad, sus enfoques epistemológicos y metodológicos de los usos y potencialidades de la narrativa en la investigación educativa.

La documentación de experiencias pedagógicas es un proceso de objetivación y sistematización que le permite al maestro volver sobre lo ya actuado, sobre lo ya enseñado, de las subjetividades de su escrito, una vez que toma distancia del momento en que ocurrieron los hechos. En este sentido constituye una de las herramientas básicas, a través de las cuales el maestro interroga su propio desempeño profesional, ya que le posibilita analizar el recorrido entre lo que planificó, lo que pretendía que aprendieran sus alumnos, y lo que efectivamente enseñó y logró que éstos aprendieran, e indagar sobre los posibles factores que influyeron en los procesos y resultados.

Entonces algunos elementos metodológicos tienen que ver con el *qué* y el *para qué* de un relato construido por los maestros participantes, como uno de los propósitos de la indagación en el aula. El *qué* del relato ha de ser una experiencia pedagógica que refiera un conjunto de acciones de enseñanza con unidad de sentido destinadas al logro de determinados aprendizajes de los alumnos. El *para qué* toma sentido en la realización de un proceso reflexivo y sistemático sobre la propia práctica de la enseñanza.

La narración de historias de maestros, relatos autobiográficos, relatos de vida de la experiencia de enseñanza, de la vida en las aulas, del cómo aprendieron a leer y escribir, a ser maestros, constituyen

ciclos de vida y trayectorias profesionales, se constituyen en aportes sobre la problemática educativa y la complejidad de la educación, no constituyen casos únicos ni descontextualizaciones sociales o culturales, al contrario, constituyen posibilidades de reflexividad y capacidad para imaginar alternativas en la forma de ser, actuar y luchar.

Las historias que se cuentan son las historias en las que sus protagonistas encuentran la posibilidad de narrar, de narrarse, de identificarse y reencontrarse en la trama de la historia y del relato. Porque son historias de la posibilidad y de la emergencia, poemas que subyacen en su propia poética, es decir, procesos de creación y recreación. Y es que en el proceso de escribir relatos, lo primero que emerge es el acontecimiento mismo, que significa que algo pasa. Lo segundo que sucede es la atención que designamos al acontecimiento, es decir, ir al encuentro de lo que pasa, ponerse a la escucha, prestarle atención, dejarse interpelar por ello. Y lo tercero es el movimiento de la reflexión y la metamorfosis, cómo el acontecimiento y la atención al acontecimiento van modificando nuestros rostros, nuestras miradas, las palabras, los pensamientos y las ideas, nuestros propios relatos y las vidas vividas o por vivir.

UNA APRESURADA Y PRESUROSA CONCLUSIÓN

La narrativa, por su carácter multifuncional, se puede aplicar a distintas áreas educativas, a diversos campos de estudio, por ejemplo: el currículo y la formación, y la escuela o la identidad docente. Así han surgido historias de experiencia, aprendizaje y enseñanza, historias de vida y formación, historias sobre la memoria institucional e identidad colectiva. Donde lo primordial consiste en que los docentes, a través de textos autobiográficos, construyan andamiajes que les permitan repensar el significado de las experiencias educativas vividas, y proyectar sus esperanzas en el futuro.

La autobiografía, entonces, cobra el papel de ser un espacio de conocimiento. Ahí las historias versan sobre estilos de enseñanza, la

complejidad de enseñar en contextos complejos o marginales, las dificultades del docente ante la verticalidad de la autoridad, la insularidad de la escuela; o bien sobre la vida de los chicos en el aula, las interrogantes de maestros y alumnos ante los cambios en las políticas educativas, la incomprensión a las reformas educativas y los nuevos planes y programas de estudio, las dificultades que traen nuevos enfoques de la enseñanza a partir de una escasa actualización y formación docente.

Los relatos autobiográficos recuperan el saber de la experiencia, las verdades que los sujetos construyen de sí mismos, y con ello la posibilidad de que otros maestros se vean reflejados en estas historias y construir relaciones a pesar del tiempo y el espacio, por ejemplo, en algún lugar de Buenos Aires, Argentina, se recupera el saber de maestros jubilados y se incorpora este saber al currículum en escuelas de formación inicial. Muchos de estos relatos constituyen la comprensión del modo como la subjetividad se construye, de formas de mirar, de pensar, de exponerse, de la otredad como posición ante el uno mismo. De ahí también se derivan historias que hablan del cuidado de sí desde la narrativa, se construye la docencia como una relación de acompañamiento donde la soledad es el espacio de la reflexión, pero la acción es colectiva a medida que son varios los maestros narradores que buscan comprender sus prácticas para transformarlas, y por qué no decirlo, para ejercer el derecho a hacer política en educación en la medida que se deciden por cambiar la escuela aun y a pesar de la cultura arbitraria en educación, aun y a pesar de los desafíos del poder. La autoridad y autonomía en la escuela son narrativas que versan sobre la gobernabilidad. Los profesores en estos relatos recuperan la autoridad de sí, en el sentido de ser ellos los facultados para decir lo que en la experiencia del aula ha acontecido, la forma en que este acontecimiento sucedió y las reflexiones que de él se hacen, es decir que se vuelven autores de su decir pedagógico.

Se recupera el currículum como un elemento en la formación educativa de estudiantes y maestros entendiendo al currículum, en

términos de curso de vida (Bolívar, 2001) más allá del significado burocrático-documental habitual que tiene que ver con requerimientos administrativos o concursar para determinados puestos laborales o para subir de categoría, no tiene que ver tampoco con los contenidos certificados, sino con lo que se hace en la formación, los contenidos que se desbordan en lo informal de la vida. Contar la historia de vida personal y profesional es el itinerario de vida que los docentes hacen de sí, mostrar cómo la subjetividad incorpora la estructura social en el instante en que las prácticas se vuelven narrativas.

La narrativa posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas que explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir en eso que nos constituye como docencia. En suma, los relatos de la experiencia pedagógica dan cuenta de las formas de enseñar de los docentes, formas de ser, de habitar y de actuar en el espacio escolar, como algo que se vive, se sufre, se padece, se aprende y también se disfruta.

Los relatos de la experiencia pedagógica no son simples descripciones o inventarios de situaciones o sucesos vividos, son relatos creados, interpretados, en los que el sujeto se re-construye y se re-piensa al re-significar y construir sentido en esas experiencias vividas. A través de estos relatos se identifican, reconocen e interpretan los acontecimientos y las interacciones que singularizan la vida en las aulas. Los relatos de la experiencia pedagógica constituyen un abordaje para comprender los procesos de construcción de conocimiento en el aula, de analizar e interpretar la realidad escolar, entendida ésta en función de los significados que le dan los propios docentes en tanto proceso reflexivo que influye sobre la acción de futuras planificaciones, proyectos y actuaciones en el habitar ese lugar, de armar ese espacio que es el aula.

El relato autobiográfico que un profesor hace de su proceso formativo se convierte en un medio para establecer vínculos más estrechos entre formación y vida, la pedagogía como arte, como el arte de aprender/enseñar a vivir.

EPÍLOGO

¿Cómo se llega a ser maestro? Llegamos a ser maestras y maestros a través de esos trayectos formativos que en trazos vamos recuperando nuestra experiencia por las aulas, los patios de recreo, los viajes en el metro, camión o metrobús, por los diálogos establecidos con un autor, con un texto, con un profesor, con nuestros compañeros de aula, nuestros pares de práctica, por las niñas y niños con quienes interactuamos. Ser maestro es algo que no acaba, porque la docencia es un acto inesperado, incierto que invita a continuar formándonos dentro y fuera de las aulas, en otras instituciones de educación superior, en la vida que se vive, en la cotidianidad del evento. Ser maestro o maestra es una decisión, una virtud, un ser en libertad.

REFERENCIAS

- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía*. Argentina: FCE.
- Benjamin, W. (2001). El narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. España: Taurus.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). “¿*De nobis ipsis silemus?*”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Conteras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cullen, C. (2007). Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación. México: Pueblo Nuevo y Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
- Chona Portillo, J. A. (2016). *Voces de la experiencia: una aproximación narrativa al saber-ser de maestros en espacios de autoformación*. Tesis de doctorado. UNAM.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. CLACSO-Universidad de Buenos Aires.

- Dosse, F. (2011). *El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana-Departamento de Historia.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Verdad y método*, vols. I y II. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Larrosa, J. y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (coord.) (2011). *Entre pedagogía y literatura*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Pimentel, L. A. (2008). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México: UNAM/Siglo XXI editores.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración*, vols. I, II y III. México: Siglo XXI editores.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: FLACSO Homosapiens.
- Suárez, D. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: indagación-formación-acción entre docentes. Una propuesta de formación centrada en la indagación pedagógica del mundo escolar. Revista *Entremaestr@s*, 11(36), Primavera, UPN.
- Unda, P. y Medina, M. (2009). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros de formación. *Investigación Educativa y trabajo en red*. Noveduc, Argentina.

¿ENSEÑAR A ESCRIBIR O ANIMAR A COMPONER?

Linda Vanessa Correa Nava

La escritura es una tecnología, dice Walter Ong (1982), quizá la que más ha revolucionado nuestra forma de comunicarnos y de analizar nuestro pensamiento, tan es así que hoy en día nos es difícil pensar en un mundo sin textos escritos. La permanencia de la palabra ha permeado todos o casi todos los espacios de la vida y de las sociedades.

En las comunidades letradas los textos toman tal importancia que muchas de las veces existimos y permanecemos sólo si hay registro escrito de ello. Hemos llegado a un momento en la historia de la humanidad en el que dependemos en gran medida de lo tangible y palpable que puede ser lo escrito.

La escritura nos define y nos gobierna, tal es el caso de la exigencia en los espacios de Educación Superior (ES) donde es necesario demostrar nuestro conocimiento por medio de evidencias escritas. Es entonces preciso que los estudiantes que han transitado por los diversos niveles educativos sean capaces de componer textos para estos fines.

Resulta razonable que los estudios en torno al proceso de composición escrita en espacios de ES, hayan ido en incremento en los últimos años. Los cuestionamientos han girado básicamente en dos

líneas generales: ¿cómo se lleva a cabo el proceso de composición escrita? y ¿cómo se enseña a escribir?

Este texto da cuenta precisamente de una de tantas experiencias que pretenden contestar estas interrogantes.

En este marco se analiza la enseñanza de la composición escrita en un espacio acotado: la Maestría en Educación Básica con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (MEB ASCL) que imparte la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Para ello se retoman los aportes de Castello (2009), en cuanto a las variables implicadas en el proceso de componer un texto; se bosquejan las etapas por las que se transita para componer un texto (planificar, escribir y reescribir), explicación propuesta de Bereiter y Scardamalia (1992).

COMPONER UN ESCRITO

Construir un texto es un proceso complejo pues requiere que el escritor asuma una serie de tareas para poder desarrollar habilidades y hacerse de herramientas especializadas, es por ello que lo hace un camino intrincado.

La escritura es un proceso que implica la composición y la redacción; la redacción es simplemente el ejercicio de poner por escrito el material recogido, mientras que la composición se constituye de la generación de ideas o pensamientos y la elección de las palabras para expresarlos (Castagnino, 1969, en Alvarado, 2013). La composición es entonces el todo que resulta de la reunión de las partes que se vincula a una tarea de elaboración mental o intelectual. Este término se corresponde con la concepción de escritura como proceso retórico, se asume que la composición escrita tiene carácter social y a la vez individual, pues, al ser una tecnología creada por el hombre (Ong, 1982) cumple funciones distintas en cada grupo social, características que le dan carácter sociocultural.

Los estudios realizados coinciden en que el proceso de composición de un texto se conforma de etapas recursivas. En las fases o

eventos que se desarrollan de manera ordenada y coordinada no existe un punto de inicio o de término del proceso, pues en cada una puede haber ideas nuevas que reconfiguran o nutren el texto, es decir, esto no sucede necesariamente de manera secuencial, puede ser de forma alternativa o simultánea (Cassany, 2008); a pesar de que se realiza una estructura inicial, ésta no permanece estática, se reformula en la medida que aparecen ideas nuevas. Las etapas (planificación, textualización, revisión) no están marcadas de manera tajante una tras otra, sino que se repiten indefinidamente según las necesidades y posibilidades del escritor, existe flexibilidad, pues no hay límites canónicos marcados entre una etapa y otra, lo que hace que el proceso de escritura tenga ese carácter recursivo, es decir, que en su construcción se regrese una y otra vez a las partes.

Pero eso no es todo, en ese camino recursivo existe una serie de factores presentes en el proceso de producción, podemos ver entonces que para componer un texto es necesario poner en juego diferentes elementos: atender aspectos normativos, temáticos, de contenido y extralingüísticos (factores contextuales, culturales e institucionales). Además de lo anterior, las investigaciones realizadas en los últimos 30 años, dan cuenta que el proceso de producción escrita está atravesado por variables tales como la naturaleza de la tarea, del contexto y del escritor (Hernández, 2012; Flower, 1994; Haynes, 1996; Newel, 2006; Díaz, 2014; García Madruga, 2002). Además se reconoce que cada texto nace en contextos específicos y responde a demandas específicas de cada disciplina.

Aunado a esto es importante destacar que los textos que se escriben en la universidad son textos llamados académicos, ya que están determinados por las demandas de cada disciplina en la que se exigen y surgen; y por lo tanto, los estudiantes de educación superior tienen que apegarse a ellas. Lo que vuelven al proceso de composición una tarea aún más compleja pues la escritura académica implica: lectura previa, profunda, analítica; comparar varios autores, contrastarlos; seleccionar y desechar ideas, tomar postura, elegir teorías, pero sobre todo, reformular una serie de conocimientos;

en niveles superiores de educación las demandas se vuelven más especializadas y exigen del escritor capacidades, habilidades y conocimientos específicos.

Por tanto, la experiencia de escribir artículos académicos se separa y al mismo tiempo se une con lo vivido en niveles educativos cursados y con experiencias con la lectura y escritura a lo largo de nuestra vida. La construcción de un texto es resultado de una vida de evolución de la escritura donde se incorporan efectos acumulativos de múltiples regímenes educativos y respuestas a muchos entornos y tareas de escritura (Bazerman, 2013), por lo que se asume que la escritura tiene carácter social y a la vez individual (Ong, 1982). Componer un discurso escrito es atender aspectos normativos, temáticos, de contenido y extralingüísticos (factores contextuales, culturales e institucionales).

Antes de dar cuenta de la experiencia de enseñanza con los estudiantes de la MEB-ASCL, es necesario detenernos un poco en algunas cuestiones.

EL PROCESO

De acuerdo con los aportes de Bereiter y Scardamalia (1992), el proceso de producción está compuesto por una serie de etapas recursivas que inician con la planificación de los textos, en la que surgen las primeras ideas que pueden o no quedar plasmadas en el texto final, pero sirven de guía para escribir. Podríamos decir que son las primeras notas. Es importante aclarar que se planifica no sólo al iniciar un texto, sino que sucede durante todo el proceso de escritura, esta planificación varía de una situación de escritura a otra y de la experiencia del escritor con el tema como con el tipo de textos.

La etapa de textualización implica aproximaciones sucesivas al texto final, es a lo que comúnmente le llamamos escribir, es el esfuerzo de construir un texto coherente.

La revisión se realiza cuando pretendemos mejorar el texto; hay diferentes formas de revisión, algunas superficiales y otras a profundidad, pero siempre necesarias, pues en esta etapa mejoramos el contenido. En la revisión se reconstruye el texto, para lo cual echamos mano nuevamente de la planificación.

Es importante aclarar que estas etapas no son fijas ni estáticas, se va de una a otra, según el estilo y experiencia del escritor y el tipo de texto. El proceso de producción es pues un camino de idas y venidas a las distintas etapas, lo que le da al proceso el carácter recursivo.

Como se mencionó anteriormente, existen variables que van a guiar la composición del texto, pues éstas son o deben ser ejes rectores que guíen el escrito: la representación de la tarea, el conocimiento del escritor y otros textos producidos (Castelló, 2009).

LAS VARIABLES

La *representación de la tarea* tiene que ver con reconocer la actividad de escritura en una situación determinada, además del trabajo disciplinar y del trabajo colegiado, así como el tiempo del que se dispone para generar un texto. De acuerdo con Miras (cit. en Teberosky, 2009) se tiene que tomar en cuenta el tipo de texto que se va a escribir, a decir del género discursivo o las características con las cuales se busque cumplir el propósito de lo que se quiere comunicar.

También es importante tener claridad respecto a la disciplina en la que se inserta el documento a producir, en el caso de los textos académicos, cada área de conocimiento o incluso cada institución tiene sus propias formas y exigencias.

Otro elemento a considerar es el tiempo del que se dispone para realizarlo y los formatos, si es que los hay, que se solicitan.

En cuanto a los *conocimientos del escritor* se incluyen desde su dominio gramatical, como la ortografía y formas textuales, entre otros, hasta el dominio del tema, o si es el caso, identificar qué hace falta saber o qué es necesario buscar.

Un factor vital es sentirse capaz de hacer el texto, que en palabras de Castelló (2009) implica un cambio psicológico, es decir convertirse en escritor, lo cual significa que nos reconozcamos no sólo como consumidores de textos, que es el papel que asumimos cuando leemos, sino como productores. Lo anterior también tiene que ver con empezar a formar parte de una comunidad de escritores, lo que algunos llamarían expertos o experimentados.

UNA ENSEÑANZA QUE ANIMA

Como ya lo hemos mencionado, componer un texto requiere varios elementos que se conjugan y que muchas de las veces no son visibles. En los espacios escolares, la mayor parte del tiempo no logramos ver el proceso y tan sólo tenemos acceso al producto, al texto ya terminado, lo que a veces no ayuda a hacernos conscientes del trabajo y de las dificultades específicas y puntuales a las que nos enfrentamos.

En la MEB-ASCL se han trabajado diversos aspectos para abonar en la enseñanza de la composición escrita, a continuación se bosquejan algunos.

¿Cómo se lleva a cabo el proceso? Es un cuestionamiento que quizá los que trabajamos con escritos nos hemos hecho, pero pocas veces se aborda. Hacer conscientes a los estudiantes de estas etapas resulta necesario, así es que se les proporciona literatura que lo explique y se les invita a analizar su propio camino al construir un texto. Además se trabajan las etapas de planificación, textualización y revisión de manera fragmentada y, a la vez, integrada, de tal forma que puedan identificar sus dificultades y fortalezas al escribir, así como los aspectos que deben trabajar.

Parte fundamental es tener la mirada del otro para la revisión de los escritos, ya que es posible encontrar incoherencias e inconsistencias en los textos. Es común revisar los textos de manera superficial o sólo la parte ortográfica, y muchas veces no se revisa a

profundidad, por tal razón se les muestra a los estudiantes diferentes formas de revisión y se buscan diversas pautas o guías que puedan utilizarse.

En el caso de la MEB-ASCL la revisión se realiza en un primer momento de forma individual, uno de los profesores va acompañando el escrito indicando algunos puntos a mejorar, incluso muestra modelos o tipos de textos similares que sirvan como guía. También invita a los alumnos que se lean entre ellos, para que practiquen la lectura entre pares y a la vez revisen otro texto, y con ello tener una mirada distinta. Por lo anterior durante la maestría no sólo se forma respecto a teoría o conocimientos conceptuales sobre lectura y escritura, también se acompaña en el proceso de escritura.

Es importante puntualizar que en este caso los escritos son de tipo narrativo, esto quiere decir que los estudiantes escriben de manera narrativa y la enseñanza de la escritura gira en torno a este enfoque metodológico, de tal forma que se pretende dejar en claro la representación de la tarea, en cuanto al conocimiento del tipo de texto y de las demandas disciplinares.

Los estudiantes y maestros reconocemos la complejidad de las producciones escritas, aunque de pronto, en un primer momento, nos mostramos renuentes, finalmente aceptamos que se tiene que trabajar, tratando de cubrir varios aspectos.

A manera de cierre se puede decir que los estudiantes de la MEB-ASCL logran reconocer que la escritura es un camino intrincado, pero no imposible, y que al intervenir tantos factores y variables, se tienen que ir trabajando.

Y, lo mejor de todo es que, finalmente, los estudiantes componen sus propios textos, se consideran capaces de ser escritores, quizá no profesionales propiamente, pero sí productores, y no sólo consumidores pasivos; se animan a escribir e incluso algunos afirman hablarle a su texto y decirle en un susurro y con total convicción “me gusta cómo has quedado”.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bazerman, C. (2013). Understanding of lifelong journey of writing. *Infancia y aprendizaje*, 36.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64.
- Castagino, R. (1969). *Observaciones metodológicas sobre la enseñanza de la composición*. Buenos Aires.
- Castelló, M. (coord.). (2009). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona, España: Graó (Crítica y Fundamentos 15).
- Díaz Rodríguez, A. (2014). *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Flower y Hayes (1980). Teoría de la redacción en el proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Electrónico.
- García Madruga, J. A. (2002). *Lectura y conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIV, 42-62.
- Haynes, J. (1996). *On the nature of planning in writing*. N. Jersey: Erlbaum.
- Newel, G. (2006). "Escribir para aprender". En Miras, Solé y Castells. (2013). *Ciencias sobre la lectura y la escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje*. Vol. 18. Núm. 57, pp. 437-459. RMIE.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura*. México: FCE.
- Teberosky, A. et al. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona, España: Graó.
- Vázquez, A. (2012). *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita*. Argentina: Universidad de Río Cuarto.

LA PEDAGOGÍA FREINET Y LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

Marco Esteban Mendoza Rodríguez

En este trabajo se hace un recorrido histórico de la pedagogía Freinet en México para ubicar el curso taller de técnicas que ofrece el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM). Además, se explica cómo se inició el estudio y la impartición de los cursos Freinet en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) hasta su incorporación en la Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua en la Maestría en Educación Básica. Finalmente, se incluyen testimonios del trabajo con esta pedagogía en las aulas de la Unidad 095 CDMX Azcapotzalco.

ALGUNOS ANTECEDENTES

La pedagogía Freinet cuenta con una larga tradición en México. Desde el arribo de Patricio Redondo, en 1940 a San Andrés Tuxtla, Veracruz, y la fundación de la primera escuela con esta propuesta en América Latina, la Experimental Freinet, han transcurrido varias décadas. Ya casi 80 años de presencia y no ha sido valorada en su justa dimensión.

En los primeros años se fundaron y consolidaron escuelas particulares Freinet con cualidades de cooperación. En ellas la influencia y papel de los profesores exiliados españoles fue determinante; a la par de Patricio Redondo, José de Tapia y Ramón Costa Jou transmitieron un legado relevante. Ellos tres constituyen la primera generación.

Una segunda generación de educadoras tuvieron contacto directo con varios de los profesores freinetistas o del exilio español, quienes impulsaron esta pedagogía en escuelas particulares: Graciela González, Violeta Selem, Amira Ayube, Miriam Valladares, Hortensia Fernández, Teresita Garduño, María Antonieta Linares, entre otras. La existencia de estas escuelas permite la supervivencia de una propuesta que inicialmente era de carácter popular.

Es hasta la década de los ochenta que de manera sistemática y mediante los principios de la cooperación educativa, esta pedagogía se introduce a la escuela pública. Docentes que integran el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MMEM) difunden estas técnicas de una manera más amplia a través de la experimentación en sus aulas escolares; la formación en esta pedagogía a través de cursos de verano que venían realizándose de forma ininterrumpida desde 1988; la consolidación de colectivos escolares como el caso de la escuela Julio Cortázar o la escuela Simitrio Ramírez; la publicación de revistas infantiles, folletos y libros; el contacto con otros colectivos pedagógicos más allá de las fronteras nacionales y con el reconocimiento de la Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna (FIMEM); la influencia en proyectos como multigrado o en los libros de texto, en especial en los de Historia y Español; su estudio e impulso en instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (en especial con el maestro Fernando Jiménez Mier y Terán), la Universidad Pedagógica Nacional (en las unidades 153 Ecatepec, 096 CDMX Norte, 095 CDMX Azcapotzalco y 094 CDMX Centro) y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Estas experiencias pueden constituir una tercera generación.

En este nuevo impulso contribuye también la fundación del Movimiento por una Educación Popular Alternativa (MEPA) en

2006. Su antecedente reside en la Red de Escuelas Alternativas que desde la década de los noventa organizan encuentros anuales para compartir experiencias educativas. El MEPA, entre otros de sus objetivos, se constituye con el fin de organizar la Reunión Internacional de Educadores Freinet en México (RIDEF), la cual se realiza en 2008 en Metepec, Puebla.

FREINET Y LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

En 1988 se desarrolla el primer curso taller de verano del MEMEM, con la orientación de Javier Ontiveros y Lourdes Mendoza; esta primera experiencia se basa en el proyecto del Laboratorio Museo Escolar. Para el siguiente año se consolida con las técnicas Freinet.

El curso taller se sustenta en una serie de principios que hasta la fecha se sigue refrendando: Las técnicas tienen su fortaleza en la práctica, de tal manera que se trabaja mostrando la experiencia desde el aula (tanteo experimental); el intercambio entre los participantes a través del diálogo (libre expresión); se propicia el aprendizaje con actividades manuales y cognitivas (la educación por el trabajo); se constituyen espacios donde la convivencia, la responsabilidad y el aprendizaje es compartido (cooperación educativa); la creatividad es esencial en las actividades realizadas (una pedagogía de la imaginación).

Un antecedente, en términos de cursos, se remonta a la Licenciatura en Educación Básica plan 79 de la UPN. Existía en las últimas materias de dicho programa una optativa con tres posibilidades: Freinet, Piaget y Rafael Ramírez. El estudiante escogía una de éstas y durante un semestre se preparaba en los fundamentos del autor seleccionado. El diseño del curso lo desarrolló la maestra María del Consuelo Bonfil Castro con el impulso de su hermana, la catedrática Guadalupe Bonfil, quien fue directora de una secundaria con orientación Freinet en los años setenta.

En 1992 se desarrolla el primer curso taller en las instalaciones de la Unidad UPN 153 Ecatepec. Hasta 2008 se mantuvo de manera

constante cada verano. En 2013 este curso se retoma en la Unidad UPN 096 CDMX Norte y en 2014 en la Unidad UPN 095 Azcapotzalco. En el caso de la Unidad 095 inicia como curso alterno, y a partir del 2016 se incorpora como parte de las materias de la Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua.

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA Y FREINET

La animación sociocultural se ha desarrollado como espacio alterno a los ámbitos institucionales de la cultura y la escolarización. Su definición es polisémica y autores como Ander-Egg enfatizan su significado flexible:

He aquí dos palabras (“animación” y “sociocultural”) que unidas constituyen una expresión con la que se designa y se hace referencia a tan variadas gamas de actividades que difícilmente podamos precisar con toda claridad. En efecto, apenas nos ponemos a pensar qué es la animación sociocultural, dos dificultades básicas se nos presentan de inmediato:

—¿Cómo explicar por escrito “algo” que por definición es acción, movimientos, actividades, ímpetu, impulso, vida?

—¿Cómo expresar en una definición lo que es común, en esa variedad caleidoscópica de actividades que se denominan “animación sociocultural”? (Ander-Egg, 2000, p. 89).

A partir de estas reflexiones, se desprende que la animación sociocultural no se identifica con aquellas propuestas rígidas y tradicionales que piensan en la escuela como un lugar de adaptación y reproducción social. Una educación basada en la homogeneización, en la enseñanza memorística y en la obediencia está alejada de esta perspectiva.

En contraposición, la pedagogía Freinet se convierte en una alternativa viable de animación sociocultural para la escuela, por ser

una pedagogía que se construye en cooperación, que incorpora los saberes de cada integrante del grupo, que se vincula con la comunidad y la cultura popular, que aprovecha la creatividad y la imaginación. Otro elemento esencial es la incorporación de las técnicas y otras propuestas, las cuales dinamizan el trabajo escolar y acercan el aula al mundo social.

La incorporación de la experiencia acumulada durante tres décadas en los cursos de técnicas Freinet a una materia de la Maestría en Educación Básica (MEB), nos ha permitido compartir una propuesta viable para las aulas de los estudiantes-profesores. Los testimonios aquí incorporados son una muestra de ello.

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA PEDAGOGÍA FREINET

Aunque hemos utilizado los dos términos: técnicas y pedagogía Freinet, es necesario precisar de qué hablamos. En los primeros años del desarrollo de esta propuesta, Freinet utilizó el término “técnica” para distinguirse de las posturas de su época que privilegiaban el empleo de “método”; imbuidos por los modelos de finales del siglo XIX y principios del XX, el “método” tenía una connotación positivista que le daba cierto aire de “científico” a las diferentes teorías educativas. De aquella época se deriva el “Método Montessori”, “Método de proyectos”, “Método global”, por citar algunos.

Celestín Freinet representa una innovación al criticar al “método” como un postulado educativo, y ofrece técnicas entendidas como herramientas para el trabajo educativo. Además brinda la opción de que cada escuela, docente o grupo pueda emplear las técnicas adecuadas a las necesidades que se tengan y no a la inversa. Esta opción por escoger las técnicas y transformarlas, brinda a las comunidades educativas posibilidades creativas insospechadas.

Las técnicas se emplean sustentadas en una serie de principios que hemos ya referido: el tanteo experimental, la educación por el

trabajo, la libre expresión, la cooperación educativa y la creatividad. Además, Freinet y sus seguidores desarrollaron una visión del mundo, del hombre, del aprendizaje, de la enseñanza y de los valores. Por lo anterior es que las técnicas Freinet no se reducen a una propuesta didáctica, sino como un *corpus*, a una teoría de la educación. En síntesis, nos encontramos con una propuesta integral, lo que permite hablar de una pedagogía.

Desde la pedagogía Freinet se abordan las diferentes disciplinas que componen el currículum de la educación básica: lengua, matemáticas, ciencia natural, ciencia social y arte. En este caso haremos referencia al primero de ellos.

El empleo de las técnicas en la pedagogía Freinet no privilegia a alguna disciplina. Al abordar el trabajo éste es de manera global. Para ejemplificar es ilustrativo el trabajo del maestro veracruzano Mauricio Márquez, quien en su libro *Los textos libres en la educación del niño* cita el caso de una redacción libre de un niño titulado “El rancho”, en la que habla sobre un caballo y un toro holandés; por el empleo de la escritura, pensaríamos que estamos ante una técnica orientada al aprendizaje de la lengua. No sólo es así. A partir del texto infantil, Mauricio nos muestra que se puede investigar desde las ciencias naturales las características del ganado vacuno, su clasificación taxonómica, su utilidad para el hombre; desde las ciencias sociales: localización de Holanda, ubicación en un mapa, límites, regiones naturales, comercio, entre otros; desde ejercicios aritméticos y resolución de problemas: compara el peso de un toro con el de los integrantes de un equipo, comparar los pesos de cada uno, transformar kilogramos a gramos, y así podríamos continuar con esta forma globalizada de aprender.

Algunas de las técnicas que tiene una relación más cercana, aunque no exclusiva, con la lengua son: el texto libre, el método natural, las conferencias escolares, la correspondencia, el diario escolar, el libro de vida, los periódicos vivos, la asamblea escolar, los ficheros escolares, entre otros.

CINCO GENERACIONES DE LA MAESTRÍA

La Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua de la Maestría en Educación Básica cuenta con una trayectoria de ocho generaciones hasta el año 2017. En el caso de la pedagogía Freinet y el curso taller, son cinco las generaciones que han tenido una relación directa con la propuesta. Algunas de las actividades del curso taller integrado en las primeras materias de la maestría son: diario escolar, intercambio con otros profesionales vinculados con la pedagogía Freinet, encuentro con escritores, conferencias escolares, textos libres, lectura en voz alta, asambleas escolares, clase paseo, lectura de textos sobre la pedagogía Freinet, las cuales comentaremos a continuación.

Diario escolar

Un elemento común en los cursos que se han trabajado con las cinco generaciones es la elaboración del diario escolar. Transcribo fragmentos del diario del grupo de la séptima generación con fecha 19 de enero del 2017:

este cuaderno será nuestro Diario y en él vamos relatando lo vivido durante la sesión de cada jueves; [...] el Diario viajará con uno de los integrantes del grupo y tendrá una semana para plasmar en estas hojas lo que aconteció en la sesión o lo que nos sucedió en la semana.

En esta ocasión me tocó a mí, la siguiente semana a otra u otro compañero y así sucesivamente. La intención es que no se convierta en una actividad obligatoria, más bien crear condiciones para animarnos a escribir: ¿Cómo? Esperemos que cada sesión sea una experiencia valiosa, que valga la pena compartirla.

El diario se comparte al leer y valorarse cada semana; se somete a un proceso en el cual se felicita, critica y sugiere. Lo anterior

permite que el diario se vaya enriqueciendo sesión tras sesión. Su sentido vivencial combinado con las aportaciones teóricas que se revisan cada semana le va dando identidad propia.

Dos sesiones después, el 2 de febrero, Nieves Ramírez escribía: “Me encuentro muy emocionada de poder escribir y dejar huella en tus páginas”.

Lo anterior sin obviar que el escribir representa, como dice Rosalba Islas: “un reto [...] porque requiere poner más atención a la clase ya que es necesario ir organizando todas las actividades y también escribir lo que sucedió, de tal manera que sea lo más clara posible”.

La escritura adquiere una dimensión significativa, sin obviar que implica trabajo, tiempo, dedicación; uno de los elementos esenciales es que la escritura se socializa, se comparte con pares que están dispuestos a escuchar de manera atenta y enriquecer nuestro esfuerzo.

Intercambio con otros profesionales vinculados con la pedagogía Freinet

La invitación a colaborar en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua ha involucrado a varios compañeros del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM), desde las madres educadoras del Centro Educativo Cultural y de Servicios José de Tapia Bujalance (Leticia Maldonado y Guadalupe Jaimes), hasta Berenice Ortiz Elizalde y su trabajo en una escuela multigrado en Totopita, Hidalgo. Han estado además Cenobio Popoca, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros; Socorro Cruz, de la Unidad UPN 098, y Esther Pérez Fera y otros colegas.

En este intercambio tuvimos la oportunidad de dialogar con Graciela González de Tapia y Fernando Jiménez Mier y Terán. A continuación, Lilia Arleth Hernández cita un pasaje de la charla con Chela el 11 de febrero del 2017:

Empezó a hablar la maestra (voz tierna, llena de dulzura que inspira confianza). Nos habló del Diario comenzando con una reminiscencia que ella recordaba cuando estuvo en la Normal en 1947. Nos dijo que le pareció muy interesante la manera como trabajaban el diario sus maestros Antonio y Emilia Ballesteros.

En la plática, Chela con sus 84 años, nos contagia su pasión por la escuela. Lilia Arleth recupera algunas frases de ese momento:

Paciencia, los niños crecen.

La escuela se hace con los niños.

Cumple lo que les prometes para que ellos también lo hagan.

Dejar que hablen con libertad.

Nada que descalifique a un niño.

El analfabetismo no permite que el niño se ponga en contacto con lo creado por la humanidad.

Las vivencias llevan al alumno a un mejor aprendizaje.

Fases de una buena lectura: analizar, sintetizar, aceptar y rechazar.

Encuentro con escritores

Con las diferentes generaciones se ha realizado la actividad “Encuentro con escritores”, retomada de la experiencia Freinet, en la que se invita a integrantes de la comunidad para que nos compartan su trabajo. Para esta actividad contamos con la presencia de la escritora nayarita Queta Navagómez, René Avilés Fabila y José Manuel de Amo (Universidad de Almería, España), entre otros.

Escuchar de viva voz qué significa ser escritor, así como conocer los “secretos” del oficio, anima a seguir este camino. Rosa María Bello, egresada de la MEB, nos comparte su experiencia: “Una experiencia diferente, porque Queta es de origen maestra de educación física y entonces tiene una cercanía con nosotras; hay empatía. Además de que su escritura es fresca, atractiva y con temas cotidianos, con lo que te identificas”.

Esta actividad sirvió de ejemplo para que, a su vez, Rosa Moreno, de la tercera generación, invitara a Queta a la escuela primaria 7 de Enero, en la delegación Cuajimalpa. De manera similar, los infantes disfrutaban la lectura de sus cuentos y poesías, como los docentes en la especialización.

Su presencia fue mágica. Como trabajé con las técnicas Freinet, los niños ya escribían textos y conocían varios cuentos de Queta que les había leído en voz alta. Cuando ella los visitó los niños le solicitaron otro y otro cuento: de común acuerdo le pidieron leer “Al fin iguales” de su libro *Piel de niño*. Al término de la presentación, se vendieron ese y otros textos y la sorpresa es que todos los niños compraron, algunos hasta dos textos. Orgullosos esperaban en fila las letras plasmadas de Queta, sería su primer libro dedicado por una autora para ellos.

Conferencias escolares

Retomo las palabras de Rosa María Bello, egresada de la MEB:

Al principio pensé que podría ser reiterativo eso de “técnicas Freinet”, que para el 2016 ya no serían vigentes, pero durante el desarrollo del curso, con la revisión teórica y práctica de esta pedagogía, fue cambiando mi percepción. Fue novedoso rescatar e incorporarlas a la escuela. Un ejemplo fue la conferencia escolar. Se presentó el libro del MEM y con los ejemplos del mismo y el taller que trabajamos, observé que los niños pueden elegir un tema de su interés que posibilita aprender y compartir con los demás.

Rosa Moreno comenta que las conferencias propician el desarrollo de la expresión oral. “Exponer provoca pánico a los niños, pero al utilizar un tema libre, permite que los niños tengan confianza frente a los demás. La emoción que genera investigar, dominar un contenido y ser reconocidos impacta en el aprendizaje.”

El 25 de febrero del 2017, en la Unidad 096 CDMX Norte, se presentaron las conferencias de nueve infantes provenientes de siete escuelas

primarias y uno de preescolar, todas instituciones del sector público. Los estudiantes de la séptima generación estuvieron presentes. Las conferencias fueron sobre los pingüinos, dinosaurios (tres niños), el dragón de Komoro, “lo que quiero ser de grande”, París, India y el helicóptero. De esa experiencia, Laura Mota comparte en el diario:

Puedo decir querido Diario que cada vez me sorprende más al ver cómo los niños aprenden mejor cuando ellos se involucran en su aprendizaje, así como la seguridad que tienen para estar frente a un público y el dominio del tema. Así como el trabajo en equipo con los padres de familia, maestro, alumno para que se logre esta meta dentro de las escuelas.

Textos libres

El diario escolar ha sido el espacio para ejercitar la escritura. Aunque tiene un fin específico, sus características son propias de la escritura creativa. En los cursos, uno de los temas abordados es el texto libre. La revisión de la bibliografía ha permitido incorporarla como una práctica en las aulas de los estudiantes de la especialización.

Destaco el caso de Jimena Arango, de la séptima generación, maestra de inglés; en su práctica en una escuela primaria incorpora la técnica del texto libre. Con el diccionario, las palabras conocidas y las que le van preguntando propicia la escritura de textos donde los niños “se pueden equivocar, pero van aprendiendo”. El inglés ya no es la transcripción de frases preelaboradas, sino de los sentimientos y reflexiones que surgen a partir de múltiples actividades que se desarrollan en el aula.

Lectura en voz alta

Una parte de cada sesión de la especialización la empleamos para escuchar textos, sobre todo cuentos. Disfrutamos la lectura de

múltiples autores. No hay un compromiso en especial para hacerlo, sin embargo, al leer con el grupo se va contagiando esta práctica. Esto ha propiciado que se compartan los libros en los grupos de cada integrante. Samuel Aguilar, de la séptima generación de la maestría, nos relata:

En el caso del texto de Ricardo Chávez Castañeda, la actividad giró en torno a la creación de un cuento con el título: “La historia del beso más largo del mundo”, donde Carlos, un adolescente de catorce años, escribió un cuento en el que puso en juego sus conocimientos sobre la cultura japonesa y de la Segunda Guerra Mundial. En dicho cuento mencionó la historia de un par de enamorados que sellaron el beso más largo del mundo en el marco de la explosión de la bomba atómica de agosto de 1945 en la ciudad de Hiroshima, Japón.

También de Ricardo Chávez Castañeda leyó un apartado del libro *Miedo, el mundo de a lado*. Con los ojos cerrados, se escucha el capítulo titulado “Adulto”. La descripción en palabras de Moisés Guerrero, de la séptima generación, nos remonta a la escena, al aspecto lúdico de la lectura: “para entender la lectura dejamos de ser adultos para convertirnos en niños de nuevo y entender lo que dejamos de cuestionar en nuestra prisa por crecer”.

Asambleas escolares

La técnica ha sido útil para integrarla en el trabajo del aula. Comenta Jimena Arango que el mural de felicitaciones, críticas y sugerencias lo hacen con palabras en inglés, y con ello se involucra la actividad con la enseñanza de una segunda lengua.

Magdalena Dueñas, de la cuarta generación, es profesora en una escuela en Azcapotzalco. En su testimonio señala que tenía un grupo al que llamaba al orden y la disciplina de manera reiterada. Molesta con el comportamiento del grupo, implementa la asamblea escolar como una alternativa. La primera ocasión el mural se llenó

de *posticks* con críticas y casi ninguna sugerencia. El día de la asamblea, las críticas le permitieron confirmar su hipótesis: conflictos de mucho tiempo que no se habían atendido. Al analizar en conjunto cada punto y buscar alternativas, la conducta del grupo cambió. Al término del curso escolar la situación se había invertido. El mural de la asamblea estaba cubierto de felicitaciones y una que otra crítica. En esa consonancia, el texto de Rosalba Isla, de la séptima generación, nos permite concluir sobre el valor de la palabra:

me he dado cuenta de que es muy importante tomar en cuenta las vivencias de los niños, es necesario incluirlas dentro del aula para que de esta manera los pequeños comprendan que lo que se realiza dentro del salón es utilizado con un enfoque real.

Clase paseo

La clase paseo es una opción que implica abandonar cierta comodidad del espacio escolar para aprender, y compartir con otras personas, instituciones y proyectos. Parte del curso ha implicado visitar otros lugares, como la Escuela Manuel Bartolomé Cossío, institución donde fuimos recibidos por la maestra Graciela González; la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde Fernando Jiménez Mier y Terán nos brindó una plática en torno a su obra *Un maestro singular: vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*; así como a la presentación de libros, entre ellos *Las máscaras de educación y el poder del lenguaje* con Carlos Lomas, Fabio Jurado y Daniel Téllez.

En especial, destaco una actividad que se ha convertido en estos cuatro años en un referente, por su sentido relevante en la formación de animadores socioculturales. Cada jueves de fin de mes se lleva a cabo en la biblioteca José Vasconcelos una sesión denominada “Mirar libritos”. Ese título que encierra una aparente perspectiva dulcificada de los libros infantiles, va más allá de las apariencias.

Mirar libritos se ha convertido en un espacio para el análisis y disfrute de libros infantiles.

La idea original de Mirar libritos es impulsada por Carola Diez, una de las promotoras de la cultura escrita más importante de nuestro país. La dinámica que parece simple, contiene un trasfondo más complejo. Consiste en abordar un tema en cada sesión; la biblioteca ofrece un acervo base y los invitados llevan sus colecciones particulares.

La sesión comienza con la colocación de libros en mesas para que sean apreciados y tomados por el posible lector; se abre la sesión explicando el tema y la dinámica, y se brinda un tiempo de unos 75 minutos para leer de manera libre; después hay un espacio para el intercambio de opiniones. En varias ocasiones se invita a un especialista que retoma y cierra la sesión sobre el tema. Carola actúa como moderadora y recupera las opiniones expresadas.

En ese espacio se han abordado temas que van desde cuentos con imágenes, la Caperucita Roja, de lobos, de animales, la sexualidad, *pop up*, prohibidos, libro álbum, de autores mexicanos, clases sociales y, en octubre del 2017, de emergencia.

En ese espacio asisten bibliotecarios, promotores de lectura, docentes de educación básica, universitarios, ilustradores, madres y padres de familia, infantes, adolescentes, adultos y personas de la tercera edad. En síntesis, todo aquel que disfrute los libros clasificados como “infantiles”.

Lectura de textos sobre la pedagogía Freinet

Sobre la pedagogía Freinet hay una vasta literatura, pero el criterio ha sido leer materiales que se orienten a la práctica en el aula y que propicien la reflexión. Se revisan libros del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, que muestra la experiencia de las técnicas en el contexto mexicano y de autores como Mario Lodi y el propio Celestín Freinet.

La lectura y la experiencia del diario y los textos libres nos han permitido además impulsar la escritura de artículos, ponencias y tesis con estas experiencias. La lectura entonces va más allá de una función receptiva: leemos para reflexionar y con ello experimentar y escribir.

A MANERA DE CIERRE

Considero que la Universidad Pedagógica Nacional es un espacio propicio para experimentar, difundir e investigar propuestas educativas. La pedagogía Freinet es una alternativa que ha mostrado, durante varias décadas, su viabilidad en México. Sin embargo, ha sido una propuesta poco estudiada por académicos universitarios. Por ello la importancia de que este espacio en la Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua de la Maestría en Educación Básica se pueda mantener y extender.

Durante 30 años se han impartido los cursos de técnicas Freinet y varias centenas de docentes las han incorporado a su práctica. Sin embargo, la difusión de esta experiencia ha sido limitada de manera oral. El incorporarla como parte de un programa de formación en posgrado ha aportado un elemento más: la posibilidad de sistematizar esta experiencia desde las herramientas de la investigación educativa.

Como bien dice Raquel Vargas, de la séptima generación, al referirse al trabajo con sus estudiantes de preescolar: “Estoy muy contenta porque he podido implementar estas técnicas con mi grupo y veo como mis alumnos crean [...] ya realizaron sus primeros poemas”.

Con este último testimonio señalamos la confluencia entre la pedagogía Freinet y la animación sociocultural: la creatividad humana como base del aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid, España: CCS.
- Bonfil, C. (1984). *Paquete del autor Celestín Freinet*. México: UPN.
- Freinet, C. (1974). *El texto libre*. Barcelona, España: Laia.
- Freinet, C. (1974). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona, España: Laia.
- González, G. (1985). *Cómo dar la palabra al niño*. México. SEP-El Caballito.
- Jiménez, F. (2014). *Un maestro singular: vida, pensamiento y obra de José de Tapia y Bujalance*. México: Tanteo.
- Lodi, M. (2005). *El país errado*. México: Fontamara.
- Márquez, M. (1976). *Los textos libres en la educación del niño*. México: Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
- Mendoza, M. E. (2013). Cuando la comunidad construye la escuela en la pedagogía Freinet, hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 433, 61-63.
- MMEM (1994). *La pedagogía Freinet, principios, propuestas y testimonios*. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.
- Sánchez, A. (2014). *José de Tapia Bujalance. Génesis de un maestro singular* (entrevista), núm. 1. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.

LITERATURA VIVA, LITERATURA QUE VIVE

Angélica Jiménez Robles

INTRODUCCIÓN

¿Será posible que los estudiantes de educación básica disfruten de la lectura, que lean para sus compañeros, hermanos... familia y se sorprendan con las ilustraciones? ¿Podrán componer cuentos, obras de teatro, adivinanzas y poesía? ¿Conocerán personajes y autores? ¿Ahorrarán para comprar sus propios libros y pedirán a sus padres asistir a ferias de libros, bibliotecas y librerías? ¿Imaginarán las historias leídas y llegarán a la última página anhelando no terminar?

La tarea de este apartado es mostrar qué sucede con estas interrogantes y cuál ha sido el camino para llegar a ello. Por eso, plantearemos tres apartados: 1) Usos y abusos de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ); 2) Aportación de las lecturas literarias en las aulas de educación básica; y 3) Cómo los estudiantes-docentes de la especialización han incorporado las lecturas literarias a su trabajo cotidiano. Para dar cuenta de ello, retomo las narrativas de sus tesis de grado de maestría.

La Maestría en Educación Básica (MEB) y la Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) forman docentes de educación básica en los procesos de lectura, escritura y oralidad,

con la intención de obtener una formación teórica que pueda impactar en su práctica docente a través de proyectos de lengua.

Para que la literatura se convirtiera en un elemento vivo en las aulas de los estudiantes-maestros de la Especialización en ASCL, se lleva a cabo un proceso permanente de formación literaria. Ello ha implicado una serie de acciones al respecto: lecturas en voz alta durante las clases; lectura de novelas, cuentos y poesía como parte de los cursos; asistencia a sesiones de cuentacuentos; presentaciones de libros infantiles y juveniles; talleres para aprender a contar cuentos, leer en voz alta y para escribir cuentos, poemas y canciones; asistencia a ferias de libros, bibliotecas y a las actividades que se realizan en ellas. A partir de todas estas acciones, los estudiantes se apasionan con la literatura, leen de manera autónoma, compran libros, los coleccionan, se aficianan a ellos y todo esto lo transmiten a sus alumnos.

Además de todo lo anterior hay una fase de la formación teórica sobre temas específicos de teoría literaria, historia de la LIJ, géneros literarios, lenguaje literario, entre otros. Se atiende la relación entre la literatura y la pedagogía. Se dialoga sobre la función utilitaria que se le ha dado a la LIJ, discusión que también se llevará a cabo en este apartado.

En la Especialización en ASCL retomamos del modelo *transaccional* de Rosenblatt (2002), acerca de la importancia de la postura del lector frente al texto, de los factores sociales y personales y la relación entre educador y educando. En esta teoría, la autora introduce otra forma de entender la literatura, ya no como enseñanza, sino como una forma de hacerla vivir. Esta propuesta plantea otras maneras de experimentar la literatura, donde “[se] conduce al niño, al joven a una mayor comprensión tanto de las relaciones humanas como de los contextos sociales, y [se] abre, por lo tanto, el camino para la educación democrática, del individuo” (Rosenblatt, 2002, p. 23). En este sentido, democracia y literatura se fusionan para dar a los estudiantes de cualquier nivel herramientas para reflexionar sobre una gran diversidad de modelos de conductas y así favorecer

a una sensibilización de las personas para vivir en una mejor sociedad. Literatura y democracia irían más allá de un programa de lectura, invadirían los territorios de una preparación para la vida. Por ello, la enseñanza de valores y su relación con la literatura es una discusión que abordaremos.

Incluir en la MEB-ASCL la lectura de obras literarias y la formación de los estudiantes con bases de la LIJ no es privativo de este programa. Hay otros ejemplos de posgrados donde se forman docentes en el área de lectura y escritura que también consideran a la literatura parte importante de su currículo. Un ejemplo de ello es la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad de los Andes en Venezuela. Dubois, docente pionera de este programa, señala:

la profunda influencia que puede ejercer la lectura de obras literarias en el desarrollo personal, social, intelectual del estudiante. La literatura lo puede conducir a reflexionar sobre sus actitudes, sus ideas, sus valores, al confrontarlo con otras actitudes, otros valores, otras maneras de sentir y de pensar. La discusión y reflexión sobre los valores sociales y personales, estimulada por medio de la literatura, puede contribuir además a desarrollar la capacidad de pensar y actuar éticamente en todos los órdenes de la vida, capacidad que parecería haberse perdido en el mundo de hoy (Dubois, 1998, p. 2).

Otros programas han descubierto los aportes que las lecturas literarias pueden ofrecer a los estudiantes de posgrado.

USOS Y ABUSOS DE LA LIJ

Es antigua la discusión sobre la función moralizante de la LIJ en la sociedad. Reconocidos estudiosos se han opuesto a utilizar la literatura con fines doctrinales, porque no hay que perder de vista que la LIJ es una obra artística, sin otras pretensiones; la LIJ no es un remedio para los problemas humanos y educativos, para la

descomposición social, la violencia, el desamor, las guerras o la discriminación. La literatura sí provee modelos, pero ello no implica que su deber sea moralizar a la sociedad. Desde tiempos lejanos la sociedad ha asignado a la literatura la tarea de dar ejemplos y consejos sobre cómo conducirse. Los diferentes géneros literarios dan cuenta de ello a través de epopeyas, rimas, cantos, proverbios, refranes, obras de teatro y cuentos. Sobre esta discusión, especialistas en literatura (Cerrillo, 2007; Rey, 2000, entre otros) han insistido en aclarar que la literatura es una obra de arte y su obligación en primer lugar es estética, aunque puede ofrecer muchas otras ventajas.

Sabios profesores se han opuesto a la tendencia de hacer de la literatura un mero instrumento al servicio de los estudios sociales o a convertirla en un cuerpo de documentos para ilustrar ideas morales: “Más aun, los victorianos han demostrado la esterilidad de buscar en la literatura tan sólo las lecciones morales o sociales; los que la ven en esos términos revelan su ceguera ante la naturaleza especial y el valor primordial de la literatura” (Rosenblatt, 2002, p. 30).

Es decir, ¿nos enfrentamos a una duplicidad de funciones o a dos enfoques que pueden coincidir dentro de la literatura: uno eminentemente estético y otro social?

Entre las ventajas que vemos desde un enfoque social, señala Rosenblatt (2002), está que la literatura contribuye a preparar al estudiante para la vida de una “sociedad más democrática”, a partir de dotarlo de la capacidad para reflexionar y reconocer otras formas de pensar, conocer una diversidad de valores, incluso algunos que se contraponen a los suyos. Podrá descubrir otras alternativas para enfrentar los retos, identificará otros modelos de conducta y podrá imaginar lo que sería vivir otras vidas. También le permitirá sentir muchas emociones, sensaciones y experimentar sentimientos, así como desarrollarse como un ser más sensible, empático, todo ello necesario para el ejercicio de la vida democrática. Es importante preparar al estudiante para la vida, y la literatura aporta modelos que pueden ayudarlo a construir una sociedad donde se privilegien los valores sociales, la democracia, la justicia, la cooperación y la

libertad. En este sentido, acercarse a la literatura es una manera de llevar a las personas a otras realidades.

Sin embargo, hay que tener mucho cuidado en no favorecer una interpretación banal de esta propuesta, porque podría tergiversarse el sentido y caer en lo que los especialistas en literatura tratan de impedir, es decir, ver la literatura como una medicina social y abonar en lo que no hay que fomentar. En las últimas décadas han surgido muchas publicaciones, principalmente cuentos o lecturas para enseñar valores, textos que tienen objetivos educativos, es decir, imponen una forma de vida. Estas publicaciones que ofrecen enseñar valores a los niños parten de los considerados valores humanos: bondad, sinceridad, respeto, honestidad, paciencia, gratitud, decencia, humildad..., y los ejemplifican a través de cuentos, relatos o anécdotas. Proponen un texto por cada valor que se aborda, después se plantean actividades complementarias, como responder cuestionarios de manera textual, hacer resúmenes, dibujos. Se trata de cuadernos de trabajo sobre valores donde se utilizan textos a manera de cuentos; la idea es atrapar la atención de los niños.

Generalmente son textos-cuentos sin mucho valor literario, donde el *bueno* siempre sale triunfante y el *malo* es castigado, con una visión dualista de la vida. Los personajes son previsibles, planos, los finales fácilmente se pueden adivinar, no hay sorpresas, no le proponen al lector un reto cognitivo. Son textos con una estructura similar: inicio, conflicto, desenlace y final feliz, donde el bien triunfa sobre el mal. Estos textos suelen venderse por moda y luego tienden a olvidarse con facilidad, hasta que surja otro. La forma como algunas sociedades actuales pretenden enseñar a los jóvenes y niños las pautas de conducta son incongruentes, incluso se escucha a los chicos repetir a coro los conceptos de honestidad, empatía, tolerancia y hacer exámenes escritos de estas definiciones, pero en la práctica la sociedad que sirve de modelo no los practica.

Así como hay libros sin calidad literaria que están elaborados *ex profeso* para aleccionar, también hay una enorme cantidad de extraordinarios libros literarios para niños y jóvenes que tratan temas

humanos como el dolor, el amor, los problemas sociales, la diversidad, la discriminación, las enfermedades, la muerte, la separación, entre muchos más, que con un tratamiento literario muestran de manera artística múltiples modos de vivir la experiencia terrenal. Porque:

El libro infantil nutre la mente con el sentido y el conocimiento de las virtudes naturales, del honor y la piedad, de la dignidad del hombre y del espíritu, de la grandeza y del destino humano, del entrelazarse del bien contra el mal (Cerrillo, 2007, p. 17).

En este sentido, los lectores pueden identificarse con las formas de vivir y de actuar de los personajes, sentir lo que están experimentado, y de alguna manera este contacto se puede transformar en la manera en que ven el mundo y se comportan en él.

La lectura literaria enfrenta a los lectores a conflictos éticos, a tomar posturas morales, incluso a tener una definición crítica ante las experiencias humanas. No se permanece inerte ante la obra literaria, hay algo que se mueve, que se detona:

la enseñanza de la literatura involucra inevitablemente el refuerzo consciente o inconsciente de actitudes éticas. Es casi imposible tratar en forma vital una novela o un drama, o cualquier obra literaria, sin enfrentarse a algún problema de ética y sin hablar a partir del contexto de alguna filosofía social. Un marco de referencia de valores es esencial para cualquier discusión sobre la vida humana (Rosenblatt, 2002, p. 42).

Se pretende que los estudiantes-docentes de la Especialización en ASCL y sus pupilos de educación básica lean textos literarios por la experiencia estética y la transformación personal que pueden tener, porque cuando “el alumno se ha conmovido por una obra literaria, se verá llevado a reflexionar sobre cuestiones del bien o el mal, de cualidades admirables o antisociales, de acciones justificables o injustificables” (Rosenblatt, 2002, p. 42). Y también tendrán mayor

capacidad para diferenciar el lenguaje estético del que no lo es, podrán distinguir una historia compleja, ambiciosa, sorprendente, de una simple, común, repetida. Encontrarán la distancia entre los personajes con perfiles psicológicos complejos, que viven conflictos humanos, de aquellos simples y planos. Se maravillarán con los finales inesperados, sorprendentes y detestarán los trillados.

Lo que los llevará a tener más elementos para la elección de los libros que leen, desarrollando un espíritu crítico y se volverán más exigentes, porque pretenderán que un libro los asombre. Lo anterior hará de sus lecturas literarias momentos más felices, pues leer también puede ser placentero.

LA APORTACIÓN DE LA LECTURA LITERARIA A LAS AULAS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Casi todas las personas nos hemos visto favorecidas directa o indirectamente de lo que ofrece la literatura, incluso quienes señalan que no leen o tienen poco acceso a la cultura escrita. La literatura está presente de múltiples maneras: desde las nanas y rimas en la primera infancia; películas basadas en cuentos, novelas, leyendas, mitos y obras de teatro; canciones y musicales que parten de poemas; personajes emblemáticos, héroes sociales e ídolos que forman parte de los referentes mitos originarios; así como de muchos sueños y creencias de la vida cotidiana. El capital lingüístico, las frases metafóricas que usamos de manera frecuente, la facilidad para crear, para engañar, para imaginar, entre otras, tienen como referente la obra literaria.

La literatura aporta muchas ventajas a los estudiantes de diversos niveles educativos; además del contacto con las emociones y el desprendimiento de actitudes egoístas y la falta de empatía que tratamos en el apartado anterior, favorece varios aspectos relacionados con el trabajo académico.

Específicamente, los estudiantes de educación básica que tienen contacto con la LIJ cuentan con un conocimiento más amplio del

lenguaje, no sólo se trata de la cantidad de palabras que saben, sino del capital lingüístico que sólo aportan las obras literarias.

Muchas frases y palabras provenientes de las obras para niños y jóvenes se vuelven comunes; algunas de ellas sólo se pueden conocer a través del contacto literario. Cuando un niño escucha la frase mágica “había una vez”, sabe lo que continúa. Específicamente en la educación preescolar, el lenguaje literario es de gran relevancia, “el lenguaje de los cuentos constituirá una de las fuentes principales del repertorio” (Wolf, 2008, p. 110). Los niños preescolares que tienen acceso a la literatura conocen una enorme cantidad de palabras y frases que no son de uso común: duende, princesa, unicornio, trol, dragón, bosque encantado, castillo mágico...

“Cuanto más se lee a los niños, mejor comprenderán todo el lenguaje que los rodea y más ampliará su vocabulario” (Wolf, 2008, p. 107). Esta diferencia puede marcar la relación de un niño con la lengua, pues quien tiene acceso a toda la variedad de estructuras, lenguaje, tramas, personajes y sorpresas que aporta la literatura, se enfrenta con otras herramientas al ingreso a la alfabetización inicial.

Otro de los beneficios que brinda la literatura es un mayor conocimiento de la sintaxis y de la estructura de la lengua, los niños que escuchan o leen cuentos saben identificar la estructura de un cuento, conocen que “había una vez” es un inicio y “fueron felices para siempre”, un final.

Purcell-Gates llevó a cabo un estudio con dos grupos de niños preescolares que no sabían leer ni escribir, ambos eran de similar contexto socioeducativo, a uno de estos grupos, durante dos años se le leyó cinco veces a la semana y al otro no. A ambos grupos se les pidieron dos tareas: 1. Contar un suceso personal y 2. Contar un cuento. Las diferencias fueron enormes. “Cuando los niños del grupo ‘muy leído’ contaron sus historias, no sólo utilizaron un lenguaje ‘literario’, sino también construcciones semánticas más sofisticadas, frases más largas y oraciones subordinadas del relativo” (Wolf, 2008, p. 111). Con ello, no sólo se favorece la construcción oral de historias, sino que más adelante, cuando empiecen a leer y

escribir, tendrán la capacidad cognitiva para comprender y crear. En este sentido, el desarrollo de la oralidad favorece el acceso a la alfabetización formal.

En el caso de los niños más grandes, de primaria y secundaria, la lectura literaria les permite participar en la visión de mundo de los chicos de su edad, reconocer a sus pares que aparecen en los textos y sentirse parte de una generación.

Al leer literatura se desarrolla una mayor y más fina comprensión del lenguaje, incluso de los recursos de la escritura como las figuras del pensamiento. Los niños desarrollan mayor facilidad para comprender metáforas y comparaciones, por ejemplo, en el libro infantil llamado *Juul*, un grupo de niños le dicen al niño protagonista (Juul) las siguientes frases: “Hilos de cobre” y “caca roja”.

Por experiencia, en los diversos talleres que hemos realizado, observamos que los niños lectores saben que esas palabras se refieren al cabello del protagonista, quien es pelirrojo, y pueden deducir que se las dicen con una intención peyorativa. Más adelante cuando el mismo grupo de niños se refiere al personaje le dicen: “¡Orejas de soplillo!”, “¡Dumbo!”, “¡abanícalas!” y “¡échate a volar!”, reconocen que se trata de expresiones que pretenden comparar sus orejas con otros objetos y personajes. Así también saben que se le asigna a las orejas una función que no pueden realizar: volar y abanicar. Identifican el propósito de lastimar, ofender o degradar y predicen escenarios probables que favorecen sus destrezas deductivas.

Con las lecturas literarias, los niños y jóvenes logran adquirir un repertorio más amplio de emociones que les da información sobre la vida y las relaciones que en ella se establecen. Los provee de temas de conversación, de un mayor conocimiento del mundo real e imaginario. Así como de épocas, lugares, lo que les permite identificar vestuarios, alimentos, diversidad de animales, plantas, inventos, tecnologías, personas, sucesos históricos.

Logran un acercamiento con los personajes, una comunión, lo que les permite la condición de trasmigrar, que “consiste en probar, identificarnos y finalmente, acceder durante un breve periodo

de tiempo a un punto de vista completamente de la conciencia de otra persona gracias a la lectura[...] Una expansiva sensación de ‘ajenidad’, cambia lo que somos” (Wolf, 2008, p. 24). Al trasmigrar, se logra emigrar al interior de un personaje, entrar en su cuerpo y mente, sentir cómo siente, todo ello puede durar un mágico momento, suficiente para vivir esa experiencia literaria.

Un escritor literario, para producir su obra, parte de lo que hay a su alrededor, de ese instante, de esa emoción, imagen o recuerdo y lo cristaliza en una composición escrita, a través de un trabajo arduo. Por ello, la obra literaria en manos de los lectores suele emanar una serie de sentimientos distintos. Los escritores de ficción parten de lo que ven, tocan, sienten, de todo lo humano que sus sentidos descubren, también de aquello que pueden imaginar, de lo que no existe en este mundo, pero sí en sus posibilidades creativas. Por ello, la literatura es un reflejo de la experiencia humana, de lo vivido por otros, lo que a veces puede ser muy parecido a lo propio o completamente diferente.

El escritor literario atrapa lo que sus sentidos le muestran, sus creencias y concepciones sobre el mundo y también lo que existe sólo en su imaginación. La obra literaria está hecha de emociones y palabras, de sueños y delirios, de odio y caricias, todo entra en ella. No obstante, lo que recibe el lector depende de él mismo, de su capacidad para tamizar la experiencia y de acercarse al texto, de reconstruirlo con su aportación. De todo lo que puede hacer y sentir a partir de la obra literaria.

Es claro que el escritor es uno y el lector otro, pero cabe la posibilidad, quizá lejana, de que a veces se fusionen. Puede suceder que el lector diga: “es exactamente lo que pienso”, “yo debí escribirlo”, “me ganó la idea”. ¿Quién no lee horrorizado sobre un personaje que actúa exactamente igual a uno? O siente amor, coraje, lástima hacia otro personaje y tarda tiempo en poderse desprender de esa sensación. Aún más, vive el duelo al perder a un personaje amado, experimenta alegría cuando muere uno que le parece despreciable o siente envidia por el personaje que posee lo que se desea.

La literatura muestra experiencias humanas y los lectores se nutren de ellas para comprender el hábito de vivir la vida.

CÓMO LOS ESTUDIANTES HAN INCORPORADO LAS LECTURAS LITERARIAS A SU TRABAJO COTIDIANO

Los estudiantes-docentes de la Especialización en ASCL promueven en sus aulas, escuelas y comunidades la lectura de LIJ. Ellos mismos se han aficionado a ello, lo que es una forma de mejorar en muchos sentidos: en los procesos de lectoescritura, en construir una sociedad más justa y democrática y en favorecer las experiencias estéticas del estudiantado.

¿Cómo han trabajado los estudiantes de la Especialización en ASCL en sus aulas la literatura? De múltiples formas, por ejemplo, mediante lecturas en voz alta a sus estudiantes, padres de familia y compañeros maestros en juntas de consejo técnico y a través del hábito de la lectura sólo para disfrutar de ella, desde una función estética. A sus estudiantes no les piden a cambio cuestionarios o resúmenes para comprobar que se ha comprendido la lectura, algunos han logrado que los niños y jóvenes lean de manera autónoma, sin que nadie lo solicite:

No era raro ver que en la mochila de los alumnos de tercer “A” siempre hubiera un libro que estaban leyendo, cuando terminaban antes que sus compañeros alguna actividad de las asignaturas sacaban su libro y se ponían a leer (Rivera, 2016, p. 145).

Los mismos maestros se vuelven lectores apasionados de literatura infantil, conocen autores y diversidad de géneros. Ponen en las manos de sus estudiantes los libros para atraparlos, para incitarlos a leer, les extienden trampas, les dan probaditas:

En mi experiencia como profesora y como lectora, los libros infantiles me habían atrapado, me sentía emocionada, leía varios libros del trayecto de la

obrería a la casa y de ésta a la escuela. Al siguiente día me sentía como una persona diferente, hasta cierto punto orgullosa de llevar conmigo una bolsa del FCE con muchos libros para mis niños/as. Creí que la gente de la calle volteaba a verme, como si todos supieran que adentro llevaba libros; tal vez fue por el porte con que cargaba mi bolsa, lo que me daba esa seguridad y sensación.

Al verme llegar al salón de clases con las bolsas de los libros, las alumnas y alumnos se acercan y empiezan a decirme que si ya les daría los libros (Rivera, 2016, p. 141).

Para atrapar la atención de sus estudiantes los maestros se vuelven narradores orales y cuentacuentos, ilustran las historias, elaboran títeres, hacen teatrines, dibujos, maquetas, presentaciones digitales:

Se pasó a una breve presentación en Power Point sobre la historia del soldadito de plomo y su autor. Las diapositivas tenían imagen y texto. Esto fue como la introducción para atrapar la atención de los alumnos y para generar ese suspenso, interés y emoción por continuar el rato (Basurto, 2017, p. 109).

Para algunos niños ver las imágenes de los libros reflejadas en la pared es casi magia: “Vieron las imágenes proyectadas en el pizarrón y sus caritas se iban transformando, mostrando asombro y alegría, al mismo tiempo que gritaban: —¡cine, cine...!” (Rivera, 2016, p. 99). Y la magia se contagia, en esas aulas las palabras penetran en los rincones, y los docentes reflexionan teóricamente sobre las dinámicas que se generan:

Me dispuse a leerles la historia; ellos, me rodearon confianzudamente. Los más sentados sobre el piso, los menos acostados plácidamente con el cuerpo dispuesto a deleitarse. Fue así como pusimos en juego “la alquimia de la recepción”, el momento en que los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas (Petit, 2013); se puso en marcha ese proceso de “transacción” (Rosenblatt, 2002) donde uno se apropia de los textos, donde danzan de manera armónica nuestros deseos más sublimes al compás de las rítmicas palabras (Dueñas, 2016, p. 73).

Otros maestros se vuelven autores de cuentos, como Luis Eduardo Bretón, que escribe propias historias juveniles para incentivar la lectura de sus estudiantes de secundaria:

Durante los últimos ocho años [...] he venido escribiendo una serie de textos que intentan contar lo que viven los jóvenes estudiantes de secundaria. Textos que empecé a escribir para [...] hacer la vida escolar de mis estudiantes menos tediosa. Se trata de escritos breves, que nutren la vida de los que junto conmigo comparten el espacio escolar: alumnos, compañeros maestros y padres de familia (Bretón, 2014, p. 8).

Organizan ferias de libros, tertulias literarias, tendedores literarios, pijamadas lectoras, así como encuentros literarios en sus escuelas y salones. La maestra Karina Trejo da cuenta de ello:

espero que ese encuentro con los libros haya acercado más a la posibilidad de querer tener otros encuentros que les permitirían internarse en el mundo de la lectura literaria. Por el momento, sólo llevaron al salón 48 libros elegidos y los repartieron entre los equipos, los leyeron y socializaron (Trejo, 2016, p. 69).

Los niños también tienen la palabra y así se expresan de las lecturas que vivieron con sus maestros. “Daniel le dice al maestro Jairo, después de la lectura de una novela en un café literario: —profe, vaya a contarnos un cuento, yo traigo los vasos y el azúcar para el café” (Sánchez, 2016, p. 128).

A veces de una lectura literaria surge la idea de escribir una carta al protagonista, de tomar su lugar, de entrevistarlo, de cuestionarlo, de juzgarlo. Los alumnos también escriben sobre los personajes y las obras literarias, lo hacen en el pizarrón, en sus cuadernos, en hojas, en pergaminos, realizan tablas, redactan en computadora o bien con plumas de guajolote, lápices, colores, pinceles. La lectura literaria también detona la escritura y se hace mediante diferentes tecnologías como lo señala Esther:

apoyándome de unas alumnas les entregué hojas de papel revolución y pequeños recipientes con tinta china, así como una pluma de guajolote a cada uno de ellos. Les indiqué que partiendo del cuento *Una carta a Dios* (leído la clase anterior), asumieran el lugar de Lencho y escribieran una carta (en forma de pergamino), ambientada en la Revolución Mexicana, en la cual pidieran ayuda a una persona para salvar su cultivo y a su familia (Torres, 2016, p. 63).

Los maestros de grupo en un ejercicio metarreflexivo descubren que han transformado su manera de entender y ejercer no sólo la literatura, sino su concepción de la enseñanza de la cultura escrita, ya no como si fuera letra muerta, sino como práctica viva y experiencial, como da cuenta Jairo Sánchez:

los densos resúmenes, los interminables cuestionarios, los extensos mapas mentales quedarían atrás, la pregunta “¿qué entendiste?” no figuraría durante las sesiones de lectura, mucho menos el número de palabras leídas por minuto. Recuerdo las palabras de Óscar, un alumno: –cuando nos preguntan por qué, se pierde la magia de la lectura (Sánchez, 2016, p. 67).

Rosario Rivera señala:

De mi parte no había lectura en voz alta de cuentos algún texto, solo me limitaba a leerles los libros de texto como ciencias naturales o bien las indicaciones para realizar un ejercicio. Como consecuencia, la mayoría de mis alumnos leían porque yo se los pedía[...] ¿Cuándo fue que los niños de primero que recibí tan entusiasmados por aprender a leer empezaron a ver a la lectura como un castigo o algo que tenían que hacer por obligación y no por gusto? (Rivera, 2016, p. 87).

Las nuevas prácticas de las que dan cuenta los egresados en relación con las lecturas literarias son un ejemplo de cómo se pueden transformar las prácticas escolares, volverse más democráticas y humanas.

A MANERA DE CIERRE

Los egresadas de la Especialización en ASCL narran en sus trabajos de titulación que descubren un antes y un después, dos formas de realizar las prácticas de lectura y escritura: una pasiva, donde no hay para el alumnado retos cognitivos y la monotonía es constante; y otra, donde la literatura inunda los salones, escapa por las rendijas a toda la escuela y contagia hasta a las madres de familia, donde las palabras se vuelven protagonistas y cobran vida. Los textos literarios vienen a animar las aulas, a favorecer el diálogo y la comunicación entre quienes habitan por algunas horas las escuelas.

Los profesores logran hacer una lectura en voz alta para sus estudiantes sin otro objetivo que el goce estético, por lo desafiante e inesperada que muchas veces suele ser la obra literaria, superando el gusanito de pedir algo a cambio, como un cuestionario donde se insulta la inteligencia de los estudiantes haciéndoles preguntas literales que no les permiten discutir sobre las emociones de los personajes, los motivos, los sucesos socioculturales, las pasiones desatadas, el estilo del escritor, el lenguaje, la psicología del personaje, la lectura de las imágenes; en fin, todo lo que los estudiantes suelen identificar con o sin permiso.

Los docentes visitan, junto con sus estudiantes, bibliotecas, librerías, ferias de libros, lugares a los que tampoco acostumbraban ir. Se inscriben a talleres, van a presentaciones de libros, buscan lo más actual en literatura en las páginas de internet, andan cazando libros que llevar a sus estudiantes, quieren sorprenderlos y casi siempre lo logran.

Se han transformado junto con sus estudiantes. Ahora son animadores socioculturales de la lengua. A veces consiguen impactar a sus escuelas; hay quienes atrevidamente salen a su comunidad inundando las plazas públicas y los teatros, donde presentan las obras de sus estudiantes, los poemas, adivinanzas, cuentos de terror, en suma, los libros que los niños escriben y editan. La cantidad de ejemplos es amplia.

Incluso, también han transformado a sus asesores de posgrado en la UPN, los impresionan, les enseñan y les han permitido ser más humanos.

Otros maestros, al igual que sus estudiantes, escriben cuentos, poemas y textos que nos comparten a los demás alegrándonos el rato.

La literatura puede acompañar a los niños y jóvenes a transitar por las diferentes etapas de la vida, mostrando todo lo que el mundo puede ofrecer, y el docente es capaz de poner al alcance de las manos de sus estudiantes estas obras.

Que la literatura viva en las aulas de educación básica es posible y sucede en muchas partes, no sólo estos docentes lo hacen, hay muchos otros que lo practican en su trabajo cotidiano, ya sea organizados en redes, en sus colectivos escolares o en la soledad de sus salones, porque la *literatura viva, es literatura que vive*.

REFERENCIAS

- Basurto, G. (2017). *Favorecer la lectura a través de una interacción activa con el texto en alumnos de 3º de primaria*. Tesis de maestría. UPN.
- Bravo-Villasante, C. (1972). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela Española.
- Bretón, L. E. (2014). *El maestro escritor. La elaboración de "Historias escolares" para promover comunidades lectoras*. Tesis de maestría. UPN.
- Cerrillo, P. (coord.). (2007). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. España: Universidad de Castilla-La Mancha. CEPLI. Colección Estudios.
- Dubois, M. E. (1998). *Lectura y vida*. La lectura en la formación y actualización del docente. Congreso Debates Actuales sobre la Lectura y la Escritura, 6-7 de agosto. Córdoba, Argentina.
- Dueñas Trejo, M. M. (2016). *Bajo la sombra de una pedagogía amorosa*. Tesis de maestría. SEP.
- Maeyer, G. y Vanmechelen, K. (2008). *Juul*. México: SEP.
- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: SM.
- Rivera, R. (2016). *Había una vez... el cuento de nunca acabar. Libros rústicos con cuentos escritos por los niños/as*. Tesis de maestría. UPN.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.

- Sánchez, J. (2016). *La lectura y la escritura: un respiro de libertad*. Tesis de maestría. UPN.
- Torres Rivera, M. E. (2016). *Historia y lenguaje. Alumnos que leen y producen textos*. Tesis de maestría. UPN.
- Trejo, K. (2016). *El vaivén de las palabras en contextos auténticos de lectura y escritura*. Tesis de maestría. UPN.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona, España: Ediciones B.

PARTE 2
AULAS VIVAS

**KAMISHIBAI, UNA HISTORIA EN PAPEL.
BAJO LA SOMBRA DE UNA PEDAGOGÍA AMOROSA**

María Magdalena Dueñas Trejo

Cuando la educación es vida, vocación y profesión no pasan cosas en la escuela; por el contrario, cada cosa que pasa es una experiencia que moviliza al docente en el alcance o alejamiento del sentido que tiene ser educador y del significado de las tareas que de allí se desprenden.

Meza, 2006, p. 26.

PARA INICIAR

Las vivencias en el aula convierten el quehacer cotidiano en proezas asombrosas, son tantas las experiencias que se adquieren en una jornada que para mí la docencia se ha convertido en un escenario rodante con marquesinas multicolores donde todos los días se anuncia el estreno de una nueva andanza.

No cabe duda que ha representado todo un reto entender el sentido de mi profesión, a pesar de tener más de una década de experiencia como profesora de educación primaria, hace apenas dos inviernos descubrí que para educar era necesario volver a educarse.

Este hallazgo vio la luz gracias a los conocimientos adquiridos durante mi estancia como estudiante de la Maestría en Educación Básica (MEB) y la Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), donde descubrí una pedagogía que me brindó las herramientas para usurpar lugares inhóspitos, encumbrados; lugares con acceso restringido donde sólo es posible arribar si se lleva consigo un espíritu aventurero. El mío encontró cobijo dentro de un grupo de niños y niñas de segundo grado, quienes al igual que yo, ansiábamos conquistar nuevos horizontes.

A continuación comparto el trabajo realizado a lo largo de 15 sesiones, la finalidad: revestir a los estudiantes con *el poder de la palabra* para que encontraran en ella los insumos necesarios para enfrentar nuevos retos mediante el trabajo colaborativo y así erradicar el ambiente hostil que impedía el aprendizaje cotidiano. La propuesta atiende algunos elementos de la Pedagogía por Proyectos que propone Jolibert (2003) donde la lectura, la escritura y la oralidad hicieron gala; está inspirada en una técnica japonesa que se utilizaba para contar historias a los niños en las plazas. La intervención se encuentra enmarcada *bajo la sombra de una pedagogía amorosa* que descubrí en la ASCL. Mi intención es compartir el entusiasmo que me dejó trabajar este enfoque y construir andamios firmes que brinden a todo aquel que se encuentre interesado en esta filosofía, atisbos de cambio que transformen la educación en las aulas.

RECREANDO LA EXPERIENCIA

Kamishibai:¹ teatro de papel

Como cada viernes, los alumnos estaban reunidos en círculo y se miraban ansiosos para iniciar con la asamblea. Tomé la palabra

¹ Kamishibai en japonés quiere decir “teatro de papel”. Está formado por láminas que tienen un dibujo en una cara y texto en la otra. Su lectura se realiza

como su maestra y les comenté que la reunión tenía una encomienda especial: organizar el último proyecto del ciclo escolar. Transcurrieron varios minutos de discusión, María aún recordaba la participación que había tenido una madre de familia que nos había visitado algunas semanas atrás y les narró una historia en un pequeño teatrillo, la niña con voz suplicante expresó:

—¡Hay que hacer una obra en el Kamishibai, maestra!

El estruendo de sus palabras se acompañó de aplausos, saltos y un: —¡sí, sí, sí, sí, sí!... —en coro del resto de sus compañeros.

De manera entusiasta y unánime, los 28 alumnos que conformaban el grupo deseaban presentar su trabajo en la Plaza del Ahuehuate (un lugar para ellos con importante valor histórico, cultural y artístico que constituye su espacio de identidad cultural) mediante el Kamishibai. Nos esperaba un arduo trabajo, fue necesario establecer como prioridad el “contrato colectivo” (Jolibert, 2003) para estipular las actividades, los responsables, los materiales y los tiempos de las sesiones.

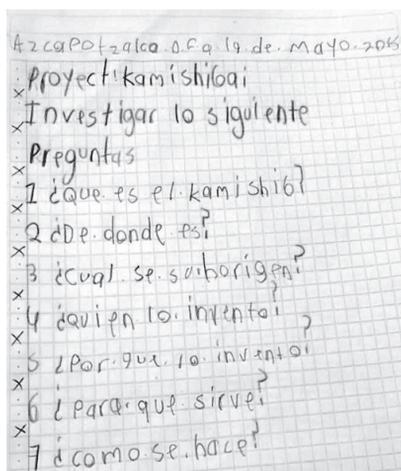
Al día siguiente, algunos niños llegaron muy ansiosos al plantel, solía suceder cuando teníamos planificado un proyecto de esta índole, dimos paso a la primera actividad escrita en el papelógrafo. Como se había comentado ya, era importante realizar una breve investigación para conocer sobre el tema así que el grupo enlistó una serie de preguntas que pronto copiaron en su libreta para buscar en casa las respuestas con el apoyo de sus padres (véase la figura 1).

Una mañana después, uno a uno levantaba la mano para compartir que el Kamishibai era una forma de contar cuentos para niños, un teatrillo de historias, relatos de la tradición oral presentados en *una caja mágica*. Les pregunté por qué creían que aquella caja era *mágica*. Andrés, de inmediato, respondió que se hace magia cuando cambias las hojas y las imágenes pasan en tu mente. Joshua dijo que

colocándolas sobre el teatrillo de tres puertas que se llama “butai”. De cara al auditorio, el narrador desliza las láminas una tras otra mientras lee el texto (Ikaja, 2012).

se hace magia porque los cuentos son divertidos, y Sofía completó que además te hacen viajar.

Figura 1. Preguntas de investigación



Los cuestioné entonces sobre el tamaño y los materiales con los que elaboraríamos el Kamishibai, puesto que los originales son pequeños y de cartón, lo que imposibilitaría que todos pudieran apreciar el espectáculo, así que acordaron que sería del tamaño de una cartulina y estaría confeccionado en madera por los padres de familia.

PRIMER ACTO: LEER, TRASMIGRAR Y CON LAS HISTORIAS SOÑAR

El curso de los días pasaba y debíamos elegir un cuento para presentarlo en el Kamishibai, mi propósito era acercarlos a historias que les permitieran trasmigrar² y encontrar refugio a sus emocio-

² Maryanne Wolf rescata este término de John Dune (1993) para referirse al momento en el que abandonamos nuestra propia conciencia y nos trasladamos a la conciencia de otra persona, de otra época, de otra cultura a partir de la lectura.

nes; por ello eché mano de los libros-álbum³ y dimos paso a la lectura. Los más me rodearon confianzudamente, los menos estaban tirados en el piso con el cuerpo dispuesto a deleitarse; sin duda quedaron cautivados con el relato *Café dulce, café amargo* (Obiols, 2010), la historia de un niño huérfano que vive en la calle y sufre hambre y abandono. La narración de cada episodio hizo grande el silencio, la mirada de varios niños se abrió ampliamente como las hojas del libro-álbum que procuré levantar con ambas manos para que todos se percataran de los detalles en las imágenes. Al finalizar hubo algunas lágrimas, comprobé que “el acto de leer no es algo natural, tiene consecuencias tanto trágicas como maravillosas” (Wolf, 2008, p. 14). Fue entonces que socializamos la lectura, pues la lectura compartida “vuelve más fluidas las adhesiones, ya sea familiares, o políticas, o religiosas” (Petit, 2013, p. 45); porque la lectura tal y como lo describe Geneviève:

es *relación* en los dos sentidos de la palabra: Como “relato” y como “lazo con el otro”. Encuentro con los personajes del libro con el que transmite, felicidad de conmoverse junto con otros niños que alrededor nuestro escuchan y viven, cada uno, su experiencia personal a partir de una misma historia (Patte, 2011, p. 94).

Pusimos en juego las “dimensiones simbólicas intertextuales” (Arizpe y Styles, 2013, p.171), esos “elementos paralingüísticos” (Salgado, 2014) que son señales e indicios normalmente no verbales que contextualizan y sugieren interpretaciones. El grupo quedó afianzado con la historia después de haber trabajado su “textura poética”⁴

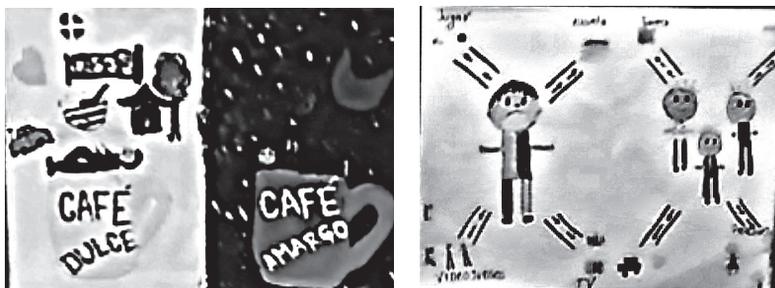
³ El libro-álbum es un medio a través del cual integramos a los niños pequeños a la ideología de nuestra cultura, está compuesto por imágenes y palabras, “cuya interacción íntima crea niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer” (Arizpe y Styles, 2013, p. 48).

⁴ Aspectos lingüísticos tales como: las repeticiones, las continuidades, los extraños lazos entre ideas e imágenes disparatadas. Esto ayuda a que los participantes se apropien del texto, permite que impacte en su imaginación, “descubren la audacia de especular, imaginar, soñar, disfrutar la poesía del relato” (Hirschman, 2011, p. 78).

(Hirschman, 2011), la “superestructura”⁵ (Jolibert y Jacob, 2012), el “escenario textual”⁶ (Hirschman, 2011) y, por último, los posibles destinatarios. Sin planearlo de este modo, leímos “tras las líneas” (Cassany, 2006), cuestionamos lo no dicho por el texto, lo “interrogamos” (Jolibert, 2003) y analizamos desde esa “literacidad crítica” (Cassany, 2006); desde la resignificación del acto de leer.

Cuando estaban listos para seguir el camino, los alumnos en binas hicieron los dibujos para el Kamishibai. Las imágenes nos alfabetizaron visualmente (Arizpe y Styles, 2013) después de haber trazado la geografía que habían creado en su mente (figuras 2 y 3).

Figuras 2 y 3. Episodios del cuento ilustrados en binas por los alumnos



SEGUNDO ACTO: ESCRIBIR, PERPETUAR Y CON LAS PALABRAS CREAR

Tocaba el turno de la escritura, esa “oralidad secundaria” (Ong, 1982) que nos permitió elaborar los documentos acordados en nuestro contrato colectivo. Así que recordamos la importancia de escribir cartas para solicitar permiso a los jefes de sus padres, oficios de autorización a la directora, invitaciones para sus compañeros y carteles que dieran aviso a la comunidad. En plenaria discutimos los

⁵ La superestructura es la estructura formal que representa las partes en que se organiza el contenido de un texto.

⁶ Se refiere al contexto donde se desarrolla la historia de un texto.

elementos que debía incluir cada texto, cuando por fin estaban listos, los intercambiaron para corregirlos. Atendieron aspectos como el destinatario, la coherencia y la estructura del escrito; apreciaron y corrigieron los errores en los que habían incurrido como parte de su “ortografía espontánea” (Goodman, 2006). En esta “escritura y reescritura de textos” (Jolibert y Jacob, 2012), en esta elaboración de “borradores sucesivos” (Lerner, 2001) controlaron la escritura a través de la revisión porque “se aprende a escribir escribiendo y se aprende a revisar revisando. Al hacerlo, se aprende sobre el lenguaje y al volver a revisar, se emplean los conocimientos construidos” (Ferreiro y Siro, 2008, p. 193). Habían terminado los carteles y varias decenas de invitaciones que dormían dentro de sobres de papel kraft con figuras trazadas con pinturas acrílicas.

TERCER ACTO: ORALIZAR, CONVENCER Y CON LA LENGUA TRASCENDER

Una a una se iban hilvanando las actividades que dieron forma a la presentación del proyecto. Planificamos el orden de participación de cada uno de los alumnos, redoblamos esfuerzos y realizamos los ensayos correspondientes. Los niños mejoraban sus participaciones gracias a los comentarios de los compañeros. El día había llegado, gran parte de la comunidad estuvo presente. Uno a uno fue ocupando su lugar, las sonrisas excitadas denotaban su nerviosismo y me vi en el cándido reflejo de sus ojos destellantes.

La función dio inicio, la inocencia de su edad y su participación impecable lograron conquistar al público, quien los ovacionó con porras, gritos y aplausos (véase figura 4). Estaba sumamente orgullosa, me encontré en sus palabras, en sus movimientos impacientes y en su respiración agitada. Los padres de familia estaban sorprendidos de haber presenciado aquel espectáculo, sin dudarlos varios se acercaron para felicitarnos.

Figura 4. Presentación en el Kamishibai



Al día siguiente los niños expresaron de manera entusiasta sus comentarios sobre el evento y lo que les había dejado. El grupo reflexionó sobre su participación, sus logros y aprendizajes alcanzados, las dificultades y las estrategias para superarlas. Este ejercicio “metacognitivo” y “metalingüístico” (Jolibert y Jacob, 2012) que permite desarrollar conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje para obtener mejores resultados, evidenció algunos impactos y avances en el aprendizaje y fortaleció su expresión, participación y compromiso.

Así cerramos el proyecto, fue una experiencia que dejó grandes aprendizajes después de haber “escuchado con detenimiento” (Chambers, 2012), de poner en marcha esa mirada afable y “presentar puertas abiertas” (Hirschman, 2011) para ceder el poder a los estudiantes y posibilitar esa “transferencia” (Ander-Egg, 2000), el “traspaso gradual de funciones y técnicas del animador a la colectividad” (Úcar, 1992, p. 95) en la creación, dirección y ejecución de su propio conocimiento. De tal modo que la atmósfera inhóspita que se respiraba durante los primeros días de clase fue cambiando de matiz y se fue coloreando con el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad y el trabajo colaborativo.

Los beneficios: todos, los alumnos además de autorregularse se volvieron usuarios activos del lenguaje que “se aprende y desarrolla a través de la interacción y la construcción conjunta” (Makhlouf, 2003, p. 4). Promover la “cultura escrita” (Meek, 2004) (no solamente su decodificación o creación de significado, sino su funcionalidad) les permitió adquirir autonomía, aprender entre pares y construir aprendizajes significativos. Fue imprescindible trabajar la lectura, la escritura y la oralidad de manera integral puesto que este trinomio perfecto mantiene una relación recíproca donde una se sustenta y se enriquece de la otra.

PARA FINALIZAR

El proyecto contribuyó a que los alumnos lograran identificar esa necesidad del “otro”, de tal modo que alcanzamos uno de los aspectos de la enseñanza de la lengua: la animación sociocultural, esa relación entre el individuo y su sociedad, entre el individuo y su cultura; logramos sumergirnos en esta propuesta pedagógica que permitió trascender los muros de la escuela. Pude corroborar que poner en práctica esta *pedagogía amorosa*, permite que los alumnos adquieran aprendizajes significativos gracias a ese vínculo que se alcanza mediante el diálogo abierto y flexible; mediante la autoconfianza, el liderazgo, la asertividad, la capacidad de escucha, la firme convicción y determinación para asimilar, comprender y regular sus propias emociones y con ello alcanzar sueños y aspiraciones. Descubrí que los docentes debemos practicar una *pedagogía amorosa* con base en los intereses, inquietudes y necesidades de los alumnos en un ambiente armónico de diálogo permanente, de escucha activa y de respeto mutuo bajo el amparo de la ASCL, pedagogía que desde mi labor, representa la libertad necesaria para detonar las experiencias enriquecedoras en el individuo, potencia la autonomía para dirigirse a uno mismo y adquirir con ello un compromiso social que se alcanza a partir de la satisfacción de cada

participante; dinamiza mediante el poder de la palabra, la participación en el contexto en el que nos desenvolvemos para transformar, renovar y enriquecer a la sociedad a través de los individuos.

Porque hablar de la ASCL es tener fe en el individuo, en el grupo y en la comunidad; es creer que una mejor sociedad es posible si se construye codo a codo, es hablar de una *pedagogía amorosa* que teje lazos afectivos mediante la promoción de valores humanos para un mejor futuro.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. (2000). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Argentina: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2013). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Cassany, D. (2006). Definir la criticidad. En *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Chambers, A. (2012). *Dime*. México: FCE.
- Ferreiro, E. y Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. México: FCE.
- Goodman, K. (2006). El proceso de la lectura. En *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Hirschman, S. (2011). *Gente y cuentos. ¿A quién le pertenece la literatura?* México: FCE.
- Jolibert, J. (2003). Crear condiciones facilitadoras de aprendizaje. En *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: Lom Ediciones, pp. 79-93.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Ediciones De Lirio.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.
- Makhoulouf, C. (2003). *Fundamentación general de la Línea didáctica de la Lengua de la Maestría en Desarrollo Educativo*. UPN. Textos 2.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Meza, M. (2006). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico-práctico: Educaré.

- Obiols, A. (2010). *Café dulce, café amargo*. México: Comisión de Libros de Texto Gratuitos.
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Patte, G. (2011). ¿Qué los hace leer así? *Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: FCE.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento: en torno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Argentina: FCE.
- Úcar, X. (1992). Animación sociocultural, complejidad y modelos de intervención. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 5.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona, España: Ediciones B.

UN ABANICO: TODAS LAS MUJERES TENEMOS UNA HISTORIA QUE COMPARTIR

Rosario Rivera Cruz

PARA INICIAR

Narrar lo que sucede en los salones de clases nos permite investigar sobre nuestra práctica docente, prueba de ello es el presente documento, que narra la experiencia de una estrategia pedagógica con madres de familia y alumnos en un grupo de primaria de tercer grado, mientras me encontraba como estudiante de la Maestría en Educación Básica (MEB) con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 095 Azcapotzalco.

Los profesores estamos acostumbrados a escribir y a escribir, pero lo hacemos en formatos establecidos, nos volvemos ejecutores de planes y programas de estudio, incluso llegamos a sentirnos despersonalizados o censurados a contar nuestra historia. No consideramos que la investigación cualitativa mediante la investigación narrativa “pretende ser un enfoque específico de investigación que reclama su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación” (Suárez, 2004, p. 11), y con ello, las historias que suceden a diario en nuestros salones de clases forman parte de la investigación educativa.

RECREANDO LA EXPERIENCIA

El origen de la estrategia: el abanico de seda

En las clases de la MEB siempre había novedades y experiencias por compartir entre alumnos y profesores, y así sucedió una tarde, cuando nos sugirieron la lectura de la novela *El abanico de seda*. Como cada vez estaba más enamorada de la lectura, fue un pretexto perfecto para agregar un libro más a mi biblioteca personal. Al siguiente día tenía entre mis manos ese tesoro.

No podía esperar más, así que en el camino de regreso a casa, después de clases, entre el ruido de los automóviles, el bullicio de las pláticas sobre el cansancio y los problemas después de un arduo día de trabajo, abrí mi libro y empecé a leer... cada palabra, cada renglón, cada párrafo me fue transportando a ese pueblito de China.

El libro se convirtió en mi compañero de viaje, lo leía en casa, rumbo a la escuela, a la universidad y en todo aquel espacio y tiempo que podía hacerlo, era tan grande mi emoción que contagié a familiares y compañeras profesoras de la escuela; cuando terminé de leerlo, mi libro fue pasando de mano en mano deleitando con su hermosa historia.

Lirio Blanco y Flor de Nieve me habían atrapado, la vida de esos personajes que describe desde la niñez hasta la vejez se relaciona directamente con la mía. Esta novela me impactó tanto que no podía quedarme callada y guardar en el baúl de los recuerdos todos los sentimientos y emociones que había provocado en mí. Con cada pasaje de la historia, me imaginaba del otro lado del mundo en una provincia de China, me transportaba a mi pasado en el pueblo donde desde el preescolar hasta la preparatoria tuve a mi *laotong* hasta el momento en que nuestros caminos se separaron, pero hoy en día aún tengo comunicación con ella. Una *laotong* es una amiga con la que se construye una relación afectuosa que dura toda la vida. Al respecto:

Las feministas francesas, como Gisele Halimi, llaman sororité (del latín *sor*) a esta nueva relación entre mujeres, cuyo significado es hermana; las italianas

la nombran sororité; y las de habla inglesa la conocen como *sisterhood*. Las mujeres chinas de hace varios siglos tenían su propia versión de sororidad, construyeron una figura social llamada *Laotong*, que significa alma gemela.

En nuestra cultura: “Nosotros somos afortunados, construimos relaciones similares con mujeres y hombres, podemos tener muchas *Laotong*, amigas, sobrinas, amigos, primos...” La vida de las mujeres chinas era muy difícil, pero al contar con una *laotong*, que era una amiga incondicional:

Las mujeres lograban darle a sus vidas un significado diferente porque experimentaban una camaradería emocional y una fidelidad eterna. Para una niña era importante tener una *Laotong* pues, además de los beneficios emocionales que esto implicaba, podía conseguir un mejor matrimonio, ya que la familia del novio tenía que pagar más, por lo tanto, estas mujeres accedían a un estatus más alto. Algunas veces, a lo largo de sus vidas, las mujeres se reunían con sus *Laotong* y podían charlar y compartir sus tareas con ellas durante días. El resto del tiempo se comunicaban en *Nu shu*, escrito en sus abanicos, o a través de libros o cartas (Jiménez, 2013, p. 93).

Me apropié tanto de la historia que como era de esperarse en mi salón de clases mis alumnos me preguntaban qué estaba leyendo, les comenté a grandes rasgos la historia y me pidieron conocer más sobre ella, para ese tiempo mis alumnos ya conocían y leían los libros del Fondo de Cultura Económica (FCE) y había trabajado diferentes estrategias. Al ver su interés por esta historia, tenía la oportunidad perfecta para ir más allá e involucrar a las madres de familia.

Madres de familia: mujeres que escriben para fortalecer lazos de amistad

Lo primero que hice fue buscar información e imágenes en internet para narrar la historia de la novela a través de una presentación

digital. Una vez que tuve el material, hice la invitación a las madres de familia por medio de un recado, y pedí a mis alumnos que les dijeran a sus mamás que para la actividad que realizaríamos fueran tan guapas como cuando asisten a una fiesta.

Al día siguiente, los niños estaban emocionados y ansiosos esperando el toque del timbre para empezar la actividad, sólo esperábamos que entraran sus mamás; Azul, emocionada, me comenta:

—Maestra, mi mamá sí trae sus zapatos de tacón, ella no quería, pero yo le dije que así la quería yo ver.

Una vez que las madres de familia llegaron, los alumnos se fueron a clase de computación no muy contentos porque querían participar en la actividad en ese momento. Recuerdo que cuando iniciamos el ciclo escolar era su clase preferida.

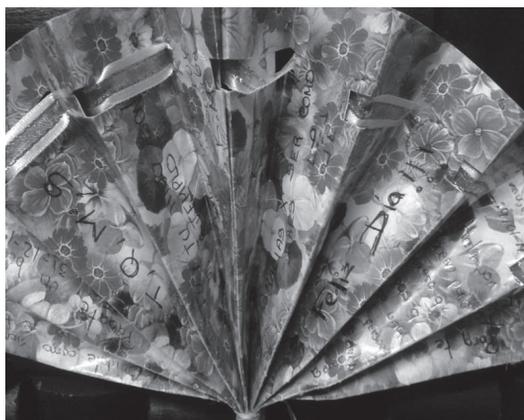
Una vez que las mamás tomaron su lugar, les di la bienvenida explicándoles que les mostraría parte de la historia de una novela que leí. Inicié la presentación de las diapositivas leyendo párrafos breves mientras ellas veían las imágenes relacionadas con la historia de las mujeres chinas y sus pies de loto (mutilación realizada con el fin de conservar los pies pequeños, de aproximadamente siete centímetros). La expresión de las mamás era de asombro y más lo fue cuando escucharon que se trató de una tradición que tenía una función sexual y de control sobre las mujeres. Lo anterior, debido a que con esos pies ellas no podían caminar y eso propiciaba que los hombres las controlaran completamente. Los comentarios que se escucharon al respecto fueron: “No nos fijamos en nosotras”, “estamos pensando en los hijos”, “en las labores de la casa, en los esposos”, “en los problemas”. El intercambio oral favoreció un ambiente propicio para que expresaran las emociones que les provocó la lectura relacionada con sus experiencias como mujeres responsables de la educación de sus hijos.

Al terminar ese ameno intercambio oral les presenté mi abanico junto con su estuche, colocando en las mesas hojas de colores. Las

mamás entusiasmadas preguntaron si harían su propio abanico, contesté que sí, como las mujeres chinas para escribir en él, parecido a un diario. Y en efecto, lo hicieron, tomaron hojas de colores y diseñaron sus abanicos, ayudándose unas a otras. Dialogaban entre ellas señalando que sería muy bonito tener una *laotong* y escribirle en su abanico como las mujeres chinas. Retomando esos mismos comentarios, les dije que esa era la intención y que entregarían sus abanicos a quienes ellas así lo quisieran y decidieran. En sus casas hicieron con diversos materiales los estuches para guardarlos. Así iniciamos esta aventura de escritura con las madres de familia, entre ellas se entregaron los abanicos, algunas hicieron nuevas amistades, mientras otras las consolidaron.

En el transcurso de la primera semana, la mamá de Gustavo me envió su abanico con una nota en la que me agradecía la actividad, ya que también la estaba realizando con su hija mayor con quien tenía ciertos problemas de comunicación, me indicó que había mejorado su relación a partir de que se escribían y me incitó a que también compartiera con ella este ejercicio de escritura personal.

Aquí presento dos abanicos donde se pueden apreciar los mensajes escritos y la creatividad de las mamás.



“Graxias por tu amistad, espero que sigamos así todo este tiempo que vamos a compartir. Eres un ejemplo a seguir, una mujer muy luchona. Hola gracias por ser una mujer muy buena y comprensiva, sigue así,TKM”.



“Que tal Karla quiero que sepa que es una persona de mi total agrado”. “27/11/13. Gracias de igual manera usted es para mí. Espero no se pierda la amistad. Karla”. “SUSI TE QUIERO MUCHO y tienes una amiga en mi para lo que necesites y también una hermana. Norma. 9-12-13”. “17-12-13 Que en esta navidad se la pasé muy bien en compañía de toda su familia. Que Dios la bendiga. Atte. RCH”. “Sra. Susana, es un honor conocerla, me da mucho gusto contar con su amistad, es de las personas que uno se quiere encontrar porque, nos hacen ser mejores personas, espero y deseo seguir contando con su amistad. Gracias. Ana Laura. Enero 2014”.

Puedo concluir que en este intercambio de correspondencia los mensajes que se escribían fueron para resaltar la admiración, amistad y solidaridad entre ellas, incluso en otros había textos extensos contando sucesos personales, cada uno tenía su propio estilo.

Es importante mencionar que estos dos abanicos que describí fueron seleccionados al azar, los pedí a las mamás un día cualquiera en la entrada de la escuela.

Niñas y niños: ¡nosotros también contamos historias!

El mismo día que presenté la historia a las madres de familia, lo hice con los niños después de su clase de computación. Entraron al

salón con prisa y ansiosos de que empezara la proyección, estaban interesados en conocer esa historia de las niñas de China. No fue necesario que hiciera alguna intervención, ellos mismos pidieron a sus compañeros no hacer ruido, ni hablar para despedir pronto a las mamás y poder iniciar rápidamente la presentación. Seguí la misma estructura haciendo pausas para escuchar sus intervenciones, he de decir que los alumnos fueron más participativos, se interesaron en la amistad que tenían las niñas y el medio que utilizaban para comunicarse.

Al comentar sobre sus experiencias, Alfredo dijo: —Maestra, pobres niñas, las hacían sufrir mucho, lo bueno es que yo no tengo hermanas. Nurit, atenta a lo que escuchaba le contestó: —Alfredo, eso es en China y además fue hace muchos años.

La actividad fue interrumpida por un llamado a la dirección de la escuela con carácter de urgente, debido a esta situación ya no terminamos de platicar, salí rápidamente dejando hojas de colores en el centro de las mesas de cada equipo.

La sorpresa fue que cuando regresé al salón, todos, incluyendo los niños que juegan justo cuando la maestra sale del salón, estaban concentrados y apoyándose unos a otros haciendo sus abanicos. Yo-selín le hizo uno a Ana Paula y ya había escrito en él. Azul le ayudaba a Araceli, Gustavo a Tadeo, Octavio a Alfredo, algunos buscaban con quién intercambiarlo para que les escribieran. Los alumnos habían entendido la finalidad de hacer los abanicos.

Estudiante de la MEB y profesora de primaria: una mujer que también escribió una historia

Esta estrategia me dio satisfacción profesional y personal, ya que a las mamás les sirvió para reflexionar sobre sus vidas, sus proyectos y necesidades. Y como resultado, algunas de ellas tomaron ciertas decisiones para mejorar su vida. En cuanto a los niños, tuvieron un acercamiento con los que no se llevaban habitualmente.

En particular, deseaba que los alumnos vivieran la lectura y escritura de manera creativa, lúdica, que estuvieran motivados y disfrutaran de cada una de las actividades, que escribieran para destinatarios “reales” y no sólo para que su maestra lo revisara. Ahora comprendía que: “La escuela tiene entre sus objetivos esenciales, enseñar a leer y a escribir. Pero es igualmente importante que tenga también como objetivo fomentar el gusto por la lectura [y la escritura]” (Clemente, 2004, p. 93).

Esta experiencia me mostró que hay otros caminos hacia la cultura escrita y otras formas creativas de trabajar en el aula, donde los estudiantes ya no tengan una actitud pasiva, sino aporten en la construcción del día a día. Ahora como egresada, he explorado con proyectos y una variedad de actividades, porque mi quehacer docente es una aventura continua.

PARA FINALIZAR

Cursar la MEB en la Especialidad Animación Sociocultural de la Lengua me permitió obtener herramientas para llevar a cabo proyectos. Ahí me formé como Animadora Sociocultural de la Lengua, lo que conlleva una manera de movilizar el currículo hacia prácticas más vivas. Este enfoque viene de la concepción teórica de la animación sociocultural, la cual según Ander-Egg es:

una tecnología social que, basada en la pedagogía participativa, tiene por finalidad actuar en diferentes ámbitos que hacen a la calidad de vida, promoviendo y estimulando y canalizando la participación de la gente para que logre su propio desarrollo sociocultural (1989, p. 212).

Al vincular la animación sociocultural con el lenguaje, pienso en una acción pedagógica donde los alumnos son partícipes en la planeación, desarrollo y evaluación de un proyecto que no se limita al salón de clases, ni a la escuela, sino que implica los ámbitos social,

cultural y educativo. Y donde se trabaja el lenguaje: lectura, escritura y oralidad desde otra posición.

Leer a Ander-Egg me llevó a preguntarme: ¿Cómo trabajar esta metodología con un grupo de tercer grado de primaria? La respuesta la encontré con el mismo autor: “No existe una metodología de la Animación Sociocultural; existen diferentes propuestas metodológicas [...] se trata de una metodología participativa que en todos sus momentos, fases o acciones, tiende a generar procesos en que se implica a la misma gente” (Ander-Egg, 1989, p. 242). Otra característica es la flexibilidad para ir incorporando las aportaciones de los mismos involucrados en el proyecto.

Trabajar considerando la participación y opinión de los alumnos fue un proceso que me llevó tiempo, las razones son diversas, como no querer perder el “poder” que creía tener por ser la profesora, desconocer otras formas de trabajar como la animación sociocultural por medio de proyectos. A partir de la animación a la lectura y a la escritura, la cual “propone el acercamiento y la profundización en los libros de una forma creativa, lúdica y placentera [...] el placer se entrelaza con el entorno y las necesidades internas” (Domenech, Rogero y Almansa, 1996, p. 20).

En este sentido, a partir de narrar las acciones cotidianas en las aulas, como docentes podemos reflexionar sobre nuestra práctica en la búsqueda de una forma de actuar más cercana a las necesidades sociales.

Desde el enfoque biográfico-narrativo, narrar la práctica docente es una alternativa real para transformar nuestra mirada. Estas narraciones que empecé a hacer cuando ingresé a la MEB me permiten conocerme como docente; al leerlas y releerlas descubro elementos de mi práctica que antes eran invisibles.

Documentar la narrativa no se trata de escribir por escribir, es un ejercicio de reflexión a partir de reconstruir y compartir experiencias. Tomé la posición de autora y narradora de un relato pedagógico e historias que sucedieron en mi salón de clases, en la escuela y fuera de ella. Fue un proceso de escritura guiado en el que leí,

escribí, reflexioné, compartí, conversé y hasta discutí entre pares (compañeros de la maestría y profesores de la misma), lo cual me llevó a la construcción de un verdadero relato pedagógico.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1989). *La animación y los animadores*. Madrid, España: Narcea.
- Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Domenech, C., Rogero, N. y Almansa, M. (1996). *Animación a la lectura: ¿cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid, España: Popular.
- Jiménez Robles, A. (2013). Sororidad: hermanas chinas. *Entre Maestr@s*, 13(46), otoño. UPN.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: SEP/FCE.
- Pulido, R. et al. (2013). *Laberintos del lenguaje. Voces y palabras para tejer en el aula*. México: Talleres de Tinta Negra Editores.
- See, L. (2006). *El abanico de seda*. Barcelona, España: Salamandra.
- Suárez, H. D (2004). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Universidad de Buenos Aires y Laboratorio de Políticas Públicas-BA.
- https://www.academia.edu/3355641/Docentes_narrativa_e_investigaci%C3%B3n_educativa._La_documentaci%C3%B3n_narrativa_de_las_pr%C3%A1cticas_docentes_y_la_indagaci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_del_mundo_y_las_experiencias_

ALUMNOS QUE LEEN Y PRODUCEN TEXTOS

María Esther Torres Rivera

PARA INICIAR

El presente trabajo es una pequeña muestra de mi experiencia docente, la cual se transformó y me permitió descubrir nuevos horizontes de la mano de cada uno de los maestros y maestras que me acompañaron y guiaron en la aventura de la Maestría en Educación Básica (MEB), en la Unidad 095 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Me resulta imposible negar que hubo una reestructuración en mí como mujer, maestra y alumna, pues:

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian [...] acerca de sus propias prácticas educativas (Suárez, 2007, p. 11).

Este proyecto fue encaminado a la lectura y producción de textos, por consiguiente decidí implementar algunos de los elementos de la pedagogía por proyectos de Jolibert, la metodología para la

elaboración de proyectos sociales y culturales de Ander-Egg (1989), así como las bases de la Escuela Nueva, la cual fomenta e impulsa la aplicación de métodos de enseñanza donde los protagonistas son el alumno y su actividad (Camps, 2003).

PROYECTO: UN PERIÓDICO EN LA ESCUELA

El proyecto que narro a continuación surgió del interés de los alumnos del grupo 32-B de tercer grado de secundaria, quienes deseaban compartir uno de los temas históricos que más llamó su atención en el quinto bimestre con el resto de sus compañeros de tercer año. Es importante destacar que se tomó en cuenta uno de los objetivos que propone el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, el cual menciona que “es necesario desplegar acciones complementarias que favorezcan el dominio de la comprensión lectora, y el uso de la lengua oral y escrita en diferentes contextos” (SEP, 2007, p. 12).

Conforme al enfoque de los planes y programas 2011, los objetivos que busqué alcanzar fueron los siguientes: que los alumnos adquieran el conocimiento histórico de una forma diferente y divertida, mediante actividades en las que se implemente el trabajo colaborativo; que fortalezcan su comprensión lectora, así como la producción de textos; y que empleen en su vida cotidiana las competencias que adquieran a partir de esta intervención. Como menciona Delia Lerner:

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece y capaces de apreciar la calidad literaria. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que lleven a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo (Lerner, 2001, p. 56).

Para realizar un proyecto de intervención y animación sociocultural, es preciso tener conocimiento del contexto en que se desarrolló dicho proyecto, con el objeto de garantizar su cumplimiento. Al respecto, Úcar (1992) define la animación sociocultural como una tecnología social procedimental que diseña, aplica y evalúa productos técnicos concretos y tangibles, es decir, proyectos de intervención para aplicar en comunidades, territorios o grupos determinados, que ponen en juego sus intereses, deseos, expectativas, sueños y problemáticas; relacionándose desde los diferentes roles (líderes, seguidores, entre otros) y estatus (profesionales, voluntarios) que desempeñan en la dinámica social y en los contextos concretos de interacción.

Conocer las características del contexto en que se realiza el proyecto implica tener un esbozo de los alumnos que formaron parte activa en él; en esta ocasión trabajé con el grupo 32-B, conocido en la escuela como el *grupo modelo*, ya que está integrado por los mejores promedios de tercer grado y cuatro alumnos considerados como los casos más complicados en cuestión de disciplina. Para lograr que el grupo se amalgamara, fue de gran ayuda diseñar e implementar estrategias de socialización y convivencia, donde predominara el Trabajo Colaborativo¹ y la creación de un ambiente de inclusión en el aula, lo que implica:

Construir un espacio en el que todos(as) los(as) niños(as) deben sentirse integrantes de un grupo y ejercer su derecho a la participación; y en donde los(as) maestros(as) apoyen su acción en la promoción de un clima inclusivo y desarrollen estrategias donde todos(as) se sientan valorados(as) y se garantice el aprendizaje y la participación de todos(as) y cada uno(a) de los(as) estudiantes (Indesol, 2008, p. 41).

¹ Trabajo colaborativo: Mathews (1996), citado por Barkley, Cross y Howell, mencionan que: “el aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear saberes [...]. Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (2007, p. 19).

Las estrategias y la convivencia diaria fueron surtiendo efecto, el grupo se veía cada vez más compenetrado: “Se puede decir que la Pedagogía por proyectos aparece como una estrategia de construcción de las personalidades y de los conocimientos” (Jolibert y Jacob, 2012, p. 249).

El proyecto se construyó a partir del interés de los alumnos, lo cual permitió su participación activa en todo momento, debido a que partía de una necesidad real de los involucrados. Al respecto, se sostiene que: “Es el proyecto mismo –con propósito y destinatario(s) real(es) y real desafío– el que determina las características del tipo de texto por producir y, a la vez, las necesidades de aprendizaje de los niños, para que puedan cumplir con su intención” (Jolibert y Jacob, 2012, p. 87).

Para atender sus necesidades fue preciso hacer uso de algunos de los elementos de la pedagogía por proyectos de Jolibert, fortalecer el trabajo colaborativo y la animación sociocultural enfocada al lenguaje, resaltando la estrecha relación que existe entre el acto de leer y escribir, o en este caso de producir textos, que en su ir y venir permiten la adquisición de aprendizajes comunes (Jolibert y Jacob, 2012).

Al elaborar un proyecto es importante que contemos con “una serie de pautas que sirven para organizar las ideas, precisar los objetivos, establecer los cursos de acción y concretar una serie de actividades específicas” (Ander-Egg y Aguilar, 1989, p. 10).

RECREANDO LA EXPERIENCIA

El proyecto comenzó con una asamblea,² cuya finalidad era que los alumnos decidieran el proyecto que realizarían, para ello fue

² Técnica propuesta por el pedagogo francés Celestín Freinet, para promover el diálogo, la participación y el fortalecimiento de valores como el respeto y la tolerancia (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, 2011).

necesario plantear algunas preguntas guía: ¿Qué tema del quinto bimestre les gustó más?, ¿qué proyecto vinculado con éste quieren realizar?, ¿para qué quieren realizar dicho proyecto? Las respuestas a estas interrogantes se obtuvieron gracias a los acuerdos grupales. En este sentido, había que tener claro que un proyecto se define como “el conjunto de actividades que se proponen realizar de una manera articulada entre sí, con el fin de producir determinados bienes o servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas, dentro de los límites de un presupuesto y de un periodo de tiempo dados” (Ander-Egg y Aguilar, 1989, p. 11).

Una vez explicado lo anterior, se acordó que el tema a trabajar sería “La Decena Trágica”, y como producto se obtendría un periódico con noticias que reflejaran los principales acontecimientos de este suceso histórico, con el objetivo de *demostrar* los aprendizajes adquiridos durante las clases de historia y compartir entre compañeros las producciones escritas.

Ahora venía el momento de planificar nuestro proyecto y decidir qué acciones se incluirían en el desarrollo del mismo para llevarlo a buen término. Después de una larga lista de ideas, por medio de una votación se eligió el proceso que seguiríamos, integrando el contrato colectivo de actividades.

Una vez con los acuerdos y el contrato colectivo terminados, comenzamos a trabajar. Partimos de la necesidad de conocer qué elementos conforman y caracterizan una noticia periodística. Por lo cual, fue necesario acudir a la red escolar para consultar algunas páginas que nos dieran respuesta a esta interrogante (véase la figura 1). Los alumnos tomaron nota y elaboraron en sus cuadernos un listado, se acordó que en la siguiente clase llevarían periódicos, recortarían por parejas noticias en las cuales señalaran los elementos investigados y posteriormente las expondrían frente al resto del grupo, con el propósito de conformar colectivamente la silueta de los textos que producirían (véase la figura 2).

Como parte del proyecto, podemos distinguir dos tipos de actividades: las orientadas a comprender las características formales del

texto que habrían de escribir y las propiamente establecidas para la producción del mismo. El proceso de producción textual que comparte operaciones de planificación, de textualización y de revisión, se desarrollará en interrelación con otras tareas y reflexiones que ayuden a la construcción progresiva del saber hacer por parte del alumno (Camps, 2003).

Las exposiciones nos dieron la pauta para socializar el conocimiento de los alumnos, muchas de sus ideas coincidían, lo que facilitó la conformación de la silueta final, asimismo, se estableció un formato para unificar sus producciones escritas al momento de transcribirlas en la computadora y poder integrar su periódico correctamente (véase la figura 3). Antes de terminar con el trabajo correspondiente a esta sesión, les recordé a los alumnos que era preciso tener más información, por lo cual leeríamos el libro *Temporada de zopilotes*, de Paco Ignacio Taibo II.

Mis estudiantes, adolescentes todos ellos, se sitúan en el cuarto estadio propuesto por Piaget, correspondiente a las operaciones formales, es decir, son capaces de razonar sobre hechos reales o proposiciones cuya veracidad desconocen, lo que los lleva a plantear hipótesis y crear sus propias conclusiones, a avanzar hacia el pensamiento hipotético-deductivo. Entre las características de este periodo está la capacidad para sintetizar la visión realista y objetiva del mundo, y la afinidad por los textos de acción (Cervera, 1992).

El proyecto seguía su marcha, había llegado el momento de enfrentar al grupo a un texto de temática histórica, suponía que no sería sencillo, sin embargo, los alumnos contaban con los conocimientos trabajados previamente en clase. Me dispuse a continuar con lo establecido, entregué un capítulo diferente a cada alumno, les pedí que lo leyeran y fueran subrayando o tomando nota de los datos que consideraran relevantes para la construcción de sus noticias (véase la figura 4). Juan Cervera (1992) alude que “por esto mismo los textos literarios han de ofrecer modelos lingüísticos que estimulen la reflexión e incluso susciten la pregunta, o por lo menos la curiosidad” (p. 22).

Con la finalidad de aportar más insumos a los alumnos para la producción de sus textos, proyecté dos capítulos de la serie *El encanto del águila*. Dicha actividad se realizó en dos sesiones de 50 minutos; al final de cada una se dio un espacio para realizar un cine-foro, en el cual los alumnos hicieron uso de la palabra para expresar comentarios, dudas y opiniones sobre las proyecciones. Esta actividad posibilitó fusionar sus saberes históricos adquiridos en clase, los aportados por el texto y los audiovisuales proporcionados por la serie. Sin dejar de lado la oralidad, base importante para el desarrollo de la escritura, se ha afirmado que: “La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad” (Ong, 2013, p. 18).

LOS ALUMNOS QUE PRODUCEN TEXTOS

En este sentido, Jolibert hace una clara distinción entre el proceso de producir y no producir textos, refiriendo que:

Escribir es producir textos o, mejor dicho, tipos de textos, en función de sus necesidades y proyectos: cartas, afiches, recetas, noticias, cuentos, poemas, etcétera. No es producir oraciones sueltas o párrafos aislados que, más tarde, habría que pegar para llegar por fin a construir un texto completo. Producir es [...], plantearse la perspectiva de un tipo de texto dado, dirigido a un destinatario determinado, con una intencionalidad precisa (Jolibert y Jacob, 2012, p. 224).

Cuando llegó el momento de comenzar a escribir, decidí no presionar a los alumnos y disponer de una sesión de 100 minutos, ahora debían poner en práctica sus conocimientos y habilidades de escritura. Con lápiz en mano comenzaron a escribir, se veían concentrados y haciendo un esfuerzo por hilar sus ideas, con la meta fija en producir notas periodísticas de una época que no les tocó vivir, pero de la cual ahora se sentían parte (véase la figura 5).

Culminó la clase destinada para la producción de textos, los alumnos tuvieron la oportunidad de revisar sus escritos en casa antes de someterlos al ojo crítico de sus compañeros. Comentaron haber solicitado la ayuda de un familiar (papá, mamá, hermanos o tíos). De alguna forma, nuestro proyecto comenzaba espontáneamente a salir del aula y a involucrar a otros actores que no estaban previstos, pero que, sin lugar a dudas, con su participación contribuían a alcanzar mejores resultados.

Para la revisión de los escritos, trabajaron en binas e intercambiaron sus textos; la guía de evaluación era la silueta acordada por el grupo. Esta etapa del proyecto fue muy gratificante, los estudiantes se mantenían atentos y visiblemente emocionados por escuchar lo que sus compañeros habían escrito, algunos (los menos) se mostraban tímidos y celosos de mostrar sus escritos. La revisión de textos fue enriquecedora, ya que pudieron compartir opiniones, críticas constructivas o sugerencias de mucha utilidad para la reescritura de las noticias (véase la figura 6).

En la siguiente sesión procedieron con la reescritura de los textos (noticias), aplicando las correcciones o sugerencias de sus compañeros, aunque la actividad originalmente se había planeado de forma individual, hubo quien pidió o intercambió consejos con el fin de mejorar sus escritos, el trabajo colaborativo estaba presente y tangible en el proyecto.

Con los nuevos textos, dimos paso a una segunda revisión, el objetivo era *pulir* las producciones lo más posible, para poder trasladarnos nuevamente a la red escolar y transcribirlos en la computadora. En esta segunda confrontación de textos no sólo se revisó la silueta, redacción y coherencia de los escritos, también aprovechamos para hacer correcciones ortográficas, una de las debilidades más comunes en mis alumnos. Ante la interrogante: “¿Vale la pena enseñar ortografía?” (Jolibert, 2012, p. 229), considero que de acuerdo con el enfoque comunicativo, es imposible dejar a un lado al lector y olvidar que la presencia de errores ortográficos puede generar ambigüedades o errores en la comprensión de los textos.

Una vez que los textos fueron reescritos y revisados en dos ocasiones, nos dispusimos a trabajar de nueva cuenta en la red escolar. En esta ocasión lo hicimos para transcribir las noticias (acorde a la silueta) y agregar figuras que ilustraran los acontecimientos abordados en cada una de ellas (véase la figura 7). Al finalizar el tiempo destinado (dos sesiones de 50 minutos), los alumnos ya veían como algo real sus noticias e incluso comenzaban a surgir ideas para hacer que parecieran acorde con la época revolucionaria.

Ya con sus noticias transcritas e impresas nos enfrentamos al conflicto de hacer un periódico para cada uno de sus compañeros. En este punto, el proyecto comenzó a sufrir algunos cambios, el trabajo se suspendió para llevar a cabo la semana de evaluación y aplicar a los alumnos los exámenes de recuperación, los bimestrales y el examen final, lo que implicó destinar una semana para la realización conjunta de las guías de estudio y una segunda semana para aplicar las pruebas y evaluarlas.

Conforme se acercaba el final del ciclo escolar los alumnos comenzaron a ausentarse, lo cual es una constante en la escuela, pues dejan de asistir desde los últimos días de junio. Esta situación me hizo pensar que el proyecto no sería concluido, sin embargo, decidí seguir adelante.

Con una población escasa y cambiante me resultó muy complicado continuar conforme lo establecido, así que, con los pocos alumnos que seguían asistiendo (un promedio de cinco a siete), nos dimos a la tarea de terminar de elaborar las noticias e imprimirlas. No fue posible obtener el producto final del periódico, por lo tanto tampoco se distribuyó en los otros grupos.

Admito que esta situación me causó una gran frustración, pues de no haber sido por el trabajo administrativo solicitado de último momento, se hubiera podido llevar a cabo el proyecto cabalmente. Comprendo que es una situación que se salió de mis manos, pero, junto con mis pocos alumnos, me esforcé por tratar de concluir el proyecto y por tener impresas algunas de las noticias, pese a que no se cumpliera con el objetivo establecido en un principio (véase la figura 8).

Esta situación me ha permitido darme cuenta de dos cosas: 1) Al realizar un proyecto debo de preverlo y vislumbrarlo por completo desde el inicio para evitar este tipo de contratiempos, y 2) En los siguientes proyectos deberé tener la flexibilidad y creatividad necesarias, con el fin de adecuar las actividades acorde a las necesidades o complicaciones que surjan durante su realización.

PARA FINALIZAR

Esta actividad de intervención docente tenía por objeto promover la lectura y escritura en los alumnos del grupo 32-B, lo cual se logró, pese a que no se obtuviera un producto final. Asimismo, buscaba formar alumnos críticos, autónomos, participativos, creativos, propositivos, respetuosos de sus compañeros y capaces de contribuir activamente en la conformación de su aprendizaje. Reconozco que esto puede sonar ilusorio, pero, gracias a la aplicación de dicho proyecto, a las corrientes pedagógicas que he aprendido en la maestría y a mi experiencia docente, se convirtió en una realidad. Gratamente puedo asegurar que he notado un crecimiento tanto en mis alumnos como en mí, me es posible percibirlos como estudiantes capaces de enfrentar el nivel medio superior.

Considerando que la animación sociocultural es un “proceso de acción e intervención socioeducativa en una comunidad, que pretende conseguir que sus miembros –individual y socialmente considerados– sean sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno” (Úcar, s. f., p. 8), puedo decir que los alumnos del grupo 32-B consiguieron a partir de la planeación y realización del proyecto, adquirir habilidades y competencias que les serán de gran utilidad en su vida cotidiana.

Promover el trabajo colaborativo a través del proyecto generó la adquisición de insumos en los alumnos, entre los cuales se encuentra: estimular las habilidades personales, favorecer los sentimientos de autosuficiencia, propiciar la participación individual y la

responsabilidad compartida; así también benefició la generación de conocimientos nuevos que se sumarán a los existentes, ya que implica la realización de investigaciones que los dotarán de los recursos y saberes necesarios, que a su vez les permitirán ejercer aportaciones valiosas (*Componentes del Modelo de Gestión Educativa*, s. f.).

Estoy consciente de que aún me queda mucho por mejorar, finalmente esto es parte inherente de tener el deseo de continuar preparándome y de estar aprendiendo constantemente para poder llevar a mis alumnos nuevas estrategias, metodologías y proyectos que los ayuden a tener una mejor formación, tratar de ser la maestra que yo no tuve y brindar a mis alumnos las oportunidades que en muchas ocasiones me negaron, pues: “El profesor en ejercicio debe sentir la necesidad de aumentar constantemente ese conocimiento” (Rosenblatt, 2002, p. 48).

Figura 1. Los alumnos investigan los elementos de una noticia periodística



Figura 2. Los alumnos identifican los elementos de la noticia en periódicos



Figura 3. Los alumnos exponen a sus compañeros las producciones para la elaboración de la silueta del texto



Figura 4. Los jóvenes realizan la lectura del texto *Temporada de zopilotes*



Figura 5. Los alumnos escriben sus primeras producciones

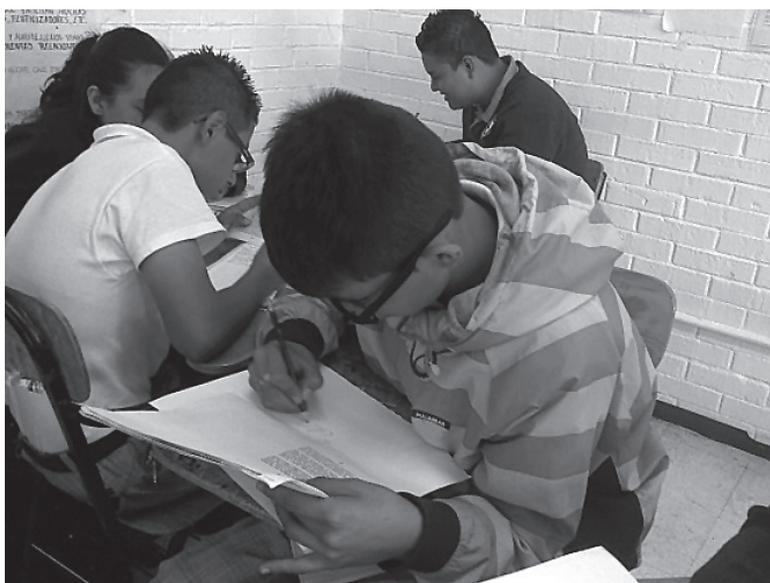


Figura 6. Revisan y corrigen sus textos

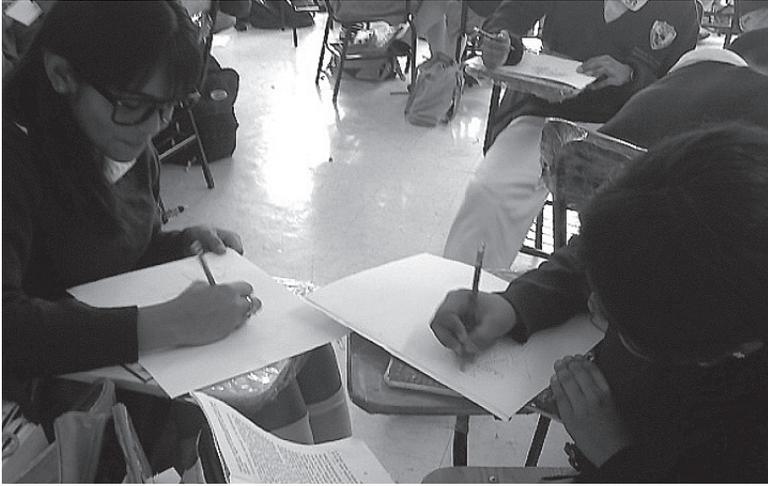
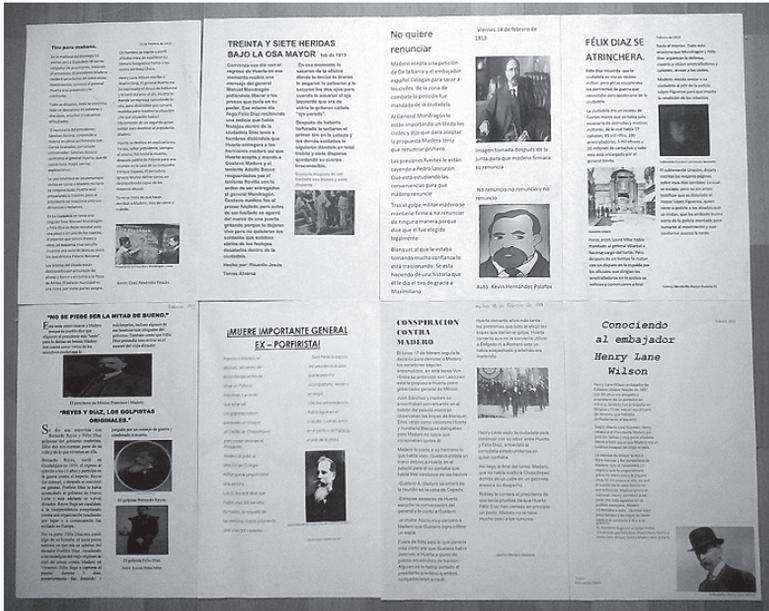


Figura 7. Transcriben sus noticias en las computadoras



Figura 8. Noticias producidas por los alumnos



REFERENCIAS

Ander-Egg, E. y Aguilar, M. (1989). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Argentina: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.

Camps, A. (comp.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó.

Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto.

Indesol (2008). *Apuntes metodológicos para el desarrollo de actividades socioeducativas*. México.

Jolibert, J. y Jacob, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Ediciones De Lirio.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.

Montero, R. (2011). *La loca de la casa*. México: Santillana.

- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (2011). *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. México: MMEM.
- Ong, W. (2013). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e indagación pedagógica del mundo escolar. *Eccleston. Formación Docente*, 3 (7).
- Suárez, D. (2009). Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes. *Docencia*, (39), 82-89.
- Úcar, X. (s. f.). Animación sociocultural, complejidad y modelos de intervención. *Educación Social*.
- Úcar, X. (s. f.). Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa.
- Ure, M. (s. f.). *El diálogo Yo-Tú. Como teoría hermenéutica*.

COLORÍN, COLORADO... NIÑOS QUE CUENTAN CUENTOS

Rosa Moreno Moreno

¿Qué hacer frente a este futuro que se nos “mete”, que nos avasalla, aun cuando no lo busquemos o queramos? El hombre actual tiene que ser capaz de vivir en la dinámica de la provisoriedad. Y esto nos plantea una pregunta: ¿para qué futuro educamos y cuál es el futuro que queremos?

Ezequiel Ander-Egg

PARA INICIAR

Soy profesora formada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con vocación a la profesión. Mi interés por dar cuenta del significado de la lectura y escritura en la educación primaria pública surge desde un doble escenario: el personal y el profesional.

La lectura y la escritura ayudan a los corazones a liberarse de los nudos que a veces nos atan y nos orillan a revelarnos de formas incorrectas, como fue la situación del grupo B de quinto grado. Los alumnos presentaban conductas violentas dentro del aula como única respuesta a las situaciones cotidianas, pues se agredían constantemente ocasionándose daño, tanto físico, emocional como psicológico,

de forma intencionada, manifestándose mediante patadas, arañazos, gritos, empujones, groserías y mordidas, fue así como surgió la interrogante: ¿Cómo transformar positivamente el grupo hacia la *no violencia* a través de un proyecto relacionado con la lengua? Este punto de vista de la problemática resulta una “innovación” (Lerner, 2001) en la medida en que integra dos maneras diferentes pero complementarias para abordar una problemática transversal; a través de un proyecto de lengua se avanza hacia la no violencia en el aula y fuera de ella.

El enfoque de la Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL) con el cual trabajo: “[...] se caracteriza por una forma de ser distinta a la pasiva, consumista y reproductora, es activa y transformadora” (Merino, 2003, p. 93). Fue lo que el grupo reclamaba, lo que requería en palabras de T. Puig: “la animación sociocultural como una metodología adecuada para facilitar la gestión de los conflictos: un proceso dinámico que abre nuevas perspectivas” (citado por Merino, 2003: 93). Al desarrollar esta intervención de animación a la lectura y escritura mediante la implementación de actividades con el fin de despertar en los estudiantes la curiosidad, la imaginación, un pensamiento crítico reflexivo y mejorar las competencias comunicativas, dentro de un ambiente de no violencia.

Generamos un proyecto donde los niños y niñas mostraran entusiasmo, pudieran ser protagonistas y partícipes, canalizar sus energías y transformar el contexto de violencia imaginando otros mundos posibles (Bruner, 2004), permitiendo que se expresaran a través del cuento con base en su imaginación, al recrear... en suma, donde construyan otra realidad a través de la lectura y la escritura.

Mi experiencia como docente me ha dotado de estrategias, a manera de juegos, así juego y escritura vinieron a ser un parteaguas para hacer frente a tan importante reto. Aquí presento un compendio de algunas de estas estrategias que crecieron y formaron varios proyectos de animación a la lectura y escritura.

RECREANDO LA EXPERIENCIA

Tendedero de cuentos

Después de realizar varias lecturas de cuentos en voz alta a mis estudiantes, la trampa surtió efecto, ya disfrutaban la lectura. Entonces se dio el momento perfecto para organizar una actividad con los niños de primer grado, ya que los alumnos de quinto continuamente se portaban de manera incorrecta con ellos. Era necesario que ellos se conocieran, para estrechar lazos afectivos, favoreciendo la lectura entre ambos. Los niños de quinto grado regalaron lectura en voz alta a los estudiantes de primer grado. Los niños permitieron que la lectura en voz alta hiciera magia y que las palabras acariciaran sus espíritus infantiles para construir el principio de una relación afectuosa.

En el patio de la escuela tendimos una soga y la identificamos como un hilo de cuentos. El grupo se enfrentó a una situación-problema por la carencia de cuentos, lo que condujo a proponer posibles soluciones. Algunos estudiantes dijeron que traerían los que tenían en casa como una actitud de solidaridad y empatía. El interés entre los niños por la actividad creció, de tal manera que surgieron más ideas como intentar que las maestras les prestaran sus cuentos. Para la presentación del tendedero, era importante conducir al grupo hacia cuestionamientos como: ¿Qué edad tienen los niños? Partiendo de esta pregunta los alumnos dedujeron que: “depende mucho saber, porque se pueden traer libros, pero no sabremos si serán de su interés”.

Fue con el grupo B de primer grado con quien realizamos las lecturas del tendedero. Los estudiantes de quinto grado comentaron las características de los cuentos y la edad de los receptores, también el interés que despierta una “lectura de regalo”. Ensayaron la lectura en voz alta, porque sabían que una lectura se prepara para leerse. Sabían que dejarían de ser receptores para convertirse en emisores, lo que implicaba una nueva relación con los libros. Porque “entre el escuchar y el leer se abre así un camino de ida y vuelta” (Mata, 2008).

Una vez que la actividad inició, se convirtió en una fiesta para los dos grupos, se podía observar cómo los estudiantes mayores leían a los niños y niñas de primer grado, y la responsabilidad con que lo hacían. Ponían especial atención al hacer las entonaciones adecuadas en la lectura y elaboraban preguntas con base en lo que habían aprendido en las lecturas en voz alta que llevamos a cabo en el grupo (véase la figura 1).

Figura 1. Lectura en voz alta de alumnos de quinto grado a niños de primer grado



Sus gestos, cambios de voz y la manera de contar cuentos eran quizá copia de la labor de su maestra. Los niños de primer grado estaban muy interesados en la lectura de los cuentos. Hubo solicitudes de otros grupos para ser parte de la actividad a quienes aceptamos, ya que sus alumnos estaban intrigados y gustosos por integrarse, porque “la animación a la lectura se volvió una actividad de mediación cultural entre libros y niños, destinada a reducir la separación física, y/o cultural, y/o psicológica entre ambos” (Mata, 2008, p. 70). El grupo expresó las experiencias de ese encuentro:

—Maestra, leí dos cuentos y... ¿qué cree? No me trabé, leí bien y me siento feliz, ya no me volveré a trabar, maestra.

Para todos los alumnos esta experiencia fue muy enriquecedora no sólo porque practicaron su lectura o leyeron otros cuentos, sino a que al contar estos cuentos a los niños de primer grado, tocaron sus sentimientos de distintas formas, creando lazos afectivos. Desde ese momento, se convirtieron en sus protectores, ya no fueron más los niños grandes que violentaban.

En este proyecto, la literatura infantil fue la clave que encontré para reconstruir la relación entre mis estudiantes poco a poco en cada una de las actividades. Durante la organización, empezaron a compartir sus gustos literarios, a platicar animadamente sobre lo que les gustó leer. No sólo se compartieron libros, sino que también se construyeron afectos. Lo anterior es una bondad de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) que no sabía que pudiera tener.

Otro de los proyectos que realizamos fue el llamado “Inventamos un cuento”. Para ello, cada mañana iniciaba con la lectura de un cuento y trataba que se acercara a la realidad de mis alumnos. En una ocasión elegí el cuento de la escritora Queta Nava Gómez,¹ titulado “Al fin iguales”. Cuando terminé la lectura, los alumnos conversaban sobre el cuento, les asombró el parecido con su día a día en la escuela. Partiendo de sus comentarios, les propuse la escritura de un cuento, actividad que el grupo ya había solicitado, pero la posponía para darles más elementos y también para que disfrutaran la escritura, expresando emociones. A través de los cuentos los niños han entrado a otro mundo, a uno que no habían imaginado que existiera, han aprendido conceptos, ideas y valores; se ponen en el lugar del otro, se conocen a sí mismos y desarrollan la lectura y el lenguaje. Todo ello lo aporta la lectura de la LIJ.

En este nuevo proyecto, durante la escritura los estudiantes se mostraban muy concentrados, sabían, porque lo habíamos comentado, que escribir era un reto, un trabajo intelectual, una aventura. Se tomaron su tiempo, varios días, y lo hicieron con ese

¹ Poeta, cuentista y novelista, ganadora de premios nacionales e internacionales. Entre ellos el más reciente es el Premio de Novela Nayarit 2018.

profesionalismo que como escritores los caracteriza. Decidieron leerlo ante el grupo, y se encontraron con muchas variantes en sus textos, algunos mezclaron sus cuentos con otros ya conocidos por todos: “¡ese cuento se parece a una película!” Retomaron los modelos y el lenguaje que la LIJ aporta. Pero hubo uno que llamó la atención de todos, el cuento titulado “Granja de los Makafo”, porque estaba hecho mediante una maqueta. El cuento se volvió un elemento de aprendizaje importante para los alumnos. Mientras lo narraban fueron mostrando la maqueta, fue algo diferente.

Al siguiente día la directora de la escuela habló con las maestras de quinto y sexto grados para comentarnos sobre un proyecto que llegó a la escuela, al mismo tiempo se presentó una señorita enviada de Cisco (Cisco Systems es una empresa multinacional ubicada en San José, California, Estados Unidos, principalmente dedicada a la fabricación, venta, mantenimiento y consultoría de equipos de telecomunicaciones a través de internet). Nos presentó un video para darnos un referente sobre cómo poder participar en un proyecto para elaborar maquetas, con ciertas medidas a base de material reciclable, en la que el tema fuera la tecnología, acompañadas de un ensayo relacionado con ellas. Increíble, no podría haber una coincidencia más oportuna. Al siguiente día percibí al grupo con mucha atención por saber cómo iniciarían, les comenté: “Buscaremos la manera de adaptar la tecnología a la maqueta”. Alguien comentó: “¡No, maestra, no! Mejor presentamos nuestro cuento en lugar del ensayo, y ahí también anexamos la tecnología”. Llegamos a ese acuerdo y todos se pusieron a trabajar un su maqueta y texto.

El grupo que ganara visitaría las oficinas de Cisco, donde recibiría un presente. Cuando llegó el momento de leer su texto, fue emotivo ver los avances como grupo, así como individualmente, mostraban seguridad, y me di cuenta de que me imitaban: hacían entonaciones y preguntaban a los demás alumnos sobre la trama del cuento, incluso ponían música de fondo con su celular. Al momento de contar su cuento le daban vueltas a la maqueta.

Al final no ganaron los niños de mi grupo, una de las indicaciones fue que se requerían ensayos y nosotros presentamos cuentos. Aun así, mi grupo no se decepcionó, porque estaban más contentos por haber presentado sus cuentos.

Después de que terminaron todas las exposiciones, algunas personas se me acercaron para felicitarme, me dijeron: “felicidades, maestra, por tener un grupo tan ordenado...”, “mostraron orden en cada una de las presentaciones”, “la organización en cada equipo de trabajo y en cómo se fueron coordinando”, “se nota que trabajaron mucho en ello y el interés que le dieron al tema”, “difícilmente encontramos un grupo así, la mayoría de las veces hay que estar callándolos y ordenándolos”, “lo que más nos impresionó fue cómo adaptaron el cuento y la manera de leerlo sin intimidarse, eso habla de la seguridad que tienen”.

Les contesté que esos cuentos que leyeron fueron escritos por ellos mismos, y su respuesta fue: “Es asombroso, el cuento se escuchó bien y más con los efectos, felicidades”. “Es por eso, maestra, que queremos pedirle que aunque no ganaron, deje que el mejor equipo de su grupo asista con los alumnos a la empresa, donde se enlazarán con otros niños, a través de internet”. Mi respuesta fue afirmativa, tomando en cuenta que también lo aprobará la directora de la escuela.

Ya en el salón de clases, mis alumnos, que habían escuchado todo, comenzaron a abrazarme y a decirme: “escuchamos que hablaron de nosotros como grupo, ya no somos los peores de la escuela, ya no nos vamos a sentir mal”.

En ese momento entró la directora y se hizo un silencio en el salón porque esperaban que les llamara la atención, pero los felicitó y les comentó que estaba muy orgullosa del grupo y que siguieran así y no cambiaran. Terminó diciendo que tenían permiso para visitar Cisco. Mi grupo saltaba de alegría, pues tenían muchos motivos, la directora los había felicitado, siendo que antes sólo les llamaba la atención. Los problemas de disciplina habían quedado atrás, ahora el grupo tenía otro comportamiento, porque como refiere Freinet

(2005), que al trabajar las técnicas su comportamiento se veía modificando de manera no impositiva porque se sentían aceptados al ser escuchados y partícipes de su aprendizaje. Para Emilia Ferreiro (2011) sobre la disciplina hay que generar actividades que interesen, con la idea de que “la disciplina surja automáticamente por el trabajo mismo, por la voluntad de hacer” (p. 169).

Llegó el día en que uno de los equipos visitó Cisco. Los alumnos comentaron que se trató de una bonita experiencia para ellos. Pude observar que los niños se mostraron más participativos e interesados. Interactuaban entre ellos, lo que sigue siendo novedoso. Con esta nueva forma de relacionarse aprenden juntos, favorecen el trabajo colaborativo, refuerzan la formación de valores como la solidaridad, la afectividad y desarrollan su curiosidad intelectual y creatividad. Esta actividad permitió al grupo confrontar sus ideas y autorregularse.

Todo ello dio pauta para invitar a Queta Nava Gómez a la escuela el Siete de enero. Todo empezó porque la conocí en el Curso Taller de Técnicas Freinet. Ella leyó un cuento maravilloso: “Al fin iguales” y supe que les gustaría a mis alumnos, porque relata algo similar a lo que viven en la escuela. La invité a ir a leer sus cuentos a mis estudiantes y le comenté lo feliz que haría a mi grupo si los pudiera visitar, ella amablemente aceptó.

Llegó el día, la autora del cuento favorito de mis alumnos arribó al salón y todos estaban felices. Se presentó ante ellos, explicó cómo comenzó a escribir cuentos y preguntó si querían que contara alguno. Los niños respondieron afirmativamente y luego de cada cuento que ella leía preguntaba si les había gustado. Ante ello, uno de los estudiantes exclamó: “Mi maestra nos ha contado muchos”. Cuando Queta leía los cuentos el grupo estaba en silencio, pero cuando quiso parar, el grupo pidió más hasta que todos solicitaron la lectura de “Al fin iguales”. Queta, sorprendida, comenzó a leerlo, los niños permanecieron totalmente callados y disfrutaron de ese momento. Mientras tanto, yo observaba cómo el grupo se perdía en las palabras de Queta.

Figura 2. Queta dedica los libros a los niños de quinto grado



Al final, Queta me comentó que estaba asombrada al descubrir cómo estaban los niños tan emocionados con sus libros, y eso le gustó. En sus palabras, nunca se le había ocurrido que existieran niños a quienes les gustara la lectura.

Al retirarse, el grupo se encontraba asombrado, no me prestaba atención, estaba inmerso leyendo sus cuentos. Todos los alumnos compraron libros, algunos dos, también dieron mucha importancia a las dedicatorias que la autora hizo a cada uno. Algunos de los comentarios de mis alumnos fueron: “qué padre fue conocerla”; “se portó buena onda al learnos sus cuentos”; “ojalá regrese algún día”; “disfruté de sus cuentos”; “tenía razón, maestra, el autor cuenta mejor sus cuentos”; “conocimos a una autora de cuentos”; “es una señora grande de edad y le gusta contar cuentos y escribirlos”; “se portó muy amable con nosotros”; “me gustó que nos dijera que somos un grupo muy bonito, que estaba feliz en nuestro salón”; “no nos conocía antes ja, ja, ja, ja”.

PARA FINALIZAR

Una de las conclusiones obtenidas fue que trabajar con literatura infantil me permitió abrir canales de comunicación con los estudiantes. Considero que esto fue medular en mi intervención. Lo más importante fue restablecer las relaciones, el contacto humano, la empatía. Con la implementación de cuentos se favorecieron las relaciones afectivas entre alumnos, se dejó atrás la violencia, la cual era cotidiana en ese grupo. Se propiciaron las prácticas sociales del lenguaje, y la lectura y la escritura se volvieron protagonistas del salón.

La comunicación emergió con naturalidad, los estudiantes dialogaban entre ellos para lograr mejorar sus trabajos y para compartir sus dudas. Se logró que “la literatura sea también un medio de comunicación con las concepciones de otras personas y otras culturas próximas o lejanas a la propia” (Cassany, 1994, p. 504). Ya que las relaciones entre los estudiantes no eran muy amigables, con la lectura de cuentos en voz alta de los alumnos de quinto grado a sus compañeros de primer grado, se logró una comunicación real y la práctica de valores como el respeto y la tolerancia.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1989). *La animación y los animadores*. Madrid, España: Narcea.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Ferreiro, E. (2011). *Cultura escrita y educación*. México.
- Freinet, C. (1996). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*, 2ª. ed. Morata.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Mata, J. (2008). *10 ideas claves. Animación a la lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Merino, J. V. (2003). *Programas de Animación Sociocultural*, 3ª. ed. Madrid, España: Narcea.

NAVEGANDO Y DESCUBRIENDO LA VIDA MARINA. EL USO DE INTERNET Y LOS MEDIOS ELECTRÓNICOS

Hilda Macías Hernández

PARA INICIAR

Trabajo en una escuela “estándar” de educación básica, los recursos son escasos y mal administrados, pues el poco presupuesto que la SEP nos brinda se reparte entre gastos de la dirección y supervisión escolar. El mobiliario es deficiente; faltan bancas, y las mesas están rotas; contamos con dos baños con puerta y tres sin puerta y todos presentan problemas de plomería. Las aulas son pequeñas, lo que dificulta el movimiento del mobiliario. La biblioteca es un salón adaptado con apenas unos 100 libros, algunos donados por la comunidad o rincones de lectura en desuso.

La sala de medios cuenta con 18 computadoras, de las cuales sólo sirve la mitad. No tenemos un maestro responsable de esta sala, porque nadie quiere trabajar en ella. En primer lugar porque desconocen el uso y en segundo, porque les da miedo que se descompongan los aparatos electrónicos y que ellos tengan que pagar la reparación. Es un espacio que se ocupa para otras actividades menos para el uso que debe tener; en el mejor de los casos, los docentes llevan a los alumnos como “premio” a jugar con algunas aplicaciones básicas

instaladas como *Paint* o Buscaminas. Somos realmente pocos los maestros que nos aventuramos a llevar a los alumnos a realizar algún trabajo de investigación en internet o a profundizar en el uso de las herramientas de oficina virtuales (Word, PowerPoint, Excel, entre otros).

Trabajo con quinto y sexto grados. Estos alumnos son especiales, pues se encuentran en una etapa que me parece fundamental para su formación, donde comienzan a tener curiosidad sobre el mundo externo; hay una conciencia que comienza a despertar en ellos respecto de los acontecimientos sociales aunados a su condición de preadolescentes. Los medios en torno a ellos resultan de vital importancia para su desarrollo psicológico y social.

Lo cierto es que la realidad de hoy se presenta absolutamente distinta a la de hace pocos años. Como docente me he percatado de un proceso vertiginoso con el uso de las nuevas tecnologías. Hoy los niños y niñas que asisten a la escuela portan algún aparato electrónico independientemente de su estatus social o condición académica. Pareciera ser que necesitan la tecnología para poder integrarse al mundo. Todo esto no está fuera de la realidad, pues el mundo se ha tornado, incluso para mí, en un medio donde todo ocurre a través de las pantallas y el internet. Esto implica, como dice Vygotski, un cambio radical en la forma de escribir y de leer de los niños. La información ya no es la misma ni se transmite de la misma manera, hay enormes cambios.

Únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños y que son consecuencia del desarrollo del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer (Clemente y Domínguez, 1999, p. 92).

En este punto reflexiono en una analogía que pudiera parecer exagerada. El mundo de ahora necesita tanto los aparatos electrónicos como alguna vez el primer hombre, que los antropólogos llamaron “de las cavernas”, necesitó del fuego o de los instrumentos de piedra

para sobrevivir. El apego a la tecnología por parte de la sociedad es increíble ante los ojos de cualquiera. Como educadora me toca ver esta realidad social como una necesidad implantada desde la primera infancia, ¿será que en realidad necesitamos de estos medios para comunicarnos adecuadamente? La alternativa que viene a mi mente de inmediato es aquella de los grandes estrategas: “Si no puedes con el enemigo, únete”.

En la sala de maestros he escuchado las miles de satanizaciones a los medios electrónicos. La cuestión implica siempre una controversia moral o disciplinaria, y ante dicha dicotomía no cabe más que investigar. He observado con frecuencia los contenidos y me he aventurado a la navegación general de internet y los resultados han sido contundentes: internet es otro mundo, una realidad igual o más grande que la que vivimos en carne y hueso. Aquí nace un doble peligro y una doble responsabilidad: debemos cuidar a la juventud en las calles, y advertirles de los peligros de la vida virtual.

Los estudiantes se enfrentan al mundo de infinitas posibilidades que ofrece el internet. Es necesario encontrar dinámicas que involucren a docentes y estudiantes en los nuevos medios. Como profesora tengo la responsabilidad de mostrarles el uso académico que tienen estas herramientas y las posibilidades que proporciona internet. Sólo involucrándome en dichos medios podré encontrar una manera de integrarlos en actividades que puedan fortalecer sus competencias. Por ello, he diseñado el proyecto de intervención: *El acuario*, el cual mostrará cómo poco a poco los medios electrónicos fueron introducidos en las secuencias didácticas de mi labor docente cotidiana. El proyecto intentará exponer con claridad los retos y beneficios que la introducción de los medios electrónicos representa en el mundo de la educación básica. Todo esto desde mi experiencia en una relatoría narrativa, que intenta explicar las vivencias de mi actuar docente en la introducción del uso de internet como una de mis modalidades de trabajo.

RECREANDO LA EXPERIENCIA

El acuario

Los integrantes del grupo de trabajo son muy tranquilos y no tienen problemas de comportamiento. Durante mi estancia con ellos me di cuenta de que estaban muy relacionados con el uso de los celulares, las computadoras y, por ende, con la escritura en los medios electrónicos.

Cuando les pedí narrar acerca de sus vacaciones, la mayoría escribió tres líneas, es decir, parecía que todos deseaban expresar todo el contenido de una vivencia en un mensajito de *chat* por internet. El hecho me recordó el fenómeno de los mensajes de texto por celular (los mensajes deben ser muy breves con la justificación de ahorrar crédito para continuar la comunicación). La mayoría justificó el hecho en que no podían dar más detalles de sus vivencias; la imaginación no brotaba en la escritura de los chicos, entonces me vi en la necesidad de empezar un diálogo para motivar una escritura más rica en contenidos, una escritura creativa e imaginativa, porque el “mundo de la fantasía es un entorno de retención conceptual perfecto para los niños que están abandonando la etapa más concreta del procesamiento cognitivo” (Wolf, 2008, p. 165).

Al preguntarles respecto a las actividades realizadas en su tiempo libre, el alumno José Manuel dijo: “Yo me la pasé en el celular chateando con mis amigos, maestra”. Argumentó que en casa no había dinero suficiente para emprender un destino turístico. Yo le respondí: “¿Que no el chat es únicamente para adultos?” Ante mi pregunta, todos querían corregirme al respecto, pues los niños piensan que el internet es para todos y no hay distinción ni edades para su uso.

Derivado de esto me propuse aprovechar esta inquietud por los medios electrónicos para mejorar la deficiente forma de escribir de mis alumnos. Por lo tanto, me di a la tarea de buscar un proyecto que lograra incluir el internet para fines educativos y alguna

estrategia para integrar su buen uso en la oralidad, escritura y lectura. Logré apoyarme en Ander-Egg para tener claridad en la metodología. Un proyecto socioeducativo era lo que necesitaba encontrar para potenciar las habilidades de mis estudiantes y lo encontré en el siguiente modelo:

Proyectar acciones sistemáticas y fundamentadas, con un objeto definido y metas claras y factibles, surge como una intervención grupal o personal buscando resolver un problema de conocimiento referido a la mejora, o a la corrección, o a la instrumentación de acciones novedosas, ante una necesidad personal o grupal (Ander-Egg, 2000, p. 1).

En un segundo momento retomé la plática respecto a las vacaciones. Hubo muchas participaciones. Josep mencionó su estancia en la playa y Sarahí nos transportó a Cancún con su arena blanca y su mar azul, lleno de pececillos, según explicó. Por mi parte les platicué de mis vacaciones en el puerto de Veracruz, mostré fotografías del acuario que impresionaron a mis alumnos.

Ángel comentó que fue a “La Paz” con su papá y observó un tiburón tigre. “Son inofensivos”, comentó. Samanta replicó: “Ni por un millón de pesos me meto al agua con un pez tan feo”. Todos reímos por su comentario. Y al finalizar les tenía preparada una sorpresa: Un documental del mar y las especies subacuáticas que había encontrado en mi celular en YouTube, que les proyecté con ayuda de la tecnología de bluetooth.

El documental logró enriquecer la curiosidad ya fomentada en los niños. Lograron identificar las especies y se interesaron por los comentarios de los científicos entrevistados. Por todo el salón se escuchaba: “Mira, es el pez que vi en Acapulco”, “Yo nadé alguna vez con unos delfines”, “Mi papá me dijo que las anguilas eléctricas pueden dar descargas capaces de aniquilar a un hombre de 100 kilos”, entre otros comentarios.

Después de todo esto pregunté qué tanto sabían de la vida marina. Ellos comentaron que su conocimiento era escaso, por lo que

querían investigar al respecto. Los libros en la biblioteca escolar aportaban muy poca información sobre el tema, por ello propuse –casi mañosamente– adentrarnos en la sala de medios para realizar una investigación en las páginas oficiales respecto al cuidado y protección del mar.

Antes de ir a la sala de medios solicité a mis alumnos escribieran previamente qué era lo que específicamente deseaban conocer acerca del mar. Recordé que el mundo de internet es amplio y es necesario siempre anticipar los contenidos de nuestras búsquedas, de preferencia en forma escrita para no olvidar nuestro objetivo inicial. Las preguntas generales fueron:

1. ¿En qué lugares pueden vivir los peces?
2. ¿Cuántos huevos puede poner un pez espada?
3. ¿De qué se alimentan las mantarrayas?
4. ¿Cuántos tipos de “caballito de mar” existen?
5. ¿Cuántas especies de tiburones viven en el mar?

Quedaron impresionados al comparar la información que cada página proporcionaba. La mayoría comentó que de ahora en adelante serían más cuidadosos al realizar búsquedas en línea, pues muchos sólo copiaban y pegaban la primera información que les daba el buscador sin siquiera leer el artículo de su interés. Les recalqué la importancia de la lectura adecuada de cada una de las informaciones y la comparación de los resultados de búsqueda. Reímos cuando en Wikipedia encontramos un archivo respecto al mar que estaba modificado a manera de trampa. En él se encontraba información fantasiosa y poco relevante sobre el mar. Una cita que ejemplifica esto fue el detonante del despertar su conciencia cuando leyeron en el artículo de esta página que “Aquaman tenía cara de pez”.

Los estudiantes escribieron en una ficha de trabajo la información que debían comparar por lo menos en dos sitios de internet. Rescataron la información fundamental y después revisaron sus textos en pares. Una vez corregida la parte de los borradores pasaron

en limpio su investigación para poder utilizarla y comentarla en clase. Fue tanta la aceptación del trabajo realizado que propusieron realizar un acuario con todo lo aprendido. Me pareció buena idea, les propuse escoger una especie marina para dar la información que obtuvieron a la manera de un guía experto en cuestiones acuáticas.

Con el fin de que no olvidasen el procedimiento para realizar los modelos de los peces, invité a mis alumnos a que elaboraran un instructivo de manera escrita. Algunos tuvieron la idea de hacer un video de cómo crear una obra de arte a partir del modelo de las especies marinas. Una idea productiva y de comunicación con los demás niños de su edad fue subir el video de la realización de las manualidades a la plataforma de YouTube.

Al día siguiente les llevé globos, engrudo y papel periódico; les mostré cómo pegar los recortes de periódico en el globo, para ese momento ya habían elegido su especie.

Figura 1. Haciendo los animales marinos



Debo ser sincera, pues no confiaba en que los animales marinos quedaran bien, pero me equivoqué, los muchachos dieron su mejor esfuerzo e hicieron todos sus modelos muy bonitos. Después eligieron el título de su acuario.

Para dar a conocer sus trabajos, organizamos la primera gran exposición de nuestro acuario. Algunos realizaron carteles en los que invitaban a la comunidad escolar, muchos iniciaron una campaña a través de correos electrónicos que debían tener el formato de una invitación formal. Esto permitió al grupo componer un simulador de texto apegado a las necesidades electrónicas futuras, pues debemos aceptar que pocos saben cómo invitar de manera eficiente y formal a través de un medio considerado informal como el correo electrónico.

Nos faltaba un nombre creativo para el acuario, y se sometió todo a un concurso. Ganó el nombre de “Acuaribobol”.

Los alumnos escribieron ensayos para practicar la presentación oral antes del cierre del proyecto. La exposición fue en la sala de medios, la cual adornamos con papel crepé azul de diferentes tonos. Los niños de la escuela fueron pasando, empezamos con el primer grado, ellos hicieron algunas preguntas, por ejemplo, ¿cómo se llama?, ¿qué come? Llegó el turno a los alumnos de sexto grado, sus preguntas fueron un poco más elaboradas: “¿En qué zonas vive el pez espada? ¿Cuántos años vive la tortuga?”

De las tres líneas iniciales de relato respecto a las vacaciones llegamos a toda una exposición con fundamentos científicos aclamada por la comunidad escolar. Es así como concluyó la intervención que no pudo ser posible sin la ayuda de los medios electrónicos para fundamentar todo el trabajo manual posterior. Me sentí satisfecha.

Figura 2. Cada alumno en su puesto, presentando el animal que elaboraron



PARA FINALIZAR

En este trabajo recordé que los conocimientos de la escuela tienen mayor validez si logran ser aplicados en la vida cotidiana. La escritura ahora se desenvuelve en estos medios que parecen desconocidos (internet) y que poco a poco debemos explorar y conocer si nuestro objetivo es continuar con una práctica docente que se ajuste a los propósitos del presente y prepare a seres humanos críticos para el mañana.

REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (2000). *Cómo hacer un proyecto*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/experiencias143.html>

- Cassany, D. (2007). *Afilas el lapicero*. Barcelona, España: Quinteto.
- Clemente, M. y Domínguez, B. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid, España: Pirámide.
- Ong, W. (2013). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Redondo, A. (2010). *Socialnets*. Barcelona, España: Península.
- Vygotski, L. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto Sol.
- Wolf, A. (2008). *Creatividad y emoción*, de Mónica Desirée Sánchez Aranegui. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

LA ESCRITURA DE RELATOS COMO DISPOSITIVO PARA LA REFLEXIÓN

Marisela Ramírez Alonso

PARA INICIAR

Dentro de los paradigmas metodológicos de investigación cualitativa se sitúa el enfoque biográfico-narrativo, que se ha vuelto más seductor en las últimas décadas, pues es muy frecuente encontrar trabajos con este enfoque. Contar las propias vivencias se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos, como señala Bolívar (2001, 2002), somos sujetos contadores de historias, que individual y socialmente lo hacemos de forma cotidiana. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los docentes como los estudiantes somos contadores y también personajes en las historias de los demás y en las propias.

Una de esas formas de escribir historias es la que Suárez (2003) denomina documentación narrativa de prácticas escolares. Ésta es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a

reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, conversan y reflexionan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, 2003 y 2005).

En la palabra reflexionar focalicé mi atención en la que buscaba que estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria trabajaran en los siguientes objetivos: a) desarrollaran su escritura a través de redacción de relatos, y b) advirtieran en los relatos pedagógicos (como enfoque metodológico) una posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas.

RECREANDO LA EXPERIENCIA

Diseñé un taller apoyado en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa, denominado “Historias que dejan huellas”, conformado por cuatro etapas, mismas que describo a continuación:

1. **Sensibilizar.** Etapa inicial del taller cuya intención era acercar a los estudiantes a distintos textos literarios de tal forma que les permitiera reconocer la estructura de los textos narrativos y se familiarizaran con su naturaleza estética.
2. **Crear y recrear.** En esta etapa se pretendía que los estudiantes identificaran y seleccionaran la práctica pedagógica a relatar y documentar, conocieran qué son los relatos pedagógicos y escribieran su relato.
3. **Reescribir-se.** Momento en el que reconstruirían su texto de forma individual y grupal, a partir de elementos pedagógicos de la experiencia escolar a relatar, aquí también se llevaría a cabo la revisión y corrección de su escrito con el propósito de convertirlo en un relato pedagógico.
4. **Propagar.** Culminación del taller; momento clave del proceso de documentación en que los estudiantes narradores se afirman como autores de experiencias, saberes y relatos pedagógicos, al mismo tiempo dan a conocer públicamente sus relatos.

Durante el desarrollo del taller comentamos distintas posibilidades para escribir sus relatos. La escritura de los textos se interpretaría desde tres dimensiones: la primera tiene que ver con la escritura como un proceso; la segunda, enmarcaría todo lo que los relatos pueden potenciar; y la última puede dirigirse hacia la redacción de los relatos como dispositivo para el desarrollo de la práctica reflexiva.

Respecto a la primera dimensión, fue interesante descubrir que para algunos estudiantes escribir estos textos era relevante para su formación como futuros docentes. Fue evidente que el logro de uno de los propósitos de la propuesta de intervención además contribuía al logro de algunos rasgos del perfil de egreso, plasmados en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 1997.

Yo sí deseo continuar con el proyecto, puesto que estoy escribiendo sobre mis vivencias [...] el hablar de mí me parece importante (Thalía).

Sí deseo continuar con el proyecto, ya que me parece que es importante para nuestro crecimiento como persona y en especial como docentes (Yesenia).

Estas respuestas evidenciaron la relación que los estudiantes habían hecho de la narrativa y sobre la reflexión de la práctica. Estaba convencida de que la narración permite dar sentido a las situaciones escolares, que suministra la base para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas, y que hace que afloren los razonamientos en que se sostienen aspectos de la práctica docente; facilitándole a quien las escribe construir un mejor razonamiento, a partir de una postura crítica y de un acto reflexivo.

Fue muy interesante reconocer el estilo de escritura de mis estudiantes, darme cuenta de su forma de decir las cosas, de sus inquietudes y sus aprendizajes. En este sentido manifestaron con mayor énfasis las siguientes “tramas”,¹ es decir, los incidentes sobre los cua-

¹ Sin duda, el hecho de que los estudiantes hubieran estado en un contexto real y elegido un suceso concreto que lo enfrentara con sus teorías, es un buen inicio

les la narrativa es construida: sus preocupaciones relativas a la planificación de la práctica; sobre sus retos de formación y profesionales; sus sentimientos y emociones, así como las personas significativas en esta etapa de su formación.

Sobre la segunda dimensión, debo decir que la escritura de los relatos se convirtió en una posibilidad de hacer manifiestos muchos aspectos que el docente en formación vive en la normal y en la escuela en la que realiza su práctica docente. Uno de esos aspectos es lo que viven al preparar la práctica; la mayoría de los alumnos escribieron sobre la planificación. Fue importante que los estudiantes, aun en su etapa de formación inicial, tuvieran claro que la planificación de la práctica es necesaria para anticipar o prever cómo se desarrollarán las situaciones educativas: cómo se organizarán los contenidos, qué acciones de enseñanza favorecerán los procesos de aprendizaje de los alumnos, los materiales, entre otros, es decir, cómo marcar buena parte del camino.

Reconocieron que la realidad escolar atraviesa por múltiples situaciones y que esta complejidad de elementos puede obstaculizar la planificación, por lo tanto, debe mirarse desde el inicio como flexible, susceptible para ser modificada. Esto fue difícil para esta alumna que se cuestionó: “Y lo planeado, ¿dónde quedó?”.

Invertí mucho tiempo en planear cada una de las actividades que desarrollaría en la semana de práctica; fui muy cuidadosa en cada uno de los detalles, como el material didáctico, los tiempos, los temas y el dominio de éstos. Realmente me sentía a gusto con todo lo que había trabajado, pensaba que todo era perfecto. Pero qué sorpresa o qué descuido, no tomé en cuenta que los niños no se ajustan siempre a lo planeado, ya que ellos están llenos de energía, preguntas y demandas, este último comentario lo digo porque resulta ser que al entrar al salón todo fue totalmente diferente (Vanessa).

para el análisis y para la reflexión, como dice Dewey (1998), “la verdadera práctica reflexiva se lleva a cabo solamente cuando el individuo se enfrenta con un problema real”.

Pude notar, a partir de los relatos, que todo lo relacionado con la planificación de la práctica a los estudiantes fue realmente “tormentosa”. Como lo señala Fernanda:

Dos semanas después ya casi estaba terminada la planificación, tan sólo faltaban unos cuantos detalles, como la forma de redactar y faltas de ortografía. Fui más cuidadosa, leía y releía la planificación[...] Después de tanto esfuerzo, ¡Genial! mi planificación ya estaba lista[...] He de decir que la tarea no fue tan fácil, el desvelo tras desvelo me provocaba estrés, no encontraba la manera de terminar con mi gran tormento.

También me percaté de que algunos estudiantes dejaron de lado la relevancia que puede tener la elaboración del plan de trabajo como parte fundamental en la práctica y se convierte en un requisito más, olvidando que es un proceso que busca prever diversos escenarios y que permite especificar fines, objetivos y metas; admite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización, esto según Álvarez (1981); al respecto me preguntaba: ¿Qué hemos dejado de hacer los docentes que los acompañamos en su proceso formativo para que los alumnos piensen como la estudiante que escribe?: “Unas semanas previas a la práctica, en el salón todo era caos, la planeación de las actividades que llevaríamos a cabo, se estaban volviendo un tormento”.

Textos como el anterior, fueron la oportunidad perfecta para hablar en su momento sobre la relevancia de la planificación en la práctica docente y de cómo ésta, a decir de Sacristán (2002), proporciona seguridad al profesor.

Por otro lado, algunos relatos evidencian que durante las prácticas docentes se ponen en juego emociones y afectos, como componentes en la actuación docente, en nuestra forma de reaccionar y proceder ante acontecimientos que surgen de esa compleja realidad escolar; así lo demuestra el siguiente fragmento:

después de haber entrado al salón la maestra [titular del grupo] externó abiertamente su molestia con los niños, y fue más evidente porque tres de ellos habían llegado muy tarde y entraban al salón riéndose. Volvimos a escuchar todos juntos unas palabras cuyo tono ya era propio de un regaño, la expresión de molestia era evidente y todos los niños e incluso yo misma teníamos miedo, al menos lo creo porque nadie se movía de sus bancas y no se escuchaba un solo murmullo (Sahaidy).

En sus textos, los estudiantes mostraron lo que enfrentan en las aulas: sus dudas, sus emociones y sentimientos, la manera en que se procesan las emociones, cómo se expresan, cómo se controlan, cómo se previenen los efectos dañinos de las emociones negativas, cómo se desarrollan las positivas y qué papel juegan en el aprendizaje.

Este texto me permitió reflexionar en la importancia de la formación de los maestros en el ámbito de la educación emocional, como eje para conseguir un desarrollo integral, armónico y equilibrado de la personalidad de los estudiantes, vieja reivindicación pedagógica, necesaria sobre todo para afrontar la sociedad actual.

Por otro lado, otros estudiantes, en sus textos se cuestionaron sobre sus dudas, de su futuro profesional:

me desperté y en lo primero que pensé fue en el segundo día de práctica y entusiasmada de volver a la primaria, algo muy chistoso me pasó cuando me arreglaba, me veía en el espejo y me preguntaba si llegaría a ser maestra o no ¿realmente ésta no es mi vocación? (Diana).

Tal vez será porque se percataron de que ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de muchos elementos más, que tienen relación con lo afectivo y lo social, mismos que se ponen en juego para trabajar con el grupo, además de atender inquietudes y organizar el trabajo, tal y como lo dice Mercado (2000).

Alumnas como Reyna manifestaron en sus relatos la importancia de no aventurarse a enseñar sin la preparación para hacerlo.

Pudo notarse en varios de los textos que los estudiantes enfatizaron en el conocimiento del contenido como una “obligación” del docente, como una responsabilidad de una persona ética: no se debe enseñar lo que no se sabe.

Comencé a ver con ellos el tema de las lenguas indígenas, se portaron muy bien, era un grupo muy participativo y atento. Debo decir que no me fue del todo bien en la primera clase de español, ya que tuve unos conflictos con respecto a la localización de algunos Estados en el mapa de la República Mexicana, sentí mucha pena por ello, pero logré sacar adelante la sesión (Reyna).

Este fragmento confirma lo que muchos expertos como Martín del Pozo y Porlán (1999) han mencionado respecto al desarrollo de las competencias necesarias y suficientes que permitan el desempeño esperado en la solución de los problemas que afrontará en su práctica profesional.

Otro de los aspectos positivos de los estudiantes-escritores fue que lograron hacerse presentes en los relatos. Un texto narrativo tiene un personaje principal, en este sentido ellos se asumieron como tal, apropiándose de la voz expresada en primera persona del singular, lo cual permite darle al relato un discurso de investigación en las futuras lecturas del texto.

Cabe mencionar que en la mayoría de los textos que escribieron los estudiantes, mencionan lo que enfrentaron al estar inmersos con la realidad escolar, al darse cuenta de que en la escuela ocurre gran cantidad de acontecimientos que abonan sutilmente en la formación del magisterio de manera informal, pero que todo ese flujo cotidiano compuesto de intercambios entre docentes, autoridades, padres de familia, entre otros, contribuyen a que los estudiantes (futuros docentes) vayan construyendo su perfil profesional modelando sus formas de pensar, percibir y actuar.

Respecto a la tercera dimensión, es decir, la que se refiere a la posibilidad de los relatos pedagógicos para desarrollar la reflexión, en el trabajo durante el taller, fue evidente que la reflexión estuvo

presente en los distintos niveles de la misma. En este sentido, Korthagen y otros (2001) mencionan: “El punto de partida son los interrogantes que emergen de la misma práctica y que experimenta el profesor en su contexto real de aula”. Por su parte, Shön (1992) indica que inicia describiendo las características de la situación problemática considerada. Esto me lleva a afirmar que los estudiantes, con la elaboración de sus relatos pedagógicos, llegaron a la fase inicial de la reflexión al detenerse a mirar alguna situación que llamara su atención, a describirla y escribirla, de este modo lograron uno de los principios de la reflexión coincidentes con varios teóricos: el reconocimiento de una situación que llame su atención, primer paso de la reflexión, según expone Dewey (1998), o como el punto de partida de la reflexión a decir de Brockbank (2002) en sus dimensiones para la reflexión.

Por otro lado, no todos los estudiantes lograron un análisis de las situaciones comunes y problemáticas, como base de una formación inicial, según propone Perrenoud (2004), o no lograron trascender en la búsqueda de tomar conciencia y determinar los aspectos importantes de la propia actuación con el propósito de buscar y preparar comportamientos alternativos para actuar y comprobar su eficacia en una nueva situación. He aquí el enorme reto de los docentes que acompañaremos a los estudiantes en una formación reflexiva.

Hay que reconocer que la práctica reflexiva no se construye de manera espontánea, como dije antes, es una actividad que debe ser ejercitada hasta que se convierta en algo permanente en nuestras prácticas. Con la elaboración de los relatos, los estudiantes lograron ejercitar en distintos niveles su reflexividad, según lo planteado por Van Manen (1977).

En el segundo nivel de reflexividad, el docente analiza los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula, así como las consecuencias del uso de ciertas estrategias y recursos como facilitadores del aprendizaje. En este nivel se ubicó a unos cuantos estudiantes, en sus relatos se nota cómo se apropian de criterios

educativos en su práctica con la intención de tomar decisiones individuales e independientes sobre los asuntos pedagógicos, personalizando de este modo su tarea docente.

En el tercer nivel de reflexividad, que se conoce como reflexión crítica, los docentes se cuestionan sobre los criterios morales, éticos y normativos que están inmersos en la vida del aula y de su propio quehacer pedagógico. Al respecto, puedo decir que los estudiantes no demostraron haber llegado a este nivel, sus interrogantes no evidencian construcciones críticas que les permitan cuestionarse sobre su propio hacer. En este sentido, debo reconocer que los resultados obtenidos fueron consecuencia de mi forma de acompañamiento, considero que me faltó proporcionar ayuda en los procesos de reflexión y construcción de saberes.

PARA FINALIZAR

Pude percatarme de la importancia de reconocer la práctica docente como un objeto de aprendizaje, se observa cierta distancia entre las propuestas de formación de los futuros docentes y las prácticas escolares reales.

Es justamente esta dificultad y la complejidad que representa la tarea reflexiva, la que me impulsa a sostener que es en la formación inicial de los futuros docentes en la que se puede desarrollar esta condición reflexiva aprovechando los acercamientos a las escuelas, y escribir sobre ello.

La actitud que debe caracterizar a los estudiantes que se forman con la perspectiva de la docencia reflexiva, será la de convertirse en actores de su formación y de aceptar las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo al practicar y pensar sobre su actuación en sus prácticas.

REFERENCIAS

- Álvarez, Lallerana, Mc Ginn y Fernández (1981). *Definición del campo temático de planeación educativa*. Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa México.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Brockbank, A. y Macgill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, España: Morata.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, España: Paidós.
- Gimeno, S. y Pérez, G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Korthagen, F. et al. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres, Inglaterra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lallerana, R. et al. (1981). Definición del campo temático de planeación educativa. Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Martín del Pozo, R. y Porlán, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 35.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Suárez, D. (2003). Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente. En *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ*. Recuperado de www.lpp-uerj.net/olped
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires, Argentina: MECyT/OEA.
- SEP (1997). *Plan y programas de estudio*. Licenciatura en Educación Primaria. México.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3).

PARTE 3
DESDE LA MIRADA DE FREINET

SENTIMIENTOS QUE VIAJAN CON EL VAIVÉN DE LAS PALABRAS EN UN PERIÓDICO ESCOLAR

Karina Trejo Ortega

PARA INICIAR

Este proyecto se realizó con alumnos del cuarto grado, grupo C, de la escuela primaria Jesús Sotelo Inclán, adscrita a la Dirección Operativa número 1, y forma parte fundamental del trabajo realizado para la titulación de la Maestría en Educación Básica, cursada en la UPN 095 CDMX Azcapotzalco. El proyecto está organizado en tres grandes apartados y éstos, a su vez, se dividen en estrategias para favorecer su realización.

RECREANDO LA EXPERIENCIA

¿Dónde se cocina un sueño, un proyecto?

Un proyecto se cocina en la imaginación compartida al estimular la revolución de ideas con el eco de la ilusión por crear, por compartir. No encuentro nada más gratificante que provocar las emociones y pensamientos en la cotidianidad del aula a través de la lectura y la escritura.

La revista escolar *El País de los Libros* es una oportunidad que me regalo con los alumnos para vivir la experiencia de compartir la lectura de hermosos cuentos, con la finalidad de disfrutar la fluidez de pensamientos y emociones que se tejen y destejen para e-vocar, pro-vocar y con-vocar la interacción de experiencias, que dan paso a la fluidez de las palabras con el vaivén del lápiz sobre el papel, para construir textos que compartirán a la comunidad.

Tradicionalmente las revistas escolares han dado cuenta de algunos trabajos individuales de los alumnos, tomados casi siempre de actividades aisladas; los maestros son quienes corrigen los textos para su publicación y hay poca participación real del estudiantado. Sin embargo, mi visión sobre la creación y publicación de una revista es, en primer lugar, involucrar a los alumnos en la creación de ambientes lectores (Chambers, 2013), que favorezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, en la cual puedan compartir experiencias. Y, por otro, que la interacción con los cuentos sea la fuente de inspiración para la creación de textos libres que se recopilarán en la revista para su publicación.

Nos organizamos

Este proyecto surgió con la planeación que al socializarla en el aula, los alumnos la enriquecieron y acordamos que incluiríamos sus inquietudes. La propuesta inicial de elaborar y publicar una revista escolar, se convirtió en una fusión de intereses compartidos, gracias al trabajo por proyectos que “permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase –y no sólo el maestro– orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida” (Lerner, 2001, p. 33).

Permaneció la idea de hacer la revista, y que se publicarían textos escritos por compañeros de otros grupos. Yo les propuse que dichos escritos fueran el resultado de la lectura de un cuento. Al reflexionarlo me doy cuenta de que quise propiciar un encuentro agradable con los libros, una oportunidad para compartir la lectura

en grupo. Todos quedamos conformes y nos dispusimos visitar a las compañeras maestras para invitarlas a participar.

Establecemos un contrato

Retomamos la realización del contrato colectivo¹ que propone Jolibert (2012), en el cual definimos las actividades que realizaríamos y los responsables de cada una de ellas, para lograr que el trabajo se llevara a cabo de la mejor manera. En el proyecto participaron todas y todos en su elaboración y la actividad fluyó con soltura, porque se comprometieron e involucraron con facilidad.

Interactuamos con los textos

Luis propuso que realizáramos la interrogación del texto, como lo habíamos hecho con el formato de la carta en el proyecto anterior, dijo:

—Maestra, yo propongo que traigamos revistas para interrogarlas y hacer su silueta, para que sepamos cómo se elabora.

El grupo aceptó la propuesta y decidimos que en la siguiente sesión realizaríamos la actividad, porque era importante saber más sobre la estructura de las revistas.

En la siguiente sesión, el grupo se organizó en seis equipos y a cada uno le entregué una revista y les solicité que la hojearan durante unos minutos para que vieran su estructura. Posteriormente les pedí que nos compartieran las preguntas que querían realizar al texto y surgieron las siguientes: ¿Cómo está organizada? ¿Para

¹ Es un formato que sirve para organizar el proyecto y las actividades que se van a realizar, los responsables y los recursos y el tiempo destinado a cada actividad (Jolibertt, 2012, p. 38).

quién está hecha? ¿De qué trata? ¿Cómo sabemos su contenido? ¿Para qué sirven las imágenes? ¿Cómo está escrita? ¿Cómo están escritos los títulos?

Regresamos a releer la revista para verificar si el texto las contestaba, esta actividad dio pie a respuestas enriquecedoras porque lograron rescatar elementos importantes que les servirían para el trabajo que emprendían. Diego afirmó:

—Va a estar difícil hacer la revista porque cada página está diferente, como que no tiene un formato igual en todas las páginas. Al parecer esto inquietaba a todos, porque reaccionaron lanzando afirmaciones como:

—¡Sí, cada página es diferente!

—¡Hay unas con puros dibujos!

—¡El tamaño de la letra también cambia!, maestra, y nosotros ¿cómo la vamos a hacer?

Esta última frase irrumpió el bullicio porque esperaban que yo les diera la respuesta, pero contesté:

—No sé, eso lo tenemos que decidir entre todos, por eso estamos viendo cómo están estructuradas éstas para después decidir cómo hacer la de nosotros.

La actividad dio lugar a la reflexión, estaban interesados porque querían saber lo más posible para elaborar su propia revista. Alexander pidió la palabra para agregar:

—Hay que escribir todas las dudas que tengamos para cuando venga el editor que vamos a entrevistar.

Daniela preguntó:

—¿Ya le confirmó el editor de la revista?

Y le respondí:

—Sí, ya me confirmó que nos va a regalar un espacio el próximo martes.

Héctor propuso:

—Hay que escribir las preguntas que queremos hacerle al editor para que todos los equipos las tengamos y no repetir, porque luego se equivocan.

El grupo aceptó y yo también estuve de acuerdo porque no lo había previsto en mi planeación, pero definitivamente era una actividad importante.

La visita de un invitado especial

Con anterioridad redactamos las preguntas que íbamos a realizar al editor de una revista que accedió a concedernos una entrevista para apoyar la elaboración de nuestra revista. Comencé diciéndoles, ¿qué quieren preguntarle al editor?, y en un instante había muchas manos levantadas. Fui escribiendo en el pizarrón todas las preguntas que propusieron, leímos cada una y decidimos cuáles eran las que ayudaban a obtener más información, las ordenamos y un integrante de cada equipo se encargó de copiarlas para tenerlas el día de la entrevista. Decidimos no realizar la silueta de la revista (Jolibert, 2012) hasta tener el encuentro con el editor para mayor claridad sobre las características del tipo de texto.

Por fin llegó el día planeado, y cuando me vieron llegar con el editor se escuchó el eco: “¡Ya llegó la maestra!”, “¡Sí, viene con el editor!” “¡Shhhh, cállense!” Entramos al salón y el silencio invadió el lugar. Presenté al editor y Daniela tomó la palabra para dirigir la entrevista; sus compañeros atendieron y respetaron los turnos; fueron escribiendo en sus cuadernos las ideas que consideraron importantes para después compartirlas con el grupo.

El editor realizó varias actividades con los alumnos. Logró dar respuesta a todas las preguntas, aportó algunas ideas que resultaron

interesantes. Se notaba que estaban fascinados con su presencia en el aula. Para concluir la visita, realizó una actividad para ayudarles a comprender la silueta de las revistas y llegamos a la conclusión de que los formatos de las revistas son muy creativos y dan la libertad de construirlos de acuerdo con las necesidades del escritor. Decidimos pegar en la pared los formatos surgidos de la actividad para retomarlos cuando armáramos la revista.

Posteriormente, organizamos una tertulia para decidir cómo estaría integrada, y acordamos organizarla con los siguientes apartados: portada, contraportada, editorial, contenido, seis subtemas que corresponden a cada uno de los libros que se trabajarían con los otros grupos, para leer y horóscopos lectores.

Preparamos los ambientes para la lectura y la escritura

Chambers (2012, p. 101) afirma que “toda lectura comienza en la selección de algo para leer”, y nosotros decidimos explorar en los salones para solicitar a las compañeras maestras que nos ayudaran a escoger los libros más leídos por sus alumnos.

El acceso a los libros es apenas la puerta de entrada a la experiencia de la lectura (Chambers, 2013) y se requiere la complicidad de alguien que propicie el encuentro entre el libro y el lector. Nosotros decidimos ser ese alguien e irrumpir en los salones para desempolvar los espacios de lectura para darles, como dice Patte (2011), “una rica probadita”, que les provoque las ganas de saborear y devorar la belleza sensible del texto, su poesía, su humor y las emociones que provoca en la interacción con las ideas de todos.

En busca de los libros olvidados en rincones

Los alumnos del grupo que atiendo pasaron a los salones a invitar a sus compañeros para que escogieran los cuentos que más les

gustaban. La respuesta fue algo desalentadora y dejó notar que utilizan poco los libros del rincón de lecturas, no los conocen y no tienen tiempo para disfrutarlos, para comunicar los descubrimientos que hacen juntos en el curso de las lecturas compartidas.

La mayoría de mis compañeras maestras nos dijeron que eligiéramos nosotros los libros que nos sirvieran. Parecía que no entendían la actividad: ¡elegir los más gustados por sus alumnos! Ante las respuestas decidimos tomar todos los libros de cada una de las bibliotecas y seleccionar seis que nos permitirían realizar la estrategia de lectura con la que obtendríamos los productos de la revista.

Los cuentos que se eligieron fueron: *Willy el tímido*, *La pequeña niña grande*, *Un libro para Bruno*, *El mismo que viste y calza*, *De cómo Fabián acabó con la guerra* y *El pincel mágico*. Todos seleccionados por ser libros álbum y por contener una historia, que consideraron interesante para compartir y atrapar el interés de sus compañeros.

La literatura infantil tiene un lugar privilegiado en nuestro salón, es una puerta que muestra un mundo de experiencias, por ello estuvo presente en este proyecto.

Planeamos las estrategias de lectura

Cada equipo planeó su actividad lúdica a realizar para invitar a sus compañeros a crear algunos textos. Primero, nos dimos a la tarea de organizar de qué forma iban a presentarse en los grupos, así que trabajé de manera individual con cada equipo para enfocarme en sus dudas, las actividades que realizarían, la idea que tenían para presentarlo y los papeles que asignaron a cada integrante.

Cuando les pregunté: ¿qué actividad tienen pensada para trabajar después de la lectura?, me sorprendió que todos los equipos propusieron que “escribieran lo más importante del cuento”. Les propuse que pensarán en actividades más interesantes para sus compañeros. Los resultados fueron la creación de alebrijes, acompañados de un texto que describiera sus cualidades físicas y emocionales; pintar

sobre madera lo que dibujarían si tuvieran un pincel mágico; elaborar la simulación de un libro que al abrirlo saliera un personaje del cuento; crear una niña grande y una pequeña con un acordeón de hojas y escribir en su vestido cuándo se sienten pequeños y cuándo se sienten grandes; dibujar bananas con textos de sugerencias para no ser tan tímidos ante los demás; y elaborar banderines con pensamientos positivos para evitar conflictos. Los estudiantes fueron los animadores responsables de crear un espacio donde los libros literarios “vivieron” entre ellos.

Contextos auténticos para leer y escribir

Los equipos entraron a los seis grupos a compartir su estrategia, llevando un arsenal de ideas construidas a partir de sus cuentos para compartir con sus compañeros. Hubo ocasiones en las que tuvieron que improvisar, en otras tantas los nervios querían atraparlos, pero se les escurrieron dejándolos atrás porque habían invertido demasiado tiempo para este momento y no pensaban desaprovecharlo. La intención era despertar el gusto por la lectura literaria, lograr cosechar textos creativos para publicar en su revista, para cumplir un fin común.

Las estrategias estuvieron acompañadas de la producción de textos libres que, más allá de ser un instrumento para dar cuenta de lo aprendido, resultó un acto creativo y una herramienta intelectual para comunicar sus pensamientos y sentimientos. Fue así como aproveché su necesidad de comunicarse para que la escritura se hiciera más fluida, alejándolos de la composición escolar y acercándolos a la producción de textos reales que plantea Jolibert (2012), donde los alumnos escriben con una intención comunicativa real.

Llegó el momento de la publicación

La labor de selección de textos fue ardua y consistió en revisar en equipo uno a uno los textos producidos por sus compañeros. Era común verlos concentrados en escuchar a quien le correspondía leer porque después decidían si era viable y daban sus argumentos. En la primera vuelta había dos montones de textos, después los tomaban y volvían a leerlos con más detenimiento para poder elegir con cautela.

Cada equipo compartió al resto del grupo los textos que serían publicados y pasaron a los salones para informar a los compañeros que habían sido seleccionados, para ponerse de acuerdo en cómo iban a realizar la revisión y corrección del texto, antes de su publicación.

Posteriormente, invitamos al salón a los autores de los textos seleccionados para apoyarlos en la corrección de sus escritos, los cuales presentamos en diapositivas y sus compañeros fueron ayudándoles, por medio de una lluvia de ideas, a hacer las correcciones necesarias, hasta que logramos que todos quedaran lo mejor posible. Fue una actividad muy enriquecedora porque todos participaron activamente.

Para finalizar, dedicamos una sesión a redactar los horóscopos lectores con la finalidad de invitar a leer, a tener un pretexto para abrir un libro. Asimismo, elegimos los libros que íbamos a recomendar en la sección “Para leer”, la cual estaba dedicada a invitar a acercarse a la lectura de tal o cual libro.

Obtenemos los recursos

Desde la visita del editor y su desalentadora respuesta sobre lo que cuesta imprimir cada revista, nos dimos a la tarea de pensar en la forma de obtener los recursos para su impresión. Algunas de las propuestas fueron: “Hay que pedirle dinero a los papás...” “Hay que vender algo...” “Podemos invitar a los dueños de los negocios que se encuentran alrededor de la escuela, a que se anuncien y cobrarles por ello”.

Finalmente, resolvimos que pediríamos a las mamás y a los papás que compraran la primera bolsa de dulces y con las ganancias comprarían más hasta alcanzar el recurso necesario. Desechamos la idea de invitar a anunciantes, porque la revista sería de 16 páginas, que eran insuficientes para publicar los textos y además la publicidad, y decidimos darles prioridad a los textos. Antes de concluir el ciclo escolar, ya se había juntado el dinero necesario para la impresión, gracias a la colaboración de los alumnos de la escuela.

Es momento de armar el formato

Antes de comenzar a armar la revista, realizamos una lluvia de ideas para decidir el título que llevaría, algunas de las propuestas fueron: Mundo de los libros, Lecturalandia, Imaginalandia, El país de los libros, Camino de libros, Muy interesante niños (el mismo de la revista para niños que ya existe) y Rincón de lectura. Sometimos a votación y ganó “El país de los libros”. Quedaron conformes y decidieron que el título estaría acompañado de un dibujo realizado por ellos. Escogieron del salón a quienes dibujaban mejor para que presentaran una propuesta de portada, mientras los demás trabajábamos en la organización de los textos.

Transcribimos en la sala de medios todos los textos, yo me encargué de escanear las imágenes porque había dibujos en madera que necesitábamos digitalizar. Este momento resultó enriquecedor porque se comprometieron y apoyaron para darle formato, corrigieron faltas de ortografía que no identificaron en la revisión de textos que realizaron con sus compañeros y lograron tener todos los materiales listos para la siguiente actividad. Diego y Daniela fueron los responsables de traer impresos los textos. Para armar la revista, retomaron las siluetas que realizaron con el editor.

En la siguiente sesión digitalizamos el formato, y mediante un proyector y una computadora armamos una presentación en PPT, y fue así como vimos terminado el trabajo de muchos días.

Mandamos el formato al editor para que nos hiciera algunas sugerencias y finalmente quedó listo para imprimirlo.

PARA FINALIZAR

Publicamos nuestra revista. En la última ceremonia, antes de terminar el ciclo escolar, informamos a la comunidad que ya estaba impresa la revista y que esa semana la presentaríamos a la hora del recreo para que la leyeran y la comprara quien quisiera conservarla o compartirla con su familia.

Para cerrar el proyecto, decidimos hacer una exposición de los trabajos de los grupos con los que interactuamos, con la finalidad de enaltecer los textos que revelan la creatividad e imaginación infantil, ya que es difícil publicarlos todos, decidimos darles un reconocimiento especial al difundirlos a la comunidad escolar. Disfrutamos verlos leer con gusto e interés la revista, publicación que difundió los textos de su creación.

REFERENCIAS

- Chambers, A. (2012). *Dime*. México: FCE.
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Cirianni, G. y Peregrina, L. (2007). *Rumbo a la lectura*. México: Desarrollo Gráfica Editorial.
- Jolibert, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Ediciones De Lirio.
- Jolibert, J. y Sraik, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así?* México: FCE.

EL ESCENARIO SE ILUMINA DE VOCES Y PALABRAS

Claudia Vargas

PARA INICIAR

A pesar de la hora –8:00 am– en el aula se siente un calor sofocante, característico del verano. Los alumnos se han quitado el suéter y yo he abierto las ventanas, permitiendo que el aire se cuele y refresque el ambiente.

La jornada escolar inicia con un canto para saludarnos; el pase de lista por medio de caritas tristes, alegres o enojadas pegadas en la pared me permite identificar el estado de ánimo predominante del grupo; anoto la fecha en el pizarrón y emprendo la lectura de un cuento para, después, iniciar con las actividades planeadas.

A las 10:30 es la hora del recreo, momento que el estudiantado aprovecha para sacar toda esa energía acumulada durante dos horas y media en el aula, pues muchas veces no dejamos que esa energía aflore creyendo en la falsa idea de que un aula con estudiantes callados, bien sentados y con la mirada fija solamente en la maestra, es el aula ideal. ¿Ideal para quién?

Es el año 2015. Me desempeño como docente en la escuela primaria Kalpilli, ubicada en la delegación Cuajimalpa, con estudiantes de primer grado: tengo 17 niñas y 14 niños en el grupo de primer

grado, grupo B. En este grado uno de los objetivos esenciales es el aprendizaje de la lecto-escritura: ¿Es posible construir una experiencia más allá de los esquemas prevalecientes en la escuela primaria? y ¿las herramientas obtenidas en la Maestría en Educación son viables para “que los alumnos: logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar?” (SEP, 2011, p. 15).

RECREANDO LA EXPERIENCIA

Salgamos del aula

Esa mañana después de haber realizado las actividades de rutina, comenté a los alumnos:

—El ciclo escolar está a punto de terminar ¿qué les parece si nuestro último proyecto del ciclo lo compartimos con la comunidad y no sólo con el grupo?

Por unos segundos se quedan pensativos, tal vez no comprenden a qué me refiero con compartirlo con la comunidad. Trato de explicarles que la culminación del proyecto no sea un producto o actividad dentro del aula, sino que ahora salgamos del aula y compartamos el proyecto con la comunidad escolar y con las madres y padres de familia.

Después de la breve explicación, escucho:

—Sí, maestra.

—¿La comunidad? —pregunto Sofía.

Interrumpió Alejandra:

—¿Y nuestros mamás y papás también?

—Sí, por supuesto, las madres y padres de familia también.

—Sí, que vengan —contestan.

Algunos más se quedan callados, creo que aún lo estaban pensando.

Las propuestas del proyecto para compartir con la comunidad no se hacen esperar; después de haber realizado algunos proyectos donde los estudiantes opinan, deciden y participan de manera entusiasta en las actividades, ahora he observado que se sienten con más libertad para expresar sus opiniones.

Alejandra fue la primera en opinar:

—¡Una obra de teatro, maestra!

—Mejor contamos cuentos —dijo Andrés.

—Sí, de terror —opina Íker.

—No, de terror ya contamos en la pijamada, ¿verdad, maestra?

—Tienes razón Íker, ahora puede ser otro tipo de cuentos —contesté.

—¿Y si cantamos la canción de las etapas de la vida y el perro de la tía?¹ —preguntó Dulce María.

—¡Sí, maestra! —gritaron sus compañeros.

—¿Qué les parece si realizamos una asamblea² para organizar las actividades que ustedes quieren hacer? —pregunté.

—Está bien —contestaron.

Los alumnos ya tienen conocimiento de cómo se realiza una asamblea, ya que se han realizado varias que han permitido poco a poco generar un clima de confianza para expresarse y ser escuchados.

¹ Canciones de autor desconocido que han aprendido y cantado durante el ciclo escolar.

² Técnica aprendida durante el Curso Taller de Técnicas Freinet, impartido por el maestro Marco Esteban Mendoza Rodríguez, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095 en agosto de 2014.

La asamblea

Considero la asamblea como una técnica que permite a los alumnos fortalecer y poner en práctica la oralidad, ya que al discutir, analizar, argumentar y lograr acuerdos están fortaleciendo el uso del lenguaje oral en su máxima expresión.

Fue una asamblea en la que se aportaron ideas originales para el trabajo. Alejandra y Alisson fueron las elegidas para estar al frente. Con cierto aire de autoridad por ser las que dirigían, haciendo algunos ademanes y frases que imitaban a mi persona, escucharon con atención las opiniones de los miembros del grupo.

En el pizarrón anotaron las propuestas que les hacían los compañeros. Fueron diversos tipos de actividades y textos como: chistes, adivinanzas, trabalenguas, contar cuentos, bailar y representar una obra de teatro.

Me parecieron muchas las propuestas y entonces salió en mí esa parte directiva difícil de abandonar. Quise persuadirlos descartando algunas:

—Oigan, son muchas cosas las que quieren hacer, ¿qué les parece si sólo elegimos dos o tres?

—¡No maestra, así está bien! —contestó Ale.

Para no descartar ninguna de sus propuestas les dije que cada quien pensara en cuál deseaba participar.

Escribí en un papel bond las actividades propuestas. La indicación fue que levantarán la mano en la actividad que deseaban participar. Alisson y Alejandra se encargaron de anotar los nombres en un papel bond. La única condición era que en cada actividad no podían estar más de ocho participantes.

La lista quedó de la siguiente forma: nueve estudiantes eligieron chistes, la misma cantidad para las adivinanzas, cuatro los trabalenguas, siete participarían en la obra de teatro y solamente dos eligieron contar un cuento; bailar se acompañó con la actividad de cantar.

Hubo quienes decidieron participar en dos actividades. Se acercaron las madres de familia de estos estudiantes para preguntar si podían participar en dos cosas porque sus hijos lo querían; Sofía, en trabalenguas y obra de teatro; Carlos Francisco, contando un cuento y también en la obra de teatro. Les dije que sí, que no había ningún inconveniente.

En las canciones propuse que participara todo el grupo para escucharse, y aceptaron. Durante el ciclo escolar hemos aprendido diversas canciones. En todas realizamos movimientos de cuerpo y manos. Fue difícil la votación, las propuestas iban haciendo más larga la lista de canciones. Decidimos que sólo fueran tres: *Las etapas de la vida*, *Tongo* y *La casita*.

Buscando nombre a nuestro proyecto

Parece que hasta ese momento están completas las actividades que presentaremos, de pronto surge una interrogante: el nombre del proyecto.

—Obra de teatro por los niños de primero —menciona Edson.

—Feria del libro —dice Joshua.

—¡No! Porque en la feria del libro venden libros y nosotros no vamos a vender libros, ¿verdad, maestra? —dice Andrés.

—Yo fui con mi mamá y mi hermana a la feria del libro en Toluca y me compraron un cuento y también había cuentacuentos y otras actividades —continúa Andrés.

—Entonces que sea un festival de letras —dice Valentina.

—¿Les gusta el título que dice su compañera Valentina? —pregunté al grupo.

—Sí, maestra —contesta la mayoría.

—Está bien, entonces nuestro proyecto se va llamar Festival de letras —confirmé.

Los objetivos pedagógicos quedaron formulados en preguntas y respuestas:

¿Qué queremos hacer? Un proyecto en el cual los alumnos se diviertan, pero que al mismo tiempo se logre poner en práctica la lectura, escritura y oralidad. ¿Qué queremos lograr? Un trabajo colaborativo, desarrollando la capacidad de trabajar en grupos mediante el respeto, responsabilidad y tolerancia. Socializar el producto del proyecto, invitando a otros grupos, maestros, familia y comunidad.

El Foro Pedro Infante

Para llegar a la decisión sobre el lugar para llevar a cabo el Festival de las letras fue necesario escuchar las alternativas. Los alumnos mencionaron y argumentaron acerca de diferentes lugares.

—¿En qué lugar o foro les gustaría presentar el trabajo?

En esos instantes se presentaron las propuestas del lugar:

—En el foro de aquí abajo —dice Emmanuel refiriéndose al que se encuentra en la escuela.

—En el Foro Pedro Infante³ —dice Eduardo con cierto aire de tranquilidad.

—En el Foro Pedro Infante que está en la explanada —dice Alison.

Se escuchan varias voces:

—¡Uy, en el Foro Pedro Infante!

—¡Ahí hay mucha gente y está muy grande!

³ Frente al Jardín Hidalgo se encuentra el Foro Pedro Infante, como un homenaje del pueblo a este personaje popular del cine mexicano. Como dato adicional, proporcionado por las madres y los padres, se dice que aquí filmó parte de su película *Vuelven los García*.

La gran mayoría se entusiasmó con la idea de hacerlo en el Foro Pedro Infante, el cual tiene como vecino frontal el Museo Hidalgo.⁴ Al costado derecho se encuentran las oficinas de la delegación Cuajimalpa, lugar que nunca había visitado y que semanas después se convertiría en mi largo y desesperante peregrinar, ya que tuve que presentarme en varias oficinas para solicitar los permisos correspondientes para ocupar el foro.

Organización del proyecto: qué, cuándo y cómo

Surgen las interrogantes: ¿cuándo lo haremos?, ¿qué necesitamos?

Al preguntar qué necesitamos, los niños desbordaron su creatividad dando opiniones para el decorado del foro.

—Con globos, maestra —dijo Joshua.

—Y con serpentinas y confeti —agregó Íker.

—Además hay que poner cortinas para la obra de teatro —dijo Andrés.

—¿Por qué dices que cortinas? —pregunté a Andrés.

—Porque mi mamá me llevó a ver una obra al teatro Morelos y antes de que los personajes salieran al escenario, se abría una cortina —contestó.

Contrato colectivo

Para empezar a organizar el trabajo futuro y también para que se formen una idea de cómo se va a realizar, hacemos un primer contrato colectivo del proyecto. Al respecto, Jolibert (2012) en su

⁴ Se tiene documentado que a principios del siglo XIX, el cura Hidalgo se hospedó en este lugar, que antes era un mesón, para dirigirse al día siguiente al Monte de las Cruces, lugar de batalla en el que los insurgentes vencieron al ejército realista.

pedagogía por proyectos plantea aspectos para la organización: “el establecimiento de un contrato claro y explícito que precise la organización de las tareas, de las responsabilidades y del tiempo” (p. 38).

Considerando lo anterior, conviene destacar la importancia del contrato colectivo, al hacer que los niños adquieran responsabilidades a través de actividades que eligen hacer.

Para dar a conocer el proyecto a las madres y los padres de familia, decido llevar a cabo una reunión. Propongo a los estudiantes me apoyen para redactar una minuta.

—¿Qué es una minuta, maestra? —dice Nelly.

—Una minuta es un escrito de los asuntos abordados en una reunión —respondí.

Sugiero que la minuta diga: asunto, proyecto, actividades que realizaremos, su colaboración, fecha probable y el lugar en el que pretendemos culminar el proyecto.

En la reunión se trataron los asuntos de la minuta, planteé el proyecto y todo lo que conlleva realizarlo.

Al llegar al punto de su colaboración realicé una reflexión con las madres y los padres, destacando el papel tan importante que juegan en el desarrollo del infante, ya que a través de la familia se favorece el equilibrio de emociones, actitudes y aptitudes, además de valores.

—Señoras y señores, para el proyecto que se pretende realizar solicito su apoyo y colaboración, éste consiste, entre otras cosas, ayudar a sus hijos a memorizar el chiste, adivinanza o trabalenguas, realizar el vestuario de la obra de teatro dependiendo el personaje, ponerse de acuerdo para ensayar, adornar el foro, hacer la escenografía, musicalizar el evento, instalar el equipo de audio y grabar todo el evento, así como realizar entrevistas a los presentes.

Solicité a las madres y padres de familia formaran cuatro equipos de seis integrantes y un equipo de siete. Los equipos se formarían por afinidad, cercanía o simplemente por así convenir en tiempos.

Cada equipo debía elegir algunos de los siguientes apoyos para llevar a cabo el proyecto:

- a) Decoración del foro. La opción fue hacerlo con globos, una manta o letreiro acerca del evento “Festival de las letras”, con figuras de papel representativas a la lectura y escritura.
- b) Escenografía para la obra de teatro de acuerdo con el tema: un bosque, una casa, entre otros.
- c) Música de fondo. Seleccionar música acorde a lo que se vaya presentando en el evento.
- d) Encargados de audio. Instalar y posteriormente devolver a su sitio bocinas, micrófonos, ecualizador, y todo material empleado.
- e) Grabación del evento. Realizar las entrevistas y entregar en formato CD.

Todas las actividades se articulaban, ya que para buscar la música de fondo y escenografía necesitaban saber la temática de la obra de teatro. El equipo encargado de la decoración del foro tenía que calcular el espacio que ocuparán las bocinas, y los encargados de la grabación debían conocer la duración de la obra. Comenté a las madres y los padres que haríamos un contrato colectivo, en el que quedarían establecidas las tareas, responsables y recursos.

Selección del material

Mediante preguntas sencillas indagué qué sabían los alumnos referente a: ¿Qué es un chiste, adivinanza y trabalenguas?, ¿conocen alguno?, ¿les gustan?, ¿les han dicho alguno?

Tomé en cuenta las respuestas, expliqué brevemente que son juegos de palabras. En el chiste es con el afán de divertirse y hacer reír; la adivinanza para descubrir un mensaje, y el trabalenguas

es un conjunto de palabras de difícil pronunciación. Rey (2000) señala que:

Creo que debemos acercar al niño a la literatura y al arte en general –más allá de las odiosas clasificaciones– para satisfacer la necesidad lúdica y artística que tenemos todos, para alimentar y desarrollar su sensibilidad, su gusto, su capacidad creativa y crítica, para formar mejores seres humanos (p. 6).

Considerando lo anterior, es importante rescatar ese tipo de literatura y el aspecto lúdico que encierra, así como lograr vincularla en el proceso de lectura y escritura.

Al día siguiente los alumnos y yo nos dispusimos a revisar los chistes, adivinanzas y trabalenguas que llevaron escritos para decidir cuáles presentarían. Los leyeron en voz alta a todo el grupo, pregunté cuáles les gustaron más y así logramos hacer la elección. A partir de ese momento comenzaron a pararse frente a una audiencia constituida por sus compañeros de clase. Por medio de este ejercicio observé la falta de algunos elementos: entonación, pausa, ritmos e intensidad, así como la gesticulación.

Era un día jueves, con horario para visitar la biblioteca, momento preciso para buscar el cuento que actuarían en la obra de teatro. Los libros que los alumnos eligieron fueron: *El Ratón del señor Maxwell*, de Frank Asch y Devin Asch; *Fábulas para niños*, Matías y el pastel de fresas, de José Palomo, y *Café dulce, café amargo*, de Anna Obiols (de la colección Libros del Rincón).

Pedí a los niños que observaran las imágenes de las portadas, para despertar su imaginación, que observaran con detalle algunos elementos que dieran la pauta para que los chicos recrearan una historia. Es decir, que los niños al ver las imágenes desarrollaran la percepción, generando su propio mundo, darle vida a los personajes, voz, color, un nombre, que interpreten, den un respiro inhalando su imaginación y exhalando palabras.

Se propusieron varios, entre ellos un libro de fábulas. El que eligieron fue: *El sapo y los patos*. En lo personal me gusta leer fábulas a

los alumnos y como he trabajado con grados de primero, considero que son las que más llaman su atención. Además tengo algunos títeres y marionetas que me sirven de herramienta para hacer la lectura más atractiva a la vista de ellos y considero la moraleja como un momento de reflexión en los niños acerca de las causas o consecuencia que pueden tener sus actos.

Para los estudiantes que leerán un cuento, la tarea fue que buscaran dos textos. El día lunes los leerían a sus compañeros y nuevamente entre todos decidir.

Carteles para invitar a la comunidad

Cuestioné a los alumnos:

—¿Cómo vamos a invitar a la comunidad?

—Les decimos a nuestros papás y tíos y abuelitos —respondió Carlos.

—Haz una junta y les avisas a nuestros papás —dijo Alisson.

—Pero queremos que asistan más personas, no sólo nuestra familia ¿recuerdan? —les respondí.

—Entonces, cómo le hacemos —dijo Alejandra.

—Podemos hacer carteles —sugerí.

Solicité a los alumnos traer un pliego de cartulina o un cuarto de papel cascarón, que investigaran qué es un cartel y al salir de clases durante el recorrido a casa observaran carteles pegados e identificaran sus características. Si es posible traer un cartel, a veces es fácil desprenderlos de los postes, o hacer uso de la tecnología y pedir a su mamá o papá le tome una fotografía al cartel y en casa observarlo con detenimiento para encontrar los elementos que contiene.

Aún faltaba elegir al presentador. Sin mayor conflicto los niños decidieron que fuera Andrés, él se caracteriza por ser un niño muy espontáneo, participativo y aporta siempre ideas. Aceptó con

agrado ser el presentador. No le di ningún guion sólo le pedí que esa espontaneidad la pusiera en práctica en el festival y que presentara a sus compañeros como él quisiera, sabiendo de antemano que su madre lo apoyaría dándole algunas recomendaciones.

Las madres de familia me pidieron que fuera a ver los ensayos que habían estado haciendo con los niños, me explicaron que los hacían en el jardín de la explanada, a la hora de la salida se reunían media hora. Fui a ver el ensayo al jardín y observé que los niños ya se sabían sus diálogos. Los personaje de patos movían sus brazos, el sapo brincaba, los campesinos caminaban y todo lo hacían sin olvidar sus diálogos.

En el aula surgió la interrogante en qué orden se llevaría cabo la participación; los alumnos sugieren que con un volado, razonamiento común por su inocencia, algunos más opinan que yo decida. Les propuse hacer un programa. Llevé y mostré algunos modelos de diversos eventos: clausuras, congresos y festivales, con la finalidad de identificar su utilidad e importancia.

Proporcione la información a todos acerca de los programas: se utilizan con la finalidad de que los asistentes se enteren del evento, la temática, el lugar donde se llevaría a cabo, actividades y participantes.

Con esta información se dispusieron a realizar el programa para saber en qué momento sería cada participación. Se hizo un desorden, ya que algunos querían que la obra de teatro fuera primero, otros que los chistes, y así cada quién quería que su participación fuera el primer número en presentarse.

Llegamos a un acuerdo: primero los chistes para que la audiencia se animara; después las adivinanzas, y se regalaría una paleta a quien lograra dar la respuesta; trabalenguas, obra de teatro y la lectura de cuentos sería intermedio entre cada participación, para finalizar con las canciones. No fue fácil que cedieran, pero con argumentos, llegamos a un acuerdo.

Tercera llamada: ¡Comenzamos!

Por fin había llegado el día tan esperado. Llegué a las 8 a la explanada. Los niños se dieron cuenta y gritaron:

—Ya llegó la maestra —las madres y padres de familia e invitados voltearon a verme.

Me encontré con niñas y niños vistiendo trajes de animalitos, algunas niñas portaban vestidos de princesa o de hadas; algunos disfrazados del Chavo del ocho, y otros muy elegantes de traje formal, acompañados de un gran equipo de madres y padres de familia trabajando como hormiguitas, decorando el foro, revisando el audio, colocando la escenografía, inflando globos y unos más acomodándoles el vestuario a los niños.

Comenzaron a acercarse las madres y los padres de familia para hacerme algunas preguntas: “¿Cómo ve si el lago de los patos lo ponemos del lado derecho?”, “¿ya le pongo el disfraz de árbol a Danna o hasta que sea su participación?”, “¿dónde ponemos el letrero de Festival de letras?”, “¿a quién le entregamos la música que va ir de fondo?”, “¿cree que esté peligroso ese hilo ahí?”.

A punto de iniciar llegó Edson, su mami se acercó y me dijo:

—Maestra, Edson se puso muy nervioso hoy por la mañana y se enfermó del estómago, yo le pregunte si quería venir así y me dijo que sí.

Traté de tranquilizarla y le contesté:

—No se preocupe, si él dice que quiere participar es porque no se siente tan mal.

A las 9 en punto iniciamos, los niños se pusieron atrás de un muro que divide el escenario y que permitió fueran saliendo uno a uno según su turno.

Los encargados del audio anunciaban por micrófono la primera, segunda y tercera llamadas. Los niños se frotaban las manos y sonrientes decían:

—¡Ya vamos a comenzar!

Después de la tercera llamada me dirigí al escenario tomé el micrófono y di la bienvenida a los padres de familia. Mencioné el objetivo del proyecto. Enfatiqué que ese momento sería el único en que tomaría el micrófono porque el evento era de los niños, y que si los grandes actores tenían errores al actuar que con mucha más razón ellos; que tomaran en cuenta que no es nada fácil presentarse ante una audiencia y en un lugar de esa dimensión al aire libre, donde no sólo su familia los observaría, y que los recibieran con un fuerte aplauso.

Salí del escenario y entregué el micrófono a Andrés, y él comenzó a presentar a sus compañeros. En la presentación no hubo olvidos. Sí algunas caídas y resbalones de algunas niñas. Sus vestidos de princesas “les hicieron la travesura”, pero no afectaron en nada su presentación. Se levantaban y continuaban. Por momentos se escuchaban algunas carcajadas de la audiencia.

Todo se estuvo grabando. El equipo encargado de videograbar el evento se dividieron las tareas: algunos se dedicaron a entrevistar a las personas que pasaban por la explanada y se paraban a observar el evento y otros a los familiares.

Finalizó la presentación de los niños, y no pude abstenerme de tomar el micrófono de nuevo para agradecer a todos los asistentes, a la delegación y a los padres de familia por el apoyo.

Cuando bajé del escenario a reunirme con los niños, se me acercó una persona mayor y me tomó de la mano y me dijo que el evento había estado muy bonito, me felicitó y me sugirió que siguiera haciendo más eventos de éstos. Me sentí muy bien con sus comentarios, dejé que hablara y después le pregunté si era familiar de alguno de los niños, dijo que era abuelita de Melanie y que su nieta era muy

tímida y que para sus padres y para ella verla en un escenario, venciendo su timidez, fue sorprendente. Ese comentario no lo olvido porque me permite saber en voz de otros que sí logré transformar algo en los niños o por lo menos en Melanie.

PARA FINALIZAR

El entorno es una fuente inagotable de oportunidades para que la niña y el niño tengan un acercamiento al lenguaje escrito y los diferentes tipos de textos que encontrarán en todas partes, anuncios publicitarios, propaganda, empaques de alimentos, carteles, espectaculares, entre muchos otros.

Trabajar con proyectos permite a los niños aprender a valorar la escritura, reconocer su importancia, así como su utilidad y función dentro y fuera del ámbito escolar para producir textos en situaciones significativas.

Como afirma Makhlouf (2007), “Las alumnas y los alumnos van aprendiendo mientras van escribiendo, mientras practican la escritura para un propósito real” (Makhlouf, 2007, s. p.).

Fomentar actividades que generan un encuentro con otros, vinculando los procesos de la lectura, escritura y oralidad, pero sobre todo difundiendo y compartiendo en otros espacios, así como socializar el producto final del proyecto, no sólo al interior del grupo, sino también con los padres de familia, comunidad y autoridades, me permite valorar el papel de la animación sociocultural.

REFERENCIAS

- Cerrillo, P. (coord.). (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca, España: Universidad de Castilla La Mancha.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.

- Jolibert, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: J.C. Sáez.
- Makhlouf, C. y Martínez, C. (2007). *Enfoque comunicativo*. Documento Síntesis. Texto 1.
- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: SM.
- SEP (2011). *Programa de Estudio 2011*. México: SEP.

EL DIARIO ESCOLAR, EL PLACER COTIDIANO DE ESCRIBIR

Norma O. Matus Hernández

PARA INICIAR

Escribir pareciera ser una tarea fácil, pero cuando tenemos un papel en blanco frente a nuestros ojos, la facilidad se transforma en un espinoso embrollo. Imaginemos, pues, que si escribir para mí fue un arduo esfuerzo, el desear que mis estudiantes escribieran por placer fue más allá, convirtiéndose en una epopeya, que mágicamente pude sortear con una maravillosa técnica Freinet: el diario escolar.

Esta técnica me permitió no sólo desarrollar la escritura en mis alumnos, sino hacer de ella un placer cotidiano.

Supe del diario escolar (Libro de la vida) en el Curso Taller de Técnicas Freinet, impartido por el maestro Marco Esteban Mendoza Rodríguez, miembro del Movimiento Mexicano de la Escuela Moderna (MEM). De inmediato decidí trabajar con esta técnica porque me pareció que era una oportunidad para que mis alumnos se animaran a escribir, y fue así que comenzamos a llevarla a cabo. Lo sorprendente fue que muy pronto dejó de ser una actividad cotidiana y se convirtió en un placer para ellos, porque volcaron sus

emociones en las páginas del diario, y de la simple descripción de las actividades fueron más allá, al hacerlo extensivo a su familia.

La escritura en el diario no sólo permitió el desarrollo sociocultural del lenguaje, sino que constituyó

un punto de partida y lugar de encuentro. No sólo escribieron por indicación de otros, sino porque deseaban hacerlo. La escritura en el Diario fue un acto de creación, donde pusieron en juego la imaginación y el lenguaje. Para lo que requirieron de: imaginación, amor a las palabras, impulso creativo, deseo, pasión, diligencia y dedicación o disciplina (Pulido y otros, 2013, p. 13).

El diario implicó el desarrollo sociocultural del lenguaje porque trascendió más allá de las paredes del aula, invadiendo sin permiso los hogares de los estudiantes, desde la dimensión cultural y social a la que pertenecen (Jiménez, 2013). La escritura y lectura del diario no fueron actividades aisladas de lenguaje, sino que tenían un propósito definido, y se construyeron en la interacción cotidiana en el salón de clase. Fue una creación colectiva entre todos los involucrados, de ahí su carácter sociocultural.

Mis palabras son insuficientes para relatar las escenas que se repetían cotidianamente en mi aula para leer lo escrito en el diario o para tener el privilegio de llevárselo a casa. Quisiera hacer sentir pero, sobre todo, hacer vivir al lector las emociones desbordadas en esos momentos.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA (DIARIAMENTE EL DIARIO)

Para Freinet el “Libro de la vida” es una herramienta para que los niños narren sus vidas y la de la clase, todo es útil para el proyecto de expresarse, hacer y comunicarse siempre de forma espontánea y democrática. Es decir, cambiar las relaciones entre la escuela y la vida, adaptándolas progresivamente a las necesidades comunitarias.

Consideremos el diario escolar como un escrito personal, en el que puede haber narrativa, descripción, relato de hechos, incidentes, emociones, sentimientos, conflictos, observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, pensamientos, hipótesis y explicaciones. El diario puede estar lleno de apuntes rápidos, espontáneos, autocríticos y con cierto matiz autobiográfico, en el que se deja constancia de los acontecimientos ocurridos en el salón de clases propio y del entorno.

El uso del diario implica pasión, disciplina, observación, memoria de los eventos e interés. En palabras de Sánchez (1999),

el diario escolar es un cuaderno en el que los niños relatan las experiencias cotidianas que viven en la escuela y en el salón de clases [...]. Al final de la jornada el niño al que le corresponde escribirlo se lo lleva a su casa para narrar los acontecimientos más relevantes que al día siguiente leerá en voz alta al resto del grupo (p. 1).

El diario escolar es considerado un instrumento de formación que facilita la implicación y desarrolla la introspección, la observación y la auto-observación.

Busqué un cuaderno adecuado y con muchas hojas, un poco más de 200, pensando que fuera suficiente una hoja por día para los 200 días de clase. Forré el cuaderno con imágenes alusivas a los minions –personajes de una película que estaba de moda–, que resultaban muy atractivas para los niños en ese momento. Escribí un mensaje de bienvenida, donde explicaba a mis alumnos y a los padres de familia en qué consistía la actividad del diario, hice hincapié en que escribir nos permitiría expresar nuestras emociones y narrar incidentes que ocurrieran tanto dentro como fuera del aula, así como invitar a sus padres a participar en el diario. Fue un ejercicio complicado, pues debía encontrar las palabras correctas para motivar a los alumnos, de este mensaje dependería en gran medida el éxito o fracaso del diario.

El primer día de clases presenté el diario a mis alumnos y leí el mensaje de bienvenida. En ese momento hubiera querido leer sus

pensamientos para saber qué opinaban del diario, pero sólo traté de interpretar sus expresiones, supongo que pensaron que era una tarea más.

Después de leer el mensaje, les dije que ese primer día yo escribiría en el diario. Camino a casa estuve pensando qué escribir. Los sucesos y situaciones del día llegaron a mí en tropel, considero que se habría facilitado la tarea si hubiera hecho anotaciones en el transcurso de la clase.

Al llegar a casa ya estaba impaciente por escribir lo que había pensado. Al deslizar la pluma, mágicamente las palabras comenzaron a acomodarse, pero se complicó un poco, pues buscaba esas palabras motivadoras que aseguraran el logro del propósito del diario, permitir que mis alumnos escribieran y mejoraran su escritura. Sin embargo, cuando yo escribía el mensaje de bienvenida y la descripción del primer día, sentí la emoción de escribir en él, la pluma escribía gozosa y sin mucho esfuerzo.

Al día siguiente leí el diario a mis alumnos, y mientras leía miraba sus rostros, intentando escudriñar sus emociones. Observé reacciones de júbilo cuando leí: “Finalmente, ¡por fin, llegué a mi nuevo grupo!”

Comenzamos platicando algunas situaciones del grupo. Fue como destapar una caja de sorpresas que iré conociendo a lo largo de todo el ciclo escolar. Al terminar de leer, pregunté con seguridad, pero internamente con temor de que a nadie le interesara llevarlo a casa: “¿Quién quiere llevárselo hoy?” Vi con alivio levantarse tres manos medio inseguras, y a los otros que se hacían los disimulados. Me decepcionó un poco tal situación. Entonces pensé un poco más tranquila, que era algo común que las personas no solicitaran llevarse el diario pues a muy pocos les gusta escribir.

Una explicación del porqué escribir es complicado, lo define con precisión Meek (2004):

Si el hecho de escribir nos angustia tanto, generalmente es porque creemos que hay una manera correcta de hacerlo, y que podríamos cometer errores.

Esto viene de nuestros recuerdos de cuando escribíamos en la escuela, donde la “corrección” era parte importante de lo que teníamos que aprender” (p. 43).

Pensaba que si para mí escribir era difícil, para mis estudiantes también lo sería. En el salón de clase elegí a Juan Carlos para que se llevara el diario. Al día siguiente, mi alumno estaba emocionado por leer lo que había escrito. Después de su lectura lo felicité, y luego sus compañeros, por el esfuerzo realizado, y le sugerimos algunas mejoras. Ese día, pregunté: “¿quién quiere llevárselo?”, y la respuesta me emocionó, pues vi muchas manos levantadas.

Así día a día se llevó a cabo la lectura del diario. Hay que señalar que es fundamental que la lectura del diario se convierta en una actividad importante y se le asigne un horario fijo que deberá respetarse. En mi grupo era la primera actividad que realizábamos, y si no los alumnos me recordaban. Al terminar la lectura del diario se debe felicitar o sugerir al alumno sobre lo escrito y la forma de leerlo. La primera en tomar la palabra siempre soy yo, y en principio felicito al alumno y si considero que existe algo que sugerirle se lo manifiesto. Posteriormente, sus compañeros retroalimentan el trabajo con los siguientes comentarios: “Te felicito por tu esfuerzo y te sugiero que expreses más emociones”, o “Te felicito por lo que escribiste y considero que te faltó describir algunas actividades”. “Este intercambio de opiniones es muy importante porque permite a los niños evaluar el trabajo realizado y, por lo tanto, mejorarlo en los siguientes días” (Sánchez, 1999, p. 1).

Es importante hacer hincapié al alumno que el diario es un goce, pero también una gran responsabilidad, pues no puede dejar de escribirse en él, y si el alumno no asistirá a clase, deberá enviarlo. ¡El diario no puede detener su marcha!

El diario escolar como constructor de conocimiento y medio de expresión oral permite al alumno relatar las actividades o acontecimientos que le hayan causado mayor impacto y que tienen una connotación afectiva, además de hacerlo reflexionar sobre lo escrito para perfeccionar la escritura, pero sobre todo considero que

fomenta el hábito de escribir despertando el interés por participar en esta experiencia.

Según Sánchez (1999), otras contribuciones del diario al trabajo escolar son:

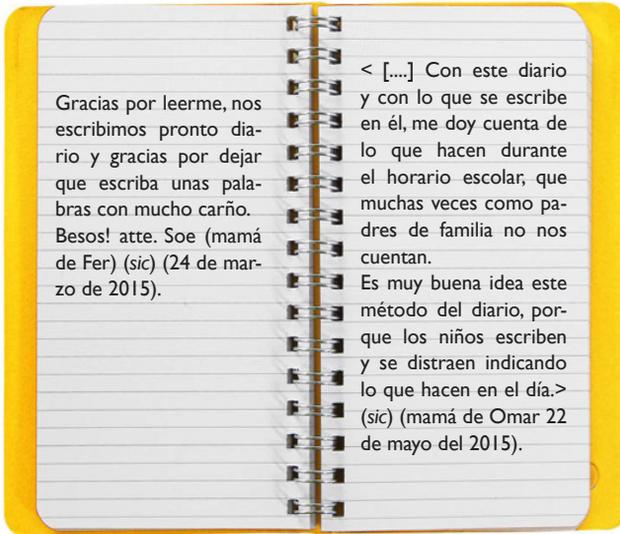
- a) Favorece la expresión y comunicación de ideas, experiencias y sentimientos entre los niños, los padres, los maestros y otras personas; por lo tanto es un medio para fortalecer el vínculo afectivo que los une y desarrolla entre ellos valores para la colaboración, la solidaridad y la tolerancia, entre otros.
- b) Los niños conocen y ensayan diferentes estilos de escritura, distinguen y ordenan ideas relevantes, diversifican su vocabulario y aprenden a tomar en cuenta al lector para lograr una comunicación eficiente de sus ideas.
- c) Aprenden a escribir sus ideas con sencillez y coherencia, mejoran la lectura en voz alta y se fomenta la disposición para escuchar a otros, como afirma Meek “Examinar la escritura equivale, obviamente, a leer. Pero también podemos examinar textos para saber de qué tipo de escritura se trata, cómo están configurados, organizados en cuanto a discurso” (2004, p. 44).
- d) Mediante la corrección colectiva se socializan los conocimientos que poseen todos los integrantes del grupo y se crea un ambiente permanente de cooperación para el aprendizaje.
- e) La escritura del diario ofrece información valiosa para conocer a los alumnos, las familias y el medio social y cultural en el que viven y, por supuesto, también para evaluar el aprendizaje de los niños (pp. 2-3).

La disputa diaria del diario

Es complicado describir lo que ocurría todos los días cuando el alumno escritor del diario concluía su lectura, en ese momento el aula se convertía en una locura. Todos o casi todos los alumnos no sólo levantaban la mano para solicitar el tan ansiado diario y convertirse en el protagonista de una nueva historia, sino que brincaban y gritaban desesperados, hubo alguien que hasta intentó

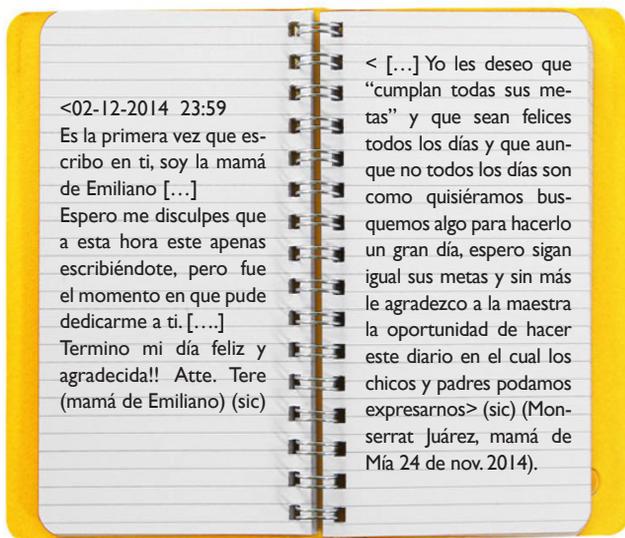
arrebatarlo. Era tal la insistencia que tuve que idear estrategias para rolar el diario.

Esa disputa diaria me llenaba de satisfacción, pues tenían realmente interés en escribir en el diario, no importaba que se lo hubieran llevado un día antes. Es un hecho, el diario desborda emociones no sólo de mis alumnos, sino de algunas madres de familia y de algunos hermanos exalumnos; eso era algo cotidiano en el grupo quinto B. Emociones que traspasaban las paredes del aula e incluían a las mascotas (fotos o huellas), a los miembros de la familia y hasta de la comunidad.

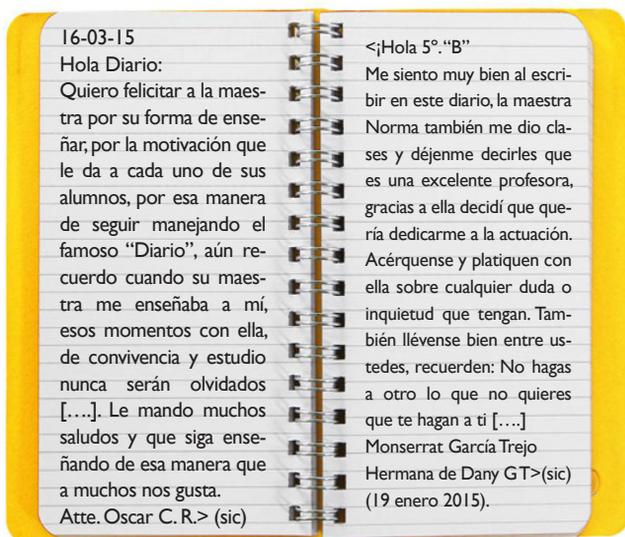


Reconocían la importancia del diario para la convivencia familiar y para desarrollar la escritura en sus hijos.

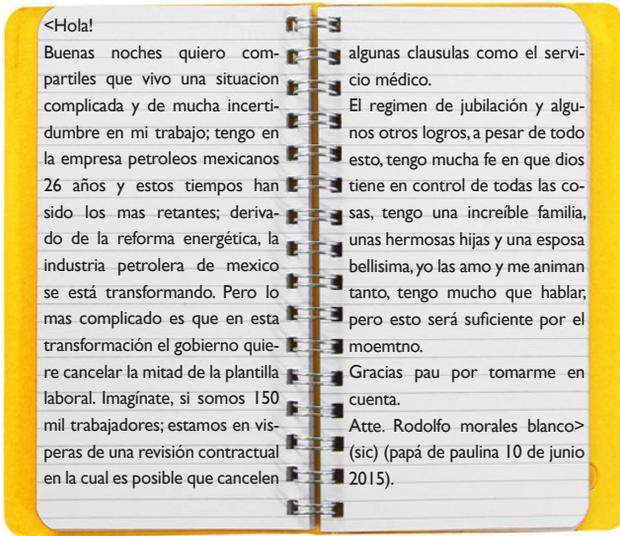
Los mensajes de aliento para seguir adelante y los consejos eran comunes en los escritos de los padres de familia.



Se notaba la importancia que daban al escribir en el diario.



Hermanos de los estudiantes tampoco desaprovecharon la oportunidad de escribir. Expresaban su preocupación por alguna situación.



El proceso no fue fácil, al principio sólo se limitaban a describir las actividades diarias realizadas y de manera escueta. Poco a poco el “milagro” fue operando y comenzaron a escribir un poco más y a describir algunas emociones. Conforme los días pasaban aumentaba ese despertar de las palabras.

Pero como dicen que para muestra basta un botón, presento el comparativo de la escritura de una estudiante y las diferencias que observo entre el primer texto y el segundo, cinco meses después.

Observando ambos escritos, se puede percibir a simple vista la extensión de los textos, en el segundo escribe más y plasma más emociones que en el primero: “me puse aun más feliz por que en el concurso de filas, mi fila gano no era mucha la diferencia y eso me puso dio orgullo, por que quiere decir el salón a mejorado”.

Se observa la reflexión que hace en el segundo texto, cuando comenta sobre lo leído en el libro *Odisea por el espacio inexistente*: “según el libro el futuro es feo, pero creo que si no cuidamos el mundo así va a ser”.

<p><México, D.F. a 3 de septiembre del 2014. Hoy empezamos como siempre con la activación, después en el salón la maestra (lillo) No le dijo a Daniela que lellera el diario luego preguntó que quien se lo quería llevar y penosamente aise la mano por que no quería hacer otra tarea; pe-después llego una señora y nos leyó un cuento llamado la "Pantera y La niña" el cuento estubo muy bonito y ami me gusto mucho luego la maestra dijo que sacaramos la tableta y que siguiéramos lllendo el cuento del gato negro, yo no acabe de leer el libro pero el libro me esta gustando pero no mucho por que el señor del cuento mata a 2 gatos; luego de eso la maestra nos dicto una canción después con la tableta hicimos un mapa mental y luego la maestra dijo que guardaramos todo; llego el maestro de ingles y nos fuimos; bueno adiós diario; Atte: NAOMI.> (sic)</p>	<p>México, D.F., a 20 de febrero del 2015 Naomi Valente. Hola diario: Hoy llegué, entré al salón* Hoy antes de entrar a la escuela me despedí de mamá y papá, cuando entre camine hacia el salón, llegue, con Emiliano, puse mi carita l y, acomode mi mesa y mi silla, cuando llegue estaba preocupada por el examen de educación física y el examen de forcé (Formación cívica y ética) el examen de Mate no, porque ee lo estude mucho y mate es la materia que más me gusta, luego salimos a la activación esta vez no me gusto la activación por las canciones, eran de ID y ese grupo no me gusta, entramos al salón, me sente y la maestra hizo preguntas para las filas, y eso me puso feliz por que creo que mi fila si estudio, cuando la maestra termino de hacer preguntas, me puse aun más feliz por que en el concurso de filas, mi fila gano no era mucha la diferencia y eso me puso-dio orgullo, por que quiere decir el salón a mejorado. La maestra nos dio los exámenes, yo empeze con mate y, luego con Force y creo que salieron bien los 2, cuando yo termine en ese momento empezo el examen de educación Física y, yosabiaque hiba a estar mal en casi todo ya que no habia estudiado, la maestra califico algunos exámenes, pero yo habia sacado 4 buenas, mmi calificación total fue 9.4 eso no es tan malo, la maestra de educa se fue y salimos al recreo, a PAU le habia tocado vender palomitas yo le compré 2 y se las regale, llego Daniel a molestar, y dijo que quien entraría \$ 5 y los avento y, rompieron una bolsa de palomitas de Pau y por eso se enojaron o eso parecia, cuando tocaron para entrar al salón, yo me meti con Pau,kk me sente y Mia empezó a leer el libro de Odisea por el espacio inexistente, a mi me esta gustando mucho el libro, mientras leía la maestra, empezó a decir que el libro hablaba del futuro y eso era malo por que según el libro el futuro es feo, pero creo que si no cuidamos el mundo así va a ser, la maestra termino de leer y dijo que acomodaramos las mesas , como asamblea, tocaron para el simulacro, y-des-mientras estábamos en el simulacro, yo le conte a pau que no comprara, ropa o abrigos en la Doroty Geynor por que los abrigos de ming los hacen de visones y que ocupan 300 solo para hacer 2 abrigos de mujer talla mediana y eso es cruel porque son muy bonitos esos animales, cuando entramos empezó la asamblea, yo penze que ya hibamos a salir pero me-recordé que nos tocaba ingles, yo term-fui la 3ra en terminar, tocaron la campana y salimos Adios Att: Naomi-Valente Posdata 1: Son muchas posdatas Posdata 2: Estos son los mink (foto) Posdata 3: Mis mascotas son hermosas como su dueña Posdata 4: El viernes fue el aniversario de cri e hicieron boletos del metro este es uno (boleto) Mascotas (fotos) (sic)</p>
---	--

* Las líneas que cruzan las palabras, son tachones que la alumna hizo en el escrito original.

En el segundo texto comparte información que investigó sobre los abrigos de mink y de los boletos de Cri Cri. Así como esta estudiante logra en cinco meses un avance significativo en su escritura, todos los demás también manifestaron resultados similares. Lo que me lleva a concluir que la escritura del diario favorece de muchas maneras el proceso de escritura, y todo ello desde una práctica situada y contextualizada, donde participan estudiantes, docentes y padres y madres de familia.

PARA FINALIZAR

(LA ANHELADA EVALUACIÓN Y, POR CONSIGUIENTE, LA CONSTRUCTIVA REFLEXIÓN)

La “otra que ahora soy”, cuando escribe y documenta los aciertos y desaciertos de su práctica docente y los conecta con sus emociones, es cuando verdaderamente aprende, cuando realmente reflexiona, cuando logra conectar a la docente, con la estudiante y con el ser humano.

Siendo honesta, la estrategia del diario no fue un éxito desde el principio. Considero que el éxito de mi diario, de nuestro diario, fue la constancia y la paciencia, así como no corregirles las faltas de ortografía y la redacción, no calificar, no desanimarlos. Sánchez (1999) puntualiza que

es preciso dar tiempo a los niños para que descubran nuevas formas y estrategias de expresión escrita. Al respecto, el papel del maestro es fundamental, tiene que favorecer la libre expresión en el aula en todo momento, fomentar la autoestima de los niños, estimular su creatividad e imaginación y leerles continuamente en voz alta textos interesantes. Entonces será cuando la escritura de los niños empezará a evolucionar; cada vez escribirán textos más detallados y complejos (p. 7).

Meek coincide con esta postura cuando afirma:

La tendencia a considerar la cultura escrita como algo útil con frecuencia ha orientado la atención de los maestros a dar mayor importancia a sus aspectos controladores –la ortografía, la gramática y el uso adecuado de las palabras– que a su función liberadora; es decir, el ejercicio de la imaginación (2004, p. 47).

Enfrentar la reflexión del trabajo en el aula no es fácil, ya que “la reflexión es una forma de escudriñar el pasado, una combinación de recuerdo y pensamiento al mirar lo que hemos escrito” (Meek, 2004, p. 42).

Los factores para que el diario escolar se convirtiera en un “éxito” fueron los siguientes:

- No convertirlo en una obligación.
- Hacerlo como una actividad cotidiana.
- No considerarlo parte de la evaluación.
- No hacerlo monótono y aburrido, no describir como una receta de cocina todo lo que ocurrió en el día, sino únicamente lo relevante o las emociones que las actividades despertaron.
- Fomentar la participación de la familia y amigos.
- Favorecer un ambiente seguro y tolerante donde podían expresarse con confianza, no se permitían ni burlas ni faltas de respeto.

Lo más importante fue hacerles sentir a los alumnos que el diario era un documento muy “especial” y relevante, pues constituía la memoria del grupo.

Poco a poco los alumnos empezaron a manifestar aprecio por el diario, no permitían que lo maltrataran, y criticaban duramente en la asamblea a quien incurría en la falta de no escribir.

Ahora, al reflexionar sobre la maravillosa intervención del diario escolar, vuelvo la vista atrás y puedo recordar todas las emociones. Al leer y releer el diario puedo palpar sentimientos que antes no había percibido. Miro con emoción el entusiasmo de los alumnos

y sus familiares (padres, madres, hermanos, amigos) por participar, creo que ese fue el factor decisivo para poder afirmar que el diario se convirtió en un placer cotidiano por escribir. Un placer que manifiesta el logro de un gran trabajo colaborativo, un cúmulo de emociones, un hábito y una gran responsabilidad para cada uno de nosotros. Una iniciativa que dejó huella no sólo en mis alumnos, sino en sus familias.

El diario escolar es una experiencia digna de ser replicada y valorada en una sociedad que cada vez más se aleja de la escritura como una manifestación de emociones y se adentra en el laberinto de las redes sociales y la comunicación interpersonal.

REFERENCIAS

- Jiménez Robles, A. (2016). *Las voces de la educación en preescolar*. Tesis de doctorado. UNAM.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- MMEM. (2011). *La pedagogía Freinet*. México.
- Pulido, R. y otros (2013). *Laberintos del lenguaje y palabras para tejer en el aula*. México: Tinta Negra Editores.
- Sánchez, A. (1999). *El uso del Diario escolar en el aula*. México: MMEM.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. *Eccleston. Formación docente*, 1-29.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN UN TERRENO “POCO” FÉRTIL

Jairo Sánchez González

PARA EMPEZAR

Finalizaba el ciclo escolar 2013-2014, me encontraba ante una triste y desalentadora realidad, tenía ante mí una comunidad de “lectores utilitarios” (Garrido, 2014); un grupo de alumnos de sexto grado del Colegio Cristóbal de las Américas, ubicado en Nezahualcóyotl, Estado de México.

Transformar ese panorama desolador era el reto, los fines estaban claros aunque se vislumbraban como un sueño difícil de alcanzar: que la lectura formara parte de la vida, que se convirtiera en una compañera más en la vida de cada estudiante, que cada uno de ellos pasara ratos agradables leyendo, que descubrieran que en la lectura podrían encontrar a un amigo, y contagiar ese gusto a otros mediante el intercambio de sentimientos, emociones, impresiones y, lo mejor, crear nuevas historias a partir de lo leído. “¿Qué hacer con la literatura en la escuela?, ¿cómo educar en el aprecio y en el disfrute de la lectura y de la escritura literarias?” (Lomas y Tusón, 2009, p. 173), fueron algunas preguntas que motivaron la lectura y escritura de textos libres y diarios de clase.

Recreando la experiencia

En aquella estrepitosa carrera de “atender”, “revisar”, “trabajar” los contenidos que marca el temario, vino a sumársele un espacio de encuentros cara a cara para compartir y para seguir leyendo. Era el turno de los textos libres de los niños. Los autores estaban presentes, un respiro, una pausa en el camino para tomar aire y detenernos en aquello que los estudiantes sienten y piensan, sus pensamientos cobrarían vida. Papel, lápiz, pensamientos y emociones fueron los principales instrumentos para dibujar y dar voz a aquello que había permanecido quieto, callado, aplastado por la escuela misma. Era momento de dar la palabra a aquéllos a los que se les ha enseñado a callar.

¿De dónde surge la estrategia? El Curso Taller de Técnicas Freinet fue el ingrediente adicional del que pude degustar antes de finalizar la Maestría en Educación Básica (MEB), en el año 2014, en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 095, CDMX Azcapotzalco. En cada una de las sesiones tuvimos la visita de diferentes profesores que pertenecen al Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM); uno a uno nos compartían sus experiencias de trabajo en el aula con las técnicas Freinet, entre ellas el diario escolar y el texto libre.

Me pareció interesante vivir aquello que estábamos aprendiendo en el taller y qué mejor experiencia que trasladarla al aula. No quedaría en un “aprendizaje” más; de no aplicarse perdería su esencia; quedaría en notas de clase, en un “saber más”.

Aquí comienza la historia. Cada mañana los alumnos llegaban con un texto de su autoría. No había un tema en común, los intereses de cada uno saldrían a flote, los gustos, las preocupaciones, los lamentos cobrarían vida, la muerte de un ser querido, entre otros. Para la escritura y lectura de los textos se requirió voluntad para escribir, no fue una encomienda, una tarea, no hubo coerción, no hubo turnos para escribir.

Ante la pregunta: “¿quién quiere llevarse el diario?”, algunos manos se levantaban al mismo tiempo, invitaban a hacerlo a quienes

no se habían aventurado a escribir. El autor leía, lo compartía ante el grupo, el resto prestaba sus oídos para que aquellas emociones, pensamientos y sentimientos vertidos en una hoja de papel pudieran deleitarnos. Acto seguido, vendrían las felicitaciones, sugerencias y críticas.

El trabajo con textos libres y diarios de clase vino a romper con algunos “rituales escolares” (Rockwell, 1982). Sentarnos en círculo representó un respiro de libertad para los alumnos y para mí, aunque seguíamos en nuestro “claustro”. Aquel lugar que parecía inamovible, aquel sitio que asignó el profesor “para no distraer a los demás”, para “no hablar”, “para controlar la conducta” fueron quedando atrás. Los alumnos pudieron sentarse con su mejor amigo o amiga. Por fin tuvieron la posibilidad de conversar en voz alta, de comunicarse cara a cara.

La escritura de textos libres y diarios de clase fue una aventura a lo desconocido. El reto de lograr que los alumnos se expresaran por escrito vendría a ser un episodio sin precedentes en el aula. Estaba por alcanzar una máxima de Freinet: “dar la palabra al niño”; una palabra sin limitaciones, sin tapujos; estarían en la posibilidad de decir lo que les viniera en gana, ser el propio juez del contexto inmediato, la escuela.

Los niños encontraron en la lectura y escritura actividades divertidas, que en conjunto permitieron conversar, expresar puntos de vista, impresiones, dudas, sorpresa, reír e incluso llorar. Con los textos libres y diarios de clase conocieron una dimensión diferente de la lectura, descubrieron que para tal acto no basta oralizar un texto; que la lectura no es una herramienta de control, no es un instrumento para sancionar, evidenciar, mucho menos para contabilizar palabras, tampoco para saber cuánta información puede recuperarse, ni para cuestionar ¿qué entendiste? después del acto de leer. “Cuando nos preguntan por qué, se pierde la magia de la lectura”, fueron las palabras de un alumno.

En seguida, me permito recuperar algunas expresiones de los niños respecto a la estrategia en cuestión.¹

Es la primera vez que escribo en MI DIARIO [*sic*] y estoy muy emocionada... (Naomi).

No se que [*sic*] decir o por donde [*sic*] empezar, tengo tantas ideas en mi cabeza, la tarde esta [*sic*] muy bonita y estoy en la azotea de mi casa mirando el cielo pensando en que falta menos de 1 semana para salir de sexto (Abigail). Hoy es el primer día que escribo, esta será la primera hoja, estoy muy emocionada me parecio [*sic*] muy interesante, no se [*sic*] de que [*sic*] hablar me gustaria [*sic*] contar todo... (Abigail).

Podemos expresar y escribir lo que queramos en el escrito, antes de conocerlos no hacíamos más que escribir los temas y responder libros [...] pero con los textos libres ya nos animamos a escribir (Marco).

En estas últimas semanas fueron más más [*sic*] divertidas porque escribimos textos libres en un diario personal y escolar. En lo personal fue lo que más me gustó porque permitía que expresáramos nuestras ideas libremente cosa que jamás habíamos hecho en ciclos anteriores (Abigail).

Hacer textos libres fue tan divertido porque al momento en que escribía sin darme cuenta las palabras o ideas venían solas (Naomi).

Mediante ese texto me podía desahogar, podía llorar, ponerme feliz y expresar todo lo que siento (Ximena).

Una experiencia que me hace feliz y es el escribir textos libres. Cuando los leemos con el profesor algunos nos hacen reír, otros llorar, los cuales nos deleitan a muchos. Ya hemos hecho varios y aunque me vaya pienso escribir más. Me atrae porque puedes expresar lo que sientes como sentimientos y emociones. Yo he hecho un texto titulado ¿adiós? El cual me entristece. Pero me di cuenta,

¹ Transcripción fiel de los diarios escritos por los estudiantes.

que puedo redactar, lo que realmente siento; en estos momentos y poder transmitir un poco de lo que he aprendido y vivido con mis compañeros (Denzel).

Todos éramos libres de opinar y hablar (Abigail).

La lectura poco a poco dejó de ser una consigna; “los lectores utilitarios”, “la lectura documental” estaban quedando atrás. Al pasar los días, íbamos descubriendo una lectura distinta, otra cara, el lado más amable de una actividad que antes carecía de valor. Tuvimos la fortuna de leer textos que nos atraparan.

Mediante la puesta en marcha de la estrategia descubrí que cada lector tiene un proceso distinto, que los alumnos se acercan a los libros en momentos diferentes, que leer incluye disposición del lector, desde luego, el texto debe atraparlo y el mediador acompañarlo en ese acercamiento a los libros “Una Trinidad”, en palabras de Pennac (2001, p. 36).

Durante la lectura de los textos pude apreciar el inicio de un *Andar entre libros*, el punto de partida de una embarcación con 24 alumnos y un profesor novicio en la animación a la lectura y escritura; una aventura a lo desconocido. Angustiado, temeroso, son los calificativos que mejor me definen al inicio en mi labor como “animador”; tenía que correr riesgos, lo había decidido así desde mi ingreso a una maestría profesionalizante. Desde entonces había empezado a comprender que no se profesionaliza quien no se arriesga, quien da por sentado que se está frente a un grupo para enseñar, quien concibe a los alumnos como depositarios de conocimientos. No se arriesga quien da por hecho que la función de un docente es instrumentar un programa de estudios, no se arriesga quien no cuestiona su andar en las aulas.

Sin voltear la mirada a mi formación y a mi práctica docente, este relato no hubiera sido posible. Tomar distancia fue imprescindible para retroceder la cinta una y otra vez. En este ejercicio me encontré un mundo de retos, oportunidades de volver, oportunidades para aprender, oportunidades para desechar aquella cubierta que

me envolvía, que me mantenía lejano, distante; era momento de remover aquellas estructuras arcaicas con las que me formé como docente. Fue necesario repensar los procesos de lectura y escritura; traerlos al aula. La verdadera lectura y escritura se encontraban encubiertas detrás de mi enmarañada formación docente.

Al final de este recorrido descubrí el “desvío”, descubrí esa función reparadora de la lectura. Una función catártica, una dimensión que me era ajena, completamente desconocida. Descubrí que la lectura permite remover escombros. Un texto evoca a otros textos, una lectura hace emerger a otras lecturas, genera otras narraciones orales, favorece el encuentro con otros lectores. A partir de algunas palabras, de una frase o de un relato, los lectores pudieron convertirse en narradores de su propia historia (Petit, 2014).

La maestría había llegado en el momento exacto, precisamente cuando el hastío por la práctica docente que se me exigía en mi centro escolar me había alcanzado ya. Ejercer “autoridad” ante un grupo de alumnos me tenía cansado. Lo podía notar en sus miradas, cansados también de tomar apuntes, de responder libros; no había un espacio para cuestionar, para comentar, para escribir (no apuntes).

Como docente había pasado por alto que los alumnos pertenecen a un contexto social y que éste es uno de los factores para que se apropien del lenguaje. Después de haber leído la conferencia dictada por Paulo Freire: *La importancia del acto de leer* caigo en cuenta de que durante toda mi vida no había volteado la mirada a los procesos de lectura y escritura; los percibía como procesos mecánicos, tal cual como los aprendí en la escuela; jamás había pensado en la idea de que la lectura y escritura se conocen antes de la escuela. Persistía la idea de que cuando uno entra a la escuela, una vez alfabetizado, se está en condiciones de conocer al mundo: concepción errónea.

Antes de cursar el programa de la maestría y de implementar estrategias de animación a la lectura y escritura, jamás había escuchado hablar de competencias lingüísticas (escuchar, leer, escribir y

expresarse): había reducido el hecho educativo a revisar lecciones; la pedagogía por temas se había apoderado de mi práctica docente; responder libros, copiar textos, repetir ideas de otros. La enseñanza de la lectura la percibía como un fragmento, no como parte de un todo. Por tanto, la intervención fue útil para devolverle a la lengua oral y escrita su papel protagónico en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia me permitió conocer muy de cerca la escuela, mirar desde dentro y con una mirada crítica. Ahora puedo decir que lo que sucede en ella dista mucho del contexto en que los estudiantes viven; la lectura y la escritura son procesos que parecen no tener sentido, “la palabra es monopolizada por el profesor” (Torres, 1992, p. 28.); una escuela que abre más la brecha entre los textos y los estudiantes; una escuela donde la lectura de goce ha quedado relegada; la lectura ha sido utilizada para ejercer coerción, para someter, para castigar, en voz amenazante; situaciones que viven los estudiantes en su día a día en las aulas.

Leer por obligación y luego demostrar efectivamente lo hecho mediante alguna evaluación que sobreviene después de leer un libro (Blanco, 1992, p. 134). Ésta era la idea de lectura con la que me formé y que sin duda fue una condición de la que me tuve que despojar para iniciar y poner en práctica mi intervención. Tuve que renunciar a mis propias interpretaciones respecto al texto, dejar que los niños tomaran el control y crearan sus propias estrategias para resolver problemas.

Ahora entiendo que la afición, el gusto, el placer por la lectura no pueden ser objeto de evaluación, y reconozco que existe una tendencia bastante clara en nuestro sistema educativo que apunta a la cuantificación de aspectos que son meramente cualitativos. En la jerga del magisterio existe un término del que mucho se habla, poco se sabe y poco se hace en pro del mismo: la comprensión lectora. La escuela no educa para la comprensión de textos, no se prepara para ello. Por desgracia, la comprensión lectora se da por sabida por el sólo hecho de que los alumnos leen. Nuestras prácticas en

evaluación de la “comprensión” se centran en la “correcta” oralización del texto.

Ahora asumo que los alumnos deben ser estimulados para explicar sus concepciones, narrar sus experiencias, exponer sus dudas libremente. La expresión oral en definitiva debería centrarse en lo que los alumnos saben, no en lo que deberían saber (Torres, 1992). Así también, que el acto de leer “no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito. [...] La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (Ladrón de Guevara, 1985, p. 21).

Después de la intervención ha quedado un docente más sensible: los niños hablan, juegan, conversan, cuestionan porque esa es su naturaleza. Necesitan ser escuchados. Lo aprendido con esta intervención se puede resumir en las siguientes líneas: los textos que se leen en las aulas deben estar relacionados con el contexto inmediato, con el uso real que le dan los alumnos, deben acercarse a ellos por interés, con un propósito. Cuando la lectura carece de sentido el interés se diluye, se disipa, se esfuma, quizá jamás hace su aparición.

Con la intervención, la lectura se convirtió en un respiro de libertad, permitió a los alumnos ser gestores de sus propios procesos de aprendizaje. Permitted que los participantes conociéramos otra dimensión de la lectura. La lectura dejó de ser personal, silenciosa; pasó a otro plano, a lo público; pero no para sancionar ni para intimidar, sino para deleitarnos de los maravillosos mundos a los que nos puede trasladar un texto. La intervención permitió saber que el deleite es otra cosa, no se mide, no se cuantifica, no se evalúa, se ve en las caritas de sorpresa de las niñas y niños. Se hace presente en sus peticiones: “¿me puedo llevar otra vez el libro?”, “¿cuándo nos va a volver a leer?”, “¡léanos otra vez!”. Se ve en las manos levantadas para iniciar con la lectura voluntaria de una nueva historia. Se nota cuando la lectura se comparte, cuando deja de ser una tarea y pasa a ser, no un hábito, sino una aventura a lo desconocido.

PARA FINALIZAR

La intervención fue un parteaguas, representó la ruptura de aquellas añejadas prácticas de lectura y escritura que prevalecían en el colegio. El enfoque alfabetizador de rutinas de la escuela estaba llegando a su fin. El momento de voltear la mirada a los textos que podían construir los alumnos había llegado. Ejemplo de ello es la petición de la libreta de diarios que me hizo Estrella: “profe, puede prestarme el diario, le platicué a mamá que he escrito varios textos y quiere leerlos”.

Ahora creo que aquello que hemos llamado “leer” no es correcto, correcto sería decir: oralizar un texto. Leer va más allá, cuando la oralización, la descodificación se acompañan de un objetivo personal que me lleve a acudir al texto, una necesidad, el gusto, el placer por describir, por conocer, por imaginar; cuando el texto funciona como un reflector de la vida misma del lector se consume uno de los mejores descubrimientos, la lectura. En otras palabras atravesamos el “umbral” de la lectura (Petit, 2013).

El reto sigue siendo repensar la escuela, repensar el aula, repensar en mi papel como docente, como animador, como puente entre la escuela y los textos, pensar en un proyecto que deje atrás todos los discursos prejuiciosos, un cambio de visión de que “los alumnos no leen” por una concepción en la que los textos sí forman parte de sus vidas, y que hay muchas formas de leer.

REFERENCIAS

- Blanco, L. (1992). Los adolescentes y la lectura. En Programa Nacional de Formación Docente, *La enseñanza del Español en la escuela Secundaria. Lecturas. Primer nivel* (pp. 125-143). México: SEP.
- Garrido, F. (2014). *Para leer mejor: mecanismos de la lectura y de la formación de lectores capaces de escribir*. México: Paidós.
- Ladrón de Guevara, M. (1985). *Lectura*. México: El Caballito.

- Lomas, C. y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de las competencias comunicativas en el aula*. México: Ederé.
- Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Barcelona, España: Anagrama.
- Petit, M. (2013). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- Petit, M. (2014). *Pero, ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?* México: Conaculta.
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 296-320). México: Siglo XXI editores.
- Torres, R. M. (1992). ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y otros contenidos curriculares. En *La enseñanza del Español en la escuela secundaria* (pp. 125-143). México: SEP.

ACERCA DE LOS AUTORES

Angélica Jiménez Robles. Animadora sociocultural de la lengua, profesora de educación primaria, licenciada en Literatura Hispanoamericana por la UAM, maestra en Letras y doctora en Pedagogía, ambas por la UNAM. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt. Docente de la UPN Unidad 095. Autora de libros y artículos. Sus líneas de investigación son la cultura escrita, alfabetización académica e inicial y literatura infantil. Recibió el Premio Nacional de Cuento Tinta Nueva 2018.

José de Jesús González Almaguer. Es coordinador del Centro de Educación Continua de la FES Acatlán de la UNAM y profesor titular del programa de maestría del Colegio de Imagen Pública. Tiene la maestría en Educación. Ha publicado capítulos en 11 libros en español y uno en inglés sobre temas de su especialidad. Ha sido docente en la Maestría en Educación Básica en la Especialidad en Animación Sociocultural del Lenguaje durante cinco años.

Nicolás Juárez Garduño. Maestro normalista por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), psicólogo por la UNAM, maestro en Ciencias por el Cinvestav, doctor en Ciencias Sociales por la UNAM, psicoanalista, y compositor e intérprete de música popular. Ha participado en diversas investigaciones en la UNAM, el DIE/Cinvestav, la UPN y la SEP. Obtuvo el primer lugar nacional en

el Concurso de Guiones Educativos Computacionales del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Actualmente es profesor titular en la UPN, y ha participado durante seis años en el colegio de Animación Sociocultural de la Lengua de la Maestría en Educación Básica de la UPN. Es director de la Unidad 095 de la UPN.

Jorge Alberto Chona Portillo. Profesor normalista, doctor en Pedagogía, maestro en Ciencias Antropológicas, licenciatura en Comunicación Social y Ciencia Política. Cuenta con las especialidades en Lectura y Escritura, Antropología Cultural y Divulgación de la Ciencia. Trabaja la línea de intervención en Pedagogía por Proyectos y Lenguaje, de investigación narrativa hermenéutica en educación. Pertenece a la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación de Lenguaje y Red Iberoamericana de Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela.

Linda Vanessa Correa Nava. Licenciada y maestra en Pedagogía por la UNAM. Doctorante en Pedagogía. Coordinadora de la Especialización en Animación Sociocultural de la Lengua de la Maestría en Educación Básica de la UPN Unidad 095. Trabaja las líneas de investigación en alfabetización académica, cultura escrita y literatura infantil. Ha participado en investigaciones en la UNAM y la UPN. Es autora de artículos sobre escritura.

Marco Esteban Mendoza Rodríguez. Profesor de Educación, pasante de Filosofía, licenciado y maestrante en Pedagogía. Ha laborado como docente de educación primaria y académico en la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños, de la Unidad 153 Ecatepec y Unidad 096 CDMX Norte de la UPN. Ha participado como docente invitado en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Promotor cultural, cofundador del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (Pedagogía Freinet) y conductor del programa “Ser maestro, historias de la identidad profesional” de la UPN.

María Magdalena Dueñas Trejo. Magíster en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua por la UPN. Actualmente es académica en esta casa de estudios en la Maestría en Educación Básica. Licenciada en Educación Primaria y especialista en Enseñanza del Español en la Educación Básica por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Profesora frente a grupo con 16 años de experiencia en educación primaria. Miembro activo del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEMEM).

Rosario Rivera Cruz. Licenciada en Administración Educativa por la UPN 213 Tehuacán, Puebla. Maestra en Educación Básica en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua de la UPN 095 Azcapotzalco CDMX. Docente frente a grupo de primaria en el Estado de México. Evaluada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, con el nivel destacado. Actualmente estudia el doctorado en Educación.

María Esther Torres Rivera. Maestra en Educación Básica y licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Historia. Docente de educación básica, secundaria, desde hace 12 años. Profesora en los siguientes programas académicos de la UPN: licenciatura en Educación Preescolar Plan 2008, licenciatura en Educación Secundaria y maestría en Educación Básica en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en la Educación Superior y Contextos Profesionales. Evaluada por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, donde obtuvo el segundo lugar en la CDMX y el lugar 16 en el ámbito nacional.

Rosa Moreno Moreno. Educadora y maestra de nivel primaria en la SEP. Licenciatura en Educación Básica y maestría en Educación Básica, en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Estudió el diplomado Enseñar con Arte. Obtuvo el Premio Conafe. Es tutora de maestros SEP en la UAM Xochimilco. Diseña

actividades en internet para Wunderman. Participa en los comités de evaluación del INEE y de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Además participa en comités del Ceneval.

Hilda Macías Hernández. Docente egresada de la Escuela Nacional de Maestros, con estudios de licenciatura en Pedagogía y maestría en Educación Básica en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Ha colaborado para la oficina de proyectos académicos de la SEP, en la propuesta para la lectoescritura.

Marisela Ramírez Alonso. Licenciada en Educación Media en la Especialidad de Español. Estudios de Maestría de Educación Básica en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Actualmente es profesora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), donde estuvo a cargo del área de posgrado. Forma parte del grupo de investigación: Las prácticas profesionales en la formación inicial de docentes.

Karina Trejo Ortega. Egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Estudió la maestría en Educación Básica en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua en la Unidad UPN 095. Es docente de primaria con 16 años de experiencia. Realiza talleres de animación a la lectura y escritura.

Claudia Vargas González. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional; maestría en Educación Básica en la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua. Participó en las IV Jornadas Iberoamericanas de Literatura Popular Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha, en España. Cuenta con diez años de experiencia como docente de preescolar en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Actualmente es maestra de primaria.

Norma Olivia Matus Hernández. Mediadora de lectura (UAM Xochimilco) con formación docente, maestría en Educación Básica por la UPN. Ha colaborado con diversas instituciones (IBBY, UNAM, Secretaría de Cultura) en Proyectos de Promoción de la Lectura (Metáforas para la reconstrucción, Universo de letras, Salas de lectura). Su principal interés radica en compartir estrategias lectoras a docentes.

Jairo Sánchez González. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, maestro en Educación Básica con Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua por la Universidad Pedagógica Nacional. Asesor Técnico Pedagógico en el área de Lenguaje Oral y Escrito en Telesecundarias, Veracruz. Es docente en instituciones de educación superior.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Arturo Ballesteros Leiner *Posgrado*
Elin Emilsson Ingvarsdóttir *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirectora de Fomento Editorial *Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara*
Formación *Angélica Fabiola Franco González*
Diseño de portada *Jesica Coronado Zarco*

Esta primera edición de *Aulas para la imaginación. La formación desde la animación sociocultural de la lengua* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 13 de diciembre de 2019.