



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

La Feria de Textos del Moderno Tepeyac.

Un proyecto creativo de Cultura Escrita

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

P R E S E N T A

Rosa Eugenia Álvarez Jurado

DIRECTOR DE LA TESIS: MAESTRO GERARDO ORTIZ MONCADA

México D. F. 2012



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO**

**La Feria de Textos del Moderno Tepeyac.
Un proyecto creativo de Cultura Escrita**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

P R E S E N T A

Rosa Eugenia Álvarez Jurado

DIRECTOR DE LA TESIS: MAESTRO GERARDO ORTIZ MONCADA

México D. F. 2012

DICTAMEN



UPN 095 AZCAPOTZALCO
095/432/2012

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

México D. F. 22 de Septiembre de 2012.

C. Rosa Eugenia Álvarez Jurado

Presente

Como resultado del análisis realizado a su trabajo: *La Feria de textos del Moderno Tepeyac. Un proyecto creativo de Cultura Escrita*, opción tesis, a propuesta del **Mtro. Gerardo Ortiz Moncada**, manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen de grado.

Atentamente
"Educar para Transformar"

Mtra. Nancy V. Benítez Esquivel
Presidente de la Comisión de Titulación



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
D.F. AZCAPOTZALCO

c.c.p. Mtra. Patricia Álvarez Mosqueda.- Subdirectora de Servicios Escolares
Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña.- Director de Unidades
Minutario

NVBE /mgul

AV. EJÉRCITO NACIONAL No. 830, COLONIA POLANCO, DELEGACIÓN MIGUEL HIDALGO C.P. 11550 MÉXICO, D.F.
TELÉFONOS 52 81 44 07 FAX 52 81 43 49

*Voces de amor, reconocimiento y gratitud para
los constructores-animadores de esta bella historia:*

❖ *Para el Alfa y Omega de mi vida,
estrellas de la mañana y de la noche: Alejandro, Eugenio, Davinia,
Rodrigo y Elena, Alex y Paola
Alexa, Joaquín Rodrigo y Aranza*

❖ *A los mediadores de mis más
auténticos “orgasmos intelectuales”:
Adriana, Macrina, Nancy,
Axayácatl, Gerardo, Jorge, Nicolás,
Oswaldo y Tonatiuh*

❖ *Al Maestro José Luis Calderón y a mis
amadas colegas de Español Belem y Ma. Elena
por compartir conmigo su interés, sus
alumnos y su valiosa experiencia.*

❖ *A la generosidad de mi compañera y
colega pero ante todo amiga
Ma. Elba Córdoba*

❖ *Con nostalgia a la Primera Generación de la
Maestría de Educación Básica de la
Universidad Pedagógica Nacional 095*

❖ *A la paciencia, cariño y cordialidad de los Directivos,
Administrativos y Trabajadores de Intendencia de la
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095.*

❖ *Al ejemplo de mis padres y el aliento de
mis hermanas Patricia Marcela y
Virginia A.*

❖ *Especialmente a Eugenio Alonso García Álvarez.*

Fotos del recuerdo



Equipo de directivos y profesores de la Maestría en Educación Básica



Maestro Gerardo Ortiz Moncada, Director del presente documento



Profesores y compañeros de la Especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua.



Portada del cuaderno con los fotomontajes que me regalaron mis hijos para animarme en la realización de este sueño.

ÍNDICE

Introducción	12
Capítulo I.....	18
Siempre que enseñes enseña a dudar de lo que enseñas.	18
Ortega y Gasset.....	18
1.1 Cambiar la mirada.....	20
1.2 El docente narrador y su contexto sociopolítico.....	25
1.2.1 Mi mirada sobre la Reforma Integral en la Educación Secundaria	31
Capítulo II.....	43
Todo se aprende a través de la acción.	43
2.1 Cómo entender las relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto.....	44
2.1.1 El lenguaje nos permite pensar lo que somos	45
2.2 Conceptos y aplicación de la Teoría de la Actividad	51
2.3 El control y la Pedagogía por Proyectos	57
2.4 Secuencias Didácticas para la producción de los textos.....	61
Capítulo III.....	65
Busca la aventura de lo impredecible que da sabor y gusto a la vida	65
3.1 La realidad en su momento hay que captarla en su devenir	65
3.1.1 Reconquista de la vida cotidiana (contexto del proyecto):	66
3.2 Realización de mi proyecto como participante-actor-productor.....	77
3.2.1 Siempre hay que adecuar lo deseable a lo posible	104
3.3 Tejer mi historia	106
3.4 El Contrato, herramienta de cambio en el aula.....	113
3.5 Un capítulo más.....	119
3.6 Mi vuelta al aula en “sin cuenta” mundos	127

Capítulo IV	147
Alumnos y docentes constructores de su Cultura Escrita	147
4.1 Entre la "Primera Escritura" y la "Obra Maestra"	147
4.1.1Proyectos “El Teatro en la Escuela” y “Anuario Autobiográfico”.....	149
4.1.2 ¿Evaluar motiva y mejora la comunicación?	161
4.2 Encuentros y Desencuentros.....	177
4.3 Educar para transformar y transformar para educar	179
4.3.1 Qué sabía y qué aprendí	180
ANEXOS	
Anexo I	
Evidencias de secuencias del proyecto Anuario Autobiográfico.....	191
Evidencias de secuencias del proyecto El Teatro en la Escuela.....	193
Anexo II	
Mapa conceptual del relato pedagógico del Capítulo III.....	196
Anexo III	
Secuencias didácticas del proyecto “Anuario Autobiográfico” 3°A.....	197
Anexo IV	
Cuadros de concentración de:	
1. Autoevaluación del proyecto el Teatro en la Escuela.....	205
2. Autoevaluación del proyecto Anuario Autobiográfico.....	207
Auto y coevaluación del proyecto.....	209

La Feria de Textos del Moderno Tepeyac un proyecto creativo de Cultura Escrita.

Resumen

El presente documento expone el planteamiento, desarrollo y procesos de resignificación que durante la Maestría en Educación Básica con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua me permitieron comprobar, mediante los valiosos aportes vivenciales de mi proyecto de intervención, cómo la oralidad, la lectura y la escritura, prácticas sociales de la vida cotidiana, sustentados en la Teoría de la Actividad, La Pedagogía por Proyectos y el Relato Pedagógico, generaron y transformaron procesos de apropiación, acceso y producción de la Cultura Escrita en la comunidad escolar del Colegio Moderno Tepeyac,

La reflexión de nuestra propia práctica a la luz de la Teoría de la Actividad iniciada en los trabajos de L.S. Vygotsky y seguida por A.N. Leontiev y A.A. Leontiev, ubican al lenguaje como una herramienta psicológica compleja dentro de un proceso histórico-cultural, que ha generado en el individuo, en la sociedad y particularmente en mi experiencia como docente mediador, la posibilidad de diseñar e interpretar proyectos colaborativos que al ser propuestos o no por los alumnos y reflexionados conjuntamente con ellos, con otros docentes, los directivos y la comunidad escolar, nos llevaron a replantear ciertas prácticas escolares, en especial la posibilidad de rediseñar procesos en el aula, enfocados a la Animación Sociocultural de la Lengua. Esta historia compartida de la Intervención Pedagógica, nos permitió también enfrentar grandes retos y satisfacciones para poder transformar la mirada y apropiarnos de nuevas oportunidades de ser y hacer competente mediación docente para la reconstrucción educativa y social del “país de uno”, como lo define la reconocida politóloga Denise Dresser.

Introducción

Hacia cualquier parte de mi historia de vida que vuelvo la mirada aparece la escuela como el lugar de los encuentros y desencuentros (Suárez y Lomas, 2007)¹ que para mí, bajo los procesos de reflexión que nos prodiga la narración autobiográfica y el relato pedagógico, han significado oportunidades de crecimiento personal a través de los otros: mis padres, mis compañeros, mis libros, mis verdaderos y falsos amigos, nuestro trabajo en equipo, mis capacidades de asombro y de acción.

Todos estos “mis” han reconstruido procesos de apropiación de la cultura escrita, que durante “mi pasar por la escuela”, ahora tengo la oportunidad de inmortalizar gracias a la narración autobiográfica, tal como lo dice el Maestro Ernesto de la Peña: “Las letras están más vivas que nosotros”; es cierto, ellas seguirán generando procesos alfabetizadores (Kalman, 2004) aún cuando mi “yo”, ya no exista biológicamente.

La personalidad del “ser” definida como toda una posibilidad sistémica del yo y sus circunstancias (Vygotsky,1934; González Rey, 1999; A.A. Leontiev 2006), es uno de los principales constructos que han cambiado mi visión y acción docentes, y han dado al marco de mi proyecto de intervención el sustento teórico que me hacen ver con recelo, la descripción de aprendizajes curriculares clasificados por competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, para describir los complejos procesos de apropiación que a través de la mediación, intentamos generar en nuestros alumnos. En la escuela, los docentes podemos co-organizar con nuestra comunidad escolar las actividades para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, como una herramienta de Animación Sociocultural, porque los eventos de lectura y escritura que surgen en la vida cotidiana, se disponen con fines comunicativos y, por ello, son importantes contextos para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita.²

1 Estos autores, nos dan con estos relatos, una posibilidad de análisis del modo en que la escuela ayuda

² J. Kalman, 2003. *El Acceso a la Cultura Escrita* Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, pp37-66. Examina el concepto de acceso desde la perspectiva de la teoría sociocultural y presenta el análisis de un caso para ilustrar las posibilidades analíticas de los conceptos de *apropiación, participación y acceso*.

Por eso, describir los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de esta categorización programática – “las competencias”- me parece desvinculada y hasta cierto punto irreal porque de acuerdo al enfoque Histórico-Cultural iniciado por Vygotsky y continuado por A.N.Leontiev (1978), Rubinstein (1960) y Petrovsky (1981),³ cuando el sujeto aprende, pone en juego su personalidad indisoluble, donde sus emociones, aptitudes, capacidades, habilidades y destrezas van interactuando, si pudiéramos describirlo con una metáfora cognitiva más dinámica, ésta supondría la figura y dinamismo de una espiral, que trata de describir la sobre posición de las zonas de desarrollo próximo (Vygotsky,1934) de cada educando, cuyo ambiente problematizador, propuesto y modificado generalmente por adultos inmersos en su contexto histórico-cultural, van diseñando voluntaria e involuntariamente la mayoría sus posibilidades de actividad.

Para mí, separar lo conceptual de lo procedimental o actitudinal, resulta ficticio, porque el desarrollo de la personalidad de cada individuo presupone una dinamicidad sistémica y el seguir como docentes planificando con estos esquemas disociados, limita, a mi parecer, el diseño de ambientes de aprendizaje contextuales e innovadores. La actualidad requiere, por parte del maestro, una nueva visión socio-cultural y psicolingüística con la cual demos pertinencia operativa al ambiente escolar, enfatizando la transversalidad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (Ortiz, 2010)⁴. Éstas sí forman parte de la realidad histórico-cultural en el quehacer docente del siglo XXI; sobre todo si aludimos al creciente poder que tienen los medios de comunicación masiva y las tecnologías de información y comunicación en los procesos educativos, y cuya innegable realidad mediadora, influye más en los alumnos que en nosotros. Por tanto, es nuestra responsabilidad como maestros, orientar su buen uso y concienciar sobre su abuso para dar

³A diferencia del psicoanálisis, los autores soviéticos abordaron una discusión con conciencia metodológica. Tanto Vygotsky como Rubinstein asumen una posición interpretativa ante el saber. La categoría de sentido abre una posibilidad para pensar la psique en constante desarrollo en las actividades humanas pues integra la palabra al sistema más general, la cual está en proceso constante de transformación a través del lenguaje. F. González,(2009)

⁴ Ortiz Moncada G, y coautores (2010). *Educación Especial, Aportaciones de la Neuropsicología*, distingue en la página doce, las diferencias semánticas y epistémicas de estos términos dentro de las relaciones entre las ciencias.

significado y sentido a todos esos procesos de apropiación de símbolos y sin conexión aparente a los que diariamente nos enfrentamos (Mora, 1990).

El presente proyecto, parte de la necesidad de dar cuenta de la sociogénesis o construcción social del conocimiento, problema abordado por varios investigadores seguidores de Vygotsky; como A.N. Leontiev, A.A. Leontiev, Luria, Galperin y Rubinstein, citados durante el presente documento.

También de los procesos de apropiación de “signos y herramientas culturales”, que contextualizan en forma más concreta, cómo emprender un proyecto de intervención que parte siempre de una experiencia situada en un momento histórico particular.

En el primer capítulo del presente documento, compartiré los principales supuestos teórico-metodológicos que nutrieron mi proyecto de intervención, iniciando con las valiosas aportaciones que la narración etnográfica y la descripción densa, como pilares de procesos de indagación, me permitieron obtener una nueva visión del quehacer docente dentro de la función histórico-cultural de la educación. Leer los textos de Rockwell, Mercado, Geertz, Goods, Bourdieu, Behar, que hemos compartido con el Maestro Jorge Chona Portillo me enfrentaron a lo “no documentado” del Sistema Educativo Mexicano y las posibilidades que la visión antropológica y la etnográfica abren para ampliar y cambiar la mirada de los maestros, entendernos y situarnos con ella ante nuevas opciones de observación, narración y reinterpretación de nuestros procesos conjuntos de apropiación de cultura escrita.⁵

En el segundo capítulo, describiré cómo la Teoría de la Actividad, puede permitirnos comprender y describir los procesos cognitivos que la acción como unidad de la actividad pone en juego para conformar y mantener sistemas

⁵ Dentro del trabajo de investigación actual, citados por Kalman (2003), hay varios estudios acerca de la cultura escrita que se han realizado en México. Gloria Hernández (2003), por ejemplo, ha abordado las prácticas de los adolescentes donde sobresalen usos marginados de la escritura como el graffiti y las placas o bombas, que se utilizan para identificar a los miembros de las pandillas. Farr (1994) y Vargas (2000) han investigado la apropiación de la escritura y la lectura de comunidades de inmigrantes enfatizando la importancia de las cartas. Elsie Rockwell (1992) centra su análisis sobre los vínculos entre la oralidad y la escritura en las prácticas narrativas en una zona rural, señalando cómo la escritura toma significado dentro de la interacción oral y es utilizada como un recurso de controversia y negociación.

de actividad, externa-interna-externa, utilizando el lenguaje como principal herramienta de construcción y procesos de interiorización en el desarrollo de la personalidad, aspecto indispensable en la mirada del docente dentro de la mediación pedagógica.⁶ Esta teoría tiene para mí una vigencia creciente para entender la psicología postmoderna que está hoy en un momento importante de redefiniciones, desarrollando nuevas alternativas teórico epistemológicas, que han tenido y tendrán importantes resultados para el desarrollo de la metodología de la investigación psicopedagógica. (González, 2009).

El tercer capítulo desarrolla el proyecto de intervención, desde los antecedentes en mi propia historia docente, hasta las reflexiones sobre los resultados de los proyectos colaborativos y la producción de textos expuestos en la Feria del Moderno Tepeyac. Aquí narraré parte mi trayectoria docente con los antecedentes que orientaron mi proyecto de intervención, explicando las fases de planificación, los supuestos teóricos y los mapas conceptuales que lo sostienen.

Este capítulo describe también la aventura del relato autobiográfico y pedagógico con los cuales abracé una asombrosa puerta hacia el encuentro conmigo y con los otros que también soy yo. Con la enriquecedora experiencia vivida gracias a la motivadora y sabia presencia del Maestro Jorge Chona, quien con su cálida y persuasiva voz lectora nos introdujo a la reflexión del maravilloso mundo de la narrativa y sus alcances pedagógicos.

Dicho capítulo reprodujo sabores, aromas y sensaciones conocidas pero nuevas en el reencuentro de un “mí” que me dio la oportunidad de confirmar el mundo metalingüístico y metacognitivo de nuestra Lengua, con ese ilimitado potencial creativo, pero al mismo tiempo restringido a la posibilidad estructural del qué palabras usar, con qué tiempos verbales y por qué. Del valor que tiene la narración en primera, segunda o tercera persona del singular o del plural, para decir lo que quiero narrar con un estilo personal que le llegue a quien me

⁶Desde la teoría de Vygotsky, la participación en actividades sociales media el desarrollo del conocimiento. A través de la interacción con otros, el aprendiz se acerca a las prácticas sociales e internaliza los procesos sociales externos como una parte orgánica de la práctica. En este sentido el aprendizaje se da, primero, en el plano de la experiencia social mediada por sistemas simbólicos culturales, sobre todo el lenguaje humano y, segundo, en el plano de la cognición individual (Hicks, 1996), citado también en Kalman (2003).

lea, que lo haga encontrarse conmigo y disfrutar o sufrir nuestros momentos, nuestras conciencias, nuestras palabras en mundos inacabados.

Tal vez con este capítulo debí terminar este documento para dejarlo con esas imágenes que pretendieron dar color y forma a la experiencia novedosa de mi regreso a las aulas con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua. Pero considero que sin el capítulo cuatro los procesos de deconstrucción y apropiación del presente documento quedarían inconclusos, porque narrar las transformaciones de mi experiencia docente gracias a la reflexión, la pedagogía por proyectos y las valiosas aportaciones de la Dra. Laura Macrina Gómez, me permitieron replantear la pertinencia o no de mis supuestos de intervención, y con ello, entender los alcances logros y desatinos que mi proyecto pudo, puede o podrá tener.

Dentro de estos procesos de apropiación, acceso y producción de cultura escrita, estarán siempre conmigo las valiosas horas de lectura, reflexión y discusión de todos los maestros que me guiaron, acompañaron e impulsaron durante los dos años de la Maestría. En especial, la siempre significativa voz de mi maestro y asesor Gerardo Ortiz Moncada y los preciosos minutos con interminables segundos de combate bravío que sostuvimos: Alma, Xóchitl, Cinthia, Yola, Geno, Tony, Maricela, Luz, Vero, Adrián, Esteban, Ale, Mire, Gina, Rosi, Chayo, Luisa, Dana, Cristy y Eduardo como parte del irrepetible contexto socio-histórico-cultural al que pertenezco y me duele dejar porque durante estos dos fructíferos y polémicos años, pasados como un suspiro profundo y oxigenador de neuronas, cada uno de nosotros hemos emprendido un camino de enriquecimiento personal y docente con múltiples matices y diferencias.

En él hemos podido compartir procesos mediadores de nuestros inolvidables maestros, doctores, pero ante todo profesores. Ellos que nos siguen uniendo en experiencia de lectura interminable, intercambio de comentarios y opiniones, nos han dado momentos de embeleso, sufrimiento, entendimiento y desesperación. Con ellos compartimos grandes y significativos encuentros y desencuentros... “que no es lo mismo pero es igual” como dice mi amado Silvio.

Gracias a todo este cúmulo de experiencias, cada uno tenemos ahora una nueva historia que contar, con la que podemos renombrarnos y acercarnos al pasado y al futuro , pues son ellas, las historias, las que construyen nuestras vidas más que los propios átomos, según comenta Eduardo Galeano.

Contar y rehacer nuestra propia historia es la parte insustituible de las experiencias con las que nos reconstruye la planificación, desarrollo y análisis de nuestro proyecto de intervención pedagógica. Esta valiosa, dolorosa y ante todo satisfactoria experiencia, ha resignificado mi existencia con nuevas posibilidades de realización docente mediante una profunda experiencia intelectual de enriquecimiento y compromiso social que deseo compartir con todos ustedes.

Capítulo I

“¿Qué hacer? Y ¿Por dónde empezar?

Me indicaron... escribir sobre el verdadero sentido político y social de leer y escribir
y cómo estos saberes nos hacen más personas.”

Valentina Cantón Arjona

Siempre que enseñes enseña a dudar de lo que enseñas.

Ortega y Gasset

Las investigaciones recientes sobre cómo aprendemos sugieren que hay nuevas formas de introducir a nuestros estudiantes a las diferentes disciplinas, desarrollando en ellos su capacidad de comprender, de actuar y de ser conscientes y congruentes con las implicaciones de su actuación dentro del momento histórico cultural que los define. Esta nueva visión permeada por los principios de la ciencia cognitiva, aborda el aprendizaje desde una perspectiva multidisciplinaria que incluye a la antropología, la lingüística, la filosofía, la psicología del desarrollo, las neurociencias, la socio y psicolingüística y el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación.⁷

Nuestra época se caracteriza por los contrastes y desigualdades sociales, la pluralidad cultural, la revolución científica y tecnológica que propicia la velocidad del “conocimiento” (Web 2.0, 3.0). Los conocimientos que adquirimos requieren de un aprendizaje permanente, especializado que se recibe constantemente por vías independientes y multicanales.

El dominio de este proceso cognitivo reflexivo: la metacognición, define la competencia para predecir el propio desempeño, la autoregulación, y abordar tareas variadas con base en el auto-monitoreo de los propios niveles de dominio y comprensión de dichos procesos; éstos elevan en los estudiantes el grado de transferencia hacia nuevos escenarios y acontecimientos. A este nivel observamos frecuentemente las deficiencias en el desarrollo de sus procesos cognitivos complejos; ya no hablemos de sus propios códigos de ética o sus habilidades colaborativas.

⁷Los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas han enfatizado el aprendizaje escolar de competencias comunicativas *_saber hacer cosas con palabras_* cuyo sentido inicia y concluye a menudo dentro de los muros escolares (Lomas y Tusón, 2009).

Vygotsky (1978), describe a las personas con deseos y metas por aprender y realizar que están significativamente ligadas a sus experiencias previas o fondos de conocimiento. Como docentes es primordial partir de éstos para ayudar a que cada uno de nuestros estudiantes logre comprensiones más maduras y propias, frecuentemente distintas a las que, como maestro, nos proponemos alcanzar.

A la luz de esta reflexión argumentaré la pertinencia para que los planes y programas oficiales contemplen la necesidad institucional de ser revisados y reestructurados por aquellos docentes en proceso constante de investigación educativa, como lo sugiere Constanzo y Correa (2007)⁸, cuya mirada determinada por las condiciones histórico-sociales peculiares de la época, los rasgos económicos y sociales del país y las particularidades del sistema educativo de cada institución escolar; sea capaz de implicar a todos los actores involucrados para que intervengan y faciliten la comunicación y el desarrollo personal de todos los sujetos. Esta nueva mirada, pocas veces se realiza, porque la investigación teórico-experimental y etnográfica está ausente en la visión de las reformas institucionales, y su presencia se manifiesta aún de manera muy empírica en la práctica docente, como fruto del seguimiento de los programas de actualización a los que cada maestro tiene acceso.

Necesitamos construir los contenidos de las diferentes disciplinas escolares de tal manera, que la enseñanza garantice los conocimientos requeridos para el desarrollo exitoso y capaz de los alumnos; propiciando la formación de procesos intelectuales que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos independientemente, así como la formación de habilidades que los conduzcan a la valoración de esos conocimientos nuevos y su aplicación, en bien de la humanidad y del planeta.

La enseñanza o procesos mediadores que han estado presentes a lo largo de la historia humana conformando los currículos institucionales, se han valido del lenguaje, de esta compleja, poderosa y no siempre bien usada herramienta, como eje articulador de casi todo el saber humano, y por tal motivo, ha estado

⁸ Este fundamentado artículo me ubicó en la necesidad de actualizar la subjetividad del adolescente por medio de una investigación continua emanada de la realidad en nuestros propios centros educativos. *Adolescentes reales para una educación secundaria viable*. Revista Entre Maestr@s Vol. 7, Núm. 21. UPN. México. (Pág. 80).

como asignatura y conforma la plantilla de disciplinas indispensables en los programas educativos formales y oficiales de todos los países.

En la actual Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), cuyo contexto y análisis trataré de desarrollar a continuación, sigue apareciendo la Lengua (El Español), como una de las materias curriculares indispensables, pero a mi parecer, aunque cada vez cuenta con más horas de enseñanza- aprendizaje, no vemos en la mayoría de alumnos egresados de nuestro sistema educativo nacional, el perfil esperado e incluso diseñado por los expertos y académicos. Dresser (2011), da las siguientes cifras:

“De cada 100 estudiantes que ingresan a la primaria, sólo 68 completa la educación básica...Sólo 8.5 por ciento de la población cuenta con una licenciatura. Sólo tres por ciento de la población indígena completa al menos un año de universidad. Sólo una de cada cinco mujeres indígenas entre los quince y 24 años sigue estudiando” (PP 40)⁹

1.1 Cambiar la mirada

La educación es un proceso de interés constante en cualquier sociedad. Ha sido uno de los objetos tradicionales de estudio de los antropólogos porque presupone y apoya una visión de la sociedad como conjunto de individuos que interactúan en función de valores culturales comunes (Rockwell,2010). También para la psicología y la sociolingüística contemporáneas, los procesos de interiorización de estos valores juegan un rol decisivo para la formación de la personalidad, proceso individual y social, dentro del cual, la educación como sistema institucional es determinante.

A. A. Leontiev (2006), cita a Brislin ponderando lo que para él es la definición más simple de Cultura: definiéndola como los aspectos de la sociedad en la que todos sus miembros participan, la poseen y la heredan a la generación venidera; él concuerda con la visión marxista y hegeliana de este concepto como un sistema de fenómenos ideales que tienen su propia existencia real en el proceso de la actividad social de los seres humanos, y concluye que cultura, es la manera óptima de actuar y entender el mundo, y un indicador de los lazos que influyen en la selección de experiencias hacia este camino óptimo.

⁹ También comenta en esa página cómo millones de niños mexicanos que aprenden “todo” sobre los héroes que nos dieron patria, no se les educa para saber cómo ser ciudadanos activos en ella. *“Aprenden poco de ciencia pero mucho de sometimiento; aprenden poco de tecnología pero mucho de simulación”*

Este concepto siempre ha estado relacionado con la visión antropológica y etnográfica.

La ausencia de las valiosas aportaciones de la investigación etnográfica en las recientes reformas institucionales, ratifica cómo el excelente y exhaustivo estudio que han hecho en México Elsie Rockwell y colaboradores (2009), aún está por transformar la historia y cultura en los procesos educativos nacionales:

“La escuela es un universo de investigación. La mirada etnográfica no se encuentra explícita en ningún discurso oficial pero explica gran parte de lo que está en juego en los procesos educativos. La investigación antropológica en la educación ha forjado una mirada profunda, reflexiva y certera de lo que ocurre en dichos procesos. La etnografía es una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor que permite estudiar y describir las relaciones y los procesos educativos difíciles de comprender por otras vías” (PP 224)

Para entender cómo la visión antropológica siempre ha permeado el proceso educativo aunque no se encuentre propiamente descrito en el discurso oficial, hay que entender el concepto de “reproducción” con el que tradicionalmente se relaciona a la Educación.

El vasto campo de la reproducción, siempre presente en los procesos educativos, puede definirse en términos de las relaciones sociales de poder, Foucault (1993), de discurso, de tradición, de transversalidad, etc.:

“Lo que es interesante es saber, cómo en un grupo, en una clase, en una sociedad, operan mallas de poder, es decir, cuál es la localización exacta de cada uno en la red de poder, cómo él lo ejerce de nuevo, cómo lo conserva, cómo lo impacta en los demás” (PP 72).

En estos campos complejos, donde convergen multitud de variables, estas relaciones objetivan la importancia de los usos y costumbres, lo que los sujetos hacen o dicen dentro de una coyuntura particular. Su organización reticular *“transita transversalmente sin permanecer en los individuos”* (Foucault, 1991. PP 144).¹⁰ Por tanto el poder es plural, presente en el comportamiento de los sujetos como una relación de fuerzas que se invierten: se ejerce, se confisca,

¹⁰ Cita tomada de un artículo de la Dra. Victoria Elena Santillán Briseño en colaboración con el Dr. Ángel Manuel Ortiz Marín, ambos catedráticos de la Universidad Autónoma de Baja California, en Mexicali que publicaron en la revista chilena acotada en las Referencias, del presente documento.

se recupera y se vuelve contra quienes lo utilizan. Aparece como el instrumento conceptual que permite entender y describir nuestro mundo social, a los sujetos con sus prácticas sociales, culturales comunicativas y educativas.

En la concepción de Michelle Foucault la educación es el gran aparato disciplinador de la sociedad. El modo de hablar, de pensar, de leer el mundo de los sujetos con el fin de producir y reproducir “cuerpos dóciles”. Tal y como lo narro en la descripción de mis primeras sesiones de observación para el desarrollo del proyecto de intervención en el Moderno Tepeyac.

Otro gran teórico indispensable para entender este proceso, lo encontramos en Bourdieu y sus colegas en Francia, que representan la perspectiva más importante para el estudio del modelo cultural-reproductor. Para Bourdieu y Passeron (1977), ninguna alternativa o innovación pedagógica escapa a la lógica de la reproducción en el aparato escolar, ya que, todas constituyen variaciones que la hacen más eficaz: *“Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.”* (PP45). Las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen dentro de una formación social, colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural, propiedad indivisible de toda sociedad. Esta teoría de la reproducción cultural, comienza con el supuesto de que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales que las sustentan se encuentran mediadas y reproducidas parcialmente a través de lo que él llama “violencia simbólica”. Es decir, el control de clase se constituye mediante un sutil ejercicio de poder simbólico que llevan a cabo las clases dominantes para imponer una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses. Así, las escuelas ratifican el capital cultural dominante mediante sus ramos de conocimiento escolar, ordenadas jerárquicamente en el plan de estudios hegemónico, y mediante la recompensa a aquellos estudiantes que usen el estilo lingüístico de la clase dominante, (Giroux,1985):

“En efecto, ciertas prácticas lingüísticas y modos de discurso resultan privilegiados porque se consideran como naturales en los dotados, cuando de hecho son los hábitos de lenguaje de las clases dominantes; y así se perpetúan los privilegios culturales.”(PP 54).

Desde esta perspectiva, cualquier análisis sobre las reformas institucionales escolares, demuestra la presencia de que este concepto reproductor, va implícito tanto en el currículo académico como en el currículo oculto del que hablaré más adelante.¹¹

Dentro de la visión capitalista moderna que permea la realidad socio-económica de nuestro país, encontramos la reproducción contundente de estas estructuras de poder influyendo en la transformación escolar por medio del uso de las tecnologías de la información. Éstas, como agentes mediadores en el crecimiento acelerado del conocimiento, y con marcos legales no completamente regulados, hacen posible la continuidad reproductiva del poder, acrecentando su influencia dentro del marco de competencias y habilidades que los alumnos deben desarrollar de acuerdo a los perfiles de egreso de las reformas educativas de estos últimos veinte años.

1.1.1 Pinceladas históricas de la narrativa etnográfica mexicana

“La práctica educativa, la razón de ser de todo el aparato educativo, deja escasas huellas en los documentos archivados.”

E. Rockwell

Sin duda podremos comprender mejor la transformación educativa mexicana al lograr más profundidad histórica en los estudios sobre las escuelas actuales con la ayuda de la sensibilidad etnográfica. Mirar las políticas educativas desde este ángulo permite reconstruir el camino de las reformas hacia las escuelas en lugar de inferirlas a partir del discurso público institucional y normativo al que estamos más acostumbrados.

Por ejemplo, según las indagaciones hechas por Rockwell en los archivos oficiales de una investigación de campo hecha en Tlaxcala, durante el período de la administración vasconcelista en México y del período de la educación

¹¹ Aunque para Giroux, en el libro citado anteriormente, el trabajo de Bourdieu parece haber olvidado que la dominación debe cimentarse en algo más que la mera ideología; que ésta, también tiene una base material tal como lo enuncia la noción de Foucault: el poder tiene su lugar de acción en el cuerpo, en la familia, en la sexualidad, así como la naturaleza misma del aprendizaje y nos recuerdan que las relaciones de poder recaen en algo más que la mente. Por lo tanto, las coacciones del poder no se agotan en el concepto de violencia simbólica y la dominación como una presencia objetiva, concreta, no puede ser ignorada en ninguna discusión sobre la enseñanza.

socialista, entre 1930 y 1940, salen a la luz pública y ocupan un lugar en el escenario político, profundas divergencias en torno a la educación y aunque su lectura no es fácil, es posible reconstruir, a partir de los documentos de archivo, muchas prácticas escolares cotidianas.

Fue muy significativo para mí constatar por medio de estas lecturas, uno de los vicios que actualmente nuestro sistema educativo oficial conserva: hacia finales de los años treinta, las autoridades federales y los mandos sindicales se disputaban, como hoy, la posibilidad de nombrar a los docentes. Es así como podemos confirmar una vez más, que el concepto de reproducción de estas prácticas, ha sido privilegiado como el concepto explicativo por excelencia de la contratación docente dentro de la educación formal.

Recurrir a la lecturas de documentos que complementaron lo no escrito: como los informes del inspector de Tlaxcala en esa época, los oficios de los vecinos y sobre todo las quejas y denuncias de alumnos, padres de familia o maestros, ha sido revelador porque, a mi parecer, éstos son materiales y documentos que permiten una interpretación etnográfica formal de las posibilidades que despliega esta importante visión para describir minuciosamente la realidad escolar.

Estos documentos oficiales pueden darnos indicios acerca de las prácticas discursivas de otros sectores de la comunidad escolar, los “no oficiales” para inferir detrás de la reflexión e interpretación de la palabra escrita y archivada en esa época, las posibles prácticas cotidianas y cambios de la cultura escolar mexicana:

“Ciertos documentos son especialmente reveladores de la palabra oral que sirvió, junto con la palabra escrita, para difundir las reformas pedagógicas. Las minutas de reuniones, actas de conferencias o declaraciones de testigos, han sido las formas de aproximación más cercana para la narración de lo cotidiano, de lo no documentado, en particular el registro de una larga denuncia hecha por unas alumnas en contra del director del plantel dan idea del horizonte local desde el que se percibían las reformas educativas emanadas desde el centro de país.” (Rockwell, 2009.PP 176).

No es posible descifrar claramente la política educativa tras bambalinas, no obstante en el encadenamiento de ciertos documentos que van y vienen entre

las autoridades, ha permitido a los investigadores ir más allá de lo que se informaba de manera oficial.

Historiar el análisis de la cultura escolar actual, como lo sugiere la narración etnográfica, permite conocer los efectos de largo plazo de los diferentes procesos sociales y culturales que convergen en la educación.

Por lo que es de suma importancia, encontrar un enfoque teórico metodológico específico, para leer e interpretar los documentos que muestran entrecruzamiento y distancia entre las normas educativas y las prácticas histórico - culturales de las escuelas.

Enseñar y aprender siempre tienen contextos complejos y múltiples que con la ayuda del plano histórico nos permite observar cómo la cultura escolar de cada lugar y época se ha formado por prácticas y saberes de muchas tradiciones: religiosas, académicas y militares entre otras muchas.

Podemos reinterpretar estos contextos con nuestra comunidad escolar para poder tener la visión de esta cultura etnográfica, como un espacio de creación y negociación dinámico que rompería con los cánones ortodoxos de la reproducción escolar, alejado de la percepción estática que la tradición mexicana y mundial le han otorgado.

1.2 El docente narrador y su contexto sociopolítico

El poder no está, por tanto, al margen del discurso.

El poder no es ni fuerza ni origen del discurso.

El poder es algo que opera a través del discurso

M. Foucault

Desde la Colonia el proceso educativo mexicano ha recibido influencias de pensadores, filósofos y psico-pedagogos de otros lugares, principalmente de Europa y Estados Unidos. Destacaré a educadores humanistas clásicos como Rousseau, que presenta en el "Emilio" premisas filosóficas y políticas de cómo se debe educar al ciudadano ideal; de Froebel, Pestalozzi, Decroly, como pilares del nacimiento de la educación preescolar mexicana. En el siglo pasado, las significativas aportaciones de Dewey a Piaget; de Montessori a Skinner; cuya huella indeleble ha quedado en los programas oficiales de las

pasadas y presentes reformas educativas; de Macarenko a Freire, luchadores sociales que enarbolan la importancia de los procesos alfabetizadores como principios de liberación. De Vygotsky, A. N. Leontiev, A. A. Leontiev, a Talízina, como precursores y representantes del enfoque Histórico-Cultural, la Teoría de la Actividad y su aplicación en la enseñanza. Y a Jolibert y colaboradores fundamento la Pedagogía por Proyectos, como proceso para lograr “Niños que “socioconstruyen” explícitamente su vida, su lenguaje y sus aprendizajes” (Jolibert, 2006.PP 27). Estos cinco últimos autores como parte fundamental del marco teórico de la presente propuesta.

Sin embargo, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), 2006, ha transformado esta visión histórica para centrarse más en los perfiles de egreso y los estándares de calidad que propone el enfoque por competencias propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (O C D E) a nivel mundial; cuyos teóricos más conocidos son Perrenaud (2004) y Tobón (2008), y sus propuestas para las reformas educativas bajo este enfoque, responden a un contexto histórico-socioeconómico actual relacionado con los compromisos internacionales.¹²

La visión más prometedora dentro del enfoque por competencias, como lo explicita Díaz (2002), es el enfoque mixto y transversal, donde las aportaciones estratégicas del aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, desarrollado a través de mi proyecto de intervención, muestran su mayor riqueza mediante la promoción de nuevos ambientes de aprendizaje, centrados en proyectos de acción, conceptos de movilización de la información y de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas.

¹²Hasta el momento el análisis más completo desde el punto de vista histórico, epistemológico y disciplinar del concepto competencia y por ende de su aplicación pedagógica lo ha plasmado Ángel Díaz Barriga en su artículo El Enfoque por competencias...alternativa o disfraz de cambio (2002). En él, después de clasificar los diversos tipos de competencias que se abordan desde el plano social laboral (como un sistema de certificación de habilidades o destrezas), como un principio lingüístico delimitado por Chomsky, o desde un principio de la psicología de la acción; demuestra que todos estos enfoques genéricos tienen serios problemas para generar acciones curriculares programáticas y finalmente terminan delimitando objetivos específicos más cercanos a la Taxonomía de B. Bloom. Él corrobora, la acepción del término competencia, que pretende ser innovador, como un retroceso a modelos pasados que en su momento fueron realmente novedosos y más bien delimitados conceptualmente como:

La escuela experiencial y el learning service de Dewey, el aprendizaje situado y basado en problemas desarrollado por Schön, tal como lo argumenta magistralmente Frida Díaz Barriga en su libro Enseñanza Situada (2006).

Analizando los nuevos Programas de Español de la RIES (2006) encontramos, aunque sea en el discurso retórico, ciertas posibilidades de transformación de las prácticas sociales de la lengua (lectura, la escritura y la oralidad), para convertirse en verdaderos procesos sociales que dinamicen las estructuras de poder vinculadas a vida cotidiana, tanto escolar como ciudadana. Esta posibilidad existe si el maestro, como mediador comprometido, no se conforma con las imposiciones programáticas, sino con las posibilidades que tenemos dentro del aula para conocer las propuestas de nuestros alumnos y realizarlas de acuerdo a marcos teóricos, epistemológicos y narrativos que la ciencia y la investigación experimental ponen a nuestro alcance.

Sin embargo es necesario hacer patente cómo, con estas reformas, hemos ido transitando en estos últimos veinte años por las políticas gubernamentales que cada vez nos alejan más de un proyecto nacional, con una verdadera visión de país. Cómo estas decisiones al influjo impositivo del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional han creado a nivel global un doble discurso de simulación para disfrazar la ponderación de las ideologías capitalistas, que como el mismo Noam Chomsky demuestra en su ensayo “Democracia y Mercados en el Nuevo Orden Mundial” (1994), nunca han hecho posibles, ni siquiera en los Estados Unidos de América, los principios fundamentales de un verdadero “mercado libre”. Este fracaso filosófico y político del Neoliberalismo, causado principalmente por los grandes cotos de poder hegemónico de los capitales transnacionales, no respetan nacionalismos ni valores sociales, imponen sus condiciones ideológicas basados en las dependencias económicas que la mayoría de los países latinoamericanos han adquirido y que es la fuente principal de dominio para decidir los procesos económicos mundiales, en los que la corrupción por parte de los gobiernos locales, juega un rol determinante, por el mal uso que se les da a los préstamos interminables que toda la población ajena a la toma de esas decisiones llevamos a costas.

Es por tanto indispensable, que todos los ciudadanos conozcamos las múltiples implicaciones que estos procesos tienen, porque sólo así podremos, como docentes comprometidos con una de las tareas imprescindibles para el funcionamiento de nuestra nación mexicana, organizar estrategias que contrarresten los nefastos efectos que estas políticas tienen.

El neoliberalismo propone invertir en habilidades humanas que incrementen la productividad y por ende la ganancia nacional que les asegure el pago de sus créditos otorgados por medio de la firma de convenios y compromisos que les dan injerencia directa a las políticas educativas y de certificación del desempeño de los países que cada vez se vuelven más dependientes, sobre todo en lo que a la generación de tecnología se refiere.

En México, por ejemplo, importamos la más pequeña aguja para una jeringa, como dice Druker-Colín, representante del cuerpo de investigadores más destacados de nuestro país en la Universidad Nacional Autónoma de México. Este comentario denuncia el grado de dependencia insólita que nuestra economía padece y por ende el del sistema educativo nacional que nos mantiene en la incapacidad de producir los materiales para generar la independencia tecnológica que otros muchos países en desarrollo ya tienen.

Por eso es que me refiero obligadamente a la imposición de estándares de evaluación internacional y nacional : Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), Exámenes Nacionales para la Actualización de Maestros en Servicio (ENAMS), Examen de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), definidos por culturas industrializadas que lo único que persiguen es la privatización de todo lo que pueda generar una riqueza. Hoy en día se le da tanto peso a este tipo de evaluación y a sus “evidencias”, que solo podemos entenderla dentro de este contexto político, socioeconómico y transcultural.

Con respecto a los fundamentos teóricos metodológicos sobre los procesos que sustentan la enseñanza- aprendizaje de estos últimos veinte años, lo que caracteriza a las propuestas pedagógicas de las políticas educativas en México, es la falta o ausencia de reflexión conceptual por parte de docentes y directivos. Esta describe una realidad que me incluye, sobre todo en el inicio de mi labor docente, aplicando estrategias sin asegurarme de su comprensión cabal, mucho menos de su situación contextual en el marco de reflexión sobre las tendencias mundiales que las proponen y definen. Yo coincido con Zavala (1995), cuando dice que no es posible enseñar si no es a partir de una noción profunda de cómo se producen los aprendizajes, porque con frecuencia no

prestamos atención a las aportaciones de las teorías de cómo se aprende, pero en el aula, sí utilizamos generalmente, una concepción determinada por las disposiciones de las políticas educativas en turno.

Esta visión, magistralmente descrita por Carlos Ornelas en: *El Sistema Educativo Mexicano* (1995); me dio un gran potencial de análisis, de visión histórica y panorámica de la educación en México y, sobre todo, la importancia tan relevante del análisis comparativo de los datos, me han proporcionado una perspectiva única de mi propia trayectoria magisterial y su compromiso presente y futuro.

Es realmente indignante la desigualdad que implica la realidad descrita tan detalladamente, sobre todo, para los docentes que como yo, hemos tenido la oportunidad de compenetrarnos en dos sistemas educativos: el federal público y el particular o privado incorporado a la Secretaría de Educación Pública. Las estrategias neoliberales dirigidas a la educación en nuestro país, imprimen sus discursos de lógica económica. Y utilizan indicadores de calidad muy ajenos a la realidad socio-educativa de México. La categoría de calidad que propone el discurso neoliberal gubernamental es usado para legitimar la aplicación de premios y castigos que obliguen a la sociedad y al propio sistema educativo a aceptar tales reformas, recortes y evaluaciones.¹³

Esta tendencia competitiva desigual, va incrementándose cada año, pues es notorio como en los colegios particulares,¹⁴ mantenerse entre los primeros lugares de ENLACE es una prioridad innecesaria, porque interfiere de manera

¹³Tanto Guevara Niebla como Sylvia Schmelkes en sus estudios nacionales, citados por Ornelas en *el Sistema Educativo Mexicano*, ponen en duda la eficacia de la medición porque sostienen que el mero incremento en la eficiencia terminal (ENLACE, ESCALE, PISA) no se traducen en mejoras por sí mismas en la calidad de la educación. La relevancia de los contenidos de la educación se desvanece porque aparentemente no sirven para otra cosa más que para aprobar los exámenes. Los conocimientos que se miden en esos instrumentos no sirven para hacer nuestras vidas más plenas. Esta tendencia competitiva desigual, a mi parecer va incrementándose cada año, pues es notorio como en mi colegio, mantenerse entre los primeros lugares de ENLACE es una prioridad, a mi juicio innecesaria, para cumplir con los ideales de proporcionar una educación integral.

¹⁴ Es un hecho que la descentralización de la educación se difunde en todo el mundo a partir de las imposiciones del Banco Mundial, con el principal propósito de descargar al gobierno central del costo que conlleva y dejar a las instituciones privadas locales con la responsabilidad de hacerse de esos recursos económicos, para que el gobierno central cumpla como primordial obligación con los compromisos de la deuda externa.

muy significativa con los procesos educativos, como lo documentaré en el desarrollo de mi proyecto de intervención en el Colegio Moderno Tepeyac.

A lo largo de la historia educativa de México, los maestros de escuelas federales, estatales o privadas, siempre hemos carecido de suficientes espacios gratuitos y tiempo para cristalizar la constante necesidad de preparación; también de los salarios que permitan reducir horas de trabajo y acceder a sistemas escolarizados o abiertos de superación profesional y por lo tanto de posibilidades de innovación pedagógica.

Por lo tanto poner en marcha un verdadero proyecto renovador del sistema educativo nacional, demanda algo mucho más profundo que reformar los planes de estudio (Reforma Integral de la Educación, Reforma Integral de la Educación Básica, Reforma Integral de la Educación Secundaria, Plan Estratégico de Transformación Escolar). Lo preponderante es la formación continua de los maestros que “tradicionalmente” nos encontramos en una situación contradictoria: la sociedad nos confía la educación formal de sus hijos pero con frecuencia desacredita nuestro trabajo. En un estudio comparativo, Ornelas (1995), describe cómo los niños mexicanos, tenían en el mejor de los casos, 800 horas de clases al año, cuando en Japón e Inglaterra cubren 1600, en Cuba 1760, en Guatemala 1500 y en Estados Unidos y Canadá 1500:

“Frente a los temores que desata una economía abierta y los retos que esto significa para el futuro, la defensa de la identidad nacional y hasta el concepto de soberanía descansa en aquellos ciudadanos que posean un verdadero sentido de pertenencia a México. Cultos, diligentes, con amplios conocimientos en ciencia y tecnología, poseedores de valores intelectuales y morales que les permita dialogar creativamente con su ambiente, con sus semejantes en cualquier parte del mundo”.

“La escuela del presente, con su organización, principios y prácticas está incapacitada para formar esos ciudadanos. Debemos alentar desde ahora el proyecto democrático y equitativo. Ese es el mejor porvenir posible.”(PP 350).

Descubrir a lo largo de estos dos años de curso en la Maestría de Educación Básica, la importancia de la investigación teórica sobre el enfoque histórico-cultural para explicar procesos cognitivos y mentales a través del lenguaje, los valiosos hallazgos de la narración etnográfica mexicana, la pedagogía por proyectos y el relato pedagógico, como estrategia de reencuentro y

replanteamiento de mi práctica docente; me han permitido entender y analizar una problemática compleja y propia para generar proyectos de acción dentro del enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua que narraré en los siguientes capítulos del presente documento.

En el siguiente inciso, introduzco parte de la historia personal que incluye mi experiencia sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria, vivida ya desde una labor directiva, más enfocada a la Animación Sociocultural que al trabajo en el aula.

1.2.1 Mi mirada sobre la Reforma Integral en la Educación Secundaria

Actualmente los Programas de Español de Secundaria exigen un constante análisis textual y contextual para ubicar a maestros y alumnos dentro de una competencia lingüística cada vez más necesaria en la práctica ciudadana y una nueva relación de autoridad desde las aulas. Sin embargo observamos en estas mismas propuestas programáticas, una falta de soporte científico en el conocimiento y comprensión de las estructuras cognitivas, sociolingüísticas y procesos narrativos indispensables para poder analizar y profundizar con los alumnos, los textos y contextos a los que diariamente les enfrentamos con las noticias, los textos publicitarios, la selección de textos literarios de autores contemporáneos y la posibilidad de generar los procesos de apropiación, producción y acceso de la cultura escrita.¹⁵

Antecedentes

A partir de mi experiencia docente desde el nivel preescolar hasta el universitario, pasando por nivel de escuela normales, he podido asimilar, practicar y replantear principios psico-pedagógicos que en su momento fueron el “Boom” de las reformas educativas, la normatividad de los programas y la obligatoriedad de su aplicación más o menos rigurosa en las aulas.

Me inicié con la observación y registro de los Ejes de Desarrollo basados en los estudios de Piaget sobre los estadios del desarrollo cognitivo infantil y las tres

¹⁵ Este análisis lo presentaré en el capítulo IV del presente documento basándome en el artículo “El Acceso a la Cultura Escrita” de J. Kalman (2003). Revista Mexicana de Investigación Educativa (Enero-abril, vol.8, num.17 p.37-66)

áreas interactivas de este desarrollo (Cognoscitiva, Afectiva y Psicomotriz) que planteaba la pedagogía de ese momento.

Al continuar mi labor docente en el nivel de Secundaria en 1975, me tocó la gran revolución de la Lingüística Estructural iniciadas por Saussure en 1916 y continuadas por con todas las aportaciones de los lingüistas y fonólogos del Círculo de Praga y el de Copenhague.¹⁶ Éstas influyeron en la Antropología Estructural de Levi Strauss (1970) que estudié en la Normal Superior. La aplicación de las aportaciones de la visión estructuralista y su importancia en la Lingüística, desgraciadamente no fueron suficientemente sustentadas en los Programas de Español, que en ese entonces introdujeron como base el estudio del enfoque comunicativo con algunos principios aportados por la Semiótica y la Semiología, el Circuito del Habla y las Funciones del Lenguaje.

Sin embargo el análisis gramatical de enunciados bajo estos nuevos supuestos, fueron poco asimilados por nosotros como maestros de español y la mayoría nos quedamos con la noción de que la lingüística estructural era solamente una sustitución de nomenclatura superpuesta al análisis de oraciones de la gramática tradicional academicista.

En otra vertiente de la reforma de 1975 propuesta a fines del sexenio del Lic. Luis Echevarría Álvarez, la presencia de la Tecnología de la Enseñanza de Skinner (1970) y la psicología conductista, llevó al discurso educativo oficial a crear los Programas por Objetivos y el intento más visible de transversalidad académica en la versión de Programas por Áreas, que como sabemos fueron causa de grandes discusiones entre docentes y autoridades sindicales y oficiales de la Secretaría de Educación Pública.

En esta Reforma Educativa (1970-76) también apareció el concepto “binomio” maestro-alumno como signo de la estrecha e indisoluble relación entre la enseñanza y el aprendizaje (Talízina, 2009). Un concepto que ella determina como actividad conjunta equivalente del maestro y el alumno.

¹⁶ La mayoría de los textos de lingüística estructural leídos para el diplomado que estudié durante dos años en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y citados en el capítulo III, me permitieron tener una visión mucho más completa y compleja de lo que significó esta gran revolución para el estudio del lenguaje y la visión de la sociolingüística en la que sustentaré mi análisis del capítulo IV.

A mi parecer la Dra. Talízina, pondera en su libro la importancia que tuvo y tiene delimitar bien un objetivo de enseñanza-aprendizaje, ya sea general o específico; planificar y diseñar cuidadosamente las acciones (como unidades de la actividad), con el número de tareas especificadas, bajo un estricto orden de pensamiento de preferencia lógico y orientado por los motivos reales del alumno. Visión que sigue siendo vigente para orientar la planificación del trabajo docente y que a mí en lo particular me permitió diseñar con mis alumnos y maestros titulares de español, las secuencias didácticas de acuerdo a los contratos colectivo e individual planteados para los proyectos.¹⁷

Esta reforma del 1976,¹⁸ también inicia y propone los beneficios del trabajo cooperativo y la importancia de hacer más dinámica la clase por medio de ciertas técnicas grupales: el diálogo en binas, la lluvia de ideas, el acuario, el Phillips 66, la mesa redonda, el panel y el debate que propician un intercambio de roles y otras formas de relación de autoridad dentro del aula. Sin embargo la narración etnográfica y el relato pedagógico, como recurso para reinterpretar y replantear nuestra práctica docente, aún “brillaban por su ausencia” no obstante que desde entonces ya había investigadores nacionales e internacionales realizando trabajo de campo (Rockwell, 2009). La observación en el aula y su registro sistemático, siempre ha sido una materia curricular en la formación de profesores aún sin el rigor de la visión etnográfica.

Reforma Integral de la Educación Secundaria 2006

Para abordar esta Reforma Integral, debo aclarar, que mis funciones dentro del ámbito escolar en el Colegio Carol Baur, ya no estaban enfocadas a la enseñanza curricular de la materia de Español; porque desde el 2002 me integraron como parte de la Fundación Cultural Baur al frente de la Dirección

¹⁷ Ver anexo III. Donde describo con detalle de acuerdo al formato elaborado bajo la supervisión del Maestro Gerardo Ortiz en el Módulo de la Maestría: Diseño de Secuencias Didácticas, la planificación colaborativa del proyecto “Anuario Autobiográfico” con los alumnos del 3°A del Colegio Moderno Tepeyac.

¹⁸ El acuerdo 3810 publicado por el Secretario de Educación el 30 de marzo, propuso una nueva normatividad sobre la evaluación. Cambió la calificación numérica por la escala estimativa para evaluar los aprendizajes desde Excelente (E), hasta No Acreditado (NA) e introdujo la posibilidad de la recuperación por unidades programáticas independientes para asegurar la adquisición de los contenidos.

Cultural del colegio. Esta Dirección, creada en ese año exprofeso para sistematizar y dar seguimiento a una serie de actividades extracurriculares que el colegio realiza, a través de dicha fundación, con fines de promoción social, cultural e internacional que describiré con más detalle al referir el contexto socio-histórico del proyecto de intervención al inicio del capítulo III.

Sin embargo, ya en este cargo, tuve la oportunidad de prepararme para presentar y acreditar en 2009, el Examen Nacional para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS), como parte de la plantilla de directores y docentes de la secundaria del colegio, como representante de la academia de español. Tomamos un taller de preparación de ocho sábados con el profesor Luis Rodrigo Cortés Barrera y su esposa Elena Elangua Jaimes de la Dirección General de Secundarias Técnicas; y fue ahí donde por primera vez leí textos de Emilia Ferreiro, de Hernán Nemi, de Michel Foucault, de Carlos Lomas, como parte de los materiales de actualización de la RIES y que han adquirido un significado especial y un sentido insospechado a través del cursar esta maestría.

Por eso sostengo que los textos y materiales de investigación que dan soporte a la actual Reforma Integral de la Educación Secundaria 2006, sí dan importancia al diálogo entre los diferentes inter-actantes del proceso educativo, lo enfocan como un proceso cognitivo indispensable para generar transacción de significados, interpretaciones e inferencias de la intencionalidad del otro, a partir de lo que Bruner (1986) menciona como principios pragmáticos existentes en el niño desde las facultades prelingüísticas.

En el Programa de español 2006, el lenguaje se asume como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual interactuamos expresando, interpretando y defendiendo nuestras ideas o las de otros, accediendo a la información, al discurso por medio de la comprensión, creación o recreación de textos que van construyendo el conocimiento de los sujetos, organizando su pensamiento y propiciando la reflexión sobre su propio proceso de creación discursiva e intelectual. Desde esta perspectiva, incorpora la diversidad lingüística y cultural de los diferentes grupos sociales para comprender las variedades formales e informales del lenguaje, haciendo énfasis en

el compromiso que la escuela tiene para preparar a sus educandos en la tolerancia y comprensión de la pluralidad.

Estos modos o pautas de interacción, constituyen las prácticas sociales del lenguaje contenidas en las actividades de lectura, escritura y oralidad como prácticas orientadas por una finalidad primordialmente comunicativa, pero ligada a una historia personal y situación sociocultural particular. Incluidas tal vez parcialmente en el término educación integral desde las reformas educativas propuestas durante la década de los sesenta.¹⁹

Ya he descrito grosso modo los cambios más significativos que las reformas oficiales han tenido dentro de mi experiencia docente de más de treinta años. En la presente reforma (RIEB), quiero destacar como algo “innovador”, la presencia de la importancia del enfoque histórico-cultural descrito por Vygotsky (1934).

Éste, a mi parecer, se incorpora a los programas de español a través de las concepciones antes descritas sobre el lenguaje como proceso cognitivo complejo y mediador de la sistemogénesis de las estructuras alfabetizadoras y de apropiación de la cultura escrita, que describiré más ampliamente en el capítulo II y IV.

La incorporación del trabajo por proyectos o proyectos didácticos que plantean los actuales programas de español, como otra posibilidad “innovadora” de la RIES, hacen énfasis en la función metalingüística del lenguaje, los aprendizajes esperados de acuerdo a las competencias genéricas y específicas (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y el aprendizaje situado, ya presentes desde la Escuela Experiencial de Dewey (1925)²⁰, pero que aún, muy pocas veces generan dentro de la práctica en el aula, conciencia de las

¹⁹La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), Propuso en 1960, el concepto de “educación integral”. Con estas dos palabras nombró un proceso permanente de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Esto implica que aprender y actuar son un mismo proceso. Este desarrollo integral se apoya en cuatro pilares del proceso enseñanza-aprendizaje propuestos, en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por J. Delors; “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”

²⁰ Dewey formuló, sobre nuevas bases, una propuesta pedagógica en oposición a la escuela tradicional y antigua. Pensaba que la nueva educación tenía que superar a la tradición no sólo en los fundamentos del discurso, sino también en la propia práctica. Sin embargo, no existe un método Dewey para ser aplicado. Cuando él habla del método, lo hace a nivel abstracto, él piensa que no existen métodos “cerrados y envasados”.

reglas generativas y estructurales de la Lengua para la verdadera práctica cotidiana que modifique o impacte en la comunidad escolar, nacional e internacional.

Dewey en “La experiencia y la naturaleza” sostiene, entre otras muchas reflexiones filosóficas y epistemológicas, que es “irracional” suponer que la razón es un principio universal que tiene que ser impuesto a todos por unos pocos, los que tienen acceso al conocimiento. Para él, como destacado filósofo, solo es un logro racional alcanzar la razón cuando ésta es producto de las artes deliberadas de la política y la educación enfatizando el carácter democratizador de este proceso.

De acuerdo a Di Gregori y Durán (2004-2005), Dewey tuvo éxitos notables en la formación de comunidades democráticas en las escuelas experimentales donde intentó llevar a la práctica sus propuestas pedagógicas. La primera fue fundada en Chicago en 1896. Los niños participaban en la planificación de proyectos caracterizados por una distribución cooperativa de las actividades para resolver problemas tomados de la vida cotidiana de los niños y en donde las funciones directivas cambiaban por turnos para favorecer la colaboración y el consenso tanto en escolares como en maestros y directivos.

La propuesta del trabajo por proyectos de Dewey,²¹ constaba de 5 fases:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño.
2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.
3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables.
4. Formulación de la hipótesis de solución.
5. Comprobación de la hipótesis por la acción.

²¹W. H. Kilpatrick, conoce a Dewey y se convierte en líder de un movimiento para modificar los sistemas educativos en los Estados Unidos. En 1918 presenta formalmente su teoría sobre la Metodología de Proyectos. El método se fundamenta en el supuesto de que los intereses de los niños y jóvenes deben ser la base para realizar proyectos de investigación, y éstos deben ser el centro de proceso de aprendizaje. Él afirma, como Dewey, que el aprendizaje se vuelve más relevante y significativo si parte del interés del estudiante. Según Kilpatrick, hay cuatro fases en la elaboración de un proyecto: La propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación; y es el estudiante quien debe llevar a cabo estas cuatro fases y no el profesor. Lo que, a mi parecer, tiene una correlación más directa con la Pedagogía por Proyectos de Jolibert y colaboradores, que la propuesta por Dewey.

Aunque esta propuesta se desprende más de una metodología científica por su lógica experimental, tiene una cercanía con las ciencias sociales en su desarrollo democratizador y colaborativo.

Según José Ignacio Solar Cayón (2012) en su artículo “Los orígenes del realismo jurídico americano, John Dewey es probablemente el filósofo pragmatista que más influencia ha tenido en el ámbito de la jurisprudencia; su artículo “Logical Method and Law” publicado también en 1925, hace una llamada directa a los organismos legislativos de su país requiriéndoles “la infiltración en el Derecho de una lógica más experimental y flexible como una necesidad tanto social como intelectual” (Dewey, 1925 PP 25-26)

Como lo hace notar Rockwell (2009), lo legal incide en las escuelas solo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos o imponiendo sus prerrogativas. Éste sería para mí el sentido primordial de los proyectos didácticos sugeridos en los actuales programas de Español sobre todo en el ámbito de participación ciudadana. Sin embargo la función del lenguaje que sigue dominando la práctica docente en los programas de español de secundaria, es la Función Referencial como la describe Jakobson (1960)²², “denotativa”, “cognoscitiva”, alejada en la mayoría de los casos, de la metacognición de los procesos lingüísticos tan presente en la Pedagogía por Proyectos de Jolibert (2009), que pondera la conciencia del andamiaje necesario para producir textos o decodificarlos mediante la oralidad, lectura y escritura como prácticas sociales del lenguaje en la vida cotidiana y producir un impacto o cambio social.

A diferencia de los proyectos para la resolución de problemas tomados de la experiencia de los alumnos en la Escuela Experiencial de Dewey y un poco más en concordancia con la Metodología por Proyectos de Kilpatrick, como lo comenté anteriormente, la Pedagogía por Proyectos “*aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y desarrollo de personalidades, saberes y competencias*” (*Niños que construyen su poder de leer y escribir.PP.29*).

²² En 1960 publicó su famoso ensayo, donde describe las funciones del lenguaje (Referencial, Emotiva, Conativa, Fática, Poética y Metalingüística) presentes en cada hecho discursivo o acto de comunicación. Ver JAKOBSON, (1963). “*Lingüística y poética*”, en *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Planeta-Agostini, 1986. Edición original francesa: 1963.(PP 347-392)

En su marco teórico tiene como principal objetivo que los niños construyan su poder de leer y escribir textos pertinentes en situaciones reales de expresión y comunicación. Este objetivo supone siete niveles para elegir, concentrados en tres principales concepciones:

1. Una concepción del aprendizaje con tres aspectos
 - concepción constructivista (auto-y socio-)
 - La convicción de la educabilidad cognitiva y de posibilidades de desarrollo de todos los niños.
 - La reflexión metacognitiva explícita y la evaluación formativa (auto- y socio-) de los aprendizajes.
2. Una concepción del escrito con los siguientes sustentos:
 - Una concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situaciones de acción y comunicación.
 - Una concepción del escrito y su unidad fundamental significativa (el texto) basada en distintas dimensiones de la lingüística textual
 - Una concepción de cultura escrita (funcional y ficcional)
 - Una concepción de la lectura y escritura como procesos de comprensión y producción de textos contextualizados.

Los autores de esta Pedagogía por Proyectos proponen como forma de estrategia permanente para elaborarlos la siguiente:²³

1. Definición del Proyecto
2. Planificación de tareas
3. Reparto de tareas y roles
4. Modalidades de socialización y evaluación de resultados
5. Evaluación final del Proyecto: logros observados y obstáculos encontrados
6. Recapitulación

²³ Los seis pasos enunciados fueron los que guiaron nuestra propuesta de intervención en el Colegio Moderno Tepeyac, con alumnos del 1° y 3° de secundaria. Fundamentándome en los principios de la Teoría de la Actividad que refiero en el capítulo II y reflexionándolos mediante el Relato Pedagógico en el Capítulo III y el análisis de los procesos de apropiación y acceso en el capítulo IV.

Las premisas básicas para el éxito de los proyectos en el aula de acuerdo a Jolibert y colaboradores supusieron para todos los involucrados en el montaje y la producción de textos para la feria en el Moderno Tepeyac:

- ❖ Optar por el éxito.- Alumnos que fueron descubriendo su capacidad de pensar por sí mismos y con los demás y construyeron sus herramientas para el éxito escolar permanente. Docentes que vimos en los participantes, nuevas posibilidades de construcción de acuerdo a las características de nuestros alumnos y nos propusimos hacer con cada uno de ellos un recorrido individual de éxito escolar
- ❖ Optar por la Inteligencia.- alumnos que pensaron y razonaron a partir de un texto. Docentes que diseñamos propuestas pedagógicas claras a partir de los fondos de conocimiento de los alumnos.
- ❖ Optar por la complejidad.- alumnos que apoyados en la mediación de sus padres y maestros decodificaron textos complejos. Docentes que nos comprometimos con nuestros alumnos a realizar una investigación activa de textos para leer y escribir.
- ❖ Optar por la exigencia.- alumnos que tomaron iniciativas, midieron sus progresos y analizaron sus errores para iniciar nuevos desafíos. Docentes que construimos constantemente las herramientas para el éxito escolar de todos sus alumnos.
- ❖ Optar por la responsabilidad.- alumnos que aprendieron a responsabilizarse de sus progresos de manera independiente. Docentes que generamos y alimentamos los proyectos de aprendizaje para el análisis y la producción de textos. Entendiendo por texto, toda emisión hablada o escrita de cualquier longitud (desde un enunciado a un libro entero) que tenga unidad, como resultado de un acto de comunicación y cuya extensión depende de la intención del hablante tanto comunicativa (voluntad de transmitir información) como ilocutivamente (deseo de lograr un determinado efecto en su o sus oyentes).

Con estas premisas confirmo que en las situaciones que desarrollé por medio de la Pedagogía por Proyectos con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua, nuestra función primordial como mediadores fue permitir a los jóvenes que confiaran en sus posibilidades de aprender y progresar, que

sintieran en nosotros la confianza para descubrir y desarrollar sus potencialidades y contar con nuestro apoyo perseverante y tenaz.

En esta nueva relación de actantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, Tusón (1991) propone que el proceso comunicativo no es lineal, a diferencia del signo lingüístico analizado por Saussure en el acto del habla como realización material de la Lengua, sino que es un proceso que se desarrolla a través de la interrelación de los participantes actores en una construcción conjunta, es un proceso de interpretación de intenciones. El uso oral en general y el dialogal en particular es multidimensional, multicanal. Intervienen en él elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos. Esta profundidad de análisis pocas veces la logramos en el aula al manejar la discusión, el debate o las exposiciones de las investigaciones con nuestros alumnos. Es cierto que en los programas de la Reforma Educativa actual, sí enuncian las corrientes psicológicas que las sustentan, pero no se comprometen con las aportaciones de los aspectos pragmáticos acordes a las nuevas nociones de oralidad, a la luz de las nuevas tesis pisco-lingüísticas que han dado paso a un nuevo concepto: la importancia de interpretar la intencionalidad del otro en un acto de intercambio profundo de significados, Bruner (1986).

Todavía están ausentes en estos programas los aspectos fundamentales de la fonología y la fonética del habla para apropiarnos de la comprensión de la lengua materna, que nos servirá de herramienta en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo menciona A. A. Leontiev (2006), en el cual demuestra que sin los procesos mediadores de los padres y maestros, esta comprensión fundamental de los sonidos bien pronunciados de nuestra Lengua es imposible, y traerá consecuencias determinantes para el éxito escolar posterior.

En general los programas generados por las reformas de los últimos años, sí contemplan el desarrollo y comprensión de la semiología como la ciencia de los signos del lenguaje ilocutivo- pictográfico, auditivo, mímico, olfativo, simbólico - hasta el propiamente lingüístico.

Estos Programas de Español 2006, articulan los propósitos de la enseñanza de español en la educación secundaria con las prácticas sociales generales y específicas de la asignatura, mediante la distribución de las mismas en tres ámbitos: Métodos de Estudio, Literatura y Participación Ciudadana, para que los docentes generemos estrategias que partan de estas prácticas sociales del lenguaje, cuyos proyectos didácticos, generalmente propuestos ya en el programa y llevados a cabo por los alumnos bajo la guía y conducción del maestro, verifiquen la presencia de los aprendizajes esperados en las competencias básicas que propone el perfil de egresos situado dentro del marco referencial la Ley Federal de Educación, el Artículo 3° Constitucional²⁴.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 complementa esta visión que concreta el compromiso del Estado Mexicano para ofrecer una educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria que favorezca el desarrollo integral del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe, con la conciencia de solidaridad internacional de sus educandos. En estos documentos se encuentran los propósitos generales y se describen las características de una Educación Básica considerada plataforma común para la posibilidad laboral “competente” para *todos* los mexicanos.

Ciertamente, durante estas reformas, hemos ido transitando de una visión segmentada en que se basaba la didáctica del Español de los 90, hacia la visión del enfoque Histórico-Cultural planteado por Vygotsky, pero las propuestas de la Animación Sociocultural²⁵ de la Lengua a través de la Pedagogía por Proyectos que pone énfasis en el uso social de la lengua; es un aspecto que aún no está presente en los tres ámbitos antes mencionados, especialmente en el de Participación Ciudadana, puesto que no recupera la

²⁴ Ver las finalidades de la educación básica en el Artículo 3° Constitucional que sustentan las finalidades de la educación básica en la Ley General de Educación, principalmente en los apartados del I al XV del Artículo 7° y el criterio que orientará la educación del Estado del Artículo 8°. Han sido reformados del 2002 al 2009 y constituyen el marco legal de la Reforma Integral de la Educación Básica.

²⁵ Ander Egg, (1989) define en su libro “La Animación y los animadores” este concepto como posibilidad de trascender el proceso educativo escolar intramuros hacia la auténtica participación y transformación social mediante la organización de grupos que propongan creativa e innovadoramente, proyectos colaborativos de difusión cultural, científica o de compromiso con los grupos más vulnerables de la comunidad.

libertad en el texto ni en la situaciones de lectura y escritura, lo real del lenguaje y sus textos.

Por eso a pesar de todas las reformas programáticas o “integrales”, no hemos podido erradicar de las aulas la visión de que los niños son manipulables, son dirigidos por los maestros y los libros en su carácter de oficiales, están fuera de las realidades tempo-espaciales de la mayoría de las comunidades escolares del país.

Capítulo II

Todo se aprende a través de la acción.

*“La psicología, desde la perspectiva de la teoría de la actividad, no estudia las funciones psíquicas, sino los sistemas de actividad de la persona”
(Talízina, 2000; Petrovsky, 1990)*

Como ya mencioné en el capítulo anterior la docencia me ha permitido estar dentro de una actualización constante. Cada nuevo ciclo escolar implica retos y experiencias únicas que van moldeando al maestro y orientándolo hacia la apropiación de nuevos motivos de superación, que conjuntamente con la interacción de sus alumnos, le dan el privilegio de nutrir nuevas expectativas y mantenerse dentro de un proceso de asimilación constante.

Uno de los principales retos dentro de este proceso personal de actualización lo ha constituido el reflexionar sobre la importancia de la mediación pedagógica a partir de mi aproximación a la Teoría de la Actividad.

Leer a Leontiev (padre e hijo), a Tieplov, Rubinstein, Galperin, Luria, Petrovsky, y de manera especial a Talízina y a Ortiz y Chávez; ha sido para mí una de las más profundas experiencias de apropiación con las que podría definir mis “zonas de desarrollo próximo” en el sentido auténticamente vygotkiano.

La asimilación de estos conceptos ha orientado la promoción de mis conocimientos adquiridos con las perspectivas de otros referentes teóricos ya comentados, hacia la reformulación de estos mismos fondos de conocimiento mediante la problemática que me ha implicado el descifrar estos nuevos conceptos teóricos y desarrollar la posibilidad de aplicarlos poniendo en juego mis capacidades para resolver este desafío, bajo la orientación del experto mediador, en mi caso personal el Maestro Gerardo Ortiz Moncada y los valiosos comentarios de otros expertos en esta especialización, la Dra. Macrina Gómez, el Maestro Jorge Chona, el Dr. Nicolás Juárez.

Esta mediación se vio enriquecida además por la visión de mis Maestros de la primera especialización y los constantes comentarios y experiencias de mis compañeros de la maestría.

2.1 Cómo entender las relaciones sujeto-objeto y sujeto-sujeto

Al elegir el subtítulo inicial de este capítulo, quise plantear uno de los problemas esenciales del Materialismo Dialéctico con respecto a la discusión filosófico epistemológica de la dualidad, mente-cuerpo trasladado a lo subjetivo y lo objetal. El Idealismo, desde los grandes filósofos griegos, parte del supuesto que el sujeto es el que construye su realidad. De manera Inversa el Mecanicismo Materialista, representado principalmente por el Conductismo, presupone que es el objeto el que construye al sujeto: todo es objeto y todo va funcionando como mecanismo. Posteriormente las Teorías Interaccionistas (piagetianas), hablan de un sujeto que interviene con el objeto y el objeto estimula, modifica y reconfigura al sujeto:

“En esta interacción constante el objeto, no determina al sujeto, porque su interacción es más espacio- temporal circunstancial, que contextual, en el entendido, no del contexto simbólico, sino en el contexto de su inmediatez.”²⁶

El Materialismo Dialéctico base y sustento del Enfoque Histórico Cultural y la Teoría de la Actividad, con la que sustento el presente capítulo, sostiene que un objeto que se ha especializado, construye como parte de sí un sujeto: -somos materia altamente especializada y la subjetividad es un elemento de este objeto que soy yo-. Desde esta perspectiva, -no tengo un cuerpo-, -soy un cuerpo-. No hay una interacción sujeto-sujeto, porque la subjetividad es inaccesible. Lo que estamos intercambiando entonces es una serie de impactos interpretativos de objetos que no siempre se impactan entre sí, pero sí se reflejan sus cualidades en un sistema que involucra un “todo”, disolvente de la noción de sujeto.

La subjetividad como tal, se da siempre a partir de un referente de actividad. La posible relación sujeto-sujeto, implica la intención de poner en juego nuestras subjetividades para intentar entendernos a partir de la comunidad epistémica (Lengua, usos y costumbres, emociones, etc.) a la que pertenecemos.

²⁶ Esta importante panorámica breve pero concisa tuve la oportunidad de reflexionarla a la luz de las grabaciones de las tutorías con el Maestro Gerardo, En especial las (MOV00710.MP4) y (MOV00713.MP4).

Esto genera aparentes lazos de entendimiento interpretativo ante la imposibilidad de asumir la subjetividad del otro.

El fenómeno en términos generales, sin reducirlo a una cuestión subjetiva, no deja de ser la apreciación que hacemos de una serie de hechos, movimientos y de la interpretación simbólica de esos hechos, lo fenomenológico que va construyendo nuestro marco de referencia. Uno se mueve en esa frecuencia entre el fenómeno y mi posibilidad de describirlo a la luz del marco de referencia del teórico que elegimos, pero no en sentido unilineal de una causalidad inmediata, sino moviéndonos constante e indistintamente entre el fenómeno y la teoría; articulando así, lo que llamamos los “giros epistemológicos” -decidir tomar acciones al respecto-, que surgen de las combinaciones que en determinado momento se integran, se vinculan y nos permite tomar acciones y plantear nuestro proyecto como base de construcción del objeto de estudio que justifique un proceso de intervención.

En la docencia es importante contrastar y articular el fenómeno y la teoría, a la luz de nuestra propia experiencia, nosotros como docentes estamos en el centro de la experiencia, como agentes de apropiación de esta posibilidad de justificar y posesionar nuestros propios significados, con respecto al fenómeno por describir o construir, tomando el papel rector de nuestros procesos interpretativos.

Lo que a continuación presento de los teóricos elegidos, son mis reflexiones, el tratar de entender el qué, el cómo y el porqué lo dijo, y para qué me sirvieron, sirven y servirán.

2.1.1 El lenguaje nos permite pensar lo que somos

Los fundamentos precursores de la Teoría de la Actividad están basados en tres principios. El primer principio formulado en los años treinta del siglo XX por Rubinstein, presupone, acorde con los supuestos vygotsquianos, que la psique se encuentra en relación inseparable con la actividad. La psique del ser humano se manifiesta y se forma en la actividad.

El hombre realiza por medio de su interacción social todo un sistema de acciones, externas, y psíquicas, al que la psicología le da el nombre de sistema de la actividad.

Este complejo sistema basado en la interiorización del mundo real en el cual el lenguaje, que en su momento de consolidación cambió todos los procesos psíquicos de manera radical y juega desde sus procesos filogénicos y ontogénicos una función determinante; tiene como unidad o “célula” a la acción, que da unión a todos sus elementos. La acción constituye el acto de la actividad vital del sujeto, acción y actividad son subjetivas, pertenecen al sujeto que participa como una personalidad completa (Talízina, 2009).

Tanto la acción como la actividad poseen la misma estructura: el objetivo, el motivo, el objeto hacia el cual se dirige la acción, el conjunto de operaciones que realizan la acción y el modelo de acuerdo al cual el sujeto realiza la acción.

La importancia de los sistemas de actividad (Ortiz y Chávez, 2008), radica en que a partir de su observación, es posible distinguir la capacidad de orientación del sujeto en el mundo de los objetos; esto además facilita la observación tanto de la actividad objetual externa como de la actividad psíquica individual, a partir de la formación por etapas de las acciones mentales descritas por Galperin.

Para A. A. Leontiev en su artículo “Units” and Levels of Activity (2006), el concepto de unidad es particularmente complicado. En la concepción de A. N. Leontiev (1972) la única cosa que puede ser llamada unidad, en el estricto sentido de la actividad, es la acción. Si la acción es la unidad de análisis de la actividad debemos comprender antes que nada el concepto de “imagen” o “signo” pues está implicado como elemento de las acciones, de la actividad y de su sistema de operaciones.

Esta relación tiene varios aspectos:

- 1) Las acciones constituyen el medio de la formación de las imágenes. El concepto es el producto de diferentes acciones cognitivas del hombre dirigidas hacia aquellos objetos cuyos conceptos se están formando.
- 2) Las operaciones constituyen el mecanismo psicológico de las imágenes.

Son la realización (a veces inmediata) de aquellas operaciones que se encuentran en la base de la imagen y se incluyen en ella de manera orgánica.

- 3) La utilización de la imagen durante la solución de diferentes problemas también se da a través de su inclusión en una u otra acción.

Estos referentes teóricos forman algunos de los aspectos más complicados de análisis y descripción dentro de la planificación de las situaciones didácticas de mi proyecto de intervención; cuyo objetivo primordial fue reflexionar los principios de la Teoría de la Actividad en la producción de textos elegidos bajo las propuestas de la Pedagogía por Proyectos con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua. De mi capacidad para describirlos y fundamentarlos dependerá la lectura correcta o no del presente documento.

El segundo principio de la Teoría de la Actividad establece la naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre a través de la vía de la asimilación de la experiencia externa social, que existe desde sus relaciones en el contexto familiar, escolar y laboral, por medio del uso del idioma, los libros o su relación con los medios de producción:

“El hombre no nace con los medios preparados del pensamiento, conocimientos del mundo, leyes lógicas ni leyes naturales que conoce en la sociedad: todo esto se asimila como experiencia de las generaciones anteriores”. (Talízina, 2009, PP 18).

Sin embargo este proceso de asimilación ha generado características morfo-funcionales únicas en nuestro cerebro como lo demuestran los estudios neurobiológicos por lo que es necesario nacer con el cerebro humano para poder ser hombre.

Este segundo principio de la teoría de la actividad lleva a reflexiones importantes sobre nuestra concepción del mundo como bien lo refiere A.A. Leontiev en su artículo Personalidad, Cultura y Lenguaje (2006); en él, comenta cómo Vygotsky, A. N. Leontiev, su padre, y Bajtín (1985), han sido, para él, las únicas tres personas cuya concepción del mundo, ha sido de otra manera:

“El mundo, donde el acto verdaderamente acontece y se realiza, es el mundo unificado y único que se concreta con experiencia: de lo visto, oído, sentido y concebido. El reconocimiento de mi única participación en él, garantiza la realidad

*unificada de la singularidad de este mundo” Este es el mundo en el que nuestras abstracciones “residen”, sin embargo, viven en otro mundo, el mundo real”.*²⁷

Creo que esta visión se privilegia todo en la concepción de la oralidad y la pragmática dentro del proceso de la comunicación y la interpretación sociolingüística (Tusón, 1991). En este principio reside la posibilidad de replantear nuestra práctica docente y sus procesos mediadores porque en la medida que entendamos los procesos sociolingüísticos que se generan en nuestros alumnos a partir de su interacción con el “mundo real” y lo que individualmente sucede en cada uno de ellos por medio de la acción, y también “nos sucede” como unidad de la actividad (porque la actividad nunca es individual, es lo que hago a partir del otro); pudimos diseñar conjuntamente con los alumnos y colegas, los objetivos precisos que permitieron generar las situaciones didácticas y experiencias novedosas que implican estos enfoques.

El tercer principio de la teoría de la actividad es la unidad de la actividad material y psíquica, propuesto por A. N. Leontiev (1972). Para él ambas unidades poseen la misma estructura, como lo mencioné anteriormente, y son dos formas de la unidad de la actividad. Aproximándonos a ella, encontraremos el verdadero sentido del análisis cognitivo de las acciones de nuestros alumnos, cuyos elementos son tanto externos, materiales, como internos, psíquicos.

Dentro de los procesos de socialización y de interiorización de estos tres principios transita la mediación fundamental del lenguaje, cuyas operaciones en un inicio se representan como una actividad externa que en su proceso de interiorización representa, en forma simbólica, la experiencia de reconstrucción de la actividad externa. Posteriormente el proceso se invierte y se constata por la observación de cambios conductuales ya regulados por la interiorización de la nueva actividad. Es dentro de estos procesos internos y externos, que la mediación pedagógica adquiere su importancia porque es la que puede facilitar la dinámica del sistema cognitivo y social del aprendizaje como facilitadora de ambos procesos.

²⁷ Este artículo publicado en el *Journal Of Russian and East European Psychology* de mayo- junio del 2006 (Pag.49) tuvo una especial significación y sentido durante la fundamentación de este supuesto teórico por el grado de subjetividad y nivel de abstracción que requirió al leerlo, comprenderlo e integrarlo.

La mediación está delimitada por todo (todo es objeto) y no toda la mediación es voluntaria. Nosotros como docentes mediadores tenemos como función primordial darle la orientación para transformarla en auténtica mediación pedagógica.

En el caso concreto de la realización y desarrollo de mi intervención en el colegio Moderno Tepeyac, planificamos e implementamos las situaciones didácticas bajo el principio, no de la simple manipulación de los objetos, ya fueran materiales o ideales para lograr procesos de asimilación mediante acciones novedosas, sino su modo de uso dentro de las acciones adecuadas por la lógica que determina su análisis: la formación por etapas de la acción mental (Galperin,1982).

Particularmente Galperin propone cuatro etapas para los procesos de esta formación:

1. La base orientadora de la nueva acción
2. La formación del aspecto material de la acción
3. La formación del aspecto verbal externo
4. La formación de la acción a través del lenguaje interiorizado.

En los procesos de análisis y apropiación de esta teoría y nuestras experiencias en el aula, he tratado de encontrar un símil, con el afán de reflexionar el modelo de Galperin y poder garantizar la presencia de interiorización que este modelo propone, en los alumnos y maestras titulares con las que intervine, mediante la aplicación de la Pedagogía por Proyectos de J. Jolibert. La producción y socialización, en la feria, de los textos generados bajo estos supuestos, nos permitieron evidenciar procesos alfabetizadores creativos de cultura escrita en esta comunidad escolar.

La base orientadora de la acción, propicia que el otro sea quien establezca los mecanismos de mediación que harán posible la interiorización. El primer elemento es el maestro que da la pauta para que el niño diga por dónde irá el proyecto y lo que vamos a hacer. Ahí precisamente, se está generando el esquema de orientación que pone en juego la voluntad del alumno y en la medida de que él interviene y dice: “sí hagamos”, se despliega, como segundo elemento, un proceso de apropiación, de agentividad o de agencia, como decía

Freire (cómo me hago agente de esto, cómo accedo a la tarea para poder desarrollarlo); y un tercer elemento de esta reformulación de la base orientadora de la acción, es la posibilidad que da “el contrato”, sugerido por Jolibert y colaboradores, para llevar a una construcción conjunta, en la cual se disuelven los roles del que orienta, porque el niño o joven decide en torno al contenido y entre los todos tomaremos las decisiones del cómo hacerlo:

- El maestro plantea un qué de método, un qué procedimental de la base orientadora de la acción.
- El alumno individual y conjuntamente plantea un qué y un porqué, como una condición del contenido a trabajar y
- el contrato colectivo que se establece entre todos, no solo determina la acción conjunta orientadora, sino que determina también, el cómo lo vamos a hacer y por qué vamos logrando o replanteando.

El modelo de Galperin está constituido por estas cuatro fases, pero a la luz de mis posibilidades de aplicación en el aula, yo lo reflexioné así, para asumir que con esta otra propia perspectiva, pude hacer una lectura que me permitió entender lo siguiente:

El aspecto material de esta acción, viene desde el contrato individual... “tú a qué te comprometes...vamos a hacerlo”. Ese aspecto material puede ser facilitado por otros (el maestro, sus compañeros, sus padres), y puede definirse dependiendo de las funciones que ellos se comprometen a cumplir.

El aspecto verbal externo tiene que ver no necesariamente con el hacer en el hacer mismo, sino toda la posibilidad de análisis del cómo se va haciendo a lo largo del proceso de sociabilización, del ir interactuando, que culmina después con otro complemento del aspecto verbal externo: los procesos reflexivos con los que podemos hacernos conscientes de qué cosas hicimos, qué logramos, qué cumplimos y también revisar individual y colectivamente, los porqués de lo que no logramos para reformular nuestras acciones.

El verbal interno, no lo podemos garantizar, pero asumimos que cuando el alumno consolida su actividad en otras acciones, una vez más proponiendo y comprometiéndose con otro proyecto, ya tiene una serie de esquemas de

acciones precursoras que le ayudan a redescubrir lo que ya tiene y lo que le falta.

Con estas interpretaciones personales y mediadas con mi asesor, desplegaré con más detalle las experiencias en el aula complementadas con los conceptos del siguiente inciso.

2.2 Conceptos y aplicación de la Teoría de la Actividad

El primer concepto dentro de esta teoría, para Talízina (2009), es la asimilación. Este término describe el proceso del paso de los elementos de la experiencia social a la experiencia individual como principal objetivo. La asimilación representa por tanto, el proceso fundamental de la enseñanza como conjunto de operaciones para propiciar la interiorización como fase final de los procesos cognitivos de nuestros alumnos, que muchas veces está poco clarificada en la planeación de situaciones didácticas. Este para mí fue el reto mayor, pues después de analizar las secuencias implementadas con 1°C y 3°A pude hacer conciencia de que los objetivos elaborados para estimular estos procesos, no siempre fueron logrados en la totalidad de los alumnos, como lo describiré en el capítulo IV.

Otro concepto básico de esta teoría se relaciona con el término formación. La formación es la actividad del investigador-experimentador, o maestro, que se relaciona con la organización de la asimilación por parte del alumno. De esta forma el maestro enseña algo y forma algo y el alumno aprende algo y asimila algo. En lo personal estos “algos” fueron la base de mi reflexión al narrarlos por medio del relato pedagógico (Suárez, 2007) y reencontrarme con los otros a través de los relatos del libro Rostros de la lectura-HISTORIAS DE MAESTROS (2010).

Un tercer concepto es el término desarrollo relacionado con el proceso de asimilación. El desarrollo se comprende como el nivel de algo ya formado, asimilado, que ya pasó del plano de la experiencia social al plano de la experiencia individual y que además, condujo a la aparición de formaciones nuevas tanto en el intelecto como en la personalidad. Como docentes los términos de desarrollo integral y personalidad son parte de la “jerga” cotidiana pero creo que muy permeada y manipulada por nociones empiristas o

desvinculadas a las verdaderas aportaciones de la psicología contemporánea y al enfoque histórico-cultural.²⁸

A. A. Leontiev (2006), comenta y vincula la dinámica de estos dos términos en sus operaciones funcionales indisolubles:

*“Mi personalidad es el proceso (y el resultado) de ponerme en esta posición clave en el mundo de una “mayor experiencia” Se trata de un proceso de interiorización “único” del mundo en sus interrelaciones, con mi percepción y mi acto, con mis motivos y mi voluntad, con mi experiencia social y mis valores. La personalidad es la que define y regula este sistema de sentido dinámico”.*²⁹

Aunque diseñemos cuidadosamente las situaciones didácticas incluyendo en ellas las etapas que la Teoría de la Actividad nos permiten describir; al momento de verificar los procesos reflexivos de los alumnos mediante la fase verbales externas o la producción de textos fruto de su asimilación e interiorización, nos damos cuenta de que cada quien se expresa de forma única, aún ante los mismos estímulos y ambientes de aprendizaje.

Cualquier acción, depende antes que nada del deseo o motivo, detonante de la actividad que los alumnos tengan para obtener los conocimientos y de la voluntad, como el mecanismo que sostiene la actividad y que se mantiene a partir de una intención. Por eso debemos considerar la formación de los motivos del aprendizaje con la posibilidad de ejercer la posibilidad orientadora y promotora de zonas de desarrollo próximo.

Como vimos en los principios de la Teoría de la Actividad, los conocimientos no existen fuera de las acciones, por eso para el maestro no solo es importante saber qué acciones necesitan los escolares, sino también, cómo formarlas. Si no tenemos esta visión clara, estaremos formando algo que uno

²⁸ González Rey (2009) en su artículo *Epistemología y Ontología: Un debate necesario para la psicología de hoy* sostiene que el enfoque histórico –cultural viene ganado espacio creciente en el mundo. Para él la psicología soviética representa un movimiento sui generis por diversas razones:

- Asumió de forma explícita una filosofía como la base de sus construcciones: el marxismo.
- Facilitó la representación de la psique como sistema en movimiento, en desarrollo, estimulando una sensibilidad de interdisciplinariedad con otras ciencias sociales y con la filosofía.
- Vinculó con la filosofía una sólida orientación teórica apareciendo una reocupación explícita en cuestiones ontológicas como metodológicas.

“Sin embargo este campo fecundo de aportes no han sido plenamente asumidos hasta hoy por la psicología occidental.” (pag 211).

²⁹ Esta visión nos hace conscientes de las posibilidades muchas veces inaccesibles de la forma en que nuestros alumnos construyen su personalidad y lo determinante que nuestra función mediadora puede ser en los procesos de su desarrollo.

mismo no conoce. Esta ha sido hasta hoy mucha de la calidad de mi práctica docente porque a través de las múltiples visiones pedagógicas de las reformas educativas nunca había podido tener tan claro los procesos de interiorización y de asimilación que el aprendizaje humano requiere ni la función del juego y el lenguaje como herramientas fundamentales para formarlos.

Esta teoría es al mismo tiempo, un modelo de asimilación y de enseñanza (Ortiz y Chávez, 2008). Está constituida de la base exterior hacia la esfera interna, a través de las siguientes etapas que trataré de ejemplificar con la enunciación de las secuencias didácticas que utilicé en mi práctica de campo para la Feria de Textos con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua y que describiré más detalladamente en los esquemas de planificación del Anexo III.

Explicaré las siguientes fases, retomando el modelo de formación de las acciones mentales, que Galperin complementó, según refiere la Dra. Talízina, bajo los principios de la teoría de la actividad de Leontiev. Va mi interpretación del mismo, a la luz de las reflexiones desarrolladas a partir de mi experiencia, aplicada en el aula con las posibilidades de la pedagogía por proyectos, para la producción de textos que se socializaron en la feria:

- **Formación de la base orientadora de la nueva acción.**- Utilicé las secuencias de “Cartas de Antaño” con 1°C y “Pinceladas de poesía” con 3°A como secuencias de animación para orientar los posibles motivos de los alumnos hacia los proyectos “El Teatro en la Escuela” y “La Narración Autobiográfica” Planeamos estas dos secuencias como parte del proceso de introducción y contextualización de la nueva tarea asumida y propuesta por ellos, di las instrucciones necesarias para realizarla, para conformar la representación anticipada de la tarea y establecer el sistema de orientadores posteriores, por medio de la formulación del contrato colectivo, del adecuado planteamiento de objetivos específicos que surgieron de la necesidad de ponernos de acuerdo para un fin común. Posteriormente en el capítulo IV, analizaré cómo, a mi parecer, se cumplieron los tres tipos de operaciones que forman parte de la acción: las orientadoras, las ejecutoras y las de control y monitoreo.

- **Formación del aspecto material de esta acción.-** Inicialmente cualquier acción nueva tiene que realizarse en su conjunto completo y con un carácter consciente de todas sus operaciones, solo en este caso el alumno comprenderá el contenido de la acción y su lógica.

Los grupos propusieron las tareas requeridas para los proyectos elegidos por medio de los contratos que la Pedagogía por Proyectos de Jolibert propone. Durante esta etapa, traté de definir con claridad las acciones por realizar de acuerdo a los proyectos propuestos. Para el de 1°C la lectura del cuento y su transformación en guión teatral con las características que esta acción presupone (Cambios de narración a diálogo por medio de cambios en conjugación verbal). Con los alumnos de 3°A la lectura de autobiografías de otros alumnos de años anteriores, el ejercicio de meditación sobre su propia trayectoria escolar desde preescolar hasta secundaria. Lo más importante de esta experiencia fue la posibilidad de identificación de la secuencia de acciones por parte de los alumnos como precursora de la ejecución y la probabilidad de resolver las dudas que les plantearon las nuevas acciones.

- **Formación de su aspecto verbal externo.-** Los alumnos escribieron sus textos borradores, los coevaluaron por pares y en grupo, consultaron a expertos y concientizaron las diferencias por medio de la comparación. Esta es la etapa de asimilación propiamente dicha mediante la cual los alumnos para realizar las tareas requeridas participan haciendo uso de sus fondos de conocimiento y las operaciones de interiorización de contenidos necesarios. Fue aquí donde la revisión periódica de los contratos y de sus primeras escrituras ejercieron las acciones de control objetivo de la adecuada o no consecución de cada operación. Además, es importante destacar que el alumno asimila la acción como material o materializada, desplegada, generalizada, ejecutada con toda la composición de las operaciones (Ortiz y Chávez, 2008). En esta etapa pude observar como los procesos de asimilación, interiorización y comparación fueron mostrando su aspecto verbal externo liberados de la “inmediatez” objetal. En donde las imágenes del signo aparecen. Estas conexiones y las relaciones se transfieren en un objeto

material que es ajeno a ellos por su propia naturaleza, o se toman de él, y se sustituyen por otras relaciones que se mezclan con las propiedades de este objeto, y sirven como sus propiedades y características (A.A. Leontiev, 2006), el significado toma su lugar y la acción pasa por la generalización inicial y se producen tres cambios esenciales:

1. La acción verbal se estructura no sólo como un reflejo real de la acción realizada con el objeto, sino también como una comunicación verbal de la misma, ya sea a nivel social o personal. Las situaciones didácticas que me permitieron corroborar la presencia de esta etapa en los alumnos del 1ºC fueron: el debate sobre dos posturas para realizar la parte del guión final basado en el cuento de Benedetti y con 3ºA, la lectura compartida y coevaluada de la segunda y tercera escrituras, donde expresaron su satisfacción al experimentar recuerdos de experiencias de sus inicios escolares y las emociones que ahora, con su inminente salida de la secundaria, éstas cobraban nueva significación ante la posibilidad de compartirlas con sus compañeros, algunos, compañeros de toda su vida escolar.

2. El concepto se constituye en la base de la acción, eliminando de esta forma las limitantes que el objeto presenta. Fue muy palpable para Belem (su maestra titular) y para mí la limitante que la mayoría del grupo de primero mostró al intentar pasar de un cuento ya estructurado, a un guión teatral, sobre todo, por el cambio de persona en la conjugación de verbos; esta dificultad se resolvió en la mayoría de los alumnos al comparar sus diferentes guiones con las herramientas esquematizadas de cómo hacer su “obra maestra”³⁰ y dar lectura a sus propios guiones en la etapa de monitoreo de avances, contestando las preguntas: ¿Este párrafo contiene las características de un guión teatral? ¿Porqué? ¿Qué le falta?.

Con los alumnos de tercero después de haber leído una autobiografía puramente descriptiva y otra con elementos y recursos metafóricos apoyados

³⁰ J. Jolibert propone tener siempre en la pared del aula elegida para las herramientas metacognitivas que faciliten la consecución de la tarea requerida para el logro del proyecto colectivo: lo que vamos a hacer, lo que vamos a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales y las competencias acotadas que vamos a reforzar o construir (qué sabía y qué aprendí).

en la lectura de un texto de Rosa Montero, Ma. Elena (su profesora titular) y yo pudimos ver la diferencia de la primera a la segunda escritura de su relato sobre todo al identificarse con los textos de sus propios compañeros sobre las emociones y agradecimientos que querían dejar como recuerdo a su grupo y maestros.

3. Una vez asimilada la forma verbal, se reduce como en una “fórmula”. Así, se hace más consciente sin la necesidad de ejecutar la tarea. Esta parte del proceso de formación del lenguaje verbal externo solo pude observarla con claridad en los textos de 1° A, B y C con los que Belem y yo trabajamos en forma colaborativa, ya que de acuerdo a la propuesta inicial, fuimos haciendo modificaciones de acuerdo a los tiempos reales, la semana de ENLACE y los contenidos programáticos que le faltaba cubrir, sin embargo, al ver cómo su “peor grupo” se iba modificando con el compromiso del proyecto, lo implementó con los otros grupos de primero para presentar e intercambiar textos con ellos y todos los padres de familia. Fue así que pudimos comparar cómo varios equipos hicieron sus propios guiones teatrales a partir de cuentos de Oscar Wilde o adaptaciones a obras de Broadway como “Mama Mía” de Catherine Johnson.

En el caso de 3°A la situación fue totalmente distinta, no obstante que para María Elena era su mejor grupo, en el proyecto, aún cuando fue totalmente propuesto por ellos, no obtuvimos los resultados esperados. Los textos autobiográficos de “Obra Maestra”, solo los presentó el 40% del grupo, por lo que no puedo asegurar el cumplimiento cabal de esta etapa aunque en los textos finales entregados y expuestos en la feria, observamos el gran impacto para todos los alumnos padres de familia y maestros que los leyeron.

- **Formación de esta acción como un acto mental a través del lenguaje interiorizado.** En esta etapa se tiende a reducir el aspecto verbal de la fórmula; además, la idea está compuesta por diversas modalidades. También se observa el carácter de automatización, el cual se manifiesta solamente en el producto. Esto sucede porque el proceso es inaccesible a la

observación por ser parte del dominio propiamente mental de la conciencia.³¹ Estos procesos por ser completamente subjetivos solo fueron para mí parcialmente visibles a través de los productos finales (obra maestra) y las reflexiones que produjeron estas acciones externas. La reflexión sobre la conclusión exitosa o no de los proyectos y las evaluaciones finales escritas, así como las entrevistas y videograbaciones son los únicos elementos que tengo para inferir la presencia o no de estas operaciones cognitivas de las cuales hablaré con más detalle en el capítulo tres sobre las reflexiones que para replantear mi práctica docente hice a partir del relato pedagógico.

2.3 El control y la Pedagogía por Proyectos

En este inciso pretendo abordar el control como la más constante y polémica acción de enseñanza-aprendizaje. Bajo los principios de la teoría de la actividad de Leontiev y las aportaciones de Galperin citadas en Talízina (2009), en los procesos escolares, el control realizado en el momento adecuado, posee gran significado para el éxito de la enseñanza:

“...es útil para los alumnos enseñarles las acciones propias del control... les permitirá realizar las correcciones necesarias durante el transcurso de la asimilación de manera independiente.” (pp 203).

Es significativo para mí, dentro de las propuestas de Jolibert (2004), vislumbrar el símil de ambas posturas al introducir la visión del alumno dentro de estos parámetros de autorregulación que al ser reflexionados y aceptados por él, por su grupo y respetados por sus maestros, lo llevan a la autoconciencia de la repercusión de sus actos.

El marco metodológico que describe Jolibert (2009), en todos los capítulos obedece al modelo posicionado dentro de los proyectos para la formación de

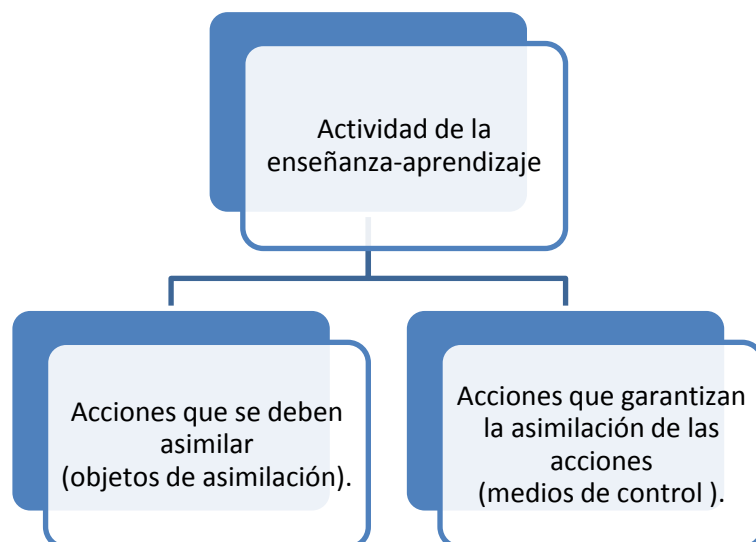
³¹ Una de las grandes aportaciones del enfoque Histórico-Cultural es la imposibilidad para aislar la acción o los procesos psíquicos de la psique como un sistema. (En Vygotsky y Rubinstein este concepto se ve representado en la personalidad en la conciencia o en la espiritualidad). González Rey (2009), enfatiza que en la acción humana, la psique no se puede reducir a los aspectos sensoriales y cognitivos sino que tiene que considerar el sentido que toma la acción en su ejecución: la subjetividad. La subjetividad como el nivel más complejo de la psique humana desarrollada en las condiciones de la cultura que no fue descrita teóricamente por ninguno de los dos.

competencias. En él destaca la visión y la importancia que tiene la constatación de las competencias construidas o que se están construyendo, como la base de una reflexión metacognitiva sistemática, realizada con los alumnos a nivel individual y colectivo.

Propone también para cada proyecto su propia elaboración de herramientas de organización y gestión de autocontrol que regule las actividades intelectuales del productor de textos.

Robtsov (1987) y Tsukerman (1985) citados en Talízina (2009) señalan que los escolares que trabajan en cooperación con sus coetáneos, obtienen resultados más altos en la reflexión (durante la valoración de sus posibilidades y conocimientos) que los que trabajan de manera individual.

Gracias a este hecho, la cooperación entre compañeros garantiza la aparición de la crítica hacia sí mismo y el inicio de la independencia de los juicios. Para fines de nuestro trabajo colaborativo en el Colegio Moderno Tepeyac con la academia de español, esta premisa fue la que presentó los más grandes desafíos y al mismo tiempo las satisfacciones más auténticas. Nos permitieron comprobar tanto a maestros, alumnos y padres de familia que la actividad que se realiza en cooperación, tiene que propiciar el carácter más creativo posible y su resultado tiene una gran significación social.



Esquema 1. Acciones de asimilación y monitoreo

Todo el conjunto de acciones, necesario para la asimilación exitosa de acciones nuevas constituye la habilidad para aprender estas nuevas acciones.

Al enseñar alguna acción nueva, es necesario verificar si nuestros alumnos dominan o no la habilidad para aprender esta acción. Para el trascurso exitoso del proceso de asimilación el alumno debe poseer el nivel de partida de su actividad cognitiva.

Validez y solidez del control.- Normalmente la validez del control es cuestionable. Los exámenes, por sí solos, no reflejan los logros verdaderos de los alumnos. La percepción valorativa del maestro es frecuentemente más confiable que los exámenes porque tiene una visión más profunda de todo su proceso de asimilación. Sin embargo esta es la parte más polémica y que define en gran medida la buena o mala relación y comunicación entre maestro y alumno.

Como describiré en los capítulos III y IV que contienen la parte narrativa de reinterpretación de estas experiencias con maestros y grupos elegidos para el presente análisis, pude observar serias discrepancias entre los maestros titulares de los grupos de primero y tercero con sus alumnos por las “injusticias” que éstos últimos perciben y argumentan dentro de los procesos de evaluación sobre todo cuando se traducen en una calificación numérica. A diferencia de las experiencias de honestidad, reflexión y autocrítica que pude percibir en su actitud estudiantil cuando la calificación como tal no está presente como presión académica y el control se convierte en un monitoreo que se ejerce con autoridad compartida, dándole esa validez funcional que es la correspondencia de la tarea con aquella acción de compromiso asumido individual y conjuntamente que se somete a ella.

Este proceso sin embargo, siempre será subjetivo, porque cada maestro incluye en la construcción de estos mecanismos, su propia comprensión de validez y sus normas de valoración. Como resultado cada alumno obtiene calificaciones diferentes que muchas veces discrepan con la autovaloración que el alumno tiene de su propio esfuerzo y aprendizaje.

Al realizar las funciones de control de la educación el maestro algunas veces debe dejar las exigencias de objetividad absoluta y no seguir las normas usuales para calificar a los alumnos, porque el maestro durante la valoración de

los procesos de su alumno, siempre se relaciona con una personalidad humana completa (A. A. Leontiev, 2006).

La calificación como consecuencia de un proceso de monitoreo integral siempre obedecerá a una valoración del nivel de asimilación de los conocimientos, habilidades y actitudes de la materia escolar dada con las variables del contexto específico de cada alumno.

A partir de estas reflexiones, he podido autoevaluar el devenir de mi labor docente y darme cuenta, que en cuanto a procesos cognitivos se refiere, la mayoría de los profesores ponemos un énfasis muy superficial en el conocimiento de estos importantes procesos y que la mediación pedagógica en muchos casos está más preocupada por “entretener” a los alumnos, que por conocer y estimular los complejos e individuales procesos cognitivos que los realizan, con los cuales, aún “a pesar de nosotros”, incorporan y producen sus constructos.

En mi experiencia colaborativa con Belem y Ma. Elena, las maestras titulares de 1°C y 3°A que con amabilidad y genuino interés me permitieron interactuar con sus grupos, surgió como obstáculo y ventaja para dar validez a las acciones de monitoreo y evaluación, la comparación; esa actividad que permite identificar el objeto con otros objetos (todos somos sujeto-objeto) que poseen otras características. Eligiendo diferentes objetos y comparándolos sucesivamente, se puede enseñar la multitud de características que estaban ocultas anteriormente. Este proceso cognitivo pero a la vez social, fue uno de los más patentes en la presentación de la Feria de Textos, pues para los alumnos, maestros, autoridades y padres de familia del Colegio Moderno Tepeyac, es obligado en este tipo de eventos, hacer comparaciones de todo tipo.

Los conceptos de las características generales y diferenciales son necesarios para la asimilación de toda una serie de medios lógicos más complejos. Este fue uno de los objetivos primordiales de la exposición de diferentes tipos de textos, no solo de la asignatura de español, también estuvieron presentes textos de historia, de matemáticas, de inglés, geografía y artísticas.

La comparación de todos ellos presupuso las siguientes acciones de la comunidad escolar:

- 1) Identificación de las características de los textos.
- 2) Establecimiento de las características generales.
- 3) Identificación de la base de la comparación.
- 4) Comparación de textos de acuerdo a cada asignatura.

Así esta actividad comparativa permeada por el eje transversal del lenguaje tuvo todo un sistema de acciones determinadas, multidisciplinarias y transdisciplinarias que permitieron vislumbrar el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua como se observa en los comentarios orales y escritos de los padres de familia, alumnos y maestros que asistieron a dicho evento y que quedaron registrados en las hojas de la mesa para opiniones, grabaciones de video y fotografías transcritas y analizadas en el capítulo IV.



Fig.1 Primer ensayo con el guion teatral elaborado por los alumnos

2.4 Secuencias Didácticas para la producción de los textos

Los programas actuales contemplan dentro de la planeación las competencias generales y específicas que dentro de las prácticas sociales del lenguaje permitan desarrollar habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales para responder a los planteamientos epistemológicos del ser, saber aprender, saber hacer y saber ser y hacer con los demás, de acuerdo a las declaraciones de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI presidida en la UNESCO por J. Delors. Sin embargo, estas propuestas epistemológicas han

fundamentado la filosofía, la historia de la educación y los ideales que han movido por milenios a la raza humana.

Ese largo caminar en la historia y desarrollo de los saberes ha pasado por grandes etapas de empirismo de ensayo y error que hasta la fecha está presente en la escuela a pesar de los grandes avances científicos y tecnológicos que sustentan la llamada “Sociedad del Conocimiento” pero que, como dice Jorge Larrosa (2003), la vertiginosidad de sus cambios, hacen que en “la experiencia, no pase nada más que información”.

Por eso es indispensable tener una visión precisa y sustentada sobre las experiencias con las que queremos dejar huella en nuestros estudiantes y sobre todo en el cómo y para qué deben usar los conocimientos que pretendemos construir con ellos.

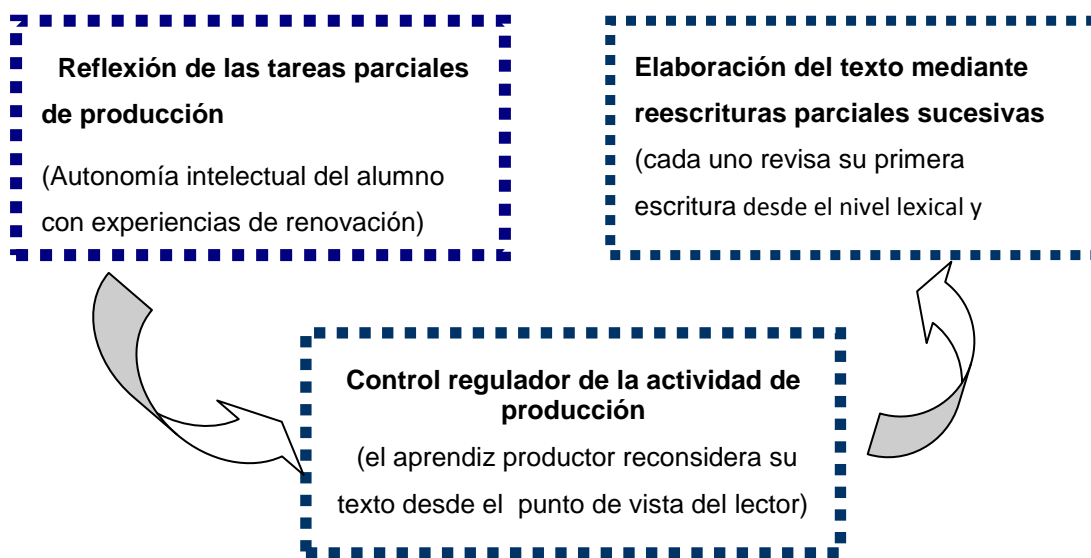
Los docentes y la sociedad en general debemos concentrarnos en:

1. Saber para qué necesitan los alumnos los conocimientos dados.
2. En qué acciones cognitivas el alumno debe saber utilizar los conocimientos dados.
3. En qué forma deben aprender los alumnos a realizarlas, con qué rapidez, dentro de qué límites.

La mediación pedagógica a través de una mirada más completa y fundamentada posible, nos permite obtener esa visión de largo alcance limitada solamente por los sueños de cada uno de nuestros alumnos y sobre todo, como dice Elsie Rockwell (2009), sabiendo cómo mirar para transformar lo que no vemos.

Esta visión nos da la posibilidad para que los alumnos socio-construyan explícitamente su vida, su lenguaje, sus textos y sus aprendizajes. Con una visión cooperativa que requiere la clara y productiva distribución de sus tiempos y la revisión constante de sus logros y decisiones personales.

La producción individual de sus textos precisó los siguientes momentos:



Esquema 2. Momentos de monitoreo para la producción de textos (Jolibert, 2009)

Las situaciones didácticas secuenciadas para implementar el proyecto “Anuario Autobiográfico”³², recuperan las propuestas que fuimos construyendo con alumnos del 3ºA de secundaria con los que implementé la Pedagogía por Proyectos desde su propuesta inicial, a diferencia del proyecto colaborativo “El Teatro en la Escuela” que fue propuesta como proyecto didáctico de acuerdo a los requerimientos del avance programático del 1ºC pero con el cual, tal y como pudimos comentarlo con la misma Josette Jolibert en Oaxaca, aplicamos también la pedagogía por proyectos en la producción del guión teatral, la puesta en escena por medio formulación del contrato y los pasos para producir una “obra maestra” original.

La metodología existente para proponer proyectos, nutrida con las propuestas de Josette, nos fue llevando a través del nuevo enfoque a un cambio de relación en el aula donde los alumnos al sentirse tomados en cuenta para crear sus propios guiones teatrales, también se hicieron más conscientes del significado y repercusión de sus acciones para poder lograr un proyecto colaborativo aunque no fuera del todo propuesto por ellos.

³² Ver anexo 1 al final del presente documento.

Estas significativas experiencias las describiré con evidencias de las voces de los propios alumnos, maestros y padres de familia en los próximos capítulos, donde analizaré también, los alcances que tuvieron estos referentes teóricos expuestos hasta este momento dentro de los dos diferentes tipos de proyectos a la luz del relato pedagógico y del análisis de los procesos alfabetizadores que los generaron como productos de diferentes formas de apropiación creadora de cultura escrita.

Porque nos hace falta reflexionar como fruto de correlacionar, vincular, ir y venir y multirreferenciar. Hacer un juego semántico más profundo que vaya más allá de vincularnos unilinealmente a los autores. Hay autores que teorizan y después confirman con la experiencia. Otra posibilidad y perspectiva la tenemos cuando empezamos por la experiencia y respaldamos con la teoría. Otra más nos la da el narrar todo (Narración Etnográfica y Relato Pedagógico).

El presente documento obedeció a la posibilidad de experimentar estas perspectivas enmarcadas en los diferentes capítulos.

Capítulo III

Busca la aventura de lo impredecible que da sabor y gusto a la vida

“Cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, aprender el arte del encuentro, ... darse tiempo y espacio.”

Jorge Larrosa

3.1 La realidad en su momento hay que captarla en su devenir lo que ha sido y lo que puede ser si no se interviene para modificar la situación.

Hablar del contexto socio-histórico de nuestro proyecto de intervención implica ordenar, si esto fuera posible, toda una serie de constructos filogenéticos y ontogenéticos y mediadores, que pueden describirse con una multitud de referentes biológicos, psicológicos, evolutivo-sociales, socio-lingüísticos, histórico- culturales y de apropiación de nuestra cultura escrita.

Es también hablar del “mi” y del “yo” tal como lo describe Valentina Cantón Arjona.³³ Esta diferenciación semántica del yo y el mí, ha sido un hallazgo muy significativo para la configuración y estructura del presente documento, porque me ha permitido dilucidar que de mi “yo”, parte toda la reflexión que ubica lo que pretendo entender de los otros: esos procesos interpretativos y pragmáticos con los que intentaré dar los sustentos teóricos al proyecto de intervención; y del “mí”, han surgido, por medio del diálogo interior, los procesos de apropiación que describe la Teoría de la Actividad y la perspectiva socio-lingüística y etnográfica, como la posibilidad de ubicar mi “yo” dentro de un contexto sociocultural único e irrepetible, cuyas redes de significación, dan sentido a todos esos referentes para poder renombrarme y reconstruirme por medio de la narración autobiográfica.

³³ Valentina Cantón Arjona en su texto autobiográfico: LA LETRA NUESTRA DE CADA DÍA; publicado en *Rostros de la lectura HISTORIAS DE MAESTROS*, 2010. Hace como preámbulo o confesión en la página 227 una singular distinción: “Se trataba de mí, no de yo” para distinguir la crítica que recibió a su texto original y que le permitió replantear su relato autobiográfico. Yo le di una libre y propia interpretación de acuerdo a lo que para mí, significó el sentido de esa posición conceptual.

Hablar de estos contextos me lleva irremisiblemente a describir la relación con los sujetos que los incluyen y los determinan: mis padres, amigos, familiares, maestros, compañeros y autoridades que definen, bajo diferentes niveles de intensidad, mis formas de relación pasadas y presentes con el mundo y con los otros, dándoles constantes posibilidades de identificación y reconstrucción.

Esta clara expresión de cómo lo colectivo determina e incluye lo individual, me ha permitido comprender que esa relación no es homogénea ni universal, es particular, diversa y única en cada sujeto, pero partiendo del supuesto objetal, donde la subjetividad es inaccesible incluso para el propio individuo, pues al estar mediada en gran medida por el lenguaje, pertenece a un sistema de relaciones convencionales y en gran porcentaje arbitrarias que transforma, esta supuesta individualidad, en subjetividad matizada por lo social-dialógico, como lo argumenta magistralmente Bajtín (1981).

Es así, que los antecedentes que narraré a continuación tratarán de describir lugares y momentos que me fueron significativos dentro y fuera de la escuela con las reflexiones que al escribir, me han hecho revivir mis acciones al lado de los otros, con las consecuencias socio-pedagógicas que desencadenaron nuestra elección por la Feria de Textos como posibilidad de Animación Sociocultural, Egg (1989).³⁴

3.1.1 Reconquista de la vida cotidiana (antecedentes del contexto):

Siempre quise ser educadora como mi madre y lo fui. Realizar esa meta fue uno de los más grandes sueños logrados en mi vida, sin embargo, aunque considero que mi vocación magisterial ha sido auténtica y mi experiencia como educadora plena y fructífera, sentí siempre la necesidad y pasión por aprender. La búsqueda del conocimiento ha marcado una de las motivaciones más poderosas y constantes de mi existencia, y es hasta la fecha, el motor principal en esta Maestría.

³⁴ E. Ander Egg la delimita como una técnica social basada en una pedagogía participativa para actuar en diferentes ámbitos y lograr la mejora del tejido social por medio del autodesarrollo sociocultural. La expresión Animación Sociocultural ha sido utilizada en Europa desde mediados de los años 60, principalmente en Francia y Bélgica, para designar procesos de dinamización del cuerpo social. Dar opciones para la creatividad en las formas de utilizar el tiempo libre, aminorar el anonimato que producen las grandes ciudades y desbloquear la comunicación social creando ámbitos de encuentro que mediante la iniciativa y creatividad de la misma gente involucrada asuman y promuevan la educación permanente.

Dentro de este contexto quiero mencionar dos procesos académico-docentes que podría citar como los propulsores para el proyecto de intervención que realicé en el Colegio Moderno Tepeyac con alumnos, maestros, directivos y padres de familia de Secundaria, de abril a junio del 2011.

El primero fue el Diplomado en Lingüística que tuve la oportunidad de estudiar en la Universidad Autónoma de Aguascalientes durante 1990-91 como apoyo de actualización académica que la universidad ofrecía a sus docentes de la Facultad de Letras. En ese entonces yo estaba viviendo en Aguascalientes y gracias a la recomendación de mi hermana Lourdes y a la Mención Honorífica de mi Examen Profesional de Normal Superior sobre La Estructura de la Novela Rayuela³⁵ fui admitida para dar clases a jóvenes estudiantes de licenciatura en Historia y Comunicación.

Como maestra de Español de primaria y secundaria hasta ese momento, siempre creí cumplir con los propósitos de hacer de “mi materia” una experiencia de mutuo y placentero aprendizaje para que mis alumnos amaran su Lengua y descubrieran en la Literatura la maravilla de posibilidades de creación humana que nos pone en contacto con las mentes más inteligentes del planeta como una verdadera máquina del tiempo (Sagan,1980).

Tuve mis grandes logros y desilusiones como todo docente que se enfrenta siempre a nuevos grupos, directivos, compañeros y programas curriculares. Pero el contacto directo con los textos de Lingüística General de Saussure (1986), Jakobson (1967), Coseriu (1982), Benbeniste (1966), entre los más destacados lingüistas del Círculo Lingüístico de Praga y de Copenhague; bajo la mediación del Maestro búlgaro Kalman Verebelyi, lingüista y catedrático de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, abrieron ante mí un panorama de la complejidad estructural de nuestra Lengua y las nuevas posibilidades epistemológicas de su estudio por medio de la Lingüística Generativa o Transaccional de Chomsky (1979), apenas sospechado por mí con la preparación académica lograda hasta ese momento. Durante la realización de este diplomado tuve la oportunidad de hacer con mi grupo de profesores-estudiantes, una investigación de campo que fue publicada en junio de 1991

³⁵ La estructura de la novela Rayuela de Julio Cortázar fue uno de los primeros procesos de investigación documental y de aplicación en el aula que marcaron mi trayectoria como docente narradora investigadora.

por la revista mensual ARIES³⁶ con el título: “EL HABLA DEL BARRIO EL ENCINO, Una investigación fonológica pionera en su tipo” que me acercó mucho al texto de Erickson *El Discurso en el Aula Como Improvisación*, leído y comentado con la Maestra Adriana Ramírez en el primer trimestre de esta maestría.

Por eso elegí como segunda especialización de la Maestría el Enfoque de La Animación Sociocultural para la Enseñanza de la Lengua en Educación Básica, porque intuí que me daría la posibilidad de continuar sobre esa línea de investigación académico- docente.

La realidad ha sido muy distante a esa expectativa, mis conocimientos de Lingüística ciertamente han sido fundamentales para situarme en realidades sociolingüísticas de los textos de Kalman (2006-2009), Lerner (2001), Tusón (1991), y me han dado una visión fundamental de los procesos de apropiación, participación y acceso a la cultura escrita, como un proceso social irreductible dentro de un contexto histórico-cultural indisoluble, destacado por Vygotsky desde 1978 y desarrollado por sus seguidores y colaboradores de la “escuela rusa” que citaré más adelante.

Con estos nuevos referentes he vislumbrado los supuestos teórico epistemológicos de mi proyecto de intervención. Algunos estuvieron presentes en el diseño y planeación de la misma y otros me acompañaron durante su desarrollo y sobre todo para sustento del análisis, evaluación y replanteamiento de mi práctica docente-administrativa.

Como segundo proceso antecedente que me ayudó a definir La Feria de Textos como proyecto de intervención, estuvo la posibilidad de recrear o reconstruir las Ferias del Libro, Concursos de Oratoria y Declamación y el proyecto “Haciendo Lectores” que durante casi veinte años (de 1992 al 2010) tuve la oportunidad de co-organizar, desarrollar y compartir con la comunidad escolar del Colegio Carol Baur, dentro del enfoque de la Animación Sociocultural propuesta por Egg, entendiendo por necesidades culturales las

³⁶ De la AGRUPACIÓN NACIONAL PERIODÍSTICA Y EDITORES (ANAPE). Miembro de Colegio Nacional de Periodismo Hermandad Internacional Mexicana. A.C. Dirigida por Ezequiel Estrada Pérez y editadas en Aguascalientes, Ags. por el grupo editorial SEDISA. “EL HABLA DEL BARRIO EL ENCINO “. Revista ARIES. Junio de 1991. Num 170. (PP 8-9)

que se relacionan con procesos de autorrealización y expresión artística. Que desarrollan lenguajes creativos y ámbitos de encuentro y comunicación para favorecer la vida asociativa dentro de un grupo, una institución o una determinada área territorial. Este contexto festivo, tradicional y hasta cierto punto informal de la palabra “feria” fue el que tratamos de conservar en el proyecto de intervención y realización de la propuesta que describiré en el siguiente inciso.



Fig. 2. Feria del libro en el Colegio Carol Baur, Junio 2009.

Los proyectos realizados colaborativa y cooperativamente entre alumnos, maestros, padres de familia, autoridades escolares y de la zona; en especial el Proyecto “Haciendo Lectores” que realizamos durante ocho años consecutivos con la presencia de escritores mexicanos como: Felipe Garrido, Antonio Malpica, Oscar Reveles, Norma Muñoz Ledo, Claudia Celis y escritoras de otros países como Katherine Paterson y Graciela Biolet, me permitieron confiar en mi experiencia y capacidad para organizar ferias y otros eventos culturales extraescolares³⁷.

Esta vasta panorámica de conocimientos y procesos alfabetizadores está siempre presente en las oportunidades que como docentes tenemos para abordar y generar nuevos ambientes de aprendizaje. Referiré, por lo tanto,

³⁷ Como el programa de videoconferencias con el Museo Universum, La NASA y el Instituto de Geofísica de la UNAM. Así como el programa de conferencias “El que sabe...sabe” con catedráticos e investigadores destacados como el Dr. René Druker y la Dra. Julieta Fierro, organizado por la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios de la UNAM; donde pudimos generar procesos de apropiación en áreas humanísticas y científicas para toda la comunidad escolar.

algunas de las estrategias que la escuela, me ha permitido co-organizar como factor de desarrollo y cambio sociocultural:

Durante los últimos diez años al frente de Dirección Cultural del Colegio Carol Baur, pude apoyar diversos proyectos de “Acción Social” para comprometernos, como comunidad escolar, con algunos grupos vulnerables del Estado de México y de Querétaro:

- Entregar despensas mensuales a Fundaciones que trabajan con hijos de los basureros del Bordo de Xochiaca de la Fundación para la Asistencia Educativa. Hijas e hijos de reclusas de la ciudad de México de la Fundación Familiar Infantil. También a las casas que atienden a personas con capacidades diferentes en Amecameca y Chimalhuacán de la Organización Benito Cottolengo y a madres con S.I.D.A. de la Fundación “Salva un Niño del SIDA”
- Organización de convivencias anuales con los integrantes y beneficiados de las organizaciones antes mencionadas llevándoles regalos, ropa y juguetes.



Fig.3 Acopio mensual de despensa por niños preescolares del Colegio Carol Baur.

Cuando los padres, madres, maestros, alumnos y directivos escolares de las clases sociales económicamente más favorecidas, como es nuestro caso, tienen la oportunidad de involucrarse con personas comprometidas para llevar conocimiento, recursos y la vida propia al servicio de los grupos más desprotegidos, es cuando la educación cumple con su función de transformación social y participación ciudadana a la que tanto aluden Dewey, Freinet, Freire, Makarencó, Vasconcelos y que se ha retomado bajo el enfoque de Animación Sociocultural como la posibilidad detonante de dinamización

social con la que las personas puedan tener la suficiente información y capacidad de análisis para situarse en el mundo que les toca hacer su vida; poder explicarse la realidad en que viven y poder actuar transformadoramente sobre ella.³⁸

Yo vi esta decisión de vida primeramente en mi madre. Cuando recibió su asenso a Directora de un plantel preescolar en 1960, prefirió ir a fundar un Jardín de Niños en la zona de las minas de arena aledañas al panteón de Dolores, que dirigir alguna escuela de las mejores zonas de Tacubaya. Ahí, improvisando una casa y con mobiliario de desecho donado por otras escuelas, recibió y educó a niños y madres que vivían en cuevas, madres en su mayoría solteras, maltratadas y abandonadas que se comunicaban entre ellas en su lengua indígena y hablaban muy poco “el castilla”, tal como las que describe Ruth Behar (2009), en las historias de la comadre Esperanza. Para mi madre llevar la educación preescolar a estas realidades de pobreza y marginación fue un verdadero compromiso y ocasión de orgullo personal. Ejemplo que pude compartir con ella años después al iniciarme como “educadora” en el Jardín de Niños “Fco. Primo de Verdad” situado en Peralvillo, muy cerca del barrio de “Bondoquito”, donde tuve mis primeras y más valiosas experiencias de interculturalidad.

Será por eso que llevar a mis alumnos de Lomas Verdes a sembrar árboles a una casa de discapacitados en Amecameca en colaboración con los alumnos del CONALEP de Chimalhuacán, ha sido una de las experiencias más estimulantes de mi labor docente. Organizar el acopio y la entrega de regalos y ropa a los niños con cáncer, que atiende la Fundación Mark en el Hospital Infantil de Cancerología, nos resultó una vivencia desgarradora e indiscutiblemente bella. Disfrutar por más de diez años de la convivencia preparada por nuestros alumnos de secundaria con juegos, dramatizaciones, danzas y regalos para los hijos e hijas de las reclusas que atiende la Fundación Familiar Infantil, ha permitido año tras año que nuestros jóvenes alumnos cambien su visión de la responsabilidad que su situación

³⁸ Dentro de este panorama la Animación Sociocultural procura superar y vencer actitudes de apatía o indiferencia y sustituirlas por el esfuerzo que nos sitúa en el aprender durante toda la vida.

socioeconómica privilegiada, les exige para la construcción conjunta de una sociedad más democrática, pacífica y humanitaria.

Todo esto nos ha situado en la posibilidad de verdaderos aprendizajes significativos en proyectos de acción y colaboración que ahora puedo definir. Donde la posibilidad lingüística se ve rebasada por toda la multitud de lenguajes corporales y formas ilocutivas socioculturales que te dan una riqueza espiritual y cultural indescriptible, más allá de cualquier frontera trans e interdisciplinaria. Con la que año tras año puedo escuchar los comentarios de los padres de familia y alumnos de Primaria, Secundaria y Preparatoria:

- Maestra Rosy- Mis hijos regresaron fascinados, distintos-

-¿Cuándo vamos a organizar la próxima convivencia?-

-Siento que recibí mucho más de lo que di-

Poder trascender las fronteras con proyectos transculturales para construir una cultura de paz por medio de la participación en “Tambores por la Paz” y La jornada Mundial de Poesía Infantil de la Casa de la Poesía en Bélgica del 2005 al 2010 coorganizados con la UNESCO, me ha situado en la realidad de las posibilidades comunicativas y de conciencia global en la que los niños y jóvenes del colegio y de otras instituciones educativas privadas y públicas francoparlantes de Bélgica, Alemania y algunos países africanos, están inmersos. Cada uno de estos cinco años nos permitió mediante canciones, dibujos, poemas y exposiciones de la comunidad escolar, sonar a las 12:00 Hrs. del 21 de marzo del año en curso, instrumentos de percusión que nos conectaron con el ansia de paz de autoridades políticas e intelectuales, maestros, niños, jóvenes y padres de familia de muchos otros países del planeta que preparábamos por varios meses y participábamos en ese especial día de cada año, como símbolo de la solidaridad internacional.

En marzo de 2009, tuvimos el reconocimiento internacional al poema que escribió Ricardo Piedra de 4° de primaria con el tema “Los niños guerrilleros”. Él tituló su poema “Pensar”, lo escribió en español y lo mandamos en español y

en francés traducido por una gran colaboradora de la Fundación Cultural Baur³⁹ fue elegido para ser leído por un destacado y reconocido poeta belga en su programa de radio con cobertura para toda la comunidad francófona europea.

Ricardo Piedra, de padres colombianos, siempre se destacó por participar desde primer año de primaria en los concursos de oratoria y declamación que cada año tuve el inigualable placer de organizar, preparar y compartir con todos los niños y adolescentes de primaria, secundaria y preparatoria. Les encantaba buscarme para enseñarme el poema elegido o escrito por ellos y disfrutábamos el análisis, la comprensión, la interpretación que cada participante le daba a su poema, desde la primera fase obligatoria en la que participaban todos los alumnos, hasta la tercera fase donde toda la comunidad escolar, ya en el teatro, se deleitaba escuchando y viendo los avances que sus hijos y alumnos habían conseguido durante el proceso eliminatorio⁴⁰. Ricardo siempre me sorprendía con el grado de complejidad de la elección de sus poemas, muchos de ellos de Mario Benedetti y también por el gusto y la constancia con que iba mejorando sus participaciones hasta llegar siempre a ser finalista y muchas veces ganador de primer lugar.

Por eso no nos extrañó, pero sí festejamos mucho, que su poema “Pensar” fuera el elegido y lograra la distinción internacional antes mencionada.

Al escribir este poema, su mamá me comentó, que él estaba angustiado por la posibilidad de regresar a Colombia y dejar a sus compañeros y al colegio. Cosa que ocurrió al finalizar 5° año, cuando su papá fue reinstalado en su antiguo puesto.

Sin embargo en marzo 2009, cuando estábamos en plena Ceremonia, sonando tambores, instrumentos de percusión y cantando para hermanarnos con todos los niños de 7 a 13 años de edad de varios continentes, recibimos por teléfono la noticia desde Bélgica de la premiación de su poema y él pudo

³⁹ Michelin Duran es colaboradora aquí en México en La Casa de Francia. Fue traductora oficial del presidente Luis Echeverría y colaboradora destacada de la embajada de México en Francia durante el periodo de la administración de Francois Mitterrand.

⁴⁰ Este proceso fue una de las experiencias más democráticas que pudimos experimentar en el aula, pues los jueces eran los propios niños que con una escala estimativa de cinco puntos a observar y discutir con sus propios compañeros, todos levantaban su maños señalando con sus dedos (hasta tres) los puntos que a su criterio, merecían sus propios compañeros y los porqués de su decisión.

escuchar la traducción de Michelin leída por la maestra de Francés. Ricardo lo leyó en Español, ante toda la comunidad escolar y autoridades invitadas. Recibió emocionado los aplausos y el diploma y me llamó la atención su actitud tímida y cohibida que contrastaba con su aplomo de declamador, quizá porque leer su poema desnudaba su alma ante nosotros y no la de Benedetti.

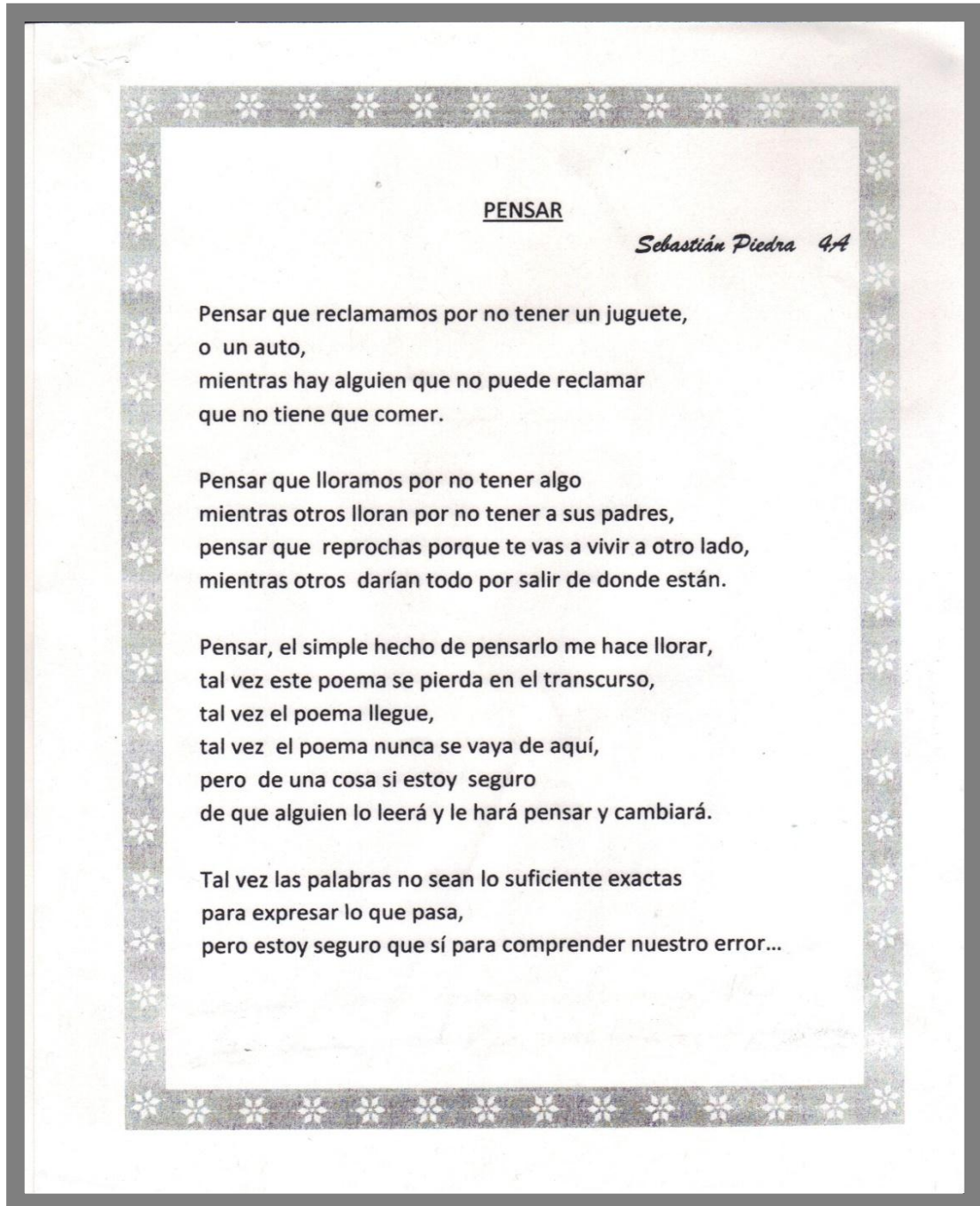


Fig.4 Poema de Ricardo Piedra de 4° de Primaria premiado por La Casa de la poesía de Bélgica en marzo de 2010

En 2010 recibimos como reconocimiento a la constancia, calidad y participación de la comunidad escolar en dicho evento el Premio “Maestro Internacional” que otorga la Casa de la Poesía en Bélgica. Nuestros alumnos desde Jardín de Niños hasta Secundaria entonaron en Español y en Francés cantos alusivos (“Les choristes” y “Color de Esperanza”) que nos hicieron vibrar y hermanarnos con el sufrimiento de los huérfanos de guerra y la sonrisa que podamos encontrar si nos unimos para transformar nuestra sociedad:

*“Mira en tu camino
a los niños olvidados, perdidos,
dales la mano para llevarlos a otro mañana”
(Le Choristes)*

*“Sé que las ventanas se pueden abrir
cambiar el aire depende de ti
te ayudará...vale la pena una vez más...”
(Color de Esperanza)*



Fig. 5 Dibujos enviados a Bélgica para el concurso internacional



Fig. 6 Dibujos enviados a Bélgica para el concurso internacional

Por eso, como lo menciona Egg, animar existe cuando implementamos una metodología participativa y dialogante que genera procesos en los que se implica la transformación de la misma gente interactuante. La retroalimentación, por lo tanto, es esencial para la animación. Su estructura fundamental está en una “pedagogía de las preguntas”, formuladas por los educandos para responder a sus problemas.

Esta pedagogía la he reafirmado en las propuestas de la Pedagogía por Proyectos de Jolibert y en las posibilidades de reflexión docente que nos otorga la narración etnográfica y el relato autobiográfico.⁴¹

No podría dejar de mencionar como el antecedente definitivo para la realización del proyecto de intervención que enunciaré a continuación, las orientaciones y mediación de mi Maestro y tutor Gerardo Ortiz Moncada con quien he tenido el placer y el reto de compartir desde el inicio de la maestría fundamentos teóricos y realidades académicas novedosas, inquietantes, difíciles, pero sobre todo de una gran riqueza sociocultural, académica, personal y ética. Tal como

⁴¹ Para desarrollar estas reflexiones y resignificar mi práctica docente, fueron de gran importancia los libros y artículos consultados en Rockwell y Mercado, (2009-2010). Lomas, Suárez y Ochoa, (2007).

lo escucho en alguna de las valiosas tutorías que generosamente me ha permitido grabar e interpretar:



Fig.7. Maestro Gerardo Ortiz Moncada

“...Lo más importante en la educación es tener una intención de mayor alcance...la motivación y la actividad, sostienen todos los sistemas operativos, no hay disociación entre lo cognitivo y lo afectivo. El niño no aprende en abstracto, todos sus procesos cognitivos empiezan antes de su contacto con la escuela. El lenguaje, como uno de los más complejos procesos cognitivos humanos, es la herramienta mediadora por excelencia aunque no la mejor usada.”⁴²

Estas premisas han generado en mí y los involucrados, valiosas experiencias y múltiples interrogantes que he de responder, discutir, argumentar y concluir, a través de las reflexiones y los hallazgos plasmados en el presente documento teórico-narrativo titulado: La Feria de Textos del Moderno Tepeyac un Proyecto Creativo de Cultura Escrita.

3.2 Realización de mi proyecto como participante-actor-productor (Desarrollo del Proyecto de Intervención)

La propuesta y proyecto de intervención dirigidos a propiciar la Animación Sociocultural la Lengua mediante la Feria de Textos en el Moderno Tepeyac, nació de la observación de la problemática escolar y del contexto social donde dicha comunidad educativa está inmersa. Generalmente, bajo los rigurosos principios de la narración etnográfica, presupone un exhaustivo período de observación, registro, confrontación y análisis que justifiquen la intervención de

⁴² Durante todo este año de asesoría he podido interpretar y reflexionar entrevistas y grabaciones que usaré como sustento teórico y narrativo. En este caso me estoy refiriendo a la grabación MOV00439 del 09/08/2011 a las 10:20Hs.

acuerdo a un problema vislumbrado y bien delimitado que responda a soluciones propuestas por la comunidad escolar descrita.

Tuve presente, conforme fuimos diseñando el proyecto de intervención, la posibilidad de ir conformando una relación de variables que intervinieron y validaron la importancia del estudio del contexto socioeconómico e histórico-cultural como fuente primigenia para la posibilidad de intervención.

Considero que el proyecto de intervención que describiré en el presente capítulo, cumplió con los requisitos de trascendencia y viabilidad, porque surgió del gran interés mostrado por el cuerpo colegiado, y la problemática escolar de ambas instituciones (Colegio Carol Baur y Moderno Tepeyac), ante la necesidad de resolver las constantes dudas que las propuestas programáticas, sobre todo en lo referente a la realización de “proyectos didácticos” que los programas de primaria y secundaria no resuelven pero sí proponen: descontextualizar y recontextualizar los textos dentro de lo que Hymes ha llamado competencia comunicativa⁴³ que integra conocimientos gramaticales, sociolingüísticos, textuales y estratégicos, que se van adquiriendo a lo largo de los procesos de socialización de las personas dentro y fuera de la escuela (Lomas y Tusón, 2009).

En la práctica docente cotidiana, esto implican saber escuchar, leer y producir “las líneas”, escuchar y leer “entre líneas” y “detrás de las líneas”, para poder producir textos coherentes, asertivos y personales que los propios alumnos propongan y construyan conjunta e individualmente en proyectos generados por ellos y que partan de sus motivos genuinos para dar respuestas reales a situaciones reales. Este último aspecto, está contemplado muy parcialmente en la metodología de los proyectos didácticos sugeridos en los programas actuales.

La realidad escolar donde creí poder realizar el presente proyecto, empecé a describirla con detalle durante el último trimestre del primer año de la maestría,

⁴³ Lomas y Tusón (2009, pp23-26) citan a Canale (1983) y Hymes (1984) sustentando que la competencia comunicativa está formulada por:

1. Una competencia lingüística o gramatical (corrección).
2. Una competencia sociolingüística (adecuación).
3. Una competencia discursiva o textual (Coherencia) y
4. Una competencia estratégica (eficacia).

cuando elaboramos el diagnóstico situacional de la realidad de la zona, en mi caso específico del Municipio de Naucalpan de Juárez, lugar donde se ubican El Colegio Carol Baur y el Moderno Tepeyac. Este municipio se caracteriza por ser uno de los más industrializados, más contrastantes y “ricos” del país pues genera una de las aportaciones más significativas al Producto Interno Bruto (PIB) Nacional en lo que a contribución municipal se refiere según Las Publicaciones del Consejo Estatal 2006.

Naucalpan es un municipio con gran oferta educativa de todos los niveles sociales, ahí se encuentran la FES Acatlán y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Plantel Naucalpan, ambas instituciones de la Universidad Nacional Autónoma de México y la ESIA Tecamachalco del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Escuela Normal de Naucalpan, El Colegio de Bachilleres en Lomas Verdes, así como dos planteles de CONALEP (Naucalpan I en el Molinito y Naucalpan II en Valle Dorado). Igualmente, hay una gran oferta educativa privada en todos los niveles educativos.

La comunidad escolar de ambos colegios, está rodeada de fraccionamientos y colonias donde viven los alumnos que cuentan con todos los servicios (agua, luz, teléfono, drenaje, vialidades, pavimentación, zonas de recreo, zonas arboladas y calidad de aire, casa amplias y lujosas el Chiluca, Sayavedra, Bosques de Chiluca, Bella Vista, Bosques de San Mateo, Jardines de Satélite y Lomas Vedes 1^o, 3^a y 4^a sección.). Cuentan con servicio diario de recolección de basura y un alumbrado público con mantenimiento esporádico.

Por el nivel socioeconómico de los habitantes de esta zona específica, está densamente poblada de otras muchas escuelas particulares: Cristóbal Colón, Instituto Cumbres, Colegio Vallarta, Academia Madox, Colegio Green Gates, Colegio Jean Piaget, Instituto Humbolt, Instituto Arnold Gesel, Instituto Patria, Colegio Alemán, por sólo citar a los que están en un perímetro de dos kilómetros alrededor. Esta panorámica ubica a estas instituciones dentro de un nivel de alta competitividad, donde la calidad académica y de las instalaciones educativas juegan un papel determinante para ganar mercado. El dinero que se invierte en la renovación y mantenimiento de los planteles en toda la zona es muy visible.

No obstante, la problemática ambiental es compleja. Se padece, como en toda la zona metropolitana de desabasto periódico de agua potable, sobre todo en época de estío, porque al parecer se desvía parte del suministro de agua potable hacia los campos de riego de los terratenientes del Estado de México ligados al gobierno en turno. Actualmente, también se prevén problemas en el suministro de agua y luz por la gran cantidad de nuevos fraccionamientos con condominios horizontales y verticales y centros comerciales como el de “La Cúspide” que están proliferando en la zona, sin estudios sustentables de autosuficiencia de suministro de agua y energía eléctrica. Esto conlleva sobre todo a determinar el principal problema de la zona: el congestionamiento en la vialidad, ya que la mayoría de las familias poseen mínimo dos autos y en muchos de los casos, no tiene lugares suficientes para su estacionamiento. Por eso con mucha frecuencia profesores y padres de familia sufrimos de infracciones y levantamiento de nuestros vehículos; las grúas municipales aparecen en breves minutos e infraccionan, por estacionarnos en lugares inadecuados que la misma autoridad permite o restringe a su antojo.

Las escuelas que describo, por estar situadas en zonas de alta vialidad, (Av. Lomas Verdes y Av. San Mateo), causan un gran problema de obstrucción a las horas de entrada y salida de los alumnos. Y pese a todas las medidas diseñadas para agilizar la dejada y recogida de los niños y jóvenes, los espacios son reducidos.

Otra de las problemáticas socio-culturales de la zona de Naucalpan que más preocupan a toda la zona escolar, es el aumento de los niveles de alcoholismo y tabaquismo juvenil ligado, a mi parecer, al ejemplo inter e intrafamiliar y al uso del tiempo libre y diversión de fin de semana (la autorización de ir al “antro”). Hasta ahora los esfuerzos municipales y escolares (pláticas mensuales y campañas semestrales) a ese nivel, aunque constantes, no han sido suficientes para resolver la problemática de los jóvenes más lesionados. La dirección de ambos colegios ha optado por separar a estos alumnos de la institución y sugerir a sus padres los canalicen hacia instituciones especializadas para tratar estos padecimientos.

También se han tenido sensibles bajas de alumnos por accidentes automovilísticos que involucran el manejo en estado de ebriedad o exceso de velocidad. Los colegios a pesar de organizar charlas y campañas de concientización intramuros contra el alcoholismo y el exceso de velocidad, no han podido modificar significativamente esta problemática debido a que la principal causa de accidentes en esta carretera apodada “de la muerte” que va de Lomas Verdes a la llamada Zona Esmeralda, por la que transitan diariamente algunos de los alumnos de secundaria y muchos de los de prepa, es la pésima construcción de peralte de las curvas que abundan en ella y aunque hay patrullas vigilando constantemente esa zona, los jóvenes de secundaria y preparatoria, la toman en muchos de los casos, como pista de carreras.

Las situaciones antes descritas me resultaron significativas porque se hacen presentes en las conversaciones, los escritos y anécdotas que forman parte de la cultura textual de los alumnos y que con frecuencia hacemos a un lado para “seguir con el programa”.

Ya dentro del Colegio Carol Baur, la comunidad escolar donde trabajé por casi 20 años, inicié procesos de indagación para sustentar la presencia de la problemática de mis supuestos de intervención. Diseñé una entrevista basada en el modelo de Díaz Barriga (1995), inicié la investigación para dar sustento y comprobación a las siguientes premisas:

- La falta de acuerdo o consenso científico en la programación académico-docente, ha hecho que muchos docentes menosprecien la información que ofrece la psicología del aprendizaje, la importancia del lenguaje como herramienta cognitiva histórico-cultural y sociolingüística de acceso y apropiación de cultura escrita.
- Esta desconfianza justificada en parte por las constantes imposiciones verticales de las reformas en el Sistema Educativo Mexicano, ha sembrado el escepticismo en las aportaciones de la ciencia, en mi caso específico el desconocimiento del Enfoque Histórico Cultural y la Teoría de la Actividad. La ausencia de la Animación Sociocultural de la Lengua mediante la aplicación de la Pedagogía por Proyectos, que ha implicado

el mantenimiento de las relaciones autoritarias y pasivas “tradicionales” de actuación del docente y el alumno en el aula.

- La falta de la visión etnográfica en los programas y las escuelas, para la detección de la problemática escolar y la posibilidad que nos brinda de documentar lo no documentado.
- La necesidad de replantear nuestra práctica docente mediante el intercambio del Relato Pedagógico como parte fundamental de la construcción y deconstrucción de nuestra historia personal con los otros.

Aquí es donde surge la paradoja, pues la realidad de la práctica docente, nos permite enseñar sin conocer la complejidad de cómo se producen los aprendizajes; una parte muy significativa del profesorado, estamos poco involucrados con los avances científicos de las ciencias sociales que sustentan la mediación, pero la ejercemos sin la conciencia plena del hecho.

Para evidenciarlo formulé un guión –que no son preguntas de cuestionario– como instrumento de indagación propuesto por la entrevista a profundidad o entrevista abierta; cuya finalidad es permitir a cada entrevistado, construir la información en el acto mismo de la entrevista. Ésta trata de promover una producción reflexiva al entrar en contacto con el sujeto; reflexión que le permite conectar sus vivencias, valoraciones y formas de concepción en un mismo acto verbal. Captamos esta expresión verbal, porque cada sujeto articula *in situ* sus vivencias, valoraciones y concepciones. Así, la entrevista me dio un espacio para que los colegas entrevistados construyeran una forma de interpretar un fenómeno y después pudiéramos captar y analizar esta construcción para trabajar con ella.

Este tipo de entrevista, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc. Por eso grabé y tomé notas a manera de diario del entrevistador (si me lo permitían), ya que eso sirve para aclarar cosas que aparecen contradictorias y que por medio de la relectura y reflexión confirman o desvían supuestos.

En el Colegio Carol Baur durante el año escolar 2009-2010, inicié las entrevistas en tres etapas:

1) Seleccionar los llamados “informantes claves” para dar contundencia a la realidad sociocultural de la que emana la problemática que deseaba investigar y validar el diseño de la propuesta de intervención.

2) En la segunda etapa, ya reunidos los datos cualitativos y cuantitativos, continué con los análisis e interpretaciones respectivas que me permitieron aproximarme a un diagnóstico pedagógico de los pensamientos colectivos que los profesores entrevistados poseen sobre las prácticas sociales de la Lengua y su función metalingüística como proceso indispensable para generar procesos metacognitivos para elaborar textos reales en y para situaciones reales.

3) Posteriormente, en lo que fue una tercera etapa, ya en el Colegio Moderno Tepeyac, diseñamos la planificación de la intervención para integrar dichos textos a la feria y lograr su socialización con la participación de toda la comunidad escolar; para que luego de una evaluación conjunta de logros, esta experiencia, pudiera traducirse en modelos de formación docente que reforzara un cultura de la innovación académica y particularmente de una auténtica competencia comunicativa apoyada en las aportaciones de la “Teoría de la Actividad” y la Pedagogía por Proyectos con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua.

Las entrevistas me permitieron corroborar la existencia de la problemática planteada en el contexto inicial y también darme cuenta de otros aspectos significativos.

Analizando las respuestas de los tres profesores entrevistados, una compañera de 4° de Primaria, otra de 5°y 6° y en maestro de Secundaria y Preparatoria del colegio Carol Baur, pude corroborar que existe una preocupación real dentro de la necesidad de actualización del magisterio, fruto de la carencia de los tiempos y espacios adecuados para lograrlo. Las transcripciones siguientes mostrarán la compilación de opiniones y la posibilidad de compararlas de acuerdo a su experiencia, nivel académico y subjetividad:

Conversando sobre la importancia del español dentro del currículo académico y formativo me comentaron:

“El Español exige, conocerlo, amarlo y tener pasión por enseñarlo...nos falta reunirnos para poner normas y lineamientos...deberíamos tener 80 horas de actualización al año por lo menos en vez de de 20 ó 40...nos hace falta mucha preparación, conocer más de nuestro idioma y en general tener a la educación como la primera preocupación del país” (Profesor de Secundaria y Prepa).

“ nos faltan espacios a los profesores para diseñar las herramientas que nos gustaría aplicar en el aprendizaje de nuestra materia” (Profra. de 4°)

“Debemos actualizarnos lingüísticamente dentro del enfoque comunicativo” (Profra de 5° y 6°)

En lo referente a su visión sobre los programas actuales hubo ciertas discrepancias que muestran la personalidad y el grado de compenetración de los profesores con las propuestas sobre los proyectos didácticos sugeridos:

“seguimos abusando del modelo tradicional memorístico encaminado a resolver exámenes (ENLACE) en lugar d enfocarnos a saber hacer y aprender a aprender...los programas en torno a la lengua quieren abarcarlo todo y se tornan repetitivos y aburridos...ver el aprendizaje de la Lengua en forma separada de las demás es un error, todos las asignaturas deben estar involucradas”(Prof. De Sec y Prepa).

“... a pasar de las actualizaciones, el proceso memorístico sigue siendo la base”(Profra. de 4°)

“Los programas actuales de la RIEB se basan en proyectos y utilizan la transversalidad en todas las materias. Los proyectos del programa de 5° los enloquecen pero los proyectos de 6° en general están pesados y aburridos. El proyecto “Entrevista de cómo es tu comunidad, no funciona en Naucalpan como funciona en Michoacán, Sonora o Zacatecas, que tienen una tradición más nutrida de leyendas. Lamentablemente por los lineamientos de la SEP hay que cubrirlos pero lo más importante es cubrir las competencias de los alumnos para que las perfeccionen y las dominen (profesora de 5° y 6°).

“Los nuevos programas han abandonado completamente el análisis estructural, son un caos...hay que seguir dando el análisis, el reto es cómo hago el análisis sin que parezca un análisis. La función metalingüística, que es la función crítica debemos implementarla en maestros y alumnos partiendo de lo que saben y planeando estrategias que le darán la significación al aprendizaje. Sin esta función el enfoque comunicativo se queda cojo.” (Profesor de secundaria y preparatoria).

“No sé por qué los programas actuales han abandonado el análisis estructural de oraciones.” (Profesora de 4°).

“El uso de la gramática en los nuevos programas, lamentablemente no viene bien puntualizada y creen que este aspecto ya los niños lo traen implícito. El enfoque por proyectos lo tiene olvidado.” (Profesora de 5° y 6°).

Durante las entrevistas abordaron la función de la transversalidad como la oportunidad para generar herramientas utilizando las nuevas tecnologías de la información, las opiniones de los profesores mostraron ciertas divergencias:

“Las nuevas tecnologías pueden ayudar mucho a los procesos del lenguaje pero a veces son un gran estorbo... son bien venidas si están bien vinculadas al propósito. A veces los maestros se cargan mucho hacia las TIC. A mí me gusta esclarecer las dudas lingüísticas de mis alumnos en forma clara y sencilla, no abstracta y complicada.” (Profesor de secundaria y preparatoria).

“La consecuencias de que las nuevas tecnologías se usen sin guía adecuada han perjudicado mucho la mente de nuestros alumnos... los niños están invadidos por información que no saben procesar. Estas tecnologías siempre deben ser guiadas y vigiladas por un maestro o padre de familia.

A mí me gustaría que diseñáramos una página web, enriquecería mucho nuestras clases porque nos falta formación tecnológica.” (Profesora de 4°).

“La transversalidad es guau pero no es nada nuevo, desde hace diez años ya la he aplicado. Las nuevas tecnologías les fascinan y nos ayudan mucho a incentivar el aprendizaje. Creo que sería muy interesante diseñar una web Quest como herramienta para nuestra materia en el área gramatical.” (Profesora de 5° y 6°).

Lamentablemente este trabajo indagatorio iniciado en el Carol Baur tuvo que dejarlo inconcluso por razones involuntarias e imprevistas que refiero a continuación y que me llevaron a manejar otras variables del proyecto en el Colegio Moderno Tepeyac.

Realizar mi proyecto intervención en la Secundaria del Colegio Moderno Tepeyac, implicó adaptarme a una serie de cambios inesperados que por momentos me hicieron dudar de la conclusión del presente documento y por ende de la Maestría. Por situaciones de reestructuración administrativa salí del Colegio Carol Baur y me sentí en la angustia del vacío. Afortunadamente mi hermana Patricia me puso en contacto con el Profesor José Luis Calderón,

director de la Secundaria del Colegio Moderno Tepeyac. Me dio una cita y observó con detenimiento el esquema inicial de mi propuesta. Me indicó que lo comentaría con las profesoras de Español para corroborar el interés que a él le había generado, sobre todo porque los proyectos didácticos que proponen los programas requerían una sustentación metodológica más profunda y coherente y la terminología de la Animación Sociocultural les era bastante intrigante y novedosa.

A partir de ahí inició una nueva etapa en mi vida docente, con la posibilidad y emoción de volver a las aulas pero no como titular y al mismo tiempo poder generar un proyecto colaborativo de acuerdo a las expectativas de la comunidad escolar.

Creo que construir o proponer un proyecto o una metodología sin intercambiar elementos ideológicos o de supuestos filosóficos y epistémicos ha sido un problema de la ciencia positivista.⁴⁴

Estos siempre condicionan y subyacen en todo nuestro quehacer docente como prácticas concretas. Siempre actuamos situadamente dentro del ámbito de una sociedad idealmente pluralista y democrática. Situarse en ella implica saber leer esa realidad. Esta nueva realidad para intervenir me presentó una problemática bastante distinta a la que ya había documentado y mi primer reto a vencer fue el factor tiempo, pero lo más valioso para poder soslayar este escollo fue la aceptación de los directivos, maestros y alumnos ante la posibilidad de generar, co-organizar y experimentar nuevos proyectos.

Lamentablemente en los programas de Animación Sociocultural que uno como docente desea implementar, muy rara vez se cuenta con investigadores que realicen estudios etnográficos que sirvan de apoyo diagnóstico para estos programas, generalmente los hacemos con la mejor voluntad de muchos, tratando de asesorarnos con expertos. Estos proyectos en mi caso, requirieron

⁴⁴ Fernando González Rey, (2009) en su artículo *Epistemología y Ontología: Un debate necesario para la Psicología de hoy*, argumenta cómo la psicología históricamente se ha preocupado poco por la discusión epistemológica y lo que ha entendido por psique porque durante mucho tiempo se separó intencionalmente de la filosofía y otras ciencias sociales. Las dos tendencias más significativas del desarrollo de la psicología han sido el conductismo y el psicoanálisis. La ausencia de discusión sobre cuestiones epistemológicas ha llevado a la psicología a una definición positivista de la ciencia (saber objetivo, instrumental, con carácter experimental y cuantitativo). La emergencia de la discusión post moderna acentúa el énfasis de las cuestiones epistemológicas al interior de la psicología.

de muchas horas de trabajo extraescolar, la asesoría de mi Tutor y Maestros de la UPN095, el apoyo de mi familia y de los directivos, padres de familia y maestros del colegio Moderno Tepeyac.

Como docente-animador experimenté un entrecruzamiento de funciones y tareas muy diversas (gestión, docencia, investigación, observación, compilación, creación, fotografía, grabación, redacción de diario de campo, relatos narrativos, relaciones públicas, diseño de formatos de control y evaluación, etc.). Acciones que detallaré los incisos dedicados al relato autobiográfico.

Programar actividades y actuar sobre la realidad, supone un conjunto de acciones que se realizan con determinados propósitos, pero no debemos olvidar que en relación con lo que se quiere hacer, encontraremos otros actores que tomarán posiciones favorables, negativas, indiferentes o neutras. Chocaremos inevitablemente con intereses y particularidades de otros actores sociales que ponen limitaciones a lo programado.⁴⁵

Si se quiere trabajar conjuntamente, hay que establecer los objetivos y las etapas mediante la manifestación y elección consensuada de todos los puntos de vista.

En las primeras reuniones, marcadas como primera fase del proyecto con la Academia de Español de Secundaria conformada por Belem, profesora titular de los grupos de primero y Ma. Elena, profesora titular de segundos y terceros, comentamos:

- Qué queremos hacer
- Qué cambios deseamos lograr
- Qué nos proponemos alcanzar dentro de un límite de tiempo Determinado.

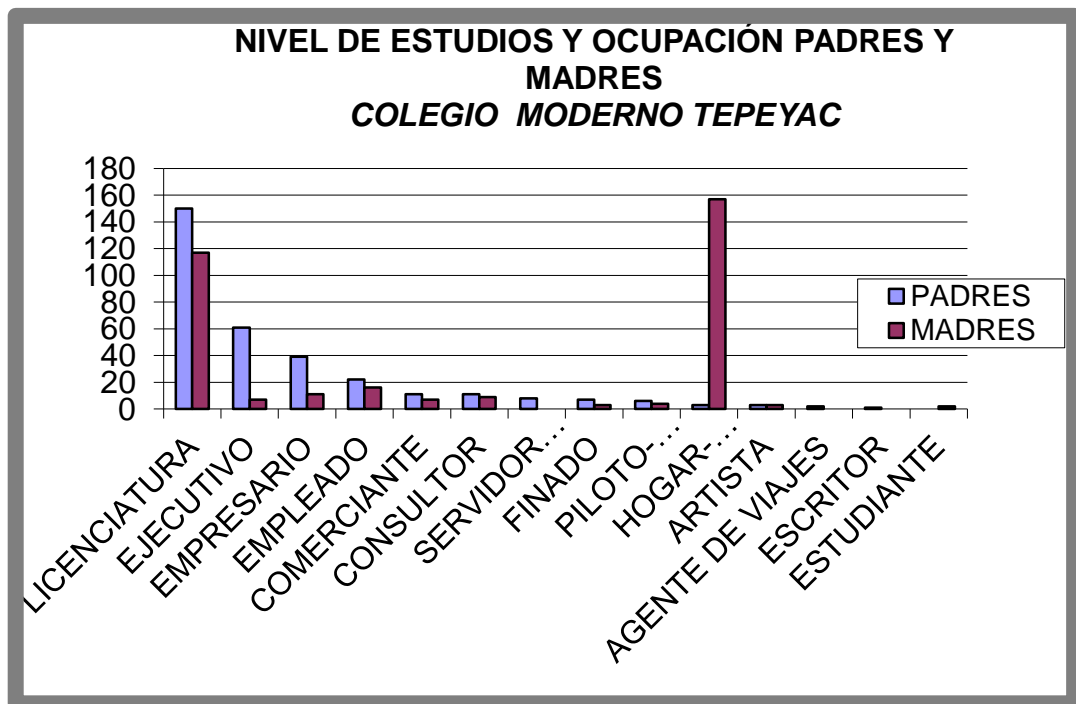
Cambiar la estructura de participación y decisión implica cambios mentales, actitudinales y conductuales que no siempre son completamente admitidos en la comunidad escolar en la que se quieren implementar. En el caso particular del Colegio Moderno Tepeyac me encontré con ciertas inercias propias del

⁴⁵ La realización de las pruebas de ENLACE. Los cambios de fechas de entrega de documentación a la SEP. Disponibilidad de los espacios escolares de acuerdo a los horarios de todos los profesores para montaje para la Feria.

proceso histórico social que lo han caracterizado como una institución cuyos fundadores en 1976.

Las instalaciones de los edificios que conforman la secundaria tienen 3 pisos con 9 salones (3 aulas para cada grado) grandes, espaciosos y bien iluminados que cuentan con una tarima al frente para dominar la totalidad de mesa-bancos de lámina con madera, poco propicios para moverse, los cuales tienen una disposición lineal.

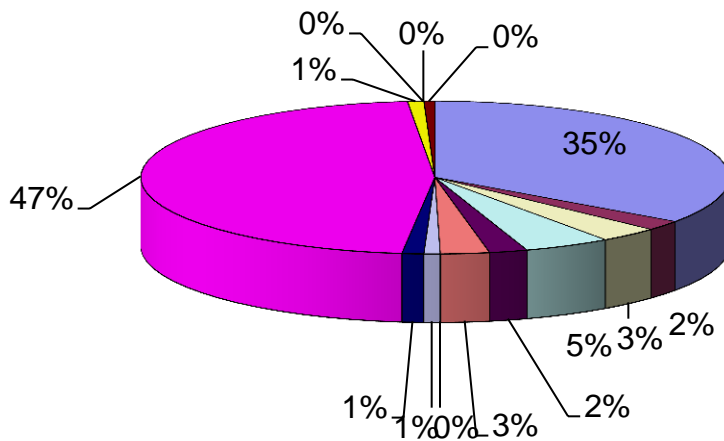
La secundaria del colegio está conformada por 338 alumnos⁴⁶ que pertenece a un nivel socioeconómico alto y medio- alto, como podemos observar en las gráficas comparativas y de ocupación de los padres y madres de familia, que incluyo a continuación:



También podemos constatar que hay algunos alumnos de limitados recursos económicos que logran conseguir becas por medio de la SEP o de la dirección del propio colegio para poder cumplir con las cuotas; en el caso de los alumnos que tienen la desgracia de perder a su padre o tutor, el seguro de vida obligatorio que se paga con la inscripción, les da la continuidad de su permanencia en el colegio hasta la preparatoria.

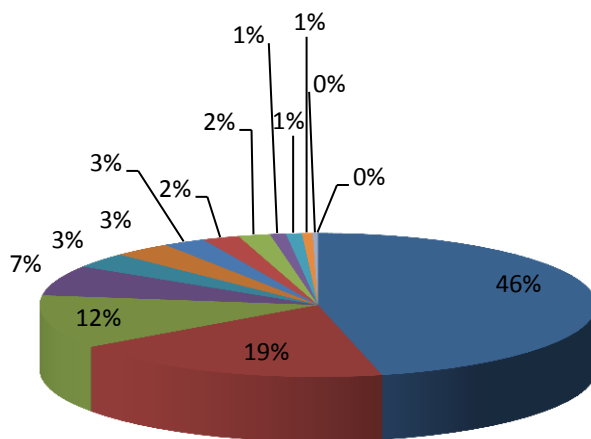
⁴⁶ Los datos utilizados en las gráficas fueron tomados de los formatos de registro de inscripción de la secundaria. En 14 de estos formatos faltaba la información de la ocupación del padre.

OCUPACIÓN DE LAS MADRES



- LICENCIATURA
- EJECUTIVO
- EMPRESARIO
- EMPLEADO
- COMERCIANTE
- CONSULTOR
- SERVIDOR PÚBLICO
- FINADO
- PILOTO-SOBRECARGO
- HOGAR-DESEMPLEADO
- ARTISTA
- AGENTE DE VIAJES
- ESCRITOR

OCUPACIÓN DE LOS PADRES



- LICENCIATURA
- EJECUTIVO
- EMPRESARIO
- EMPLEADO
- COMERCIANTE
- CONSULTOR
- SERVIDOR PÚBLICO
- FINADO
- PILOTO-SOBRECARGO
- HOGAR-DESEMPLEADO
- ARTISTA
- AGENTE DE VIAJES
- ESCRITOR
- ESTUDIANTE

En el momento de presentar su solicitud de inscripción, los padres contestan un cuestionario muy sencillo que no nos arroja los suficientes datos para graficar y comparar aspectos de una verdadera investigación etnográfica. Sólo les piden sus datos generales, la ocupación y qué posibilidades de tiempo tienen para colaborar con el colegio.

En su mayoría, la principal actividad económica que ejercen los padres de familia y su fuente principal de ingreso es la actividad empresarial. Muchos de ellos son directivos de su propia empresa con ingresos en promedio mayores a los 50,000 pesos mensuales, según consta en los cuestionarios para solicitud de inscripción.

El 46% son profesionales de carrera y el 3% restante comerciantes
DESEMPLEADO
Las madres de nuestros alumnos también son en su mayoría profesionales con grado académico universitario. Son en un 47 % económicamente activas y las que no trabajan en empresa tienen alguna actividad económica informal (venta de cremas, o artículos de belleza o limpieza generalmente de importación) La minoría que sólo tiene las actividades hogareñas no remuneradas, toma clases de manualidades o practica alguna disciplina corporal en un club (tenis, golf, natación, aeróbics, caminata, yoga, spinning)

En cuanto al tiempo que dedican a sus hijos, tal como vemos en las gráficas, los alumnos cuentan en su mayoría con madres que se ubican en el hogar, pero sus hijos, también como la mayoría de los alumnos de escuelas particulares, pasan mucho de su tiempo en los juegos electrónicos y en el Chat. El pasatiempo clásico de fin de semana es “irse al antro” como ellos mismos lo dicen sobre todo a nivel de Secundaria y Preparatoria. Lo más preocupante es que un número significativo de niñas de 5° y 6° también lo hacen con o sin el consentimiento de sus padres.

En los grupos de 1°C y 3°A con los que trabajé, pese al poco tiempo que tuve para observarlos, existen, como en todo grupo escolar, diferencias en su educación y valores. Hay niños y niñas muy ocupados pero muy solos, muy atendidos por sus padres pero sobrecontrolados y los más estables son los que en general pertenecen a las familias más involucradas con la educación de sus hijos. Esto lo pude inferir de las conversaciones que tuve con ellos y con sus padres y madres durante el montaje y exposición de la Feria de Textos.

La composición familiar del alumnado del Moderno Tepeyac, según las charlas informales que he podido tener con los coordinadores y la trabajadora social, fluctúa entre lo que podríamos llamar la “familia tradicional de clase media”, estructurada alrededor de un matrimonio “estable” con valores morales y éticos propios (pendientes y vigilantes de sus hijos, con presiones económicas sustentables, conceptos religiosos fijos, aunque la mayoría no practicantes en forma ortodoxa) y la que proviene de la desintegración familiar. En primaria y secundaria se registran cada año problemáticas de divorcio familiar que repercuten en el aprovechamiento académico y la conducta escolar de los involucrados. Con frecuencia el departamento de orientación familiar que en el colegio lo representa la dirección general y la dirección académica tiene problemas de asistencia, de estos padres o madres, a las juntas informativas del rendimiento escolar. Existen también familias totalmente desintegradas, cuyos hijos se encuentran casi siempre en el abandono emocional y moral, a la deriva, pero con los satisfactores económicos a veces en demasía.

El horario en Secundaria y Preparatoria es de 7:30 a 14:30 Hrs. Se han instituido dos periodos de descanso conjunto de 10:20 a 10:40 y de 12:20 a 12:40 Hrs. En todas las modalidades se mantiene el 70% de tiempo a el currículo en Español y el 30% para el de Inglés.

El tiempo del aula es muy respetado y controlado, pues cuenta con personal de suplencia de planta para cubrir el bajo ausentismo docente. Año con año encontramos grupos de alto rendimiento, considerados como “buenos grupos” sin faltar niños de bajo rendimiento escolar, y los “grupos malos”, designados así por los propios profesores en las reuniones de actualización pedagógica donde se destina parte del tiempo a analizar el avance académico y comportamiento de esos grupos y que, a mi parecer, es una de las “inercias” más difíciles de vencer dentro de la problemática escolar (relación y comunicación “maestro-alumno”) con la que me encontré para cambiar las relaciones de autoridad y poder en el aula como lo propone la Pedagogía por Proyectos.

El colegio más por tradición que por sistema, siempre ha tenido muy en cuenta el desarrollo integral de los individuos, tiene especial preocupación por propiciar ambientes recreativos y armónicos, grandes patios arbolados,

canchas de básquet y de volley-ball, cafetería amplia y bien equipada, un auditorio con cupo para 350 personas con buena acústica y visibilidad, que permitan al niño y al joven equilibrar el desarrollo de su mente, su cuerpo, su espíritu y su compromiso social. Pero no existe un verdadero consenso para implementar su auténtico seguimiento individual, porque aunque la coordinadora de secundaria es psicóloga y está estudiando una maestría en Gestión Escolar, no hay aún, un programa tutorial bien respaldado, ni un seguimiento de logros individualizado como lo propone la Dra, Talízina (2009) o J. Jolibert (2006).

Dentro de la zona, la escuela mantiene la fama de ser una escuela bilingüe pero la mayoría de los egresados salen con deficiencias en la competencia comunicativa de esta segunda lengua con respecto a otros colegios vecinos que son considerados como realmente bilingües, como el Green Gates, la Academia Madox y el propio Carol Baur.

Otro aspecto muy relevante dentro del entorno educativo de nuestro momento histórico, está fuertemente influenciado por la violencia de los medios de comunicación electrónicos y masivos, los niños y jóvenes de los colegios particulares de la zona, pasan gran cantidad de horas en la computadora, bajando o buscando videos violentos, crueles y “amarillistas”. Esto pude observarlo durante la clase de computación en la que con frecuencia hay alumnos, sobre todo varones, que buscan, a espaldas del profesor, el acceso a todo tipo de películas y comics donde la violencia es el principal ingrediente de la diversión.

Por lo tanto, creo que el colegio requiere, de un buen departamento de psicopedagogía que dé seguimiento y cause a los casos específicos que potencialmente pueden transformarse en delictuosos. Sobre todo para los casos de “bulling” que año con año se presentan, mucho más en el plano psicológico que en el físico pero que lamentablemente ha ido en aumento como fenómeno social digno de preocupación y que requiere mucho más interés y estudio del que se le está dando por los docentes, padres y directivos de la escuela. En ella, tal vez por su arraigado apego a los modelos de autoridad y “respeto” hacia la figura del maestro, la calificación todavía se ejerce como medio de coacción y violencia hacia los alumnos y está aceptada como

comportamiento “pedagógico” necesario de algunos compañeros para poder controlar a sus grupos. Ésta actitud mostró, para mí, una de las debilidades de esta comunidad académica que le dio sentido y pertinencia a la Pedagogía por Proyectos como uno de los fundamentos teóricos para mi proyecto.

Tal fue mi percepción en las primeras observaciones que registré en 1°C, el grupo con el que Belem y yo mediamos para la realización de los textos sugeridos para el proyecto de la feria, a diferencia del 3°A donde la propuesta del texto autobiográfico para el Anuario del grupo, lo hicimos desde un inicio a sugerencia del grupo, con su profesora Ma. Elena, como lo referiré más adelante por medio del relato pedagógico.



Fig.8 El grupo de 1° C del Colegio Moderno Tepeyac



Fig. 9. Edificio principal de Secundaria, Auditorio y Cafetería del Colegio Moderno Tepeyac.

Para finalizar la semblanza del ambiente de la comunidad escolar donde realizamos el proyecto motivo de este documento recepcional, daré una sinopsis histórica del Moderno Tepeyac:

Fue fundado en 1966 por la Mtra. Martha Vélez, y desde 1972 el Mtro. D. Pedro Estudillo y su esposa, la Mtra. Ma. Estela Brizuela que se convirtieron en los pilares de la institución consolidando la Primaria, fundando la Secundaria en 1976 y la Preparatoria en 1981.

Don Pedro Estudillo falleció en 2003, y con ese suceso se dieron diversos cambios en la administración del Colegio, distanciamientos familiares y desconcierto de la planta docente más antigua, la mayoría de los profesores se vieron obligados a renunciar para ser contratados sin el reconocimiento de su antigüedad; el colegio perdió alumnado y estuvo al borde de la quiebra. Hoy, la Mtra. Ma. Estela Brizuela viuda de Estudillo y su hija, Mtra. Estela Estudillo, retomaron el control y forman el Consejo Administrativo. El Mtro. Marcos Ferrari, Director General del Colegio; la Mtra. Lourdes Ortega, Directora de Primaria; el Mtro. José Luis Calderón, Director de Secundaria; el Mtro. César

Vaca, Director de Preparatoria, y Miss Rosamaría Carrasco nuevamente Directora de Inglés, están al frente de la institución con el lema:

“Preparamos a los estudiantes para la vida, enfrentando nuevos retos con dignidad y aplomo, con una disciplina sólida en formación tanto de hábitos de estudio como de trabajo, así como la asimilación y desarrollo de valores universales en todo ámbito de su persona.”⁴⁷

El regreso del Maestro Ferrari, ha contribuido a recobrar el prestigio de la institución. Un número significativo de profesores es nuevo, ente ellos Ma. Elena, Belem y yo al igual que el Maestro Calderón. Tanto él como Ferrari, fueron conocidos colaboradores míos en el Carol Baur y en el Instituto COPAN, dos instituciones bastante prestigiadas de la zona de Naucalpan donde he trabajado. Esto me hizo más fácil reintegrarme a las labores administrativo-docentes, pero no puedo negar que he resentido bastante el cambio, sobre todo en lo que a proyectos de Animación Sociocultural de refiere.

Por eso una de las tareas iniciales después de la observación, fue corroborar las expectativas que el grupo generó ante el programa de Animación Sociocultural de la Lengua que por medio de entrevistas y sesiones de planeación con los involucrados nos dieron las pautas para que la acción de animación sociocultural, fuera vivida como una actitud cotidiana de transformación.

En esta realidad descrita y compartida parcialmente, principalmente por la presión de los tiempos para la realización del proyecto, partimos de las siguientes preguntas indispensables para la consecución de nuestros fines:⁴⁸

- ¿Cómo los alumnos hacen textos a partir de otros textos?
- ¿Porqué recuperar los referentes que los alumnos tienen?
- ¿Quién decide los acontecimientos que narran?
- ¿Qué modelo debemos elaborar para que los alumnos generen y se

⁴⁷ Tomado de la página web del colegio www.moderno.tepeyac.edu.mx

⁴⁸ Reiterando la referencia citada en el capítulo I sobre lo que entendemos por texto (toda aquella emisión oral o escrita de cualquier longitud, resultado de un acto comunicativo y que tenga coherencia, cohesión y adecuación). En el caso específico de nuestros textos para la Feria, acotamos la idea de leer y producir textos literarios (Lomas, Tusón, 2009) de y para jóvenes mediante la manipulación de formas lingüísticas con un específico uso comunicativo para dar sentido a su propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva utilizando el potencial creativo psico-sociolingüístico e histórico-cultural del lenguaje.

apoderen de su propia historia?

- ¿De qué manera se organiza el acceso para generar la apropiación?

La realidad histórico-cultural que caracteriza a nuestra época exige a cada persona y en especial al docente, estar dentro de un proceso educativo permanente, anticipatorio y orientado que enriquecido por recursos de la indagación antropológica, genere una actitud de vida activista y comprometida, acorde a las exigencias de un mundo en cambio permanente y acelerado. Por tanto los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, estamos siempre ante la necesidad de una capacitación continua y el desarrollo de nuevas actitudes de animación sociocultural para generar los cambios que esta sociedad requiere.

Observar aceleradamente la situación de la realidad en la que iba a actuar en el Colegio Moderno Tepeyac, me permitió confirmar la presencia de necesidades o problemas relacionados con el interés por la propuesta de actividades de Animación Sociocultural de la Lengua como proyecto para la Feria de Textos; proyecto final colaborativo que involucró a los padres de familia y a toda la comunidad escolar.

Al corroborar con directivos, docentes y alumnos la ausencia de este enfoque, diseñamos inicialmente con las maestras de Español y después con las propuestas de los alumnos de 1°C y 3°A, las etapas de intervención y los grupos con los que podría intervenir de acuerdo a las posibilidades que nos daba el avance programático del año escolar. Nos propusimos los siguientes propósitos:

- Que cada persona involucrada fuera capaz de transformar su cotidianidad, enriqueciéndose como individuo, desarrollando su personalidad y asumiendo un papel protagonista en la realización de su propia vida.
- Que esta realización favoreciera el tejido social grupal, escolar y ciudadano por medio de la participación asociativa.
- Que la relación de autoridad dentro del aula fuera creando nuevas formas interactivas, democráticas, autoreguladas y auto conscientes.

El diagnóstico socio pedagógico ya descrito, fue el proceso fundamental sobre el cual sentamos las bases del proyecto para comprobar que el problema detectado tenía sustento, realidad y justificación.

Es pertinente reiterar que objeto de estudio es algo que el propio docente construye a partir de una o más interrelaciones entre propiedades o características de la vida real, ya sean éstas medibles o no, llamadas variables. Abordar cualquier proyecto de intervención requiere entender y reflexionar conceptos como “situación didáctica”, definida por Brousseau (1999), citado por Mabel Paniza (2006), en “Conceptos básicos de la teoría de las Situaciones”:

“Hemos llamado situación a un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina a un conocimiento dado como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable. Algunas de estas “situaciones” requieren de la adquisición anterior de todos los conocimientos y esquemas necesarios, pero hay otras que ofrecen una posibilidad al sujeto para construir por sí mismo un conocimiento nuevo ...” (PP 3).

Mabel Paniza menciona en su artículo, que el reconocimiento de estos valiosos momentos de aprendizaje, ha dado lugar a un nuevo y profundo concepto para la mayoría de los docentes: la noción de situación a-didáctica (o fase a-didáctica dentro de una situación didáctica) definida también por Brousseau:

“El término de situación a-didáctica designa toda situación que, por una parte no puede ser dominada de manera conveniente sin la puesta en práctica de los conocimientos o del saber que se pretende y que, por la otra, sanciona las decisiones que toma el alumno (buenas o malas) sin intervención del maestro en lo concerniente al saber que se pone en juego.”(PP 4).

Como ella sustenta, este término ha sido uno de los más rechazados por la didáctica tradicional de muchos de los docentes en ejercicio actualmente. En mi experiencia dentro del Moderno Tepeyac, lo sentí al inicio de mi relación con Belem más que con Ma. Elena. Admitirlo como posibilidad de aprendizaje innegable, implica una actitud abierta a las múltiples participaciones de los alumnos para definir y reorganizar sus propuestas cognitivas y de resolución de problemas de cualquier índole y asignatura. Implica dejar el tiempo de enseñanza previsto por el maestro y dar paso al tiempo que los alumnos requieren para formular sus propias hipótesis y sentirse motivados y

respetados por el docente para sostenerlas, compartirlas y validarlas individual y colectivamente como lo propone y desarrolla Jolibert (2006).

En conclusión: los términos “didáctica” y “a-didáctica” estarán siempre presentes en los procesos de mediación pedagógica. Una vez establecida la importancia y el significado de la no intervención del maestro en la situación a-didáctica, queda aún por comprender que la entrada en una fase a-didáctica es algo que debe gestionar el mismo maestro. Para Belem, que en un principio percibió estas opciones como posibilidades de “pérdida de tiempo”, fue lo que más valoró como posibilidad de replantear su práctica docente al finalizar el proyecto; para Ma. Elena, en cambio, resultó menos significativa y trascendente como lo demuestran los registros de sus comentarios en el capítulo IV.

En este proyecto, el tiempo y el ritmo tuvimos que planificarlo teniendo en cuenta las características de la gente que participó, su capacidad de innovación, su resistencia al cambio, su nivel de conciencia y su capacidad de organización. Aspectos que fueron apareciendo conforme el desarrollo de la intervención y que generó los procesos de análisis que he podido recuperar por la planificación de las secuencias didácticas, el diario de campo, las entrevistas, fotos y grabaciones y sobre todo los textos, relatos autobiográficos de los alumnos y mío, que durante el proceso fuimos produciendo, registrando y evaluando.⁴⁹

Los grupos seleccionados por Belem y Ma. Elena para elaborar mediante la Pedagogía por Proyectos y las secuencias de Animación Sociocultural los textos de la feria fueron 1°C de Secundaria con 29 integrantes, catalogado por Belem como “su peor grupo” y 3°A de Secundaria con 21 alumnos, el mejor grupo de tercero, según Ma. Elena.

En el esquema de la página siguiente muestro un panorama general de la propuesta de intervención llevada a cabo de marzo a junio del presente año con alumnos y profesores de español en la secundaria del Colegio Moderno

²⁸ Ver esquema 3. Cuadro sinóptico de las etapas, actividades y recursos para monitoreo de la intervención “La Feria de Textos del Moderno Tepeyac un proyecto creativo de Cultura Escrita”.

Tepeyac. La propuesta contempló desde su inicio la posibilidad de implementar proyectos colaborativos con el siguiente objetivos generales:

- Desarrollar lenguajes creativos y ámbitos de encuentro y comunicación, para favorecer procesos continuos de autorrealización dentro de la vida asociativa, que propicien la capacidad de transformación del grupo, la institución y la comunidad escolar.
- Generar con el soporte teórico de la Teoría de la Actividad, el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua y la Pedagogía por Proyectos, nuevas herramientas didácticas con las que los maestros de español de la secundaria del Colegio Moderno Tepeyac podamos replantear nuestra práctica docente.

El tiempo para la intervención fue fijado por consenso de fines de abril a julio del 2011 contemplando cuatro etapas:

1. Observación/ investigación; diagnóstico
2. Planificación de posibles proyectos
3. Desarrollo de: Proyecto colaborativo final “El Teatro en la Escuela” con los Primeros de Secundaria y “Anuario Autobiográfico con 3ºA de Secundaria.
4. Evaluación

Este proceso continuo que dará cuenta de los avances, retrocesos, cambios y reflexiones, lo iré documentando de acuerdo a los momentos y etapas de cada proyecto tanto de la intervención como de la elaboración del documento presente, culminación de la Maestría, que involucra los procesos de apropiación personal y colectiva que desarrollaré en el capítulo siguiente: Alumnos y docentes constructores de su Cultura Escrita.

Con el siguiente diagrama quiero realzar la planificación de las secuencias y situaciones didácticas y a-didácticas que generaron el inicio, desarrollo y monitoreo constante del proyecto de intervención. Éstas fueron la base de la planificación total que desde el inicio trabajamos en forma colegiada con las maestras titulares de los grupos destinados para realizar la intervención y

generaron los proyectos colaborativos que produjeron los textos que fueron socializados ante la comunidad educativa durante la feria en el mes de junio.

En el esquema 3 antes mencionado, está la visión sinóptica y panorámica de todas las secuencias y situaciones que en cada etapa de la intervención fuimos construyendo, aplicando, coevaluando y monitoreando para poder adecuar las fechas, los productos y las evidencias propias de cada etapa diseñada conjuntamente de acuerdo al proyecto, al grupo y a los textos que los alumnos decidieron producir para la feria.



Fig. 10. El grupo 3° A del Colegio Moderno Tepeyac

Secuencia planteada para el Proyecto.

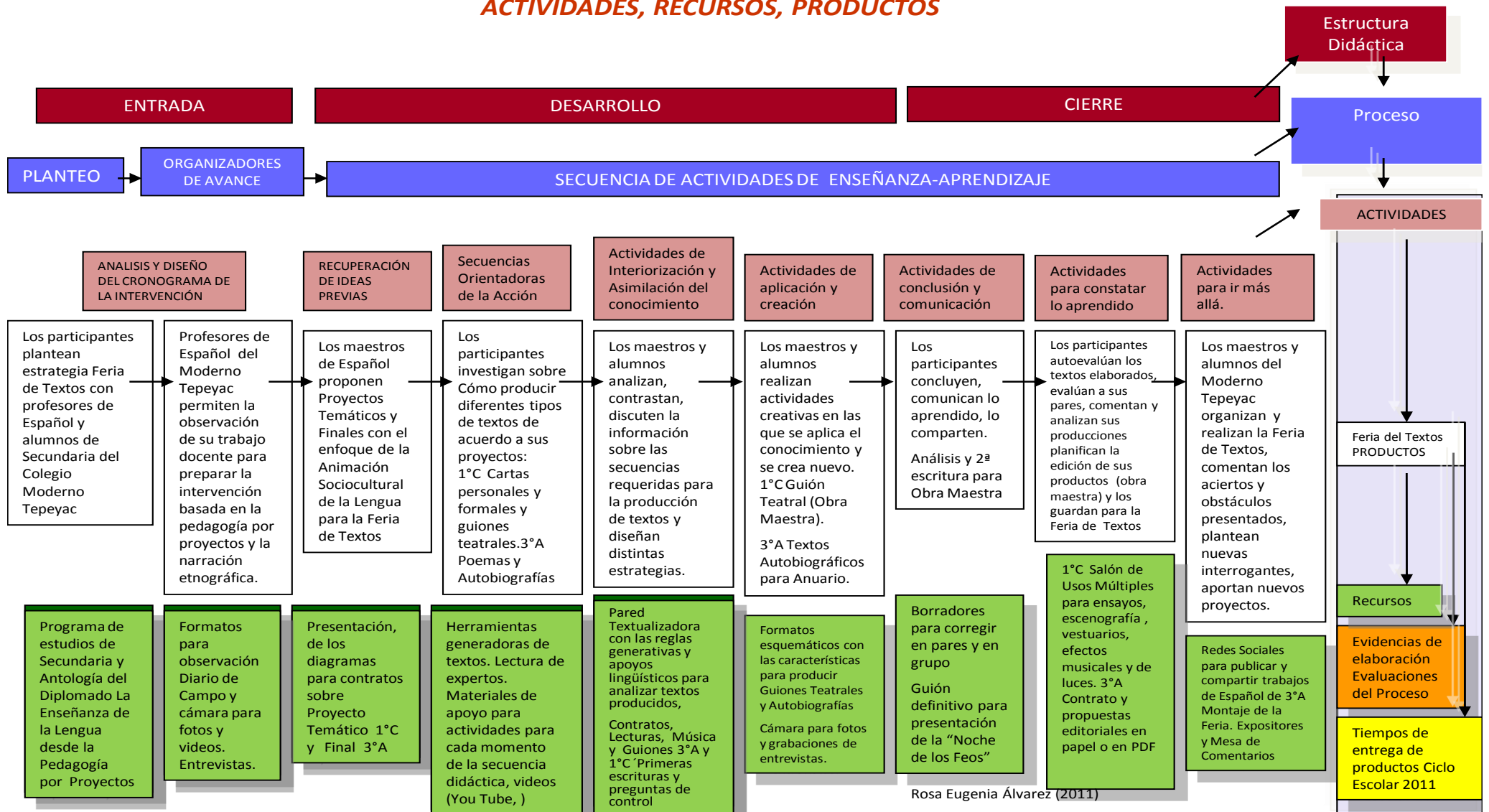


Esquema 3. Secuencias didácticas para el Proyecto de Intervención

Lo más valioso de analizar semanalmente el cuadro del esquema 4 fue vislumbrar la posibilidad de las actividades que nos permitieron ir más allá y perfilar nuevos proyectos trans e interdisciplinarios con los maestros de Historia e Inglés principalmente, que para este año lectivo propusieron y llevaron a cabo con sus alumnos una radionovela y varias exposiciones sobre temas libres en inglés involucrando a sus padres de familia y a toda la comunidad escolar.

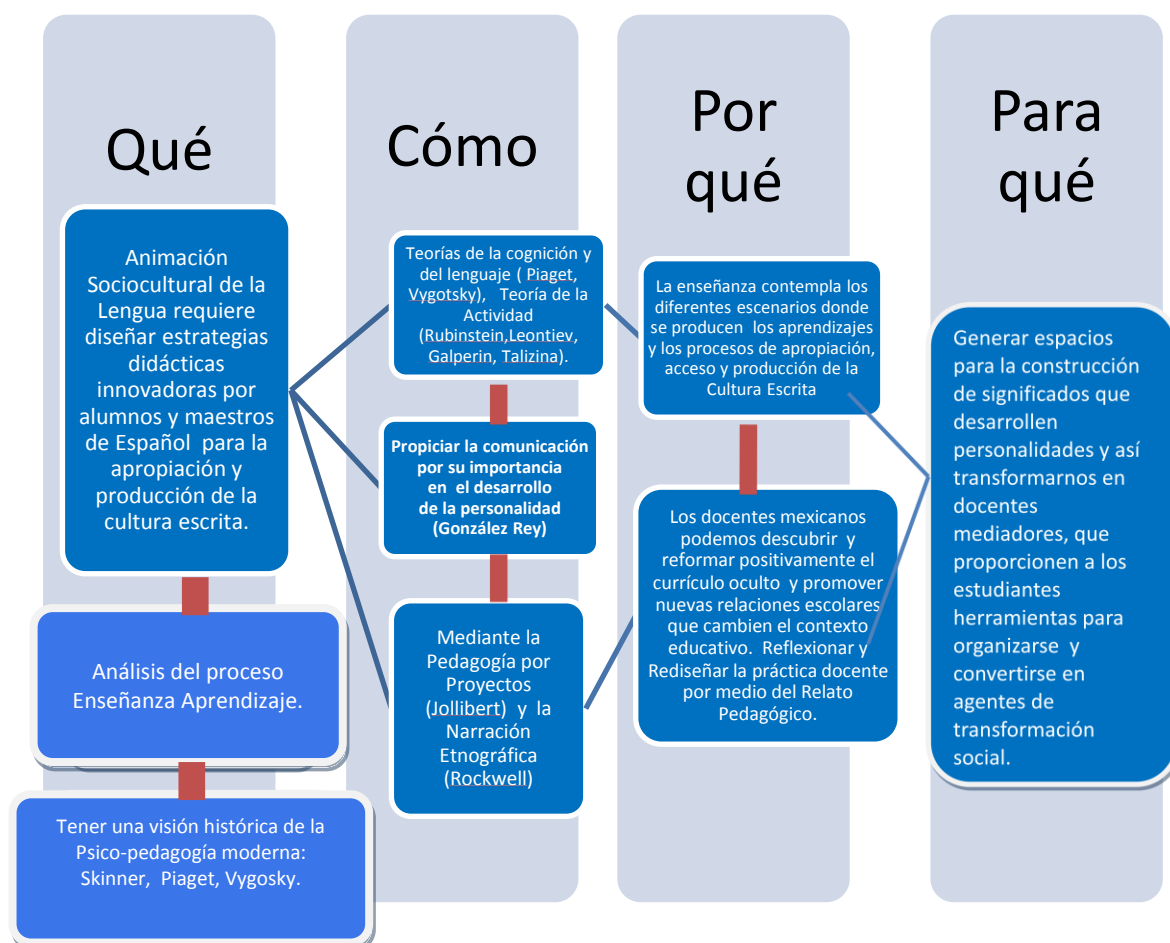
La Feria de Textos del Moderno Tepeyac un proyecto creativo de Cultura Escrita.

ACTIVIDADES, RECURSOS, PRODUCTOS



Esquema 4. Cuadro sinóptico de las etapas, actividades y recursos para monitoreo de la intervención.

De esta percepción problematizadora partí para diseñar el siguiente mapa conceptual que plantea la importancia de la reflexión sobre los procesos mediadores, conceptuales, teóricos y metodológicos que fundamentaron la propuesta de intervención pedagógica que realizamos en el Colegio Moderno Tepeyac y cuyo análisis, valoración y resultados desarrollaré en estos dos capítulos.



Esquema 5. Mapa conceptual de los supuestos teóricos y epistemológicos del Proyecto de Intervención.

De este mapa conceptual quiero puntualizar los tres supuestos teóricos que desarrollaré en el presente documento:

Los docentes podemos mediar a partir de una teoría de cognición con el enfoque histórico-cultural, una metodología pedagógica y una visión narrativa que nos permitan reflexionar y replantear nuestra práctica docente hacia la transformación social que propone el enfoque de la Animación Sociocultural para la apropiación, participación y acceso a la cultura escrita.

- La Teoría de la Actividad iniciada por A. N. Leontiev y seguida por A.A. Leontiev ubica al lenguaje como una herramienta psicológica compleja dentro de un proceso histórico-cultural que es el eje para describir la actividad de interiorización en el proceso de apropiación de la enseñanza –aprendizaje.
- La Pedagogía por Proyectos (Jolibert) permite el cambio de relación de empoderamiento en el aula y propicia en alumnos y mediadores procesos de apropiación y autorregulación que requiere el enfoque de la Animación Sociocultural
- La visión de la narrativa etnográfica y el relato pedagógico (Bruner, Rockwell, Lomas, Suárez y Redes Sociales) guían al docente mediante el relato a identificarse y redefinir su propia práctica a partir de la reflexión sobre lo no documentado de su experiencia docente.

3.2.1 Siempre hay que adecuar lo deseable a lo posible para poder hacer realidad lo probable. (Ander Egg,1989).

Saber dónde estamos, de dónde venimos y hacia dónde nos dirigimos en relación con la situación problema sobre la que queremos actuar fue, por tanto la primera etapa del proyecto de intervención bajo el enfoque de la Animación Sociocultural. Éste propone como un punto clave para el desarrollo de la vida social a la escuela en primera instancia, porque es el lugar donde las personas se encuentran y viven una parte importante de su vida. La escuela se convierte, por tanto, en un ámbito de significación vital para la comunidad a través de una participación grupal.

Dentro de un programa de animación no hay respuestas hechas para cada problema concreto, hay ciertas pautas y experiencias acumuladas pero en cada caso hay que crear las respuestas. Creo que este proceso creativo fue crucial y definitivo en esta primera etapa de observación, planificación y consenso que se ve reflejada en el diseño anexo ya mencionado. El cual fue siempre el documento base para implementar, constatar y replantear fechas y actividades de acuerdo a las necesidades de transformación y reorientación de la Teoría de la Actividad y la Pedagogía por Proyectos.

Crear nuevas realidades educativas en el Colegio Moderno Tepeyac implicó para todos los involucrados tres grandes momentos:

- Hacer algo innovador aprovechando el interés por el cambio.
(“Pinceladas de Poesía”, “Meditación y Comunicación Sensorial”)
- Combinar lo existente de manera diferente (“Cartas como antaño”)
- Innovar mejorando lo existente (Feria de Textos)

“La Animación es fundamental para desbloquear procesos de participación, de expresión y de creatividad. El animador debe desatar ese potencial y riqueza que tienen las personas en sus experiencias, iniciativas, propuestas, creaciones...que surgen de su cotidianeidad como respuesta a los problemas y necesidades que afronta, y a través de las cuales expresa su manera de ver, de pensar y de hacer el mundo.”Egg.,(1989, PP 76).

Dentro de mi propuesta de intervención diseñamos situaciones con secuencias didácticas para la iniciación a la Animación Sociocultural, creando una atmósfera especial y distinta como punto de partida para el conocimiento mutuo, la desinhibición que creara un clima propicio para generar propuestas y proyectos de acción y creatividad artística, con espacios y medios que estimularon y propiciaron la autoexpresión. La expresión corporal tiene la peculiaridad, frente a otros lenguajes artísticos, de poner a la persona misma como fuente de inspiración para sí misma y para otros.

Por su parte las representaciones teatrales con los Primeros de Secundaria, fueron un medio de sensibilización y de encuentro que propiciaron la comprensión histórica del tiempo en que se vive y contribuyó a que los alumnos descubrieran algunas problemáticas en las que están inmersos (la discriminación a los “feos” o “discapacitados”, la indiferencia social hacia la pobreza y marginación, el egoísmo de los enamorados, la promiscuidad y sus consecuencias).

Ya en la dinámica del desarrollo de los proyectos asentado en los contratos colectivos, programamos compromisos para producción y autorregulación grupal, que facilitaron las tareas de organización del grupo, sus formas de discusión, toma de acuerdos y asignación de responsabilidades para lograr los textos propuestos.

Como culminación de estos procesos creativos elegimos la Feria de Textos como técnica primordial de socialización y comunicación donde expusimos los productos culturales de los alumnos y profesores a la comunidad escolar: padres de familia y autoridades del plantel y de la SEP.

3.3 Tejer mi historia

A partir de este inciso inicié la experiencia del relato pedagógico para dejar huella del encuentro conmigo a través de la reflexión que nos brinda la creación narrativa.

El aula es el lugar de la memoria, de gran parte de mi historia y ficción personal, donde ocurre lo insólito y lo planeado, lo didáctico y a-didáctico de las situaciones de aprendizaje pero ante todo como maestra, el aula es una fuente inagotable de acción y reflexión.

Tengo sesenta años, estoy por empezar el último trimestre de la Maestría en Educación Básica con especialización en Animación Socio-cultural de la Lengua y al escribirlo me percaté de que desde los dos años de vida no he salido de la escuela.

A esa edad temprana mi madre, con la autorización su directora, la “Seño Lucha”, me empezó a llevar al Jardín de Niños donde ella trabajaba, el “Hans Christian Andersen”, una institución de educación preescolar pública que en ese entonces era Centro de Zona Escolar en Tacubaya y considerado por las autoridades como un “Jardín Piloto”, donde se experimentaban las metodologías innovadoras que Rosaura Zapata, Estefanía Castañeda y Beatriz Ordoñez habían estudiado en Europa y como máximas autoridades de la Educación Preescolar de la SEP, trataban de aplicar en México.

El “Hans Christian Andersen” ha quedado en mi memoria como un “lugar de ensueño”. De los dos a los siete años, sus muros antiguos, sus pilares y corredores de casa colonial, sus amplios patios y rincones oscuros de donde Élfego, el conserje, sacaba un columpio para mí a horas no autorizadas por la directora, han constituido ese lugar atemporal donde se sitúan mis sueños de “Sissi Emperatriz” al bajar las escalinatas centrales, al entrar a los grandes y

pequeños salones con puertas de caoba y cristales biselados en donde yo imaginaba los muebles reales y los bailes imperiales.

A decir verdad, los salones con el mobiliario para el uso docente de entonces, eran irregulares, incómodos y muchos de ellos oscuros, pero estas inconveniencias se compensaban con el área de columpios, mi lugar preferido, y la fuente con peces de colores en el portón de entrada donde los niños observábamos y escogíamos quién era el dueño de cada uno y también llorábamos cuando el nuestro amanecía muerto.

Ahí, en ese rincón de mi memoria habita siempre “menudita” y sonriente mi maestra Chuy de 2° y 3° de kínder con la que aprendí los ejercicios musculares para propiciar el aprendizaje exitoso de la lectoescritura:

“Esta es la manzana que me trajo Juana”, repetíamos todos al unísono con nuestra mano derecha apretando una crayola que dibujaba la manzana primero en el aire y después en una hoja que fuimos doblando semana a semana para marcar 2, 4, 6, 8, 12 y 16 cuadriculados hasta doblarla como un abanico y delinear los primeros renglones de los que guardo memoria; ahí escribí mis primeros números.

Ella, mi inolvidable maestra y amiga entrañable de mi mamá durante muchos años, me permitió ingresar con armonía al “mundo de los adultos”. Me prestaba sus zapatos de altísimo tacón que casi me quedaban a los seis y siete años, porque ella era “bajita” y de pie muy pequeño.

Cuando todos mis compañeros se iban a casa, yo le ayudaba con rapidez a guardar los materiales y crayolas en sus cajas, a acomodar sillas y hasta a barrer con escobas a nuestra medida. Ella me decía:

_ ¡Ay güerita!...ya te quieres poner mis zapatos _ . Y con ellos jugué a la mamá, a la maestra, a la secretaria, a la reina, a la vida...

Yo pude ir a los dos años a la escuela porque sabía hablar y “avisar”.

Mi madre, la “Seño Yuca” por veinte generaciones, me contaba que en mi fiesta de segundo aniversario, cuando sonaba el timbre de la casa, yo corría a recibir a los invitados y sobre todo a mis tíos, sus hermanos, diciéndoles:

- ¡Tío, tío, ya sé hablar!... mira, estoy hablando! -

Yo no lo recuerdo, pero sí tengo en mi mente las sonrisas y el abrazo que me daban y el ser considerada por ellos desde muy pequeña “una niña muy lista”.

Tal vez esas fueron las primeras nociones de conciencia de la maravilla que implica poseer y usar una Lengua como medio de comunicación y ensoñación.

Sin embargo esa conciencia se convirtió en un aprendizaje de pesadilla cuando mi mamá me enseñó a leer en dos meses, como a todas mis seis hermanas, en las vacaciones anteriores al ingreso de Primaria para distinguirnos, ante compañeras y maestras, como niñas que entraban sabiendo ya leer y escribir.

A los seis años yo distinguía espontáneamente muchas palabras. Cuando salíamos en coche a visitar a las abuelitas, yo iba reconociendo por las ventanas todos los nombres de los productos anunciados en los espectaculares de aquella Ciudad de México, la de Uruchurtu, llena de glorietas con flores y camellones repletos de rosales y dalias de colores, en la que aprendí a diferenciar el alumbrado público de mercurio y de neón. Donde los mercados dejaron las calles y se escuchaba por la radio y la televisión la tonada: “Ponga la basura en su lugar... ¡Méxicooo, ciudad limpia!”.

En esa época de los sesenta, aparecieron en ella los grandes museos, que mi papá en ese tiempo separado de mi mamá, nos llevó a conocer cada domingo. Recuerdo en primer lugar el de Antropología, con su monumental monolito de Tláloc en la entrada y la fuente paraguas del patio central, orgullo de todos los visitantes mexicanos y admiración de los extranjeros hasta nuestros días. El museo del Caracol en el Castillo de Chapultepec, donde vimos por primera vez la caza de un mamut prehistórico modelada en barro, el Grito de Dolores y escuchamos a mi papá leernos casi a la salida, el mensaje final de Jaime Torres Bodet escrito en letras doradas.

Al visitar el museo de Historia Natural en la 2ª sección de Chapultepec aprendimos con aquellas grandes vitrinas oscuras que se iluminaban al apretar un botón y donde aparecían casi mágicamente la reconstrucción con sonido, unos grandes paisajes en tercera dimensión con plantas y animales característicos de la zona descrita, y cuya explicación sonora iniciaba pronunciando una palabra que nunca antes habíamos escuchado, “ecosistema”.

También con mi papá fuimos a conocer la remodelación del Museo del Chopo, con ese imponente esqueleto de un saurio “anti diluviano” y esas extensas colecciones de insectos que nos causaban asombro y horror.

Todos estos son ahora recuerdos de nuestra vida familiar, cuando no sabía ni imaginaba el dolor ante la muerte de mis hermanas, la desesperación contra el cáncer y el saberme huérfana, pero sí la incertidumbre y tristeza ante la separación de nuestros padres.

Por eso para mí la lectura de esos letreros a los seis años sí que era alegre, retadora e interesante. Mis hermanas y yo competíamos por encontrar primero los anuncios de Coca-Cola, Orange Crush, zapaterías Canadá, Pan Bimbo, etc. Pero ya en casa, ante el libro del método onomatopéyico, no puedo olvidar mis manos temblorosas sosteniéndolo y diciendo:

e-s-e e-s s-u o-s-o

e-s-e o-s-o e-s m-í-o

y mi mamá a mi lado gritándome _¡ júntalas!...¡ júntalas! _. Y yo solo podía leer las letras igual de separadas pero lo más rápido posible hasta que se me acababa el aliento.

Ahora me veo y me da risa, pero en esos momentos sudaba frío. Juré nunca hacerlo con mis hijos y lo cumplí.

No sé con certeza si por lo narrado anteriormente, el cambio de preescolar hacia primaria me resultó aterrador, la soledad que experimenté al separarme de mi madre y mi zona de confort marcó un parte aguas en mi vida. Nunca pensé que alguien pudiera experimentar ese miedo, esa angustia que te paraliza las mandíbulas y te hace una caverna en el estómago.

Salía del colegio y lo primero que hacía en casa era la tarea, después corría a enseñársela a mi madre diciéndole:

- Ya ves mami, ya sé leer y escribir, ya no tengo que ir a la escuela-

Esa temporada soñaba a menudo con mi jardín de niños y aprendí a fingir enfermedades para no ir a la escuela. Hasta que apareció en 3° de primaria mi maestra Mari Pliego, adscrita a la más prestigiada escuela pública de nuestro rumbo, la escuela “Defensores de la República”. Con ella supe lo que era el

amor al conocimiento y aprendí a sentirme segura de mí misma y de mi capacidad de aprender.

Pasar por esa primaria ha sido la base para el éxito escolar posterior que todas las hermanas pudimos obtener:

Tere desde 5° con la bella maestra Dora, yo desde 3°, Lulú desde 2° con la alegre y cantadora maestra Amalia famosa por el “chancleo” sonoro de sus zapatos de tacón y Paty desde 1° con la temible maestra Lola.

El compromiso de estas maestras y de nuestros padres, nos dieron acceso a la mejor secundaria federal de la ciudad: la Escuela Secundaria Diurna No. 8 donde se inscribían los hijos y sobrinos de algunos políticos destacados de los años sesenta. Pero lo más valioso de la Ocho, además de sus quince canchas para voley-ball, su auditorio con telón eléctrico y su taller de cocina equipado para una escuela de gastronomía, todos donados por Doña Esther Zuno de Echeverría, era su equipo docente. Con él todas las materias académicas tomaron para nosotros un nuevo sentido:

La Literatura con la maestra Speciale, la Historia con las profesoras Galaviz y Echenique, la Física con Larios, la Química con Hortensia, las Matemáticas se te hacían fáciles con la temida maestra Quintana que medía casi dos metros y se mordía la lengua cuando escribía en el pizarrón y la “chaparrita” maestra Mireya, la subdirectora, que amaba y defendía nuestras locuras por ser “Las Bitles”, versión femenil del cuarteto de Liverpool que en cada festival de aniversario escolar con vestuario improvisado y guitarras eléctricas de cartulina hechas por nosotras en copia fiel, cantábamos y bailábamos una canción: “A hard day’s night” en primero y “Help” en segundo. En tercero mis amadas amigas me sacaron del grupo, cosa que constituyó una de las más inesperadas desilusiones por superar en mi historia pre-juvenil. Hoy solo quiero recordar que me sabía y cantaba a todas horas las canciones de los Beatles, imitaba la firma de John Lennon casi a la perfección y firmaba autógrafos a nuestro club de admiradoras.

La alegría y las tristezas de revivir esos momentos siempre me han acompañado para tratar de entender a las más de veinte generaciones de

alumnos de secundaria que han enriquecido mi vida laboral. Porque el paso de educadora a maestra de español ha sido un verdadero reto docente.

Dejar el lugar donde todos te quieren: tus niños, tu compañeras, tu directora y las madres y padres de familia...algún día les platicaré con detalle cómo y porqué los papás de mi alumno Julio de 2° de kínder le pusieron en 1969 a su hija recién nacida mi nombre.

Con ese sabor en el alma me enfrenté después de terminar la Normal Superior premiada como “Mejor Estudiante de México” en 1975 a los primeros grupos de 2° y 3° de secundaria en el turno vespertino de la Sec. Federal No. 15 frente al antiguo Colegio Militar; donde tuve que acostumbrarme a escuchar desde lejos la voz del jefe de grupo de 3°A gritando al verme:

-¡ Órale ya métanse al salón que ya llegó la “gabacha” ¡- y antes de saludar al grupo sentir como cubetazo de agua helada: -¡ Chále maestra por qué vino! -.

Ahí dudé realmente de mi vocación, tuve en muchas ocasiones la certeza de que yo no servía para eso. Creo que las enseñanzas de mi maestro Jorge de Psicología y de Juan Junoy de Didáctica en la Normal Superior fueron los pilares que me sostuvieron para continuar. Parece que escucho a Jorge quien me enseñó a entender y amar a Skinner diciéndonos: “el castigo controla la conducta pero no elimina la tendencia”. Estas palabras me han hecho siempre nadar a contracorriente y probar otras formas de comunicación con mis grupos.

Y el gran consejo de Junoy “Al finalizar cada año escolar rompan o quemen sus planes de trabajo, esa es la única forma de estar preparados para las nuevas experiencias que los alumnos requieren y merecen en cada nuevo año”.

Con estos dos paradigmas he resignificado la posibilidad cotidiana de replantear mi práctica docente y poder escuchar a los chicos y chicas de secundaria decirme:

- Maestra por qué no vino, la extrañamos-

-Maestra denos clase el próximo año-

O la carita triste de Sonia, alumna del 1°H vespertino en la Escuela Secundaria Técnica No. 35 situada en la colonia Panamericana diciéndome en 2001, último año en que trabajé en escuelas públicas:

- Maestra no se vaya, no nos deje-

Ahora estoy de nuevo en el rol de alumna con grandes expectativas pero con ciertas limitaciones de tiempo y responsabilidad laboral por el cargo administrativo que desempeño. Mi función actual me involucra diariamente en la creación de nuevos ambientes de aprendizaje, y en el uso de las tecnologías de innovación fundamento de los actuales ambientes colaborativos, que nos encanta comentar en clase. Me siento muy contenta de haber retomado este camino que me ha acercado mucho a mis hijos estudiantes.

Creo que esta reinterpretación se hizo más significativa durante la realización de mi propuesta de intervención que re-inspiró mi práctica en el aula al retomarla con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua.

Con ella he redescubierto y construido nuevas perspectivas, desde los múltiples puntos de vista de autores y expertos que me han acompañado y redefinido durante toda mi formación docente, aunados a las imprescindibles aportaciones de nuestros Maestros-Tutores y los comentarios de mis compañeros.

Esta nueva visión me ha permitido vivir y sufrir con mis actuales alumnos gracias al mundo de posibilidades teóricas, metodológicas y sobre todo humanas que me hacen decir a cada uno de mis maestros actuales de la maestría, lo que a veces he tenido el privilegio de escuchar de mis alumnos:

¡Me encanta su clase!

Porque en el ejemplo de todo verdadero maestro está la mirada infinita de cada uno de los alumnos que gracias a él vislumbramos nuevos e insospechados horizontes; nos fascinamos con sus nombres porque nos re-enseñan a nombrar y reconocernos en una nueva posibilidad autobiográfica y docente.

3.4 El Contrato, herramienta de cambio en el aula



Fig. 11. Propuesta del contrato para el proyecto "El Teatro en la Escuela".

Tengo treinta y cinco años de maestra en escuelas federales, estatales y privadas y ocho en labores de coordinación y dirección de proyectos culturales y de acción social en el Colegio Carol Baur. En febrero de este año tuve la oportunidad de plantear un proyecto de Animación Sociocultural de la Lengua a profesoras de Español del Colegio Moderno Tepeyac, donde laboro, titulado "Feria de Textos" con el que regresé a las aulas de secundaria para implementar mediante el trabajo colaborativo entre profesores titulares, autoridades y propuestas de los alumnos, los textos que queríamos producir para la Feria de Textos como proyecto final del curso escolar 2010-2011 y compartirlos con toda la comunidad escolar.

Cuando llegué a la escuela a observar los grupos con los que iba a intervenir sentí una cálida aceptación tanto personal como al desarrollo del proyecto colaborativo, sobre todo bajo el enfoque de animación sociocultural de la lengua, que hasta ese momento sonaba novedoso e interesante para maestros y particularmente al director que apoyó desde un principio la propuesta.

Mis primeras observaciones al trabajo de Ma. Elena en el 3°A y a Belem en el 1°C corroboraron los esquemas de empoderamiento del maestro en el aula a los que tanto alude Jolibert (2003, 2006)⁵⁰ como primer reto a vencer dentro de la propuesta de la Pedagogía por Proyectos; ambas, de muy distinta y personal manera manejaron sus secuencias didácticas de acuerdo al predominio de la exposición oral, sin percatarse o mostrar interés hacia los alumnos que no les prestaban atención o que incluso jugaban o se agredían dentro del aula completamente ajenos a la dinámica de la clase.

Mi presencia dentro de esas sesiones fue como la de “la mosca”, casi siempre parada en la pared pero de repente interrumpiendo y zumbando al tomar fotos y videos que inquietaban o estatizaban a los chicos preparados para la foto o para hacerse notar de manera especial. Sin embargo tanto Ma. Elena como Belem mostraron comprensión y apoyo hacia estos movimientos.

De acuerdo al diseño de la propuesta aprobada por todos los involucrados inicié mi intervención la última semana de marzo antes de salir a las vacaciones de semana santa y no después de este período vacacional, por los probables cambios de fechas de la evaluación final y la semana de Enlace solicitados por la SEP.

Para no dejar interrumpidos los proyectos sobre elaboración de textos propuestos por maestros y alumnos, acordamos iniciar con dos secuencias didácticas que les resultaran novedosas y motivadoras para entender la dinámica de los proyectos de acción y reto: “Cartas de Antaño” con 1°A, para culminar los contenidos programáticos dentro del ámbito de participación ciudadana: elaboración de cartas formales y personales, y “Pinceladas de Poesía” con 3°A, para culminar dentro del ámbito de Literatura: Movimientos de la lírica del siglo XX.

Una experiencia para mí muy reveladora es que tanto Ma. Elena como Belem definieron sus grupos elegidos para la intervención como el mejor (3°A) y el peor (1°C) respectivamente, como lo comenté en el capítulo anterior. Esto me

⁵⁰ Los libros de Josette Jolibert acotados en las referencias, dieron a mi proyecto de intervención un sustento fundamental para los cambios en la dinámica del trabajo en el aula, especialmente en la posibilidad de empoderamiento, reflexión, autorregulación y metacognición de los alumnos y la resignificación de sus prácticas sociales con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua.

hizo reflexionar sobre las arraigadas prácticas que como docentes tenemos al calificar o etiquetar a un grupo como una totalidad y no como un conjunto de individuos con una historia y un contexto únicos e irrepetibles.

La realización de las secuencias didácticas descritas anteriormente suscitó entusiasmo y comentarios muy favorables tanto de maestras como de alumnos hacia el inicio de nuestra relación:

- Maestra está padrísimo, deberíamos hacerlo en todas las clases- dijo Juan Carlos un niño de 1ºC muy inquieto que después fue el protagonista en la “Noche de los Feos” cuento de Mario de Benedetti que el grupo transformó en guion teatral y que el día de “Cartas como antaño” buscó en su celular el tipo de letra gótica con la que quería escribir su carta utilizando la pluma y la tinta china.

Nina me comentó: -¡Qué bonito papel!... ¿Lo hizo con café?-. Al terminar y asegurarse que ya estaba seca la tinta de su carta, se paró, enrolló su carta y dijo: - Así, como los antiguos-.

- Maestra Belem ¿por qué no trabajamos siempre así?- comentó Andrés, el clásico líder admirado, criticado y temido que se propuso para ser el director de la obra de teatro cuando hicimos el contrato colectivo describiendo las actividades, los materiales, las etapas y los roles que cada quien aceptó y cumplió o no dentro del proyecto final “El teatro en la escuela”.

Dichos comentarios de aceptación y entusiasmo hacia nuestro nuevo trabajo, como muchos de ellos lo llamaron, fueron detonantes de un doble discurso entre Belem, Ma. Elena y yo, por un lado ellas me comentaban lo mucho que les gustaban las propuestas y secuencias didácticas, pero por otro, empezaron a reducir mi tiempo de intervención con el grupo con el pretexto de que faltaban temas por cubrir en el programa. Siempre escribiendo en el pizarrón, dando la espalda al grupo y amenazando con borrar si los alumnos no copiaban rápido. Sin embargo su interés y acompañamiento para las fases del proyecto de teatro y en la feria, me permitieron corroborar el gusto por esta experiencia colaborativa:

“Estoy muy contenta con esta experiencia de trabajo colaborativo. He aprendido tantas cosas... Tener el acceso a nuevas ideas me ha hecho sentir

cómo de repente uno se encasilla, pero gracias a esta apertura he revivido muchos proyectos y me voy a fusilar algunos”. Ambas reímos.⁵¹

Al finalizar los tres días de la Feria de Textos me permitió grabar un comentario muy espontáneo sobre los miedos que compartimos sobre el posible fracaso del proyecto por todos los factores que obstaculizaron su desarrollo⁵² y la alegre satisfacción compartida con el grupo ante la calidad del guión final y el grado de compromiso que observamos en la presentación definitiva de la obra.

Un papel fundamental para la feliz consecución de este proyecto con 1°C, lo tuvieron dos acontecimientos que fruto del análisis de las anotaciones en mi diario de campo y los videos con los comentarios de los alumnos y maestra he podido reflexionar.

El primero fue la realización del contrato colectivo antes mencionado, que estuvo siempre presente durante todas las sesiones implementadas y que a pesar de los retrasos en el cumplimiento de las fechas iniciales, fue la pauta de reflexión constante que permitió encontrar las causas que iban afectando el avance o retroceso de los diferentes compromisos en la presentación de la obra maestra, el montaje, música, utilería, escenografía, invitaciones y carteles.



Fig. 12 Secuencia para la realización del guion teatral.

⁵¹ Grabación de mí con mi celular no. Mov00373mp4, de la entrevista final después de la clausura de la Feria de Textos” el día 15 de junio del 20011.

⁵² Uno de los principales factores fue la premura del tiempo y la semana para preparar ENLACE. Otro, la experiencia de autogestión a la que no estaban acostumbrados y que el grupo experimentó paulatinamente como fruto de la aplicación de la Pedagogía por Proyectos en la elaboración de sus textos y que presupone el respeto de tiempos y formas de cada individuo para generar sus procesos de apropiación y conciencia de su compromiso ante un proyecto colaborativo.

Al formular sus propios contratos previendo actividades, responsables, tiempos, recursos y monitoreo de avance, propiciamos una nueva relación de poder dentro del aula y pude observar en una gran parte del grupo, la autorregulación de su conducta, la conciencia sobre sus propias reflexiones, sobre todo en el debate que sostuvimos para la elaboración del final para el guión teatral definitivo basado en el cuento de Benedetti y los cambios actitudinales por medio del análisis constante de su propio aprendizaje que el trabajo colaborativo hace presente mediante acuerdos y consensos individuales, entre pares y por equipos.

Esto requirió de muchos momentos de reflexión que a veces parecían infructuosos. Cuando hicimos la coevaluación del primer ensayo general yo les pregunté:

- ¿Quién le pondría diez?- Nadie levantó la mano -¿Por qué?- insistí:

Diego: - Nos faltó memorización, emoción, hablar más fuerte y claro-.

Varios: - ¡Más concentración!-.

Volví a preguntar: -¿Quién le pondría 9?-

Solo Luis David levantó la mano:

- Me gustó como quedó el guión y cómo fueron pasando las escenas-.

El día de su presentación para el examen final planeado por Belem, después del desastre en la primera representación teatral, a la que Ceci, la coordinadora que los observó calificó como vergonzoso; cuando les pregunté a qué atribuían este resultado, me dijeron:

-Nos faltó compromiso-

-No hubo trabajo de equipo-

-La música está horrible_ Hay que cambiarla-

-Faltó concentración y actuación en los feos-

Al señalar en el contrato la función del director, todo el grupo contestó:

¿Cuál? Si nunca lo hemos tenido.

En ese momento iba entrando Andrés y sin pensar se volteó hacia mí y me dijo:
-Cómo voy a dirigir si la Miss hace todo- señalándome ante el grupo.

En ese momento, superando la incomodidad que me produjo su comentario, recapacité que él tenía razón, que al sentir su falta de organización y compromiso, yo había querido suplir su función y no le había permitido asumir su rol, ni la autoridad para dirigir los ensayos.

Ante mi actitud de aceptación hacia el comentario de Andrés el grupo cambió, propusieron organizarse mejor y hacer un nuevo esfuerzo para dramatizar “su guión” planearon el uso de luces en la cara de los feos, con lámpara sorda, para enfatizar los monólogos en la escena primera y en la escena del cine.

Este fue el segundo momento fundamental que logró, a mi parecer, la superación tan notoria que hubo en la dinámica de todo el grupo en su última presentación para la cual Belem ya les había advertido que no habría cambio de calificaciones.

Andrés estaba transformado en todo un director, daba las entradas de la música, las luces, el cambio de escenografía, el inicio de cada escena, acompañado por su apuntador con el libreto en la mano y el más responsable equipo de tramoyistas que desde el inicio de los ensayos fue el equipo más comprometido y eficiente.⁵³

Yo los acompañé como un elemento más del grupo apoyando al equipo que más lo requería según la secuencia de las escenas.

Finalizó la presentación con aplausos, felicitaciones y abrazos de “todos contra todos”. Miss Ceci la coordinadora les comentó que estaba gratamente sorprendida con el cambio (ella compartía con Belem la opinión sobre su “peor grupo”) y Belem me comentó que habían rebasado todas sus expectativas. Estábamos felices, algunos eufóricos. Yo tomaba fotos y escuché a Andrés decirle a Belem:

-¡Así es como nos gusta trabajar!-

⁵³Las minorías pueden ser fuentes efectivas de influencia cuando, al resaltar su posición, ésta es percibida por la mayoría como reflejo de su consistencia, seguridad y compromiso con su propio punto de vista. Ante estos atributos la mayoría experimentará un conflicto y empezará un proceso de validación a fin de resolverlo (Moscovici, 2008).

Ciertamente no todos los alumnos interactuaron con los mismos niveles de compromiso y participación, pero fueron haciéndose evidentes las diferencias personales y la necesidad de la tolerancia y el respeto hacia el trabajo del otro, así como la importancia que la negligencia de algunos adquiere para el éxito del proyecto.

Ya en la Feria de Textos en junio cuando Andrés explicaba a su mamá el proceso de elaboración del guión, la escenografía, las fotos y los obstáculos que fueron superando grabé con él una pequeña entrevista y su mamá al oírlo me comentó:

- Si viera maestra cómo ha cambiado Andrés sus opiniones sobre esta materia-

Cuando yo le pregunté a Andrés durante la entrevista que cuál consideraba la experiencia más valiosa como director de la obra respondió:

- Trabajar con mis compañeros en este proyecto tan fuera de lo común-

Para mí, tal como se lo dije al director en defensa del trabajo del grupo para contrarrestar la descalificación de Ceci, la coordinadora, ante su primer fracaso. Trabajar con los “malos grupos” es el reto más auténtico para el maestro, porque tiene que poner en juego toda su capacidad. El maestro adquiere su verdadera e indispensable función de mediador al proponer conjuntamente con el grupo las herramientas que harán fluir los esfuerzos individuales y colectivos hacia la creación de una “obra maestra”.

3.5 Un capítulo más...

Escribir una autobiografía es leer con profundidad nuestros recuerdos, es darnos cuenta de que la Lengua nos da un mundo de posibilidades infinitas, es descubrir que ese yo que tanto hemos buscado sin encontrar, nunca podrá ser... porque está diluido en el nosotros, en el misterioso e irremplazable tú y contigo y en el inefable y genial “nosotros me amamos” que Quino pone en labios de Susanita cuando se percató de la falta de esa construcción semántica en esa lengua entrañable y amada que es el Español.

Leer nuestras historias es sumergirnos y jugar con los paraísos de otros, de los que quisieron enviarnos sin remitente sus palabras, sus gestos, sus recuerdos,

su soledad y ansia de compañía que leímos fascinados como escuchadores de historias.(Suárez y Ochoa, 2010).

Porque las palabras producen sentidos, crean realidades y detonan potentes mecanismos de subjetivación⁵⁴. Nosotros construimos y reconstruimos constantemente un yo según nuestras experiencias, los recuerdos del pasado, nuestros miedos sobre el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es relatar acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo.

Al escribir, descubrimos y generamos procesos de indagación. Aprender a nombrar de manera diferente estas experiencias, mediante el relato pedagógico, permite transformar nuestra práctica docente. Esta transcurre en gran parte a través de intercambios verbales: preguntamos, respondemos, reclamamos, comentamos a través del uso oral de la lengua. El uso oral y escrito de la lengua es el eje transversal que une casi todo el saber humano y en especial del monólogo-diálogo interior que sostenemos cuando tratamos de traer a la luz nuestro yo.

Las narraciones autobiográficas, que mis alumnos de tercero de secundaria del Colegio Moderno Tepeyac escogieron como proyecto colaborativo final para producir un “Anuario Autobiográfico del 3ºA”, tuvo como principal motivo generar un documento testigo que narrara su pasar por la escuela. La mayoría de ellos describieron inicialmente sus expectativas ante nuevas situaciones, nuevos amigos nuevas iniciativas:

Al iniciar tercero, iba a ser diferente en todo, un grupo diferente, como en primero, pero no fue así, me tocó un grupo que a pesar de conocerlos los desconocía...Solo me tocó con una amiga. Decidí hacer todo lo posible por cambiarme. No quería estar ahí, me sentía incómodo. (“Un recuerdo inolvidable para personas inolvidables por Raúl Rosales Ochoa 3ºA)

La autobiografía como posibilidad de llevar a nuestros alumnos al terreno sinuoso de recordar y reconstruir la vida escolar, me dio la posibilidad de plantear con ellos un camino para producir textos significativos que nos dejaron

⁵⁴ La subjetividad es un tema congruente con la prospectiva histórico cultural, pues representa un nivel diferenciado de la psique en las condiciones de cultura como una producción a partir de procesos simbólicos que son inseparables de las emociones. Solo puede ser comprendida por una teoría que considere su génesis social y cultural; esa relación aparece por primera vez con la psicología soviética, que crea las condiciones para el desarrollo del tema desde una perspectiva completamente diferente. (González, 2009).

con “ganas de más” porque narraron la verdadera experiencia, esa que describe lo que nos pasa, nos acontece y nos llega. Esa, que nos permite descubrirnos en el otro, llorar con el que siempre hemos estado pero nunca hemos conocido, embelesarnos con los recursos lingüísticos y la oralidad del que quiso leer en voz alta al otro, que no se atrevió a hacerlo pero que deseaba, desde lo más profundo, derramar su alma entre nosotros:

Tengo tanto que decir y solo unas pocas palabras para poder describir lo que han sido estos nueve años a su lado, al escribir esto debo admitir que tengo un enorme nudo en la garganta y un tremendo miedo de que estás sean las últimas palabras que sepan de mí, espero estar equivocada. (“Desde el fondo de mi corazón” por Karen Del Palacio 3ºA)

Documentar ese paso por la escuela como el terreno por excelencia de la memoria es recuperar con los espejos de las palabras ese otro lado de la realidad. La que creció con nuestros pantalones y sostenes ante la incredulidad, el asombro y el desconcierto. La que nos reveló el veneno de las indiscreciones y los “chismes” y el desencuentro con el amor y la sonrisa de manantial... Esa realidad tal vez más “real” que la que podemos observar en el mundo del acontecer cotidiano:

“La vida no se mide por las veces que respiras, sino por los momentos que te quitan el aliento” D. Cabeza

Quiero dar las gracias por todos aquellos que se hicieron indispensables en este capítulo, todos los que me hicieron sonreír, llorar, enojar, reír y pasar momentos muy buenos a su lado; pero sobre todo, por aprender a vivir, porque vivir no solo significa despertarte cada día, sin ganas de ir a la escuela y de mal humor, ni comer ni respirar. Vivir es disfrutar cada momento como si fuera el último, despertarse cada día con una gran sonrisa en tu cara y agradecer absolutamente todo lo que tienes y todo lo que te rodea. ” (Un capítulo más por Diego Cabeza 3ºA).

La verdadera experiencia requiere un momento de interrupción para pensar, mirar, escuchar más despacio. Pararse a sentir, saborear los detalles...suspender la opinión, el juicio y el automatismo de la acción cotidiana. Así pude constatar cómo la creación de un yo es el principal instrumento para afirmar que somos únicos e irrepetibles y lo reafirmamos cuando nos distinguimos de los otros comparando las descripciones que

hicimos de nosotros con los demás y lo que nos brindan de sí mismos, las diferencias que aparecen entre lo que nos contamos de nosotros mismos y lo que compartimos de nuestro yo con los demás.

Los sentimientos y anécdotas que fluyeron en sus autobiografías convirtiéndose en instantes de plenitud compartida, en recuentos esperados y sorpresivos y sobre todo, en deseos de no olvidarse jamás pero con certezas de una separación inminente; convirtieron sus experiencias en verdaderos libros de viaje, con adioses y buenos deseos pero también con alegrías y entusiasmo de continuar juntos esa travesía, donde los maestros siempre estamos pero a veces no nos vemos mas que en la rutina y el abandono a lo cotidiano institucional:

Gracias a todos los profesores, porque ellos tomaron parte en nuestra vida, aunque había veces que querías matarlos (casi siempre por equivocaciones nuestras, aunque es divertido echarle la culpa a ellos) siempre fueron importantes y admiro mucho su paciencia, tolerancia, respeto, responsabilidad, pero sobre todo, y aunque lo repita, paciencia, porque no es fácil aguantarnos todo el día (Omar Muñoz, 3ºA).

Sin embargo todos pudimos también conversar entre vidas ajenas, con aquellos maestros que redescubrieron, construyéndose en y con nosotros, por la responsabilidad, la virtud y la fascinación de su compromiso con esta noble y sacrificada misión de vida:

Quiero sobre todo agradecerles a los Maestros por aguantarme todo el día y enseñarme y escucharme, algunos hasta apoyarme y aconsejarme sobre lo que me convenía y no hacer y ayudarme a tomar la decisión correcta (Marlene López, 3ºA)

Cada uno de ustedes marcó nuestra vida y me acordaré de ustedes porque hay muchas cosas que aprendí, no solo de la materia sino a como ser una buena persona, que fuera de todo, eso es lo que más vale. (Diego Cabeza, 3ºA).

Este proyecto colaborativo me llevó a reflexionar sobre ese maravilloso potencial que despertamos en cada niño o adolescente cuando lo dejamos ante esa página en blanco y todo puede pasar.

Es muy cierto, la escuela es el terreno de la memoria y estas estrategias nos han hecho revivir y construir nuevos escenarios con posibilidades insospechadas aunque sí vislumbradas desde el momento de la planeación y

preparación de los materiales que debía proponer a los alumnos, como dice Jolibert, ante un proyecto de acción, una posibilidad de metacognición y un reto en el que tanto maestros como alumnos matizamos las palabras para no ofendernos y hacer una apropiada narración pública del yo y llegar a la conclusión de que el yo también es el otro y que es tan público como lo queramos compartir.⁵⁵

El desafío principal de este proyecto con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua, estuvo en abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que imponen los programas y que llevan a los alumnos a alejarse de la lectura y la escritura como mera obligación escolar, los docentes como auténticos mediadores debemos incorporar situaciones que parten de los propios intereses e incógnitas de los alumnos para los que leer y escribir determinados materiales resulte imprescindible para producir el placer inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos.

Las dificultades para lograrlo fueron muchas. La primera el tiempo que acordamos los directivos, los titulares, los alumnos y yo para proponer y realizar los proyectos (de abril a junio) y que coinciden con las actividades de cierre del año escolar y sus consabidas presiones administrativas, además de la semana de ENLACE que modificó nuestra calendarización inicial y adelantó la fecha de La Feria de Textos con la participación de toda la comunidad escolar.

Otro obstáculo muy importante, que documentaré detalladamente en el capítulo IV, fue el impacto de las comparaciones que los alumnos hicieron sobre los procesos mediadores entre sus maestras titulares y yo. Estas comparaciones

⁵⁵ Uno de los hallazgos más valiosos de estos textos autobiográficos fue comprobar cómo el agradecimiento a su contexto histórico-social-escolar, se manifiesta como constante a compartir y da testimonio de los alumnos que están cerrando una etapa y vislumbran su juventud ya con sus muy personales posibilidades de autorrealización. Este proceso de desarrollo de su personalidad como fruto de procesos de interiorización y exteriorización de la actividad dentro de un sistema de acciones cognitivas individuales, pero socializada por medio del lenguaje, herramienta indispensable de este proceso, da significación y sentido a sus relatos por el gusto de realizar propuestas que los propios alumnos diseñaron mediante proyectos fruto de sus inquietudes y motivos personales, con los que pude observar su interés por limitar la imposición del maestro basada en los contenidos programáticos y gozar la posibilidad de ejercer la verdadera autoridad orientadora y promotora de zonas de desarrollo próximo.

Estas historias fueron posibles porque los participantes decidieron no ser solos y quisieron contar lo que vivieron y compartieron en la escuela y porque les dio placer leerlas y escribirlas sin pretender más que eso, compartir la belleza de esos momentos. De esa indagación descubrimos pasiones, emociones que se cruzaron con el dolor y la incertidumbre nombradas con firme delicadeza. Porque al leerlos descubrimos que somos así, pero podemos ser de otro modo. En lo personal este hallazgo me sorprendió porque con frecuencia los docentes y la comunidad escolar nos sentimos poco valorados por los alumnos.

ineludibles, causaron incomodidad a las profesoras titulares que tan interesada y amablemente me permitieron la intervención en sus grupos.

Recuerdo los comentarios de los alumnos de otros grupos hacia sus maestras titulares al observar las fotografías y leer los textos de sus compañeros en la Feria acompañados de sus padres:

-Maestra nos faltaron muchas actividades, ¿por qué nosotros no hicimos esto?-

O el comentario de Ma. Elena, titular de 3° A, cuando co-evaluamos las experiencias de una secuencia didáctica donde la música de The Wall sirvió como fondo para experimentar comunicación sólo con lenguaje visual y corporal con el fin de motivar su escritura autobiográfica hacia la descripción de los afectos:

- Yo sentí mucho rechazo en la mirada de algunos alumnos-

Posteriormente conversando con ella sobre la causa de su comentario me dijo:

- No sabes con qué actitud tan negativa me recibió este grupo al principio del año, me ha costado mucho trabajo comunicarme con ellos-

Supe entonces que éste era su primer año en la escuela y que en general la mayoría de los alumnos recordaban con gran cariño a su maestra Raquel que salió, para ellos injustamente, del colegio el año anterior.

Con esta y otras secuencias diseñadas para el proyecto, logramos evocar en los alumnos experiencias vividas que revelen huellas y rastros de su pasar por la escuela. (Diarios personales, entrevistas, fotografías y momentos de meditación.)

A partir de los materiales y de la progresiva configuración del relato, incorporaron al texto sus propias descripciones e interpretaciones de los hechos narrados y enriquecidos con los puntos de vista de los compañeros por medio de la conversación y deliberación entre pares de su grupo o de otros compañeros de tercero. Elaboraron preguntas, sugerencias y comentarios orales y escritos. Hicimos asambleas para deliberar reflexivamente sobre la toma de conciencia discursiva y la aceptación de la crítica basados principalmente en los principios metodológicos de la pedagogía por proyectos.

Sin embargo nunca pudimos cumplir cabalmente con los acuerdos del contrato, de hecho el comité editorial siempre estuvo presionado por otros proyectos de otras asignaturas que se presentaron en la feria y que sí se tomarían en cuenta para su calificación final. Esta fue otra variable que influyó en forma determinante en nuestro proyecto de textos autobiográficos pero al mismo tiempo nos sirvió para comprobar el verdadero compromiso de los alumnos que aún sin la presión de la calificación continuaron elaborando, corrigiendo y publicando sus textos vía internet, para compartirlos con todos sus compañeros aún después de la feria.

En lo personal el diálogo que pude establecer con alumnos, maestros, directivos, trabajadores manuales, secretarías y padres de familia del Colegio Moderno Tepeyac, fue el fundamento para poder analizar, reinterpretar y construir nuevas posibilidades de relación en la pedagogía por proyectos.

En algunos momentos mi presencia allí fue difícil, sobre todo por no ser la maestra titular del grupo y contar con un tiempo restringido de intervención propuesto y planeado de antemano con las maestras de español y autorizado por el director de la Secundaria.

El rol de maestro animador sociocultural, implicó en mi caso, modificar temporalmente ciertas relaciones de poder y jerarquía sobre todo en el manejo de entrevistas, grabación de fotos y videos, que en ocasiones me fueron cuestionadas y a veces negadas.

Este dilema me obligó a encontrar puntos de convergencia que nos inquietaban como comunidad escolar y poder abrirnos hacia posibilidades colaborativas en la resolución del problema. Hubo varios momentos muy significativos: el inicio de mi intervención generó cierto celo profesional en las maestras titulares del grupo por algunos comentarios favorables de los alumnos hacia nuestro proyecto y la comparación obligada por parte de ellos hacia las diferencias de nuestra práctica docente.

Otro gran momento fue cuando los maestros de Historia y Taller de Artes Plásticas (que habitualmente solo me observaban y saludaban) dejaron su descanso en el salón de maestros para ayudarme a cortar la ventanilla de la

caja de cartón que sería la taquilla del cine y la ventana del departamento de varias escenas de “La Noche de los Feos” representadas por el grupo del 1°C.

Así me di cuenta cómo la labor del maestro investigador-animador, es observada e interrogada por otros integrantes de la comunidad.

El tercer momento significativo que quiero describir se presentó durante la exposición de la Feria de Textos con los padres de familia, sus comentarios y preguntas para aclarar cuál sería el destino de los textos producidos y sus reflexiones acerca de nuestra Lengua como herramienta histórico- cultural.

Cuando estamos inmersos, interactuando en una pequeña comunidad escolar, nuestro comportamiento como docentes creadores de cultura escrita, provoca comentarios, suspicacias, críticas y aprobación o reprobación.

Estos momentos me permitieron comprender cómo nuestros interlocutores también tienen sus propias estrategias para proteger su intimidad y al mismo tiempo inferir nuestra identidad y comprobar la sinceridad de nuestras intenciones.

Narrar estas experiencias con sinceridad, exactitud y veracidad dio sentido a mi “diario de campo” porque el conocimiento logrado y registrado permite interpretar todo lo demás aunque el camino es siempre inconcluso, la comprensión de las realidades tanto propias como ajenas casi siempre será provisional e incompleta; por eso, es necesario escribir, como dice Elsie Rockwell.

Pero para transformar verdaderamente nuestra mirada y rediseñar nuestra propia práctica debemos resignificar nuestra manera de pensar, de mirar, de ser, registrar los momentos y detalles de los acontecimientos y proceder al momento más difícil, el análisis cualitativo, el momento de la interpretación y la confrontación que en lo personal me está resultando muy estimulante al poder insertar dentro de una perspectiva teórica elementos de comprobación y validación. Por ejemplo cómo percibí o no, los principios de la teoría de la actividad dentro de las secuencias didácticas de mi intervención y sobre todo cómo estos principios me permitieron describir, con esta visión, los procesos de asimilación y apropiación de mis alumnos, sus maestros titulares y mis propios esquemas de apropiación y reconstrucción de la práctica docente.

Es un hecho que la interpretación que hagamos llevará la subjetividad propia, el sentido de una posibilidad narrativa más compleja como lo describió Vygotsky: con un todo indisoluble de su realidad biológica, afectiva y cognitiva.

Al narrar mis experiencias en el Moderno Tepeyac, asumo la responsabilidad de contar una pequeña parte de lo que vivimos en esa comunidad escolar, la parte que reflejó más la comprensión construida en común y con la que creo pude contribuir a que todos los que realmente nos involucramos, en particular los alumnos y maestros de Español del 1°C y 3°A, pudiéramos imaginar otras posibilidades y realidades pedagógicas.

Reflexionando, a la luz de las anotaciones de mi diario de campo sobre todos estos momentos autobiográficos, vislumbré primero que nada lo que estudiar ha significado en mi vida: una muy temprana carrera de triunfos, alabanzas, cuadros de honor, menciones honoríficas y una gran pasión por aprender, razón segura que sigue motivando mi vida de estudiante de manera consciente, subconsciente y hasta inconsciente. Creo que esta reinterpretación se hizo más significativa durante la realización de mi propuesta de intervención; ella re-inspiró mi práctica en el aula al retomarla, después de cinco años de trabajo más administrativo, con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua.

3.6 Mi vuelta al aula en “sin cuenta” mundos

*“Las historias de lectura inventan mundos dentro de mundos,
sueños dentro de sueños, personajes dentro de personas”*

Suarez y Ochoa

Te levantas angustiada y aunque has preparado todo con esmero para mostrar y compartir los textos generados por los proyectos con tus alumnos prestados y sus maestras titulares, sientes miedo hacia la incertidumbre; ya conoces ese miedo, te ha acompañado desde niña sobre todo al empezar la escuela primaria, la secundaria y la normal; ese miedo que también te ha servido para saberte fuerte, capaz de soportar situaciones adversas o inesperadas.

Llegas ilusionada y ansiosa al colegio donde montarás con Belem y nuestros alumnos la Feria de Textos para compartir con toda la comunidad escolar la

culminación de tu proyecto de intervención, requisito para continuar la maestría que estás cursando.

Tal como lo esperabas, no respetaron el salón que Ceci, la coordinadora te había ofrecido y mostrado el día anterior y te mandan al salón de 3° B, lleno aún de bancas y mochilas.

Dejas ahí los materiales para exposición con algo de nerviosismo y desilusión pero aparece Belem, la titular de primeros, sonriente y tranquila. Con su cara morena y su voz alegre te dice:

- Ahorita vienen los chavos para ayudarnos a sacar las bancas-

Te sientes aliviada porque sabes que tu columna no aguanta esos movimientos y recuerdas a tus dos neurocirujanos-ortopedistas diciéndote:

- No cargar, no empujar, no jalar-

Afortunadamente vas con Eugenio, tu hijo menor; tiene 21 años, es alto y fuerte y te ayuda a subir todos los materiales que compartirás en la feria. El apoyo de tu hijo te hace sentir “buena mamá” y al mismo tiempo agradecida con la vida por tener esa familia. Te preguntas rápidamente: - ¿Qué serías sin ella?-. Recuerdas cómo te han apoyado desde el inicio de tu maestría. Cómo te acompañan siempre simbólicamente en ese cuaderno “arte-objeto” como le dice el Maestro Nicolás, en el que Alex, tu esposo y tus hijos: Rodrigo, Alejandro, Davinia y Eugenio, tus nueras Elena y Paola y tu hermosa nieta Alexa, entonces de 5 años, te han dedicado sus más bellas palabras y dibujos.

Recuerdas con una sonrisa en el alma cómo han fotomontado tu cara dentro de un birrete de graduada y una toga al estilo inglés para animarte a culminar tu sueño de eterna estudiante.

Aparecen tus alumnos de primero alborotados y sudorosos rompiendo tu ensoñación.

- Ya venimos a sacar las bancas- nos dicen. Belem y yo respondemos:

- Primero vamos a juntar todas las mochilas de sus compañeros sobre el escalón bajo en pizarrón- (que permite dominar la vista de los alumnos al dar clase). Lo hacemos como hormigas y con cuidado para no desordenar no perder las cosas de los alumnos de 3°B que también están montando su

exposición en otro salón para los padres de familia, maestros y autoridades que vendrán.

Te preguntas a qué hora terminaremos el montaje, afortunadamente tenemos todo el día, tu hijo está de vacaciones y Belem se ve muy entusiasta en la culminación de este proyecto colaborativo.

Ves el salón ya casi vacío, observas esas paredes de ladrillo barnizado que ya te advirtieron no retienen pegados trabajos con cintas adhesivas comunes, por eso comparaste una especial que tiene doble pegamento. No quieres que te falle nada, porque has trabajado mucho con tus alumnos y has visto cómo los de primero se han apropiado del proyecto “El teatro en la escuela” y los de tercero de su “Anuario Autobiográfico”. Además los ves muy motivados por la posibilidad de mostrar sus textos ante sus padres y compañeros de toda la escuela.

Empiezas con los demás a pegar las tiras de papel kraft para cubrir los muros y pones con ellos al fondo el telón negro que sirvió para las representaciones teatrales. Todos los colaboradores ya están dispuestos a empezar a pegar los textos, las fotos tamaño carta que les tomaste durante el proceso. Te dicen:

-Maestra ¿dónde pegamos éstas?-

- Oye, mira qué padre salió ésta, con Juan Carlos y Ana Laura- comentan entre ellos.

- Maestra ¿por qué yo no salí en ninguna de estas fotos de “close up”?- Me reclama Bernardo que ha sido uno de mis más asiduos colaboradores.

-Maestra Belem ¿Porqué nosotros no hicimos estas cartas?- le comenta un alumno de 1ºA.

Con ese comentario te das cuenta de que tal vez no se cumplió en su totalidad con el enfoque de la propuesta de intervención, porque las titulares y tú habían quedado en que tú intervendrías con uno de sus grupos y ellas replicarían en los demás.

Sacas los primeros letreros, te detienes en el que ha sido el eje rector de toda la propuesta:

“Animación Sociocultural de la Lengua:

Hacer de la lectura, la escritura y la oralidad procesos de transformación de la vida cotidiana”

Ese letrado con aparentemente tan pocas palabras, te refiere un mundo nuevo de lecturas, conversaciones de clase, discusiones, debates y textos escritos producto tanto de la maestría como de tu labor docente.

Durante estos tres días de la exposición de la Feria de Textos reflexionarás en cómo has cambiado tu visión y acción de la enseñanza. Vienen a tu mente muchos de los textos de autores especialistas y maestros que te han conmovido, impactado, reconstruido. De todos esos textos que, como dice Judith Kalman, ya te has apropiado para rehacer tu identidad cambiante a partir de encontrarte en sus significados y darles un nuevo sentido que ya no te abandonará jamás.

Mural Proyecto Colaborativo “El teatro en la Escuela”

Ahora empezamos a pegar los textos, fotos, creaciones con periódico, primeras escrituras y los carteles que los equipos diseñaron para promover sus obras de teatro: “La noche de los feos” (adaptación del cuento de Mario Benedetti), La alcantarilla de Emilio Carballido, El ruiseñor y la rosa (adaptación del cuento de Oscar Wilde) y Mamá Mía de Catherine Johnson.

Me encanta escuchar sus comentarios al recordar todos esos momentos de actividad en el aula cuyas acciones fueron orientándose paulatinamente a la realización de un proyecto común.

Los alumnos del 1ºA y 1ºC me preguntan:

- ¿Cómo vamos a colocar los materiales?-

- ¿Cómo creen que quedarían mejor?- respondo.

Samuel de 1ºC propone: - ¿Qué tal si de este lado ponemos todo lo que nos sirvió para hacer el guión?- Todos asentimos y empezamos clasificar fotos, trabajos y guiones de primeras escrituras para darles estructura en el muro con fondo negro.

Juan Carlos de 1ºA al corroborar que hay pocas fotos de su grupo y que ellos no realizaron con Belem los mismos procesos nos dice:

- Creo que lo más vistoso son estos carteles. ¿Por qué nos los colocamos aquí en el centro y de este lado pegamos las fotos de nuestras obras?-.

Belem y yo aceptamos y nuestros alumnos empiezan a colocar las hojas de colores con sus creaciones libres de “arte objeto” elaboradas con papel periódico que fueron las secuencias didácticas iniciales que motivaron el proyecto colaborativo: “El Teatro en la Escuela”.

Veo pegados sus trabajos y sus fotos y recuerdo con qué interés y disciplina (muy rara en su grupo), fuimos rasgando al ritmo de la música el papel periódico ante la mirada escéptica de Belem hacia la pregunta que les hago:

- ¿Qué creen que podemos hacer con estas tiras rasgadas?- me contestan:

- Tirarlas a la basura-.

No sé quien lo dijo pues todavía no los identifico a todos.

- Hacer una cola de caballo- contesta otro.

- Ponémosla como melena- dice Diego y coloca las tiras sobre su cabeza.

Noto que las propuestas las dan casi puras voces masculinas.

Por fin Karina dice -podemos hacer unos pompones para echar porras- y Lesly- también una falda hawaiana-.

En ese momento Belem observa atenta a los alumnos con una expresión de sorpresa al descubrir el potencial creativo de su “peor grupo”. Como lo califica desde el inicio de nuestras sesiones de análisis a la propuesta de intervención.

Reparten en ese momento las hojas de colores y los pritts y les digo:

- Ahora cada quien va a construir un “Arte–objeto” con sus tiras de papel, puede ser un paisaje, un animal, un juguete. Cualquier cosa que puedan imaginar-.

En silencio y concentración, sobre todo de las niñas, Belem y yo observamos cómo empiezan a surgir en sus hojas: playas, faldas, soles, naves espaciales, un piano dibujado con tiritas enrolladas de periódico, varios tipos de perros y la creación para mí más original que por desgracia queda inconclusa porque Diego tarda mucho en decidir qué hacer. Son un par de boxeadores que se enfrentaban por medio de un doblez especial en la hoja y se separaban

haciendo un movimiento de encuentro y desencuentro manejado por ambas manos del creador del juguete. Diego ha hecho con gran maestría un luchador en actitud de pelea pero no le dio tiempo de terminar al contrincante. Entonces me pide:

- ¿Puedo llevármelo para terminarlo en casa?-

- Claro que sí- le digo. Pero nunca cumple con su ofrecimiento.

Diego es un muchacho ocurrente pero desatento. Le cuesta mucho trabajo enfocarse en la actividad. Su energía la canaliza con frecuencia para exaltar los ánimos de sus compañeros y perder el tiempo de clase; sin embargo ese día me asombró su potencial e ingenio creativo ante la meticulosidad o perfeccionismo con el que trata de darle a su “arte-objeto” el realismo técnico-artístico que finalmente queda inconcluso y no podremos lucir en la Feria.

Belem, tan sorprendida como yo ante la creatividad de Diego y de muchos de sus alumnos y alumnas de 1°C, me dice al finalizar las secuencias didácticas de ese cuatro de mayo:

-El ejercicio de hoy me pareció muy práctico, muy didáctico para que los chicos entiendan el proceso de creación de un guión, unos personajes, las historias, las escenas...vamos apretaditos con el tiempo programado para diseñar el guión, sin embargo esta actividad me encantó, vi que los muchachos respondieron muy bien...y lo que nunca imaginé fue una creatividad tan propia de los muchachos, sobre todo en primero...con una respuesta que no esperaba, me sorprendió, me gustó y yo pediría más tiempo... pero el resultado me pareció excelente-⁵⁶

Veo de nuevo los trabajos pegados y listos para la Feria de Textos y oigo la voz de Max diciéndome con tono alegre:

- ¿ Se acuerdan cuando Juan Carlos improvisó todo los diálogos inventando una historia uniendo cada uno de los enunciados escritos en cartulina y los objetos de periódico pegados en el pizarrón?-

-Sí, no se le fue una sola, me impresionó su capacidad de interpretación y su oralidad- respondo.

⁵⁶(video 00266 mi cel).

- ¡Cómo nos hizo reír!- dijo Carla.

Entonces recuerdo cómo para esa dramatización voluntaria de diálogos hechos por pares, ellos eligieron posibilidades observando las frases, dibujos hechos por ellos y el cuadro con los requisitos para un guión teatral pegados en el pizarrón que fuimos generando a partir de las preguntas:

- ¿Quiénes están hablando?-

- ¿Dónde están?-

- ¿Qué les ocurre?-

Esos momentos de reflexión hicieron posible la interiorización de una actividad externa que los motivó y les permitió generar procesos de apropiación que compartimos en la socialización de sus diálogos orales improvisados.

Por la emoción de verlos y observar la exteriorización de sus procesos cognitivos, se me olvidó grabarlos y sólo conservo las anotaciones que me permiten reproducir mi subjetivación de esta experiencia.

Pienso en lo que disfrutamos ese momento y lo importante que fue para que en las secuencias siguientes comprobara lo efectivo o no, de esa primera actividad para realizar e interiorizar el guión “obra maestra”.

Esta la iniciamos el once de mayo con la lectura del cuento “La noche de los Feos” de Benedetti.

Aparecen en mi mente Diego, José Manuel, Laurita, Juan Carlos, Lesly y Andrés que reparten las copias. Leemos en silencio y de reojo observo que todo el grupo está concentrado en esta actividad.

-El cuento es bueno- me digo -...Los ha atrapado-

Terminamos la lectura y les pregunto: - ¿Les gustó?-

- ¡Siiiiiiiiii!- me contestan a coro. Al comprobar su entusiasmo continúo:

- ¿Cómo creen que termina?, ¿Quieren discutirlo por equipos?-

Noto que no se deciden y les propongo:

-Hagamos un debate para discutir si creen que el cuento tiene un final feliz o no y por qué. ¿Les parece?-. Me miran intrigados e infiero que tal vez no están muy acostumbrados a debatir.

-Giren sus bancas sin arrastrarlas para quedar frente a frente a partir de aquí- señalo el centro del salón. Con el ruido correspondiente a pesar de mis indicaciones, lo hacen.

- ¿Quiénes están a favor del final feliz?- Levantan la mano la mayoría de los alumnos sentados a mi derecha.

Acordamos entonces que los de la izquierda argumentarán en contra. Observo que algunos permanecen expectantes.

-Lo importante del debate es que cada equipo pueda argumentar su postura basándose en la interpretación del texto- les aclaro.

-Pueden pasarse notas con sus opiniones para apoyar al compañero de su equipo que esté argumentando si no desean hacerlo directamente-. Esto lo he aprendido de la experiencia para lograr la participación de los que no les gusta hablar en público.

Empieza la argumentación:

Se levanta Laura Gutiérrez del equipo a favor del final feliz y comenta:

-Para mí los dos feos terminan juntos y pasan felices el resto de sus vidas a pesar de la crítica de la gente, a ellos no les importa, sólo les importa lo que sienten-.

Luis David del equipo en contra del final feliz levanta la mano y le responde:

-Aquí sólo dice que se acarician su hundimiento y su quemadura, empiezan a llorar, Pedro abre las cortinas y eso significa que se aceptan tal como son-

--Por eso -, dice Laura - ...y viven felices para siempre-.

Pide la palabra Montserrat del equipo en contra y argumenta:

- Sí, podemos aceptar que se entienden esa noche, pero puede ser que al día siguiente se separan y continúan cada quien por su lado aunque saben que nunca se olvidarán-.

Se hace un silencio y yo les pregunto:

- ¿Cuál creen que hasta ahora es el argumento más apegado a lo escrito por Benedetti?-

Marcela que está en el equipo a favor del final feliz pero que ha observado y escuchado atentamente a sus compañeros me responde:

- Puede ser que el cuento está escrito para que cada quién le dé el final que quiera-. Y con esto abre la posibilidad a una tercera posición de debate.

- ¿Quién está de acuerdo con esta última opción? - Les pregunto.

Mariana que ha estado releendo el texto levanta la mano y dice:

- Pero aquí dice que ella admite que son tal para cual y él le responde emocionado que hay una posibilidad de llegar a algo, de quererse y congeniar-

-¡Sí!- dice Arely - Por eso lloran, de felicidad y frustración por saber que encontraron alguien igual-

-¿Qué opinan los del equipo en contra? - insisto para cerrar el debate si ya no hay más argumentos.

Se levantan dos manos, la de Leslie y la de Mat. Mat cede su turno y Leslie dice:

- Yo creo que después del amor y las lágrimas ella se despide porque siente miedo y sale corriendo por la puerta-

- Sí, yo estoy de acuerdo. Creo que después de llorar hasta el alma, ella se viste y se despide y el nunca puede decirle que en verdad la amaba-

- ¿Quiénes están de acuerdo en que estos argumentos son los que más concuerdan con el cuento? - Pregunto.

Para asombro de todos, la mayoría de ambos equipos levantan su mano y yo me alegro de coincidir con ellos porque nos parece a Belem y a mí que su nivel de argumentación denota una comprensión bastante comprometida con el texto y un nivel de interpretación lectora que manifiesta el grado de apropiación, interiorización y exteriorización de la actividad, como lo comentamos al final de la clase.

Estas tres posiciones de argumentación las observé en la elaboración de su primera escritura del guión teatral, la cual coevaluamos en pares para corroborar si cumplía con los requisitos de este tipo de texto:

Uso de guiones para diálogo

Acotaciones ente paréntesis

Numeración de escenas

Descripción de vestuario, utilería, escenografía y efectos especiales.

Con estos primeros guiones planteamos la elaboración del contrato sobre el proyecto final colaborativo “El Teatro en la Escuela” como posibilidad de evaluación final. Planeamos en consenso fechas de presentación, libertad en la elaboración de los equipos de trabajo, y de acuerdo a los requerimientos del proyecto fuimos nombrando las necesidades y el número de equipos que colaborarían en el proyecto. El contrato quedó como sigue:

PROYECTO EN DESARROLLO					
ACTIVIDAD	RECURSOS	RESPONSABLES	TIEMPO	EVALUACIÓN	COMENTARIOS
GUIÓN					
DIRECTOR					
ESCENOGRAFÍA					
UTILERIA					
LUCES					
MÚSICA					
VESTUARIO					
INVITACIONES					
CARTELES					

A partir de este momento, el contrato, como ya lo mencioné al inicio del capítulo, fue el detonante de muchas experiencias de cambios dentro de la dinámica del grupo y un factor fundamental para el análisis cualitativo de esta narración y de los relatos para reconstruir las vivencias y los procesos cognitivos que nos comprometieron en un fructífero pero a la vez incierto y frustrante trabajo colaborativo.

Me regresa a la realidad del montaje de la Feria el comentario que en ese momento le hace Juan Carlos de 1°A a la maestra Belem.

-Maestra, creo que nos faltaron muchas actividades para hacer nuestro guión, ¿por qué?-.

Belem no le contesta y yo me hago la desentendida pegando ya los materiales de la otra pared donde colocaremos los trabajos y fotos de “Cartas como antaño” y “Pinceladas de poesía”. Reflexiono sobre las posibles razones que Belem ha tenido para no replicar con sus otros grupos estas secuencias a pesar de que comenta lo mucho que le han gustado y haberlo convenido así desde el principio.

Ella es licenciada en Comunicación y Periodismo egresada de la ENEP Acatlán, cuando me dio la oportunidad de observarla ante su grupo noté su actitud autoritaria y permisiva a la vez. Me da la impresión de que con sus otros primeros, el A y B no es así. Ella me comenta siempre que esos son sus “buenos grupos” y cuando la observo trabajando con ellos siento entre ambos un clima más amigable y de confianza mutua.

¡Por fin! Terminamos de colocar los libretos de las “obras maestras”, como las define Jolibert, y redecorar con las primeras escrituras de los libretos individuales basados en el cuento de Benedetti, la foto del autor y su biografía, las invitaciones diseñadas por ellos para promover la puesta en escena ante sus compañeros, padres y maestros y las hojas de evaluación final del proyecto, la caja de cartón para refrigerador que consiguieron y transformaron en taquilla por un lado y pared con ventana del departamento de “los feos” por el otro, que sirvió para la polémica escena final debatida en clase.

Me sonrío al recordar que esta escenografía y el contrato, han sido los dos objetos clave para cambiar la dinámica de los ensayos y evitar el fracaso del proyecto.

Hay todavía tantas experiencias por relatar, interpretar y redefinir en este proceso de-constructor y reconstructor de la narración docente que coincido con Diana Violeta Solares Pineda al decir: me agobia esa dificultad que tengo para encajar las palabras en el papel blanco y lograr que palpiten, que exploten y lleguen al lector con toda la carga emocional y sensorial que tuvieron en su

momento cotidiano. Sé que esas experiencias nos dejaron huella de “sorbitos de vida ya bebida” pero con aromas de eternidad.

Las secuencias de animación

“Cartas como antaño”.- Ves ese letrero decorado con un tintero y una plumilla y tu mente genera como una película en múltiples pantallas sincronizadas: miedos, voces, esquemas, colores, olor a café, una tinta tirada en el suelo. Te ves corriendo por los pasillos del colegio y buscando a toda velocidad a Juanita, la trabajadora manual, nunca la has visto ni ella te conoce, sabes que dejaste a Belem en el salón suplicándole que te ayudara a recoger los materiales porque el grupo ya se fue a su clase de Inglés y ella tiene hora libre. Encuentras casi milagrosamente a Juanita al terminar de bajar, no sabes cómo, esos tres pisos. Ella como si fuera telépata te da un trapo y una cubeta con poca agua que subes en un santiamén.-¿Cómo pudiste hacer eso... y tu columna... y tu edad...?- El corazón casi se te sale del pecho, pero recordando la velocidad de reacción de tus tiempos de educadora, ya estás borrando las manchas del suelo y los pupitres que afortunadamente no se han secado. Belem te observa tranquila y sonriente, es la primera vez que te ha dejado trabajar con su grupo y se siente contenta de haberte apoyado. Grabas su comentario. Te preocupa que mal interprete el comentario que le hizo Juan Carlos durante la clase:

- Maestra, esto está padrísimo debíamos hacerlo en todas las clases-. Al mismo tiempo recuerdas a Nina preguntándote: -¡Qué bonito papel! ¿Lo hizo con café?- y esa es la misma pregunta que te está haciendo Diego al sacar las cartas enrolladas que estamos pegando en el ventanal forrado de papel kraft del salón de 3ºB donde seguimos montando la feria.

El panel pegado sobre ese muro lo hemos titulado: “Proyectos de Aula” con un letrero en el centro. A la derecha otro más pequeño que alude a las cartas informales tan aplaudidas por toda la comunidad escolar que asiste a la feria.

Debo reconocer que no tengo la certeza de haber aplicado correctamente ese título de acuerdo a los cánones de la Pedagogía por Proyectos pues están descritas como secuencias didácticas realizadas en dos horas de un mismo día que planeamos entre Ma. Elena, Belem y yo como secuencias de animación y

orientadoras de creatividad que generaron las propuestas de los proyectos posteriores que los alumnos hicieron para escribir las “obras maestras” de los textos que compartiríamos en la Feria en el mes de junio.

A la derecha colocamos los cuadernillos y el letrero de Pinceladas de Poesía que hemos realizado con 3ºA cuya interpretación del maestro Jorge de Cívica y Ética suena en la grabación de tu celular:

- En estas secuencias de dibujos y poemas podemos interpretar los sentimientos y las características de personalidad de sus autores, los jóvenes alumnos, no me gusta decirles adolescentes, la etimología de esa palabra describe otra cosa -. Sonríó mientras lo escucho y pienso para mí:- Cómo le gustaría escuchar esto al Maestro Gerardo-.

El profesor Jorge es Licenciado en Derecho y en Filosofía egresado de la UNAM y sus comentarios sobre los trabajos de nuestros alumnos,⁵⁷ me parecen sumamente interesantes y fundamentados. Me hace ver aspectos del carácter y personalidad de los chicos y chicas que no he tenido la oportunidad de descubrir por falta de tiempo y relación personal con ellos.

No obstante al pegar el cuadernillo de Raúl Ochoa de 3ºA sus palabras suenan en mis oídos con esa serenidad y lucidez que lo caracterizan y que recupero en la grabación de ese día cuando le pregunté por qué había escogido para ilustrar con acuarelas ese fragmento de Lo Fatal de Rubén Darío:

“Dichoso el árbol que es apenas sensitivo

Y más la piedra dura porque esa ya no siente,

Pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo

Ni mayor pesadumbre que la vida consciente.”

- Pues yo lo escogí por que se refiere a la vida y bueno, mucho de la vida es sufrir, aunque también hay cosas buenas, pero él no quiere sentir dolor. Eso es lo que dice-.

⁵⁷ Estos comentarios están transcritos en el capítulo IV como evidencia de los procesos de socialización que generaron los textos de los alumnos en la comunidad escolar.

En esa misma grabación recupero el comentario de Alejandra respondiéndome qué siente al escribir con tinta china y pluma de ave como pudieron hacerlo algunas mujeres medievales y renacentistas hace más de trescientos años:

- Mmm...Inspiración para poder escribir una carta...Me hace sentir algo padre, pero está muy difícil-.

Veo terminado el muro para socializar, durante los tres días de la feria, los trabajos de estas secuencias de animación que detonaron en ambos grupos el gusto por participar y proponer sus proyectos.

Estas secuencias, tanto por su novedad, lo atractivo de sus materiales y sus posibilidades de acción creativa, nos recuerdan durante la Feria experiencias de todos los involucrados. Escucho y grabo indistintamente los relatos que mis alumnos hacen “de hijos e hijas a padres y madres asistentes” y que me permiten dar cuenta de sus procesos de oralidad e interpretación para fundamentar el análisis de “lo no documentado” bajo el enfoque de la animación sociocultural de la lengua.

El Mural Autobiográfico



Fig. 13. Mamá de Karen Palacios leyendo el Anuario Autobiográfico del 3° A, en la Feria de Textos.

Empiezas a pegar las fotos de tus alumnos de tercero redactando su primera escritura para el anuario autobiográfico que propusieron como proyecto final de su pasar por la secundaria; les encanta, porque lo llevarán a cabo por “puro gusto” sin la presión de la calificación y porque es “su propuesta” y te das cuenta que valoran la libertad de elegir, de sentirse tomados en cuenta, de verse reflejados en su propia historia haciéndose cargo de explicar su propia persona y compartirla con los demás en ese verdadero sentido político y social, donde leerse y escribirse, nos dan la conciencia del cómo, estos saberes, nos han ido forjando.

Es el último muro por decorar y ves a Karen Palacios escogiendo las fotos y pidiéndote que se las regales porque disfruta conservar el tiempo capturado y su vida escolar a todo color:

- Maestra yo quiero esta...¡Por favor, por favor!- me suplican- ¿Verdad que sí me la va a regalar?-.

Yo le respondo que se la enviaré por correo electrónico porque tengo que guardarla para mi examen final de maestría.

Vamos pegando en hojas de color las secuencias de la segunda escritura ya coevaluada por pares y corroboramos cómo cambiaron su escritura a partir de diferentes experiencias mediadoras.

La primera la realizamos ante las preguntas generadoras:

¿A quién voy a dirigir mi texto?

¿Para qué?

¿Qué quiero decir?

Estas preguntas pegadas siempre en un lado del pizarrón durante todo el tiempo del desarrollo de la intervención, guiaron las inquietudes de los alumnos sobre todo ante la incertidumbre de la página en blanco y el monólogo interior: ¿Qué hacer?, ¿Por dónde empezar?.

Recuerdo al grupo recostado en las alfombras del salón de usos múltiples, con los ojos cerrados escuchando una tenue melodía de Enya y en su mayoría atentos a mi voz que intentaba guiarlos por sus recuerdos. Les digo para hacerlos meditar:

- Te ves entrando por primera vez a la escuela...¿Cómo es tu salón, a qué huele...con quién estás, con quién juegas...qué momentos te hicieron darte cuenta de que estabas creciendo?...mueves la lengua dentro de tu boca y te das cuenta de que se te aflojó un diente...

Entras por la puerta de la Primaria...¿A quién reconoces...cómo fuiste haciendo amigos...de quién te enamoraste por primera vez?...recuerda su rostro, su voz...¿Qué sientes ante los cambios de la pubertad...miedo, incertidumbre, disgusto... asombro?

Ahora estás entrando a la Secundaria...te sientes distinto...tal vez no sabes qué hacer ante tantos cambios importantes. Descubres a tus verdaderos amigos..., la atracción hacia el sexo...la desilusión amorosa..., el miedo al ridículo...la admiración por los maestros...la gratitud hacia tus padres. El gusto por las travesuras con tu grupo...la satisfacción de saber que estás a un paso de la juventud-.

En eso abre intempestivamente la puerta Miss Ceci, la coordinadora, y me reclama por la ocupación indebida del salón que estaba apartado por el maestro de Historia. Ante mi mirada de desconcierto y reprobación (pues ella me había autorizado ocuparlo), el maestro de Historia amablemente me otorga cinco minutos más para desocupar en lo que él sube con su grupo.

Llegamos al salón de 3°A. Repartimos las hojas con ciertas pistas para empezar la primera escritura y con asombro los veo escribir, concentrados y entusiasmados, la redacción de sus vidas. Todavía nos da tiempo de hacer la primera autoevaluación con las preguntas:

¿Qué me ayudó a recordar?

¿Qué sabía sobre la escritura autobiográfica?

¿Qué fue lo novedoso?

La clase siguiente compartimos en pares sus primeras escrituras y notamos sus coincidencias y rasgos distintivos

Al contrastar las historias narradas podemos reconstruir aspectos de la vida cotidiana que nos ofrecen las relaciones valiosas de los “porqués” y los “cómos” entre los sistemas de producción de los saberes educativos.

En estas primeras lecturas de sus borradores, nos percatamos de que hace falta emoción y sentimiento en sus relatos. La mayoría ha descrito con frases clave momentos de sus etapas escolares que enumeran pero no se convierten en verdaderos relatos. El tejido de estas historias no nos ofrece todavía la posibilidad de transformación del yo que subyace en la creación narrativa. Todavía nos faltan olores y sabores que emerjan de ellas y nos hablen de su “mi” más que de su “yo” como lo enuncia Valentina Cantón Arjona.

Para eso Jolibert propone la “lectura de expertos” y coincidentemente, el profesor Nicolás ha puesto en mis manos un texto de Rosa Montero que nos viene como anillo al dedo: “La loca de la casa”. Con este texto nos fuimos metiendo en la posibilidad de encontrarnos con nosotros mismos, con nuestros recovecos y rincones oscuros, donde se esconden los molinos de la mente y al vislumbrarlos sentimos a flor de piel la soledad, la certeza de la unicidad que nos da la cercanía del otro con su realidad irrepetible y hace posible el encuentro aunque lo compartamos desde lejos.

Después de la lectura releímos sus biografías y reflexionaron individualmente las preguntas: ¿Están mis emociones descritas?, ¿Cuáles?, ¿Porqué?, ¿Cuáles faltan?.

Esa reflexión y la secuencia didáctica de comunicación sensorial con la música de Pink Floyd planeada para la clase siguiente, propician cambios sustanciales en sus textos autobiográficos:

Ese día entraron cansados porque venían de Educación Física pero al ver su salón limpio y con las bancas en círculo escuché comentarios:

- ¡Qué padre se ve!-
- Maestra...¿Qué vamos a hacer hoy?-
- Es la música de The Wall, ¿verdad?...¿Me deja ver el CD?-.

A pesar de los ruidos constantes en el pasillo logran la concentración suficiente para sensibilizar lo que nos faltaba en sus textos de segunda escritura. Para enfatizar este logro comentaron por pares las siguientes preguntas:

- ¿Aprendí algo más sobre mí mismo?-
- ¿Comprendí mejor a mis compañeros?-

-¿Cuáles son los compromisos más importantes para mí en este momento?-

-¿Los reflejé en mi autobiografía?-

-¿Les dije algo a mis maestros, a mi grupo, a mis amigos...?-

En las grabaciones que tomé aleatoriamente después de la clase aún suenan sus voces:

- Bueno esta dinámica me pareció muy, muy divertida porque nos pudimos conocer todos, bueno no a fondo pero sí lo principal... y la verdad sí nos va a servir para nuestra autobiografía porque primero debemos conocernos a nosotros antes que a la demás gente- dijo Omar.

Carla, una de las alumnas que rehúye siempre hablar en público, al sentirse comprometida por la grabación y la presencia de Omar su compañero me dijo:

- A mí también me gustó mucho, la “verda”, se me hizo muy divertida y sí puedes conocer a las personas por medio de los ojos-.

- ¿Y del tacto...qué les pareció la experiencia?- Le pregunté.

Me contestaron los dos un poco atropelladamente:

-Bueno...es más difícil comunicarse con las manos,...necesitas más concentración y yo creo que con la mirada si puedes saber si la persona está triste, tiene miedo o está feliz-.

- A ella, cuando la vi, comprendí que era muy tímida- Me aclara Omar.

-¿Hubo algo que les pareciera inapropiado o molesto?-

Omar se apresura a contestar:

- Yo creo que estuvo adecuada, muy bien planteada...no nos dijo por ejemplo véanse apasionadamente o algo así, solo véanse y descubran qué hay dentro de sus compañeros- Les agradezco su tiempo y se despiden.

Ya en la feria, varias de estas opiniones también quedan escritas en el rincón de los comentarios, la mesa especial que pusimos con hojas blancas y plumines, donde niños de 6° de primaria, jóvenes, padres y maestros, plasman sus impresiones de la puesta, los trabajos y las explicaciones e interpretaciones que les dan sus hijos o los alumnos edecanes, cuya inspiración y

entusiasmo le dan al evento el toque de espontaneidad cotidiana que tuvimos en las aulas.

Los edecanes principales son Juan Carlos y Laura del 1ºA sugeridos por Belem por ser excelentes y responsables alumnos. Yo no he trabajado con ellos pero confío en la decisión y no me arrepiento, ambos se organizan para cubrir los horarios de la Feria y cumplen al pie de la letra con su compromiso. No así los alumnos de 3ºA: Diego, Karim y Ana María, quienes me aseguran su participación y solo aparecen para disculparse porque están seleccionados también para exponer en otros proyectos de inglés y tecnológicas de los cuales depende su calificación.

Aún así, la mayoría del grupo de 3ºA aunque sabe que su proyecto será coevaluado solo por ellos y sin repercusión alguna sobre su calificación, se ha comunicado conmigo vía internet y nos hemos estado enviando los relatos de segunda y tercera escritura para conformar la “obra maestra”, poder editar el anuario, hacerlo circular por correo electrónico y presentarlo en la feria.

Ves con entusiasmo como nuestros esfuerzos dan fruto, atrapan miradas, mentes y sentimientos. Cómo llegan los jóvenes de todos los grupos, se detienen a leer y se encuentran redefiniéndose en las autobiografías de sus compañeros.

Te asombra cómo los padres y madres de segundo año, aunque no encuentran textos de sus hijos, se interesan y comentan propuestas sobre lo que esperan que ellos aprendan el próximo año.

Recuerdas el amable recibimiento y genuino interés que el profesor José Luis Calderón, director de la Secundaria del colegio, Belem y Ma. Elena mostraron, desde el primer día, ante el proyecto de intervención que propusimos. Con qué agrado recibieron el libro del Diplomado sobre la Pedagogía por Proyectos editado por la UPN 095 que el Maestro Gerardo te proporcionó para regalárselos y poder reflexionar con ellas las bases teóricas de los proyectos, complementar las primeras sesiones de observación, planeación y adecuación de las posibles propuestas de acuerdo a los tiempos y programas.

Ahora durante estos tres días has visto este florecimiento y socialización de relatos, narraciones, poemas, cartas y guiones teatrales que han requerido cambios fundamentales de libertad dentro de la relación en las aulas.

Observas a tus alumnos prestados y a sus maestras titulares hablando sobre el valor de conocer otras alternativas, gustos y estrategias para elegir con sus alumnos próximos proyectos; y te das cuenta que ya comenzamos a construir un nuevo camino, nuestra propia historia para hacer que la realidad de elección sea un derecho de vida escolar cotidiana.- ¿Verdad Valentina? -⁵⁸

⁵⁸ **Leer historias es poner los propios ojos y también mirar los ojos de quien tiene la pluma en la mano** (Suárez y Ochoa,2010).

Este hermoso texto, describe lo que significó para mí la experiencia inigualable del relato autobiográfico inspirado y degustado con delicadeza y pasión, con la angustia y la ilusión de todo lo que se prolonga y se suspende cuando las miradas del que habla y el que lee se observan en el espejo de esas historias prestadas pero también nuestras. La posibilidad de encuentro y reencuentro con los demás y con nosotros mismos, la aprendimos y compartimos gracias a la sabiduría y lectura de embeleso, que el Maestro Jorge Chona Portillo nos compartió desde el primero hasta el último día de cátedra que tuvimos durante el último año de la especialización en Animación Sociocultural de la Lengua.

La presentación y lectura del libro “Rostros de la lectura HISTORIAS DE MAESTROS” compartida con él y otras destacadas personalidades del mundo universitario y editorial, ha sido una de las principales fuentes de inspiración y realización del presente documento. Con estos relatos encontré las diferentes maneras de decir y significar en las letras de otros y ensayé la posibilidad de mis propias expresiones; conocer la voz de otros y descubrir la propia, me permitió el acceso a la conciencia de una identidad personal que se transforma continua y conjuntamente.

Es cierto, para llegar a ser lectores-productores recibimos ayuda, apoyo y compañía, como bien lo comenta la Dra. Kalman en su aportación para este libro. Asumir el momento de acompañar a otros: mis hijos, mis alumnos, mis compañeros y colegas, ha sido la culminación de ese círculo de convivencia alrededor de la cultura escrita como parte central de ser maestra, mediadora para otros, de las formas de apropiación y los caminos de la interpretación.

El relato DÉJAME QUE TE LEA de Oscar Andrade Espinoza fue uno de los principales detonantes para aventurarme en la construcción de mi propia narración autobiográfica y pedagógica presente en este capítulo. Los textos inspiradores, analíticos y concluyentes de Judith Kalman, Josette Jolibert, Martha Cárdenas, Valentina Cantón Arjona, Daniel H. Suárez y Lili Ochoa de la Fuente, me dieron el placer de compartir otras sabias miradas, vivencias, historias y estrategias didácticas que le dieron vida a los textos que produjimos para el logro de este proyecto y el de nuestras vidas dentro y fuera del aula. Cuyas evidencias expongo en el siguiente capítulo.

Capítulo IV

Alumnos y docentes constructores de su Cultura Escrita

“Nadie se conoce a sí propio sin haber bebido la ciencia ajena
en incansables horas de lectura y de estudio;
y nadie conoce el alma de los semejantes
sin asistir primero al deslumbramiento de descubrirse a sí mismo.”

Julio Cortázar

La cultura escrita como un fenómeno contextualizado y social en el ámbito educativo, ha sido estudiada por antropólogos, sociolingüistas, etnógrafos y psicolingüistas en una variedad de contextos: la casa, la escuela, el trabajo, la iglesia, las organizaciones sociales y la comunidad.⁵⁹ La cultura escrita es una construcción múltiple, puesto que leer y escribir se forman mediante formas diversas y heterogéneas de uso.

Estas prácticas del lenguaje escrito están inmersas en la comunicación oral donde el habla puede incluir la producción de textos escritos que ocurren en escenarios institucionales específicos y dentro del contexto de las relaciones de poder entre sujetos, conscientes y responsables, protagonistas de los cambios inevitables. En este sentido, la creatividad textual adquiere importancia y significado: como un valor cultural que permite generar reflexión personal y grupal orientada a la Animación Sociocultural dentro de las problemáticas contemporáneas.

4.1 Entre la "Primera Escritura" y la "Obra Maestra"

“La vida no se mide por los momentos que respiras sino por los que te
quitan el aliento”

Este bello y significativo texto tomado del relato autobiográfico de mi alumno Diego Cabeza me ha inspirado para poder definir y disfrutar mis propios

⁵⁹ En su artículo: La cultura escrita desde una perspectiva social. QUERIDO SAN ANTONIO: PETICIONES MODERNAS A UN SANTO MEDIEVAL. DIE-Cinvestav-Sede Sur. Documento 63; Judith Kalman (2009), hace un estudio profundo, novedoso e interesante sobre la Lengua Vernácula que para mí dio un nuevo sentido al rincón de los comentarios puesto durante los tres días de la feria, donde pude descubrir la significación más completa de la oralidad en la lengua escrita.

momentos de arrobamiento y meditación. Esos momentos que me han quitado el aliento como estudiante, como animadora sociocultural, como mediadora y como co-constructora de mi propia cultura escrita.

La realización de este capítulo me ha permitido reflexionar sobre la interpretación de nuestro proyecto en dos niveles de estructuración: Los procesos analítico-interpretativos del proyecto de intervención y los relacionados con la elaboración del presente documento.

Ambos han partido de las aportaciones propias de la aplicación de la pedagogía por proyectos y la edición del relato pedagógico, a la luz de los principios de la Teoría de la Actividad que surge del enfoque Histórico-Cultural.

Las “primeras escrituras”, tanto de mis alumnos como la propia de este documento, han partido de la motivación inicial fundamental para orientar los procesos de apropiación, participación y acceso, que culminaron con las “obras maestras” socializadas en la feria; frutos de múltiples procesos metacognitivos, metalingüísticos y pragmáticos nutridos por la consulta de “expertos”, la interacción oral y la socialización de los escritos, mediante la lectura, exposición y coevaluación de los mismos con los compañeros de grupo, padres y maestros. Estos textos iniciales se modificaron o reafirmaron con la segunda y tercera escrituras a partir de las tres fases que propone Ochoa (2007).⁶⁰

Cuando estábamos construyendo nuestros textos tanto mis alumnos prestados como yo, tuvimos grandes momentos alentadores; uno de los más significativos para mí como autora, fue descubrir, a la luz de las reflexiones del relato autobiográfico, que siempre he intentado ser una animadora sociocultural sin saberlo, como el señor Jourdain del Burgués Gentilhombre de Moliere. Y lo descubrí por una bella metáfora que Tony, querida compañera y amiga de este año de la Maestría, me sugirió como comentario a mi relato autobiográfico:

Eugenia, no me gusta que te compares con la mosca... ¿Por qué no pones en tu texto que tu presencia ahí, era como la mariposa que rompía la monotonía de la clase? . Esa visión poética de Tony hacia mi fase de observadora del

⁶⁰ La fase alentadora, la cuestionadora y la propositiva, que comentamos y practicamos en clase con el Maestro Jorge Chona Portillo y fue la fase más enriquecedora para iniciar, compartir y reestructurar los relatos pedagógicos del capítulo III y de la estructura del presente documento.

trabajo docente de Belem, maestra titular del 1°C, con el que realizamos el proyecto colaborativo final “El Teatro en la Escuela”, definió la comprobación de mis más profundos ideales docentes:

Siempre he tenido la obsesión de romper con la monotonía. He intentado siempre propiciar y reforzar_ aunque suene muy conductista_ la creatividad, la originalidad, lo novedoso en la realización de las secuencias didácticas con mis alumnos, así como en mi proyecto de vida extraescolar dentro de mi propio contexto histórico-cultural. Y ahora , a mis sesenta años, los procesos de construcción y deconstrucción a los que he tenido acceso, posibilidades de apropiación y reproducción por medio de esta Maestría, siguen generando esos impulsos creativos para romper la monotonía del sistema educativo, de mi comunidad escolar, pero sobre todo; de la maravilla que implica, con esta actitud de vida, poder observar los procesos de transformación personal de mis alumnos y compañeros docentes e inferir por medio de ellos, esos procesos de interiorización y apropiación que vamos mostrando mediante las nuevas acciones en el aula y el compromiso personal para incluirnos en los procesos de transformación social.

4.1.1 Proyectos “El Teatro en la Escuela” y “Anuario Autobiográfico”: sus matices y diferencias.

Ambos proyectos, aunque fueron planificados diferencialmente de acuerdo a sus necesidades y contextos específicos, me permitieron valorar la importancia de la oralidad en los procesos de apropiación. Como dice Barnes (1971) citado por Candelas (2009), se aprende no sólo al escuchar, sino al discutir activamente, al expresar opiniones, defender puntos de vista en un debate, en una mesa redonda, en una asamblea o foro.

En el capítulo anterior narré y describí el cómo y para qué del debate que llevamos a cabo con 1°C para poder construir el final de nuestro guión teatral a partir del cuento de Benedetti “La Noche de los Feos”. Ahora compartiré los hallazgos que gracias a la “lectura de expertos” propuesta por Jolibert, como paso generador de la segunda y tercera escritura con miras a la “obra maestra”, pude analizar tanto en la elaboración de los textos de mis alumnos como en este documento

El Teatro en la Escuela.- Para la mayoría de alumnos y alumnas del 1°C el debate sobre los posibles finales de “La Noche de los Feos” para poder concluir conjuntamente el guión teatral, significó un auténtico proceso de construcción social. Proceso indispensable para lograr la primera escritura individual de su guión y poder aceptar los cambios, que en consenso, permitieron la satisfacción colectiva con su obra maestra, el guión final. Esta obra de teatro la representaron ante maestros y autoridades escolares, y las fotos de estas representaciones fueron mostradas a sus padres y amigos durante los tres días de la Feria. En ella, los alumnos explicaron con detalle a sus padres, compañeros y maestros de otras asignaturas, las actividades, los carteles y la escenografía realizados para la puesta en escena, así como las cartas, poemas y borradores que dieron cuenta del proceso para la elaboración de sus textos.

El último día antes de montar la Feria, ambos grupos realizaron una autoevaluación por escrito de su participación y éxitos o fracasos en sus proyectos⁶¹. El análisis y las interpretaciones de las respuestas a las preguntas que consideré más significativas, las iré desglosando a continuación de acuerdo a un cierto orden temático.

Al analizar las respuestas del grupo 1°C a la pregunta número 3 de su formato de Autoevaluación Final de la Participación en el Proyecto sobre la representación de “La Noche de los Feos” de M. Benedetti, observamos que 15 de los 26 participantes contestaron:

-Entre todos hicimos el guión y nos salió muy bien-. Otros 9 calificaron su participación en el guión como buena y solo 3 discreparon con:

-Primero mal y luego bien-

-Pudo mejorar- y

-No participaron muchos-.

Esta última respuesta que contradice abiertamente la mayoría de las opiniones del grupo me hace reflexionar sobre los posibles motivos que la generaron y que como mediadores de procesos de enseñanza a individuos con

⁶¹ El cuadro de concentración de esta autoevaluación final con el formato propuesto por Jolibert en su libro: Interrogar y Producir Textos Auténticos (2003), lo situé en el Anexo IV

personalidades diversas y únicas, frecuentemente pasamos por alto llevados por la inercia de ir con las mayorías.

Es muy cierto, aunque la construcción del guión individual como primera escritura fue un éxito mayoritario, también fue muy cierto que el proyecto se tambaleó y estuvo a punto de fracasar, como ya lo había comentado, pero la parte que estuvo planificada conforme a la pedagogía por proyectos para la producción de textos, en este caso del guión teatral a partir de la lectura e interpretación de un cuento, fue la parte del proyecto que más me permitió observar las fases descritas por la Teoría de la Actividad ⁶² como un sistema que involucra la actividad del yo, el mí y el nosotros en los procesos alfabetizadores de interpretación, apropiación y producción. Las estrategias que estimulan al estudiante a esforzarse y aprender nuevas formas y maneras de explorar, reflexionar y crear son las que permiten desarrollar, mediante la vía de interiorización de la actividad externa creadora, nuevas acciones mentales, componentes necesarios de la actividad psíquica creadora. (Klimenco, 2008).

Volviendo a la aportación de los expertos que nos auxilian para la producción de la obra maestra, debo reconocer que al igual que los artículos de A.N. y A .A. Leontiev, el artículo de Candelas (2009) citado anteriormente, me permitió ampliar la perspectiva de la importancia del debate como proceso de construcción social entendida como la elaboración de conocimiento que se expresa en las interacciones orales y que es compartido y construido colectivamente en el aula escolar.

En un primer momento me pareció que había un paralelismo con la visión vygotskyana: la construcción individual del conocimiento a partir del lenguaje y de las interacciones sociales. Pero la argumentación, según lo explica la

⁶² Este principio de la unidad de la psiquis y de la actividad externa señala a la enseñanza la vía para la formación de la actividad psíquica interna. Para dominar su conducta y dirigir sus procesos cognitivos, los alumnos se apoyaron, al principio, en los objetos exteriores y, solo después, sobre la base de la mediación exterior, estimularon su capacidad de hacerlo mentalmente, al basarse en las ideas internas que se transformaron en elementos de la actividad psíquica. Así, la actividad psíquica se formó no simplemente en el proceso de la actividad práctica, sino con y dentro de ella. La manifestación de la actividad psíquica interna, como después la externa transformada, exigió que el nuevo tipo de actividad cognitiva fuera introducido en el proceso de su forma externa, como actividad materializada, tal y como lo describí de acuerdo a las etapas de la construcción de procesos mentales de Galperin.

autora, implica la articulación de intervenciones orales o escritas dentro del discurso con la intención de convencer a otros sobre un punto de vista. Implica, por lo tanto, la existencia de diferentes opiniones; argumentar es presentar una postura personal con la conciencia de que existe una opinión, implícita o explícita, diferente a la propia.

En el debate sostenido con los alumnos del 1°C, fue para mí muy claro y también para Belem comentándolo al terminar la clase, cómo las intervenciones argumentativas, ponen en juego conocimientos previos y los relacionan en formas variadas para articular razones que convenzan. Las expresiones discursivas de nuestros alumnos tomaron entonces sus significados y sentidos construidos en contextos de interacción producidos durante la confrontación con otros y con una posición precisa en la conversación, a favor o en contra del final feliz o de la posibilidad interpretativa abierta que da el final del cuento, y no solo como evidencias de procesos cognitivos personales.

Estas unidades de análisis o secuencias (Candelas, 1991), van describiendo y analizando tanto las características de los significados construidos como la dinámica de la interacción. Por tanto, para mí, son visiones complementarias, no excluyentes de la visión de Leontiev, como la autora lo insinúa en su artículo.⁶³

Para Bajtín (1981), por ejemplo, el aprendizaje implica la apropiación de discursos, es decir, el proceso de convertir las palabras ajenas en propias. Plantea que el lenguaje siempre pertenece, aunque sea parcialmente, a otro.

Los más auténticos debates no son necesariamente los que llevan a acuerdos o a convencer a otros; nuestro objetivo principal fue fomentar la argumentación para entrenarlos en la tarea fructífera de encontrar diversas facetas y contradicciones sobre una situación problemática de la vida que tal vez no les es muy cercana pero sí comprensible. Ante la pregunta abierta:

⁶³El pensamiento del individuo existe, por lo tanto, en una frontera fluida entre el ser y los otros, entre los discursos sociales y nuestras respuestas a ellos; como lo sustentan Vygotsky y Leontiev en sus definiciones de mundo real y personalidad citadas en el capítulo II. La apropiación engendra una forma dialógica de la conciencia [...] el individuo construye nuevas formas de respuesta al mismo tiempo que se apropia de los discursos del mundo social. Hicks (1996:107) citado por Candelas (1991).

¿Entendiste la obra y su mensaje? La gran mayoría del grupo me contestó: sí. Pero solo a través y después del debate fue que escuchamos y leímos opiniones como:

“No hay límites en el amor”, “No estás solo ni eres el único”, “Este cuento explica cómo es la vida de la gente que tiene defectos”, “ Por más feo que seas siempre te puedes enamorar”.

El debate que emociona y que involucra es posible, en parte, porque como maestro moderador, uno no descarta ninguna argumentación ni trata de inclinar la balanza dando sus opiniones, sino que las mantiene como distintas opciones posibles.

Las intervenciones mediadoras que propone la autora y que basada en mi experiencia docente he podido comprobar cómo las más eficaces para la realización de un debate fueron:

- Devolver las preguntas al grupo.
- Permitir la producción de explicaciones alternativas sobre los textos leídos y comentados.
- Propiciar la duda de lo que parece evidente.
- Escuchar y analizar otras opciones explicativas independientemente de quienes las digan.
- Promover la búsqueda de coherencia en sus argumentos.
- Pedir explicaciones que convencan sobre su pertinencia o validez.
- Aceptar el error como parte del proceso de construcción.

Esto aunque se dice y se escribe fácilmente lleva un continuo proceso de práctica en la tolerancia y respeto mutuos y sobre todo en la difícil tarea de enseñar a los alumnos que las ideas “no son” las personas, cosa que muy frecuentemente olvidamos en las discusiones entre adultos.

Cuando como maestros abrimos la posibilidad a que los alumnos manifiestan sus ideas y reflexionen sobre ellas, ellos, como sujetos activos, pueden rebasar nuestras expectativas y alterar la dinámica de la interacción al mismo tiempo que contribuyen con nosotros a generar nuevas construcciones de conocimiento. Transcribo el comentario de Belem al respecto:

*“...esta parte del proyecto creo que los hizo entrar en la reflexión y el compromiso, y creo que fue el momento en el que los chicos jalaron al proyecto y lo encausaron. Yo creo que esa parte de la colaboración y del compromiso con el equipo y el grupo, fue un resultado que tampoco me esperaba. El compromiso personal que cada uno tuvo para colaborar en el mismo grupo y tener el resultado que tuvimos...la trascendencia hacia los otros grupos”.*⁶⁴

Este proyecto colaborativo final tomado del avance programático propuesto por la SEP más que de las sugerencias propias de los alumnos, como lo propone la pedagogía por proyectos, nos permitió ver con mucha claridad los cambios de relación, de interés, compromiso y reflexión que se observan en los proyectos nacidos de las motivaciones cotidianas de los educandos. Creo que tal como nos lo dijo Josette Jolibert en el Encuentro de Oaxaca⁶⁵, su metodología es aplicable y adaptable a los procesos de cambio que requiere nuestro momento educativo independientemente de lo estricto que sea el currículo actual. El maestro comprometido con el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua, puede generar los cambios y casi siempre encontrará como en mi caso, interés y apoyo de docentes y directivos aún en las instituciones educativas consideradas “tradicionales” como es el Colegio Moderno Tepeyac.

El Anuario Autobiográfico.- Este proyecto a diferencia del anterior sí fue propuesto y aceptado por la totalidad del 3ºA; su secuencia didáctica detallada está planificada en el anexo 2 al final del presente documento. En el capítulo III están los relatos pedagógicos que me permitieron reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- Al participar en los usos de la lengua escrita se revelan sus matices y se distinguen los procesos de construcción del significado; circulan conocimientos, se muestra el empleo de las tecnologías, fluyen saberes, información y recursos de lenguaje.

⁶⁴ Mov 00357 del 09/06/2011

⁶⁵PRIMER ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL LENGUAJE POR LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD. Por una Pedagogía por Proyectos. UPN y RED LEO OAXACA. 8, 9 y 10 de diciembre 2011.

- La lengua escrita integra estrategias comunicativas, guía la interacción del grupo hacia la aceptación de significados compartidos. Esto lo observamos Ma. Elena y yo, sobre todo en la coevaluación de la segunda y tercera escrituras.
- El maestro debe organizar la lógica de la interacción de tal manera que conduzca a la apropiación de la lógica del contenido. Yo intenté hacerlo por medio de las secuencias de animación y sensibilización hacia la introspección personal para hacer aflorar su recuerdos; y los formatos para primera escritura propuestos por Jolibert así como la lectura de “expertos”⁶⁶, contribuyeron a disminuir las tensiones y frecuentes desencuentros que siempre existen entre dos o más lógicas.

Durante este proyecto cada clase marcó el inicio de una secuencia didáctica en parte propuesta o sugerida por ellos pero que para mí constituyeron la unidad de análisis que me permitió, paso por paso, documentar los aciertos o tropiezos de la metodología para crear el relato autobiográfico para su anuario.

En el artículo ya citado de Elsie Rockwell (2009), se analiza cómo con la relación bipolar maestro-alumno, el texto presente, en nuestro caso el consultado para producir segunda y tercera escrituras, fue un tercer elemento al que ambos tuvimos que atender, triangulando la relación (Rockwell, 2009):

“Por una parte la presencia del texto incide en lo oral y obliga a modificar las pautas de interacción y la lógica del contenido. Por otra parte la dinámica oral incide en la interpretación del texto, lo describe, repite, refuerza, amplía, enmarca o contradice” (PP 26).

Por lo tanto las pautas de interacción y la construcción de la interpretación fueron dos ejes de análisis de las clases. El acceso directo al texto y la posibilidad de construir colectivamente una interpretación de su sentido fueron factores muy significativos porque, como lo comenta el artículo antes mencionado, la relación con la lengua escrita y la interpretación que es posible construir, dependen de las formas de interacción entre maestros y alumnos en

⁶⁶ La lectura de “Las Locas de la Casa” de Rosa Montero, nos permitió reflexionar sobre los momentos “oscuros” de la mente. Específicamente utilicé el fragmento de su experiencia emocional cuando descubre el “efecto túnel” que la hace sentir repentinamente excluida del mundo y lejana a toda realidad cotidiana.

relación al texto. En algunos casos se restringe la interpretación como lo hizo Belem con la escena de sexo en “La noche de los feos”⁶⁷. En otros, el grupo y el maestro proponen interpretaciones que explican y amplían el texto, a veces lo contradicen. El sentido no se extrae del texto, se construye socialmente como lo hicimos para el guión teatral por medio del debate y para la autobiografía de Karim de 3°A al discutir la pertinencia o no de las “jergas” usadas por él para dirigirse coloquialmente a cada uno de sus compañeros:

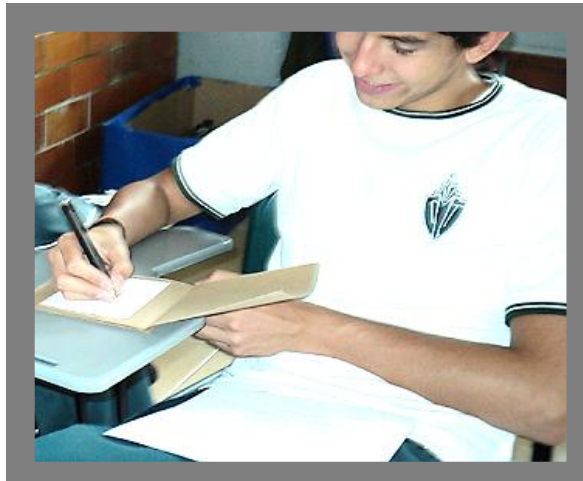


Fig. 14. Karim de 3° A eligiendo la estrofa de los versos que más le gustaron para su cuadernillo de “Pinceladas de Poesía”.

“A mi güerita consentida y favorita.. Gabriela Argaez, porque que bárbaro como la quiero en verdad éstos últimos años se ha convertido en una persona indispensable para mí, me ha enseñado muchas cosas, que he aprendido gracias a ella y ...Gracias a ella, siento que soy un mejor ser humano; te amo güerita.

Te agradezco por SIEMPRE, SIEMPRE ESTAR DE BUENAS, CON UNA HERMOSA SONRISA, POR SACARME A MÍ UNA SONRISA CON TUS CHISTES MALÍSIMOS!!! Oigan y le van a quitar... -OBVIO GABY!!! 10,000 VASOS!!! TE MATOO!!!! TU QUE %&/#\$% KARIM...

TE AMO <3

A José Miguel Flores Bueno, pues la verdad es que contigo también estoy muy agradecido ya que gracias a ti aprendí a tener otros puntos de vista, te llegué a conocer muchísimo: este ultimo año junto a ti, tus gustos, tus preferencias, etc. También contigo viví momentos que jamás olvidaré, como estar de Simples en el Súper POLO!!!!!! Jajajá, la neta, es que te quiero un buen hermano, y te voy a extrañar mucho amigo... aunque estoy seguro de que nos vamos a seguir viendo, aunque no sea lo mismo, va a ser especial cada vez que nos veamos.

P.D. EL SUPER POLO ES LA LEY!!!! Jajajá Garnachas Tere.... Pozole La Helens... BRO!!!”

⁶⁷ Esta discrepancia ente Belem y yo sobre respetar las escenas del cuento tal como las propone Benedetti, se diluyó en consenso con los alumnos, pues para la redacción del guión final, los protagonistas prefirieron omitirla por incomodidad personal y temor a los “qué dirán” de sus directivos y padres de familia.

Aquí podemos observar cómo se da apropiación del contenido de cualquier texto escrito, en gran medida por la mediación oral generalmente colectiva y social. Esto es cierto aún cuando el dialogo sea interiorizado, y solo aparentemente individual (Bajtin, 1981). Para mí este proyecto tuvo un valor y una experiencia que siempre había querido experimentar. A diferencia del proyecto “El teatro en la Escuela”, “el Anuario Autobiográfico” lo realizamos “por el placer de ser”, sin coacción de la calificación, situados en la libertad de la elección por puro gusto. Esto nos permitió analizar muchas variables que también hicieron tambalear los óptimos resultados del proyecto pero que a mi juicio prepararon a los alumnos de tercero para su siguiente reto académico: el uso su libertad en Preparatoria y Universidad.

La carta como construcción social del conocimiento en el aula

Quiero detenerme en el análisis más detallado de la producción de estos textos por mis alumnos del 1°C porque aunque su realización obedeció inicialmente a una planificación de secuencia de animación para orientar y motivar la actividad del grupo hacia las nuevas perspectivas de nuestro proyecto de intervención; a la luz de la conferencia de la Dra. Judith Kalman (2011),⁶⁸ tuve acceso a una de sus últimas publicaciones, la cual me ha permitido interpretar, como ya lo comenté anteriormente, mucho del gusto y el impacto que tuvo esta secuencia didáctica, y sobre todo, el detenimiento con que los padres de familia, maestros y autoridades del colegio participaron leyendo , comentando y escribiendo sus impresiones de “ese rincón de comentarios” montado para la Feria de Textos.

La presencia de diferentes tonos en el uso del lenguaje y la forma de asumir el sentido de su carta como una tarea seria o como un momento de esparcimiento, fueron los elementos con los que la secuencia de animación “Cartas como antaño” orientó motivos para generar otros textos más

⁶⁸ *De la escritura a la tecnología de información y comunicación del 13 de Octubre del 2011 en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE. Cinvestav-Sur), donde tuve la oportunidad de conocerla y escuchar cuatro interesantes ponencias más sobre la influencia de las tecnologías en la escritura y la producción de libros, gracias a la invitación de la Dra. Macrina Gómez.*

elaborados para el proyecto colaborativo “El teatro en la escuela” . Esta secuencia, al igual que la de “Pinceladas de Poesía” realizada con 3°A, inició el proceso de cambio en el aula hacia la propuesta de actividades innovadoras y creativas mediante las cuales los alumnos fueron dando muestras de sus propios procesos de apropiación, interiorización y auto regulación permitiéndome analizar la movilidad de sus procesos cognitivos y de empoderamiento dentro y fuera del aula.



Fig. 15. Karen Palacios mostrando su cuadernillo terminado.

Lo anterior es relevante en la medida en que las cartas comparten muchas de las características para poder analizar otras construcciones sociales de sus escritores y escritoras y cómo se insertan, estos saberes previos, en un mundo social dinámico y cambiante. Para Belem y para mí iniciar con esta secuencia significó reafirmar los conocimientos que tenían sobre la producción y el uso de cartas formales como prácticas sociales del lenguaje. Ellos, ante el esquema de los elementos que debe llevar una carta, como lo sugiere Jolibert, no tuvieron dificultad en reconocer su estructura y por eso, ante la pregunta final ¿Qué sabía y qué aprendí? que les hice para coevaluar sus textos, me dijeron:

- Sabíamos cómo escribir una carta, cómo membretarla, cómo ponerla en el correo-
- Nos dio mucho gusto recibir las cartas en nuestras casas-
- Entonces qué fue lo novedoso de esta experiencia- Les pregunté.

-El uso de la tinta china-, - El papel que huele a café-

-Escribir con la pluma de ave...¡Qué difícil!-

-Escribir lo que sentimos-

Las cartas, aunque aparentemente tiene una estructura sencilla, son textos complejos que reflejan conocimiento, recursos simbólicos y se sitúan dentro de contextos particulares y polisémicos. De estos recursos expresivos dependió la comprensión que pude interpretar sobre cómo estos textos escritos, cumplieron o no sus propósitos, al intercambiar opiniones sobre las cartas que ellos mismos quisieron compartir y darles la libertad de escribir, en un segundo momento, su “obra maestra”, a los que ya habían autoevaluado su borrador y detectado errores sintácticos u ortográficos.

Durante este momento al compartir y revisar los borradores de los que quisieron hacerlo, observé que la tendencia temática más poderosa de la mayoría del grupo fue escribirle a la vida, en general con gratitud, algunas cartas fueron específicas para amigos o novios y una minoría muy particular se escribieron a ellos mismos situándose en el futuro:

-...Y anhelo en verdad el día en que podamos estar todos juntos con gozo, gratitud y amor-firma Giselle.

Para la reflexión sobre la interpretación de sus textos les pregunté:

-¿Sintieron algo diferente al escribir con materiales de antaño?-

-Sí, me gustó- fue el consenso general de respuestas.

-Yo pude pensar más en lo que quería decir- reflexión masculina.

-Yo pude escribirle a la vida cosas que desde hace mucho tiempo había querido decirle: que no fuera tan dura conmigo, pero que a pesar de todo le doy las gracias por las experiencias que he acumulado y que he vencido- comentó Michelle.

-Qué hermoso-le dije-¿me dejas leer tu carta?

- mmm Bueno-. Así lo hice y sentí un nudo en la garganta. Sentí su gran valor ante la vida, su capacidad de resiliencia y pensé en cómo en algunos seres humanos ésta puede manifestarse con esa fuerza desde tan temprana edad.

Cómo, al decir de la sabiduría popular “el veneno que no te mata te hace más fuerte”.

Ella con mucha frescura y una gran sonrisa me dijo:

-Me gustó mucho esta actividad porque pude sacar muchas cosas que llevaba dentro-

-Puedo grabar tu opinión_ le solicité, pues sabes yo también soy estudiante y a mis maestros les gustaría escucharte. Y con su cálida sonrisa intentó decir lo mismo. Eran sus mismas ideas pero la frescura y emoción del primer comentario cambiaron, como siempre, ante la presencia de una cámara o la certeza de la observación.

Comprobé, como dice la Dra. Kalman en su artículo, que una fuente importante de este acervo expresivo es el habla y las formas discursivas cotidianas, sobre todo en el caso de las cartas informales o “personales” donde podemos observar o intuir sus valores, ideales y deseos reflejados en los acontecimientos y desafíos de la vida diaria.

También constaté que algunas de las cartas muestran claramente procesos de aprendizajes no terminados, tanto en el uso adecuado o inadecuado del código lingüístico o de las propias convenciones del sistema de la lengua escrita. En las cartas infantiles sobre todo de 2° y 3° de Primaria, es particularmente interesante observar, a diferencia de las escritas por alumnos de Secundaria, los testimonios de apropiación de estas prácticas sociales culturalmente tan valoradas como el “escribir bien”.

En las cartas de los alumnos de 1°C podemos observar características muy típicas de la escritura vernácula: el uso abusivo o ausente de las mayúsculas, la inserción de abundantes signos de admiración para resaltar un sentimiento o petición. La ausencia de signos de interrogación y de acentos enfáticos ante palabras que nos sirven habitualmente para preguntar. Las ilustraciones también están relacionadas con lo escrito porque intentan suplir la falta de referencia contextual propia de la lengua escrita. Esto lo observamos sobre todo en las cartas femeninas como la de Giselle que cité anteriormente. En ella se observan una diversidad de signos gráficos personales inventados por ella y hasta el gusto de poner su huella digital en tinta china para asegurar su

pertenencia unívoca. En otras, la presencia de dibujos, caritas felices o tristes, flores o corazones, denotan la necesidad decorativa o simbólica de intercalar imágenes en los textos, que se puso de moda en la década de los sesenta y que ha continuado su presencia e importancia en el correo electrónico y en los mensajes por teléfonos celulares.

Durante la producción de textos para la feria que tuve la oportunidad de compartir con alumnos, maestros y padres de familia, jugaron un papel muy importante para terminarlos y cumplir con los propósitos de los proyectos, estos dibujos, fotografías, esquemas, formatos y otras ilustraciones que incluyeron otros recursos culturales para realzar algún aspecto de significación del proceso enseñanza-aprendizaje. Donde ciertamente la escritura sigue siendo la portadora principal del significado, pero complementada simbólica y pragmáticamente por estas otras formas significativas, que evidencian el uso de la expresión y combinación en los diversos discursos con sentido personal e irrepetible.

4.1.2 ¿Evaluar motiva y mejora la comunicación?

La enseñanza áulica en la secundaria mexicana actual, presenta un gran porcentaje de incompatibilidad con los procesos de apropiación de sus estudiantes. La complejidad implicada en el trabajo de enseñanza, rebasa las prescripciones pedagógicas y formas administrativas que intentan su orientación y control. Éstas no logran prever las dificultades y soluciones específicas involucradas en el diario trabajo de la enseñanza. Mercado (1988-1990)

En su artículo “Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria”, Rafael Quiroz Estrada (2009), analiza cómo, para tener éxito en las clases, lo más importante es dar sentido a los resultados que tienen que ver esencialmente con la evaluación de cada curso. En este nivel sigue siendo esencial para muchos maestros evaluar como tarea central de su tiempo en el aula, dejando poco espacio para el trabajo de enseñanza y convirtiendo la evaluación en su estrategia fundamental. Durante el limitado tiempo de intervención que tuve con los grupos de Secundaria en el Moderno Tepeyac, aunque a nuestro parecer tuvieron fructíferos resultados como consta

en las grabaciones recogidas por mí a maestras titulares, alumnos y padres de familia del colegio; la “evaluación”, varias veces, fue motivo de rispidez en el aula y sobre todo de interrupción a la dinámica de armonía en la comunicación con los alumnos que se sentían injustamente evaluados por sus maestros titulares.

En lo personal creo que los procesos de evaluación son el Tendón de Aquiles de la educación institucional. Siguen obedeciendo primordialmente a esquemas conductistas que funcionan, de ahí su permanencia y difícil modificación, pero además por más que las reformas modifiquen sus nombres con más o menos matices: calificaciones, evaluaciones, listas de cotejo, rúbricas, ENLACE, PISA, ENAMS, EXCALE, CENEVAL⁶⁹, etc. Siempre sigue pesando más en su diseño la cantidad de “conocimientos” adquiridos que la “realización personal” o la autoestima y la tolerancia y sobre todo, los parámetros que dirijan la mirada del docente hacia el desarrollo armonioso de la personalidad de todos los involucrados.

Por eso coincido con la Dra. Talízina en llamar a todas estas actividades procesos de control o monitoreo de la enseñanza-aprendizaje más que procesos de evaluación, porque los verdaderos procesos de apropiación y nivel de significación de los contenidos que observamos en nuestros alumnos, siempre estarán permeados por los procesos de interpretación y subjetividad del que “evalúa”.

Sin embargo al planificar mi intervención bajo los supuestos descritos anteriormente y sobre todo hacerlo bajo el enfoque de la Animación Socio-cultural de la Lengua, me permitió situarme en una nueva perspectiva: la creación del aula colaborativa. Ésta presupone la visión y la riqueza que puede generar el relato pedagógico al compartir y planificar experiencias conjuntas.

La consulta del maestro a sus colegas (en mi caso con Ma. Elena y Belem) estuvo claramente vinculada a nuestra preocupación por la nueva situación de enseñanza que enfrentamos. Estas búsquedas y respuestas entre maestras nos mostraron que los saberes docentes son producto de una construcción

⁶⁹ El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior es hoy, a mi parecer, el instrumento de evaluación más cuestionable a nivel nacional por la posibilidad de corrupción institucionalizada para obtener un grado académico.

colectiva. Los maestros somos parte activa en la construcción de los saberes docentes que sustentan los procesos de enseñanza. Estos están mediados por la actividad reflexiva de cada uno de nosotros y por la experiencia producto de nuestra práctica.

En los dos proyectos colaborativos mencionados en el inciso anterior tuvimos momentos muy importantes de monitoreo y control sobre los logros u obstáculos en la realización de los proyectos que la misma Pedagogía por Proyectos nos permitió diseñar; desde la inicial planificación conjunta de los contratos colectivos, hasta la evaluación final concentrada en un formato;⁷⁰ auxiliándome para la producción de cada tipo de texto por medio de los diagramas y discriminación e interpretación de formatos para producir las cartas, poemas, guiones teatrales, carteles, invitaciones, programas para la representación de las obras, autobiografías. Siempre orientados por las preguntas:

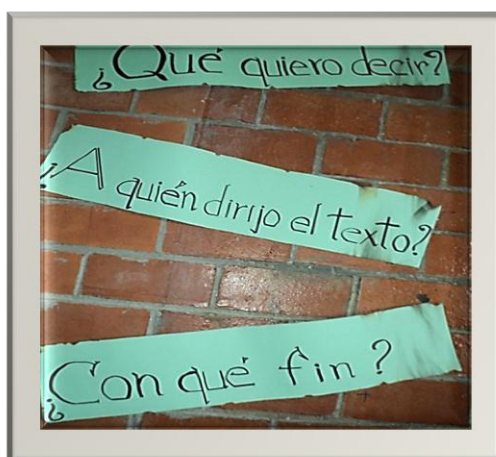


Fig. 16. Preguntas generadoras para la producción de textos según la Pedagogía por Proyectos.

En estos formatos de auto evaluación ya mencionados con la concentración de las respuestas obtenidas individualmente, pude contrastar opiniones y reflexionar sobre los significados y procesos comunicativos que se dieron o no, al inicio, durante y al finalizar la realización de dichos proyectos.

⁷⁰ El formato: Autoevaluación final de mi participación en el proyecto, basado en un diseño propuesto por Jolibert y Jacobs. (2003). *Interrogar y producir textos Auténticos*, fue contestado por los alumnos del 1°C y 3°A como evidencia final de sus opiniones sobre los resultados de ambos proyectos. El formato con la concentración de sus opiniones y mis observaciones en el caso del 3°A, los ubiqué como anexo IV.

Analizaré a continuación algunas de las preguntas y respuestas que representan la valoración personal y colectiva que realizamos en torno al aprendizaje y la enseñanza de la lengua oral y escrita en el contexto del trabajo y la vida.

En cuanto al nivel de compromiso con su proyecto, puedo decir que tal vez es uno de los rubros más difíciles de constatar, pues aunque la mayoría de los alumnos de ambos grupos se situaron en el “mucho” o “algo”, de acuerdo a la escala estimativa del formato, mis observaciones y las grabaciones de sus maestras titulares que transcribo más adelante, dan cuenta de cómo mientras los alumnos del 1°C fueron haciéndose paulatinamente conscientes de su compromiso para con ellos mismos y para con su grupo. Los de 3°A se situaron mayoritariamente en “algo” e incluso en “nada”, aún cuando el anuario autobiográfico fue un proyecto propuesto y consensuado por todos y cada uno de los integrantes del grupo, y el proyecto de 1°C fue tomado de los propuestos por su programa de Español.

Para mí al igual que para Ma. Elena, maestra del 3°A, esta disminución de niveles de compromiso fue muy significativamente permeada por la variable “calificación final”.

En cuanto a la facilidad que implicó para ellos la realización del proyecto también hubo en sus respuestas una variante significativa, porque como podemos observarlo en el cuadro anexo, ambas mayorías de los grupos se situó en el “algo”, hubo una proximidad en el “mucho” pero una gran diferencia en el “nada”. Para cinco de los veinticuatro alumnos de 1°C el proyecto tuvo un grado de complejidad elevado en concordancia con la realidad, viendo ésta no solo como el mundo de los objetos, sino como el mundo de los “haceres”, de las cosas que nos pasaron, de las cosas que realmente sucedieron independientemente de cómo las interpretemos.

Este grupo catalogado hasta por ellos mismos como el más inquieto y desorganizado, logró en gran parte de sus integrantes la conciencia de la colaboración y la satisfacción de los frutos que da el auténtico trabajo en equipo. Podemos constatarlo en sus mayoritarias respuestas a la pregunta ¿Qué aprendiste con la realización de este proyecto? “- A trabajar en equipo,

con organización todo se puede-” Y fue muy cierto, organizarnos para la puesta en escena de su guión resultó “tarea de titanes”. Tuvimos incontables desencuentros, negligencias, indisciplinas. Ellos mismos cuando conversábamos y replanteábamos fechas y responsables de las actividades asentadas en los contratos, iban concienciando su falta de experiencia y responsabilidad ante “la importancia de un compromiso tan grande” como lo escribió Diego Hernández Cárdenas.

En contrapunto las respuestas a la misma pregunta de los catorce integrantes del 3ºA que contestaron el formato, no tuvo ninguna coincidencia lingüística, fueron catorce respuestas con palabras distintas pero fruto de una reflexión más individual y permeada por sus sentimientos hacia la importancia que adquieren los recuerdos cuando estás a punto de dejar una historia de vida en común, como lo describe tan bellamente Ricardo Chávez Castañeda (2004), en LOS SECRETOS QUE SON PÁJAROS:

“Grandes parvadas de secretos han hecho sus nidos en los cuerpos de las personas. Dormitan en el color del pelo, el tamaño de la cintura, el cauce de las arrugas, a través de los cuales puede saberse en qué dirección y con qué fuerza ha transcurrido el río de una vida...Basta mirar uno de esos nidos para que suceda algo como un amanecer y los secretos pájaros comiencen a cantar los por qué...” (PP 37)

Al comparar las respuestas de ambos grupos a las preguntas:

¿Te gustó compartir las tareas con tus compañeros?

¿Te gustó trabajar así? Observamos una total correspondencia. Todos los involucrados en este proyecto de intervención coincidimos con el categórico sí. A todos nos costó esfuerzo, lectura, frustración, voluntad, acción, colaboración, tolerancia, planificación, monitoreo y comunicación constantes para resignificar nuestro trabajo en el aula, la escuela, la comunidad escolar y la adecuación a los constantes cambios que ya fueran por cuestiones oficiales, académicas o personales tuvimos que ir aceptando y remodelando para ver culminados nuestros logros y reflexionar sobre nuestros fracasos.

A la pregunta ¿Qué faltó para mejorar el proyecto? Me impresionó que una de las primeras respuestas para ambos grupos fue: -Trabajar más, más tiempo y ganas de trabajar- Por lo que infiero que ellos se saben más capaces y limitan

su esfuerzo aún cuando les gusta trabajar en proyectos. Eso comprueba lo que el artículo de Quiroz Estrada que mencioné anteriormente explicita en lo referente de la simulación de la apropiación que permea a un gran porcentaje de la educación secundaria en México, pues como lo comprueban las respuestas a la pregunta:

¿Participaste en la planeación, desarrollo y evaluación?, los alumnos del 3ºA que propusieron, desarrollaron y evaluaron más libremente su proyecto, se sintieron menos involucrados en estas tres etapas que los alumnos del 1ºC cuya respuesta mayoritaria fue “Mucho”. Sin embargo deseo aclarar que la calidad de la participación en los relatos autobiográficos fue más significativa para el propio grupo, como lo analizaremos en el rincón de los comentarios, donde alumnas que no entregaron su redacción final del relato autobiográfico, sí escribieron comentarios amplios y profundos sobre la socialización de sus textos y los de sus compañeros durante la feria. Aquí valdría mencionar también que, cuatro de los alumnos que evaluaron el proyecto pusieron como dificultad para su realización: - Poner y pensar información tuya- y - El peso de otros proyectos y ese nudo en la garganta-. Esta última respuesta coincide con la opinión de Ma. Elena, su maestra titular cuya grabación transcribo más adelante, pero también corrobora que a esta edad, tal y como me lo comentó en clase el Maestro Jorge Chona, los chicos son altamente vulnerables ante la posibilidad de exponer sus emociones, o la opinión que de ellos puedan tener sus compañeros.

Durante toda la realización de los proyectos como parte del monitoreo de avances y resultados, realicé pequeñas entrevistas a maestros titulares y de manera aleatoria a los alumnos de 1ºC y de 3ºA, desde el inicio, después de las secuencias de animación, durante el proceso y al finalizar los proyectos en la exposición de la Feria de Textos. Varios de éstos, ya están referidos a lo largo del capítulo III y en este capítulo, deseo incluir los que hacen patente las diferentes opiniones de Belem y Ma. Elena ante momentos similares de cada proyecto y en especial la opinión de Irving J. Enríquez de 3ºA porque representa la actitud de muchos de los alumnos que no entregaron su texto final por no tener la presión o el estímulo de la calificación.

Comentarios sobre los obstáculos observados en el transcurso del proyecto:

1. El Teatro en la escuela. Grupo 1°C. Maestra Titular: Belem

- Vamos un poco complicados en cuanto a disciplina, a los chicos les falta más concentración, son muy dispersos, el grupo es grande, sin embargo creo que han avanzado. El hecho de que ya tengan diseñada la estructura y la secuencia y el ritmo de la historia como que les ha ayudado un poco. No están concentrados y quizá no han memorizado cada quien su libreto pero creo que puede salir mejor. Los ensayos nos van a servir para mejorar.-

-Qué opinas sobre el proceso de elaboración del guión- le pregunté.-

-Sirvió mucho porque el final, aún cuando tuvo sus modificaciones y correcciones, los chicos ya tenían una idea. Haber comenzado a estructurarlo personal, después por equipo y en consenso de grupo creo que funcionó.⁷¹

Esta opinión concuerda con la expresada por la mayoría del grupo en la evaluación final, como lo analicé anteriormente y creo que fue el parámetro metacognitivo de referencia para la satisfacción que expresaron sobre sus logros finales.

2. El anuario autobiográfico. Grupo 3°A. Maestra Titular: Ma. Elena.

- Con respecto a la autobiografía que hicieron hoy los niños, lo vi bien, respondieron bien. La serie que estuvieron haciendo sobre la autobiografía y los recuerdos y memorias que vieron dentro de la educación desde el kínder hasta Secundaria, lo vi bien, les gustó, lo trabajaron bien. No vi cosas negativas, vi que los jóvenes participaron bien en el asunto.⁷²

En estos momentos del proceso de desarrollo del proyecto, yo sentía más apoyo de Ma. Elena que de Belem. Creí que el proyecto del Anuario Autobiográfico, por ser el que se dio bajo las propuestas de los alumnos, en libertad y sin presión de calificaciones, sería la comprobación del éxito de los cambios que la implementación de la pedagogía por proyectos propone dentro del aula. Sin embargo, como ya lo analizamos en las respuestas de sus

⁷¹ Mov0031. Mi Cel. del 25 de mayo del 2011.

⁷² MOV00317. Mi Cel. Del 23 de mayo de 2011

autoevaluaciones, existieron otras variables que cambiaron mi percepción al respecto. Como podemos constatarlo en los siguientes comentarios:

Comentarios Finales sobre los resultados del proyecto

3. El Teatro en la escuela. Grupo 1°C. Maestra Titular: Belem

- Considero que las actividades del proyecto fueron muy enriquecedoras, no solo para los chicos como alumnos; para mí como profesora en equipo con Miss Rosy, fue muy próspero el ejercicio, nos costó trabajo porque tenemos la conciencia que los adolescentes son un poco difíciles para encausar. Finalmente el resultado de la actividad fue muy enriquecedor, lo repito, ...el resultado final fue muy satisfactorio y lo que más funcionó fue el trabajo colaborativo...ha sido una experiencia digna de repetirse después con algunas cosas por limar, quizá el tiempo también nos apremió demasiado pero es una actividad que una vez que hemos podido trabajar, tendrá mejores resultados después de lo que hemos aprendido en este ejercicio-⁷³

1. El anuario autobiográfico. Grupo 3°A. Maestra Titular: Ma. Elena.

- El grupo empezó muy comprometido, el proyecto fue muy interesante para ellos. Lamentablemente no se comprometieron al cien con el trabajo porque empezaron los proyectos de todas las demás materias. Ellos sabían que era su calificación final de todas las demás materias, sabían que este proyecto como tal no, y se comprometieron más con los que eran sus calificaciones finales...hubo quien sí se comprometió hasta el final pero lamentablemente la mayoría de mi grupo le dio prioridad a calificaciones que a trabajo voluntario. Finalmente creo que se logró algo de lo que se había diseñado y me da mucha pena que no hayan podido terminar como lo habíamos planeado pero creo que lo más importante fue que estaban trabajando para otras muchas materias y poder terminar su año escolar-⁷⁴

Ese día un poco antes de terminar nuestra última sesión en la escuela, entrevisté a Irving, un joven que siempre estuvo en clase, presentó una muy completa primera escritura y leyó muy entusiasmado la tercera escritura de su compañero Diego Cabeza que estuvo ausente en esa sesión por estar

⁷³ MOV00357.Mi Cel. Del 9 de junio del 2011

⁷⁴ MOV00356. Mi Cel. Del 9 de junio del 2011.

preparando otros proyectos de otras materias. A mi pregunta de por qué él no había entregado su relato autobiográfico terminado me contestó:

- La verdad sí quería hacerlo porque el grupo me motivó mucho pero como entreno todos los días de seis y media a nueve de la noche no pude terminar-

La maestra Ma. Elena le cuestionó esa respuesta porque su relación es un poco tensa y yo aproveché para insistir:

- Qué otro obstáculo crees que influyó para...- Él me interrumpió y con un tono entre cínico y molesto me contestó:

- Mi gran flojera, es increíble cuánta flojera hay en mi cuerpo- Se giró con una sonrisa sarcástica hacia sus compañeros que lo escuchaban. Yo continué mi entrevista:

-Y te pareció interesante el proyecto desde que se planteó- le pregunté

-La “verdad” sí, me hubiera gustado participar pero...le voy a ser sincero, soy muy flojo y no tengo tiempo... pero la idea me pareció muy buena-

- ¿Te gustaron los trabajos de tus compañeros que leíste en público?- proseguí al observar que recuperaba su tono inicial de sinceridad-

- Sí, el que yo leí de Diego fue muy emotivo, la verdad yo nunca lloro pero sí sentí que se me salía la lágrima... porque saber que ya todos se van a ir...bueno algunos y los que estuvimos tanto tiempo juntos...eso sí es triste pero bueno me quedo con un bonito recuerdo-

- Te agradezco mucho que lo hayas leído, porque lo hiciste tan emotivamente que también a mí me llegó muy profundo-

-Sí- me interrumpió- Tenía unas palabras que la “verda” te llegan al corazón-

-OK- lo interrumpí- ojalá que las guardes-. -Lo voy a hacer- me contestó-

- ¡Ojalá!-. - Nos encantaría que tú te decidieras a escribir las tuyas para que nosotros también pudiéramos guardarlas para todos-

- Lo voy a hacer- me contestó con una amable sonrisa.

-Gracias- le dije y me despedí emocionada esperando lo que nunca pasó; recibir su relato autobiográfico por correo electrónico, como lo hicieron varios

de sus compañeros, para compartirlo en red y en la Feria de Textos donde todos pudimos leer solamente la primera escritura de Irving, como parte del proceso para la producción de textos.⁷⁵

El rincón de comentarios y participación social

Este rincón lo pusimos entre Belem y yo con el objetivo de propiciar la retroalimentación sobre la feria y con mi particular interés en recabar evidencias que nutrieran procesos de reflexión para documentar el relato pedagógico del presente documento. Sin embargo a la luz de los textos de la Dra. Kalman y en especial en el que documenta su análisis sobre la lengua vernácula y las valiosas posibilidades de significación que ésta contiene, he podido reconstruir y replantear la oralidad que subyace en este tipo de textos que bien podrían ser motivo suficiente para un análisis más profundo y detallado con fines doctorales.



Fig. 17. Alumnas de 6° de primaria escribiendo sus comentarios sobre la feria de textos.

Este tipo de producciones denota que los y las escritoras de estos comentarios, participan en un evento, significativo y lúdico pues sobre todo en los visitantes alumnos, más que en los comentarios de padres y maestros, se observa que el escribirse en estas hojas especiales y poder hacerlo con diferentes plumines de colores, es parte de la diversión, los libros o libretas de comentarios, inclusive en los museos, son objetos culturales que enmarcan un evento social, festivo y lúdico (Kalman, 2009):

⁷⁵ MOV00354. Mi Cel. Del 9 de junio de 2011

En estos comentarios la frontera entre la oralidad y la escritura se entrecruzan y contribuyen a formar una producción de textos diversa, híbrida, multipersonal y por ende simbólicamente rica. (PP 30)

Los comentarios de las siguientes alumnas de 3ºA llevan para mí la intencionalidad de dejar huella de sí mismas, sobre todo porque fueron de las que no concluyeron su relato autobiográfico para el anuario y querían posiblemente dar un testimonio de su pasar por la escuela para formar parte de la cultura escolar:

“Me pareció muy buena la exposición ya que está muy completa y siento que hubo varios proyectos donde usabas básicamente para qué te servía la materia. Los proyectos como el proyecto de vida me dio mucha felicidad recordar momentos de mi infancia hasta ahora.

Me encanta la idea de los poemas que expresan sentimientos y cómo son en verdad

MUCHAS FELICIDADES!

Muy buen trabajo Atte. María Hernández Y.”

“¡Muy buena idea! Te hace recordar todos los momentos que pasaste buenos o malos. Me hizo darme cuenta que me divertí y disfruté cada momento, he acabado una etapa maravillosa y muero de ganas por saber que me espera. Porque sé que esto apenas es el inicio de algo y eso es de vivir ¡gracias a todos!

Atte: Lorena Herrera”

“Gran idea!! Me encantó porque creo que estas son la clase de cosas que van a durar para siempre:

Hacer este proyecto me trajo muchos recuerdos ¡GRACIAS!

Mucho éxito en su proyecto miss

Atte: Luz Haideé Carrera ♡”

“Muy buena idea me encantó hacer esto.

Me recordó tanto todos los momentos que he pasado y me gusto haber convivido con usted. Mucho éxito siempre; le deseo lo mejor.

Atte Gabriela Argáez”

Comentarios Multipersonales.- Son los que se escriben para participar, interactuar, relacionarse con otros y divertirse. La mayoría fueron de alumnos que no firmaron, a veces pusieron su rúbrica o su grado y grupo. También hubo de maestros y padres de familia que prefirieron comentar en el anonimato:



Fig. 18. Alumnas de 1° de secundaria escribiendo sus opiniones.

“Muy original e interesante”

“ME ENCANTO en especial las “autobiografías” de los 3° ya que son personas a las que conocí. 😊”

“Me encanto lo colorido y la ambientación del lugar, te da paz y lo disfrutas ¡FELICIDADES! 😊 ”

“Me gusto mucho, estuvo muy divertido aprendimos cosas nuevas; y pusimos en práctica lo que sabíamos”

“Está muy interesante ya que te deja expresarte oralmente o por escrito y está muy divertida ya que te hace pensar mucho 😊Kuri 1°A”

“Está muy padre porque hay varias fotografías que nos recuerdan las obras que trabajamos en la clase de español. Diego 2°A 😊

Comentarios de los padres



Fig. 19. La mamá de Diego Martínez de 2° A registrando sus opiniones.

“FUE MUY DIVERTIDO E IMPORTANTE CONOCER EL DESARROLLO QUE TIENEN A LO LARGO DEL CURSO PARA OBTENER EL CONOCIMIENTO PARA HACER UNA OBRA TEATRAL. MUY INTERESANTE

GRACIAS Tere Diego”

“Nos gustó mucho el conocer que es lo que hicieron nuestros hijos durante este año escolar. ¡Gracias por darnos la oportunidad!”

“Excelente la forma que están desarrollando el uso y las aplicaciones de nuestra lengua para que los muchachos entiendan la belleza de nuestro idioma gracias”

“Me encantó saber que los conocimientos los aplican fuera de los cuadernos, y que se están preparando para la vida. (firma)”

“Muy buenos los trabajos elaborados y es una oportunidad para nosotros los papás de darnos cuenta lo que hacen nuestros hijos y lo que aprenden. Gracias por mostrarnos su buen trabajo”

“Los felicito, una forma diferente de enseñar y aprender, los niños se ven muy contentos”

“Muchas felicidades:

Creo firmemente que lo que han logrado con los chicos es fundamental e importante en esta etapa tan emotiva y que les den la oportunidad de Expresarse, deseo y espero que lo sigan haciendo, que se vinculen de esa manera con ellos, que les permitan descubrirse en ámbitos no explorados

Adriana Maya”

“INTERESANTE; QUE PERMITA A TODOS LOS ALUMNOS EXPERIMENTAR Y DESARROLLAR SU EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA PARA SU DESARROLLO COMO ESTUDIANTE Y FUTURO PROFESIONISTA

ANA LAURA AGUILERA M.

ING. CESAR A. AGUILERA O.”

(Este subrayado de “a todos” fue con la intención de recalcar una inconformidad por el trato selectivo para bien o para mal que damos los profesores a ciertos alumnos).

En la selección de todos estos comentarios pude observar las características del uso de la lengua vernácula: la despreocupación en los trazos de las letras, la combinación indiscriminada de mayúsculas y minúsculas, la falta de acentos ortográficos, el uso de caritas, sonrisas, signos de admiración exagerados, la combinación arbitraria de tamaños y tipos de letra con intenciones contextualizadoras individuales en unos y diluyentes y anónimas en otros.

Estos hallazgos inesperados desde el punto de vista de mis supuestos teóricos originales, me han permitido reflexionar cómo las experiencias de animación sociocultural permiten también evidenciar los procesos de interiorización fruto de los sistemas de actividad por etapas descritos por Leontiev, Galperin y Luria y que han nutrido, desde mi muy particular punto de vista, las valiosas investigaciones y aportaciones de los sociolingüistas, tal como lo mencionan Lomas y Tusón (2009, pp 62-63).

Comentarios de autoridades y maestros



Fig. 19. El profesor de Artes Plásticas que visitó la feria.

El siguiente comentario lo escribí para iniciar este inciso, porque se me hizo muy auténtico, tanto de la persona que me aclaró el porqué de hacerlo solo oralmente, como para describir el problema de la comunicación entre autoridades y maestros:

“La felicito por la exposición y por todo el trabajo. Me gusto mucho, la música estaba muy apropiada. Esto es una verdadera fiesta de arte.

Voy a pasar mi comentario al profesor Calderón, a Miss Ceci y a Estelita.

Atentamente,

El Director técnico de la Primaria

(Hago mi comentario verbal para que no haya sentimientos de otras maestras.)

Muchas gracias”

También escribieron en estas hojas del Rincón de los Comentarios, los que lo hacen para que otros admiren sus capacidades discursivas y de expresión ya sea lingüística o pictográfica. Este creo que fue el caso del profesor de Cívica y Ética del colegio, ya mencionado en capítulos anteriores, ante los cuadernillos de “Pinceladas de Poesía” del 3°A:



Fig. 20. Mural de cuadernillos "Pinceladas de Poesía" del 3° A.

"Estos elementos que tenemos aquí con fundamento epistémico nos pueden dar algunos referentes:

El adolescente que tiene la problemática del amor, que lo siente pero como que se desvanece. No entiende si es amor o sensualidad o sexualidad incluso. Pero también encontramos algunos alumnos que manifiestan con estos colores un valor lúgubre que está presente. A mí me parece ver aquí un personaje español (El Quijote).

Un elemento que también tienen los chicos, es que hay quienes tienen su vida bien definida incluso hay perspectiva hacia futuro. Me parece que es este triángulo con perspectiva en el camino; además tenemos estos árboles que están frondosos con su tronco firme nos podrían dar una seguridad en su vida. Pero también tenemos unos sujetos que a esta edad no sabemos ni cómo se llaman ni qué quieren, esta complejidad de colores. El tiempo los apremia, como que se lo quieren comer no? Pero el tiempo se les hace divertido si están unidos. Hay otro elemento que me llama la atención sobremanera, aquí

hay un honguito que me parece que es una casa pero además en esa casa que es el hogar, me lo parece, tenemos dudas hacia dónde ir pero hay una brújula que finalmente nos va a guiar. El episteme mismo nos va a guiar, la lógica, la ética nos van a ir orientando para encontrar el fin de nuestra vida. Estamos hablando de la Antropología Filosófica. Otro elemento importante son las aves que están presentes en varios niños...paréceme que el joven añora la libertad. Pero cosa curiosa, la libertad no les es todavía familiar porque les gusta exigir al adulto, ejemplo y demás, pero ellos no se comprometen con esos valores...que el individuo irá adquiriendo con los rumbos...Maravilloso el trabajo, sin duda plausible.”⁷⁶

Al registrar sus comentarios en el rincón del informal “libro de actas” y escribirlo con plumines de colores de su elección, también dejaron testimonios de su propia construcción social.

4.2 Encuentros y Desencuentros

Hablar de encuentros es hablar del “mi” que construye su “yo” con los otros. De los conceptos, libros, personas y experiencias que hacen posible esas acciones que te definen, te enriquecen, te modifican, que te van transformando mediante el diálogo, la confrontación, la discusión y el ejemplo.

Desde este punto de vista solo hay encuentros, porque las discrepancias y los errores también te llevan a verdades insospechadas “atrás de una verdad siempre hay otra verdad...” Y sé que aún con todo lo que he leído me falta recuperar y reconstruir conceptos básicos, interpretaciones de autores, dominio del relato pedagógico y profundidad en la práctica analítica. Todas estas realidades también son encuentros:

- Conmigo misma como posible relatora y “nombradora” (Bruner, 2006)
- Con el enfoque Histórico-Cultural y la Neuropsicología a través de los diálogos sostenidos con mis Maestros, compañeros del grupo y muy especialmente con mi asesor Gerardo Ortiz, guía

⁷⁶ MOV00368. Mi Cel. 13 de junio del 2011

permanente de reflexiones y cuestionamientos que son fuente inagotable para enriquecer mi experiencia en la maestría, en la docencia y en la vida.

- Con la validez de la Pedagogía por Proyectos como una posibilidad transformadora de las relaciones dentro de la escuela y el aula propiciando el paulatino empoderamiento de los alumnos hacia el mejor uso de sus prácticas sociales de la lengua dentro de su realidad cotidiana.
- Con la satisfacción profunda ante la respuesta de los padres de familia y maestros y directivos del Colegio Moderno Tepeyac durante los tres días de la Feria de Textos. Donde pude constatar el uso de la lengua vernácula como medio idóneo para registrar textos y comentarios que dejan huella sobre la propia construcción social de la cultura escrita de los visitantes, que escriben para dejar huella de sí mismos, para que otros también admiren su riqueza discursiva y su capacidad de expresión ya sea por medio de palabras o dibujos.
- Con el currículo “macabro”, como bien dice el Dr. Nicolás Juárez, ese doble discurso que subyace en nuestro sistema educativo con el que se describe la realidad de la actitud de muchos docentes ante los alumnos creativos (Klimenko,2008): _ ¡Qué bien! Pero no lo vuelvas a hacer_ Porque, a menudo los alumnos creativos somos vistos por los profesores como problemáticos y molestos, porque interrumpimos la clase con las preguntas, hacemos cosas diferentes a las que exige el profesor, cuestionamos y planteamos diferentes vías para hacer las cosas. Inclusive, en muchas ocasiones somos considerados como necios, desobedientes y rebeldes. Sí, esta ha sido en gran parte la descripción de mi trayectoria escolar, por eso me la apropio, ahora que veo con más claridad y entiendo por qué he luchado arduamente en contra de la reproducción de esta discriminación

docente y vienen a mi mente los abrazos y palabras de reconocimiento de mis alumnos creativos al sentirme de su lado.

Desde el enfoque histórico-cultural, la capacidad creativa es entendida como la actividad psíquica creadora, la cual se diferencia de la actividad psíquica reproductora. La sola formación de hábitos, no favorece verdaderamente el desarrollo mental de nadie, porque no produce ni amplía la zona del desarrollo próximo, ni tampoco crea premisas para el fomento de la capacidad creativa. La actividad reproductora refuerza los aspectos que se encuentran en la periferia del desarrollo mental del niño (Rubinstein, 1978), porque se trata precisamente de las destrezas y hábitos o contenidos de conocimientos asimilados de una manera mecánica, no significativa, y que representan a menudo un bagaje inamovible, sin la posibilidad de transferencia a otros contextos.

4.3 Educar para transformar y transformar para educar

“Hago falta...yo siento que la vida se agita nerviosa si no comparezco...si no estoy. Siento...que se ve ese vacío...que hay una respiración que falta, que defraudo una espera...falta mi cara en la gráfica del Pueblo...en el canto...en la pasión de andar... mis ojos en la contemplación del mañana...mi lengua en el idioma de todos, el gesto de mi cara en la honda preocupación por mis hermanos.”

Alfredo Zitarrosa

En este trabajo utilicé la noción de acceso a la cultura por medio del lenguaje desde el enfoque Histórico-cultural y Sociolingüístico. Argumenté su construcción mediante la participación en distintos contextos, donde la interacción con otros hace posible la apropiación de la lectura y la escritura y el acceso señala las condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita.(Kalman, 2003).

La Teoría de la Actividad me permitió entender mejor los procesos cognitivos de interiorización y exteriorización mediados por esa compleja herramienta que es el lenguaje. Este proceso de apropiación sugiere que el aprendizaje de las

prácticas lectoras y escritoras requieren que el estudiante vaya conociendo el conjunto de acciones que integran una actividad y aprecie, desde diferentes ángulos, las prácticas en toda su complejidad sistémica.

El acceso a la cultura escrita que ocurre en ese espacio social que es la escuela, implica el despliegue de las prácticas sociales, la planificación conjunta de situaciones y secuencias didácticas, la participación en los procesos de construcción de significado y sentido, el flujo de información de expertos, el intercambio de varios conocimientos y saberes y la reflexión que propicia el relato pedagógico para dar cuenta de lo no documentado.

La integración de los contenidos académicos adaptada al saber cotidiano de los estudiantes depende en buena medida de su potencial para mejorar estrategias que superen la simulación de apropiación que se logra hoy por hoy en la mayoría de las escuelas, en las cuales, el enfoque de la Animación Sociocultural de la Lengua está ausente porque la mayoría del proceso enseñanza- aprendizaje académico no sale a la comunidad, ni se compromete con ella.

4.3.1 Qué sabía y qué aprendí

Sabía, desde muy temprana edad el por qué quería ser maestra. Mi vida como maestra ha sido la realización de muchos de mis sueños contruidos con otros, para esos otros que forman parte de nosotros mismos. Sé que mi vocación docente ha enfrentado grandes retos:

- Entender a mis alumnos y a mí misma
- Impactar a unos y desilusionar a otros
- Querer siempre ser la “maestra inolvidable” y tener la certeza de no serlo o no saber hasta qué punto lo he sido

- La certeza de que un gran porcentaje de nuestra comunicación con los alumnos está sesgada y tamizada por insatisfacciones no resueltas (González, 1999). El niño ante sus padres y el alumno ante sus maestros expresa lo que debe, no lo que siente por temor de no ser aceptado; (¿sólo el niño?).

- La convicción de que esta comunicación no será posible sin soslayar las mutuas insatisfacciones mediante el diálogo que rompa vínculos autoritarios tradicionales y que éstas sólo desvirtúan el proceso comunicativo.
- La necesidad de generar la capacidad de conceptualizar los conflictos y poder asimilar lo contradictorio o negativo en el proceso de comunicación.
- La certeza de que las estrategias que estimulan al estudiante a esforzarse y aprender nuevas formas y maneras de explorar, reflexionar y crear son las que permiten no solo fomentar las tendencias que se encuentran en formación, sino también desarrollar, mediante la vía de interiorización de la actividad externa creadora, nuevas acciones mentales, componentes necesarios de la actividad psíquica creadora que produce una nueva enseñanza.
- Comprobar cómo, la práctica docente que toma poco en cuenta el saber cotidiano y los intereses de los alumnos, se convierte en un núcleo de sobrevaloración del saber y que en buena medida el currículo formal vigente, con su alta dosis de especialización, refuerza esta concepción.
- Apoderarme de conceptos teóricos aparentemente ininteligibles para mí en las primeras lecturas a Levi Strauss, Carpentier, Hjelmslev, Chomsky, Faulkner, Piaget, Vygotsky, A.N y A.A. Leontiev, Woods, Levinas, Bourdieu; y experimentar con ellos esa herramienta de los procesos cognitivos complejos- como el universo de posibilidades lingüísticas, sociolingüísticas, psicolingüísticas, etnolingüísticas, semióticas y semiológicas que me apasionan y me enajenan como a Alonso Quijano tratando de dilucidar "...la razón de la sin razón que a mi razón alude...".

Ahora sé que leer a Woods, a Erickson, a Bourdieu con la Maestra Adriana, el Maestro Axa y la Maestra Angélica, que en ese entonces cursaba su doctorado, fueron textos muy valiosos que nos quedaron "grandes", que para mí, mucho de esa primera especialidad, sobre todo en cuanto a "Competencias" se refiere, me ha resultado poco fructífera y aunque pueda sonar muy polémico, le restó tiempo muy valioso para profundizar esta

segunda especialización en Animación Sociocultural de la Lengua. Porque ahora, precisamente ahora, voy procesando constructos de esa cultura escrita de la que apenas me estoy apropiando.

Escucho la persuasiva voz del Maestro Jorge Chona:

- Ahora es el momento de recuperar a....- esos y otros muchos autores que nos han acompañado. Y yo le pregunto:

-¿Pero cuándo vamos a dejar de leer si cada clase nos sugiere autores que son fundamentales para recuperar valiosos procesos de acceso y producción?-

Él con la profunda sabiduría del Maestro me responde:

-Debes aprender a ponerte límites- y yo reflexiono:

-Pero cómo puedo ponerme límites cuando no los veo- Cuando constato que cada interpretación que compartimos, grabamos o discutimos en clase me lleva a replantear aspectos para seguir profundizando el análisis o la posibilidad de producir relatos pedagógicos para documentar lo no documentado y poder encontrar lo nuevo de lo obvio. Escucho en mi mente a mi maestro Kalman, lingüista húngaro -“La ciencia trabaja con obviedades “-

Creo que como docentes, hacemos poco énfasis en la importancia que tiene aprender y enseñarnos a construir buenas preguntas sobre los materiales objeto de aprendizaje y creo que de ahí depende en gran parte el desarrollo de nuestra capacidad para “aprender por reinvención” (Piaget, 1982). Esto nos sitúa en la necesidad apremiante de participar y promover procesos de formación continua como animadores socioculturales capaces de sistematizar la organización de la participación social para transformar contextos educativos y culturales, venciendo las limitaciones que obstaculizan esta organización por medio del respeto y la tolerancia por el otro, por sus tiempos, su indiferencia tal vez compartida, su frustración ante la inercia aplastante del Sistema Educativo Mexicano con los lastres y corruptelas de SENTE del que, como dice Albert Camus (1942), en *L'Étranger*: “Todos somos culpables”

A la luz de estos saberes me sigo planteando con González Rey las siguientes reflexiones, que a mi parecer nunca han sido resueltas, sobre los procesos de evaluación como parte fundamental de la comunicación que permean y

condicionan hoy más que nunca gran parte del quehacer docente e institucional:

- Porqué la evaluación debe ser la motivación por excelencia del aprendizaje cuando ésta desvirtúa generalmente las buenas relaciones entre maestro-alumno.
- Porqué el Cuadro de Honor y entrega de diplomas a los alumnos destacados.
- Cómo están involucrados tan decisivamente los padres de familias en ese “rollo”.
- Porqué el contenido académico que no satisface el interés o curiosidad de los estudiantes y pocas veces se plantean con profundidad los temas privilegiados para ellos (la ecología, la sexualidad, el universo, relaciones con los adultos, lugar de los “teenagers” en la sociedad).
- Cómo vincular los temas de clase para que requieran de algún ambiente social donde se mueven los estudiantes fuera de la escuela.
- Por qué los saberes contenidos en muchas de las prácticas docentes cotidianas y su apropiación por los maestros pueden y requieren ser considerados como objeto de investigación para enriquecer el campo del conocimiento hasta ahora elaborado solo en las aulas.

Todas estas preguntas me dan las perspectivas sobre las necesidades que como docentes debemos responder con y para nuestros estudiantes porque aunque sea un mito, los mejores maestros debemos ser más comprensivos, más sabios y más profesionales que las personas promedio para poder formar parte de ese 3% de maestros inolvidables que todos llevamos en el alma pero pocos tienen la certeza de pertenecer.

Deseo compartir como parte final de mi reflexión un párrafo tomado de la décima propuesta que pone Denise Dresser en su libro EL PAÍS DE UNO, como una especie de decálogo para los que queremos ser parte del esfuerzo por cambiar a México a partir de la educación y organización de la sociedad civil:

“...A partir de hoy reconoceré que me toca dar algo de vuelta al país en el cual nací. Ya sea un poco de mi tiempo, algo de mi dinero, una porción de mi talento, una dosis de mi energía. Me comprometeré a ayudar a una organización cívica y donaré cierto número de horas a la semana. Reclutaré a mi familia, a mis amigos, a mis colegas para que participen en una causa..., o serviré a mi comunidad de cualquier manera. Porque si con mis acciones altero - aunque sea por un milímetro - la realidad de mi país, habrá sido un buen día. Y un buen comienzo.” (PP. 336.)

REFERENCIAS

- Behar R. (2009). *CUÉNTAME ALGO AUNQUE SEA UNA MENTIRA*. Fondo de Cultura Económica. México. (PP441).
- Benveniste E. (1974). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI. México(Capítulo X, LOS NIVELES DEL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO.PP119-130).
- Bruner J. (1986) *El habla del niño: cognición y desarrollo humano*. Paidós. España.
- Bruner J. (2003) *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica. Argentina. (PP146). *Competencias docentes. De los elementos del currículo a la planeación didáctica*. (2009). Universidad Pedagógica Nacional. COSDAC. SEP. México. (PP1-10).
- Campos Y. (2009). *Innovación de estrategias didácticas y educación informática/ seminario*. Somece.org.
- Camus A. (2006). *El extranjero*. EMECE. Argentina. (PP 157).
- Candela A., Rockwell E., Quiroz R., Mercado R. y Paradise R. (2009). *LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA: UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO*. DIE CINVESTAV-Sede Sur. México. Documentos 33^a y 33b. (PP78).
- Coseriu E. (1982). *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Editorial Grados. España (PP 11-113).
- Costanzo A. y Correa L. (2007). *Adolescentes reales para una educación secundaria viable*. Revista, *ENTRE MAESTR@S*. Universidad Pedagógica Nacional, vol. 7, num. 21. México. (PP72-81).
- Chomsky N, (1979). *Estructuras Sintácticas*. Siglo XXI. México
- Chomsky N, Dieterich H. (2004). *La sociedad global*. Editorial Planeta. México. (PP168).
- Chona J. y colaboradores (2011). *Diplomado la enseñanza de la lengua desde la pedagogía por proyectos*. AXOLOTL. México. (PP243).
- Dewey J. (1925). *La experiencia y la naturaleza*.FCE. México (PP 101-102).
- Díaz Barriga A. (1995) “*La entrevista a profundidad*” (Anexo) en *Empleadores de Universitarios. Un estudio de sus opiniones* CESU-UNAM/M.A. Porrúa México.(PP 161-178)
- Díaz Barriga A. (1996) *LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN (ESTÍMULOS AL RENDIMIENTO ACADÉMICO) EN LA COMUNIDAD DE INVESTIGADORES.UN ESTUDIO EN LA UNAM*. Revista Mexicana de

Investigación educativa, julio-diciembre, Vol. 1, número 2. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. (PP 408-423)

Díaz Barriga F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Díaz Barriga F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc GrawHill. México. (PP18-92)

Di Gregori C. y Durán C. (2004-2005). *Conocimiento y acción: una concepción fundante para el modelo pedagógico y político de John Dewey*. Revista Educación Física y Ciencia. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina.(Año 7, p. 55-67).

Dresser D. (2011). *EL PAÍS DE UNO*. Santillana. México. (PP351).

Egg E. A. (1989). *La Animación y los animadores*. NARCEA, S. A. de Ediciones Madrid. España. (PP262).

Estrategias didácticas. (2009). Universidad Pedagógica Nacional. COSDAC. SEP. México. (PP1-30).

Ferreiro E. (1985-2007). *PSICOGÉNESIS Y EDUCACIÓN*. DIE CINVESTAV-Sede Sur. México. Documento 2. (PP6).

Foucault M. (1993) *Las redes del poder*. Ediciones de la Piqueta. España (PP 72)

Galperin, P. YA. (1982). *Sobre el método de formación por etapas de las acciones Intelectuales*. En Galperin, P. YA. (1986). Antología de la psicología pedagógica y de las edades. Edit. Pueblo y Educación.Cuba (PP 114-117).

Geertz C. (1989). *El antropólogo como autor*. PAIDÓS. España. (PP163).

Giroux H. (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos Políticos, número 44 editorial Era, México, (PP 36-65).

Goetz J. P. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Morata. España. (PP 125-171).

González Rey (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Pueblo y Educación. Cuba. (PP 1-223).

González Rey (2009). *Epistemología y Ontología: Un debate necesario para la Psicología de hoy*. REVISTA DIVERSITAS - PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA - Vol. 5, No 2. Brasil. (PP 205-224).

Jakobson, R. (1963). Lingüística y poética en *Ensayos de Lingüística General*. Seix Barral. Barcelona. (PP 347-392).

- Jakobson, R. (1967). EL LENGUAJE AL NIVEL DE SUS RASGOS DISTINTIVOS en *Fundamentos de la Lengua*. Ed. Ciencia Nueva. España (PP 57-93).
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *INTERROGAR Y PRODUCIR TEXTOS AUTÉNTICOS: Vivencias en el aula*. L.C.SÁEZ. Chile. (PP276).
- Jolibert J. y Sraïki Ch. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. MANANTIAL. Argentina. (PP302).
- Kalman J. (2003). *El Acceso a la Cultura Escrita* Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, Núm. 17, México. (pp37-66.)
- Kalman J. (2009). *QUERIDO SAN ANTONIO: PETICIONES MODERNAS A UN SANTO MEDIEVAL*. DIE CINVESTAV-Sede Sur. México. Documento 63. (PP35).
- Kalman V. (1991). *LINGÜÍSTICA GENERAL*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México. (PP 132)
- Klimenko O. (2008). *La creatividad como un desafío del siglo XXI*. Educación y Educadores, Vol. 11, Núm. 2. Colombia. (PP 191-210).
- Krauze E. (2008). *Cómo acercarse a la poesía*. LIMUSA. México. (PP193).
- La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. (2007). Cuadernos de la Reforma. SEP. México. (PP 5-44).
- Larrosa J. (2003). *Experiencia y pasión*. En *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica. México. (PP 85-99).
- Leontiev A. A. (2006). *Personality, Culture, Language*. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 44, no. 3, (PP. 47–56.).
- Leontiev A. A. (2006). *Sign and Activity*. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 44, no. 3. (pp. 17–29).
- Leontiev A. A. (2006). *Units and Levels of Activity*. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 44, no. 3, (pp. 30–46).
- Leontiev A. A. (2006). *What Are de Types of Speech Activity?*. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 44, no. 3. (pp. 83–86).
- Leontiev A. N. (1978) *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall.USA (PP 105)
- Lerner D. (2001). *Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura*. En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. México. (PP25-37).

- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN*. (2009). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Centro de documentación, información y análisis. México. (PP3-46).
- Lomas C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós. España. (PP9-25).
- Lomas, C. y Tusón, A. (2009). *ENSEÑANZA DEL LENGUAJE, EMANCIPACIÓN COMUNICATIVA Y EDUCACIÓN CRÍTICA*. edere. México. (PP237).
- Lomas C. (2007). *Érase una vez en la escuela*. Graó. España. (PP9-28).
- Luria A. R. (1985) *Lenguaje y pensamiento*. Ed. Martínez Roca. España (PP 160)
- McEwan H. y Egan K. (1995). *Narrative in Teaching, Learning and Research*. Teachers College Press, Columbia University. Argentina. (PP 7-51).
- Montero R. (2005). *La loca de la casa*. Suma. México. (PP169-207).
- Mora C. (2001). *La observación dialéctica: problemas de método en investigaciones educativas*. En *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Argentina. (PP179-202).
- Moscovici S. (2008). *Psicología Social, I Influencia y cambios de actitudes, Individuos y grupos*. PAIDOS. México (PP360).
- Nemi H. (2007). *La literatura, constructora de identidad*. En *Novedades Educativas*. Argentina. Núm. 194. (PP78-81)
- Ochoa L. (2007) *¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias?* Fundación Laboratorio de Políticas Públicas-Buenos Aires, Fascículo 6. Argentina. (PP 4-35).
- Ornelas C. (1995). *El Sistema Educativo Mexicano*. Fondo de Cultura Económica. México. (PP371).
- Ortiz G. y coautores (2010). *Educación Especial, "Aportaciones de la neuropsicología"*. Universidad Pedagógica Nacional. México. (PP247).
- Ortiz G. y Chávez S. (2008). *La teoría de la actividad en la enseñanza*. Revista Caminos Abiertos. No. 174. Universidad Pedagógica Nacional. México (PP22-32).
- Panizza, M. (2004). *Conceptos básicos de la teoría de las situaciones*. En PANIZZA, Mabel (Comp.) *Enseñar matemática el Nivel Inicial y el primer Ciclo de la E.G.B. Análisis y propuestas*. Paidós. Buenos Aires. Segunda Edición. Cap. 2 (PP 3-4)
- Perrenoud P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. GRAO. Francia. (PP155).

- Piaget J. (1982) *A dónde va la educación*. 4ta de. Edit. Teide, S.A. España.
- Programa de español de Educación Básica secundaria*. (2006). SEP. México
- Pulido R. y colaboradores (2010). *Rostros de la lectura HISTORIAS DE MAESTROS*. AXOLOTL. México. (PP319).
- Rockwell E. (2009). *LA EXPERIENCIA ETNOGRÁFICA Historia y cultura de los procesos educativos*. PAIDOS. Argentina. (PP222).
- Rubinstein S.L. (1960). *El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica*. Pueblo y Educación. Cuba.
- Santillán V. y Ortiz A. (2011) *LA NOCIÓN DE PODER DESDE FOUCAULT: UNA PERSPECTIVA EDUCOMUNICACIONAL*. Perspectivas de la Comunicación. Vol.4, No.1.ISSN 0718-4867. Universidad de la Frontera. Chile (PP 80-91)
- Saussure F. (1986) *Curso de Lingüística General*. Distribuciones Fontamara, S.A. México. (PP320).
- Savater F. (2004) *Preguntas de la Vida*. Ariel. España. (PP286)
- Solar J.I. (2012) *Los orígenes del realismo jurídico americano*. Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad N° 2, marzo – agosto 2012, pp. 176-178 ISSN 2253-6655
- Talízina, N. (2009). *La Teoría de la Actividad Aplicada a la Enseñanza*. Universidad Autónoma de Puebla. México. (409 PP).
- Tusón A. (1991). *Iguals ante la lengua, desiguales en el uso*. En *Aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós. España. (PP49-65).
- Vygotsky L. S. (1999). *La Teoría de Piaget sobre la Lengua y Pensamiento del Niño*. En *Pensamiento y lenguaje*. Pueblo y Educación. Cuba. (PP 6-15).
- Vygotsky L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. España. (PP87-94 y 259-273).
- Vygotsky L. S. (1999). *Pensamiento y palabra*. En *pensamiento y lenguaje*. Pueblo y Educación. Cuba. (PP74-95).
- Zabala A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó .España. (PP238).

Anexos

Complementarios

para

Capítulos

I, II, III y IV

Anexo I
Evidencias del proceso de secuencias didácticas
para la producción de textos socializados en la
Feria del Colegio Moderno Tepeyac.

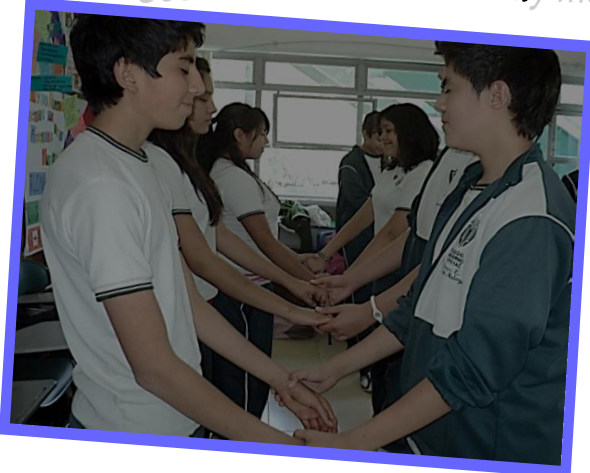
Proyecto “Anuario Autobiográfico” del 3°A



*Secuencias de animación y orientación
“Pinceladas de Poesía”*

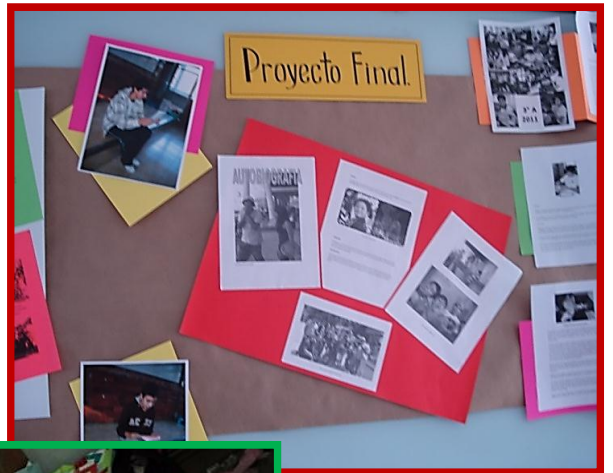
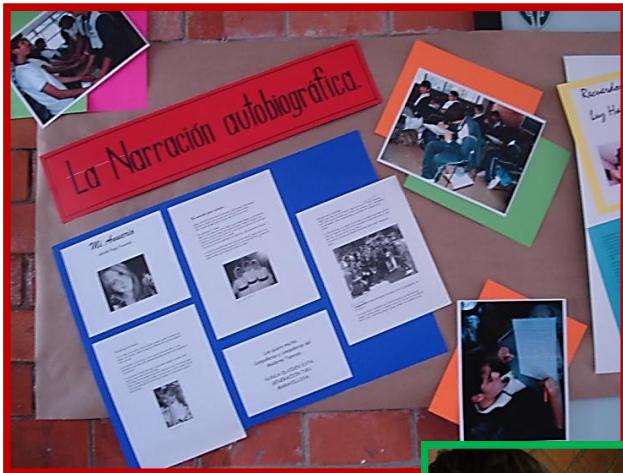


Secuencias de animación y meditación para 1ª y 2ª escrituras



Anexo I
Evidencias del proceso de secuencias didácticas
para la producción de textos socializados en la
Feria del Colegio Moderno Tepeyac.

“Obras Maestras” en la Feria de Textos



Anexo I
Evidencias del proceso de secuencias didácticas
para la producción de textos socializados en la
Feria del Colegio Moderno Tepeyac.

Proyecto “El Teatro en la Escuela” del 1ºC



Secuencias de animación y orientación
“Cartas como antaño”



Secuencias para la producción de un guión teatral a partir de un cuento



Anexo I

Evidencias del proceso de secuencias didácticas
para la producción de textos socializados en la
Feria del Colegio Moderno Tepeyac.

“Obras Maestras” en la Feria de Textos



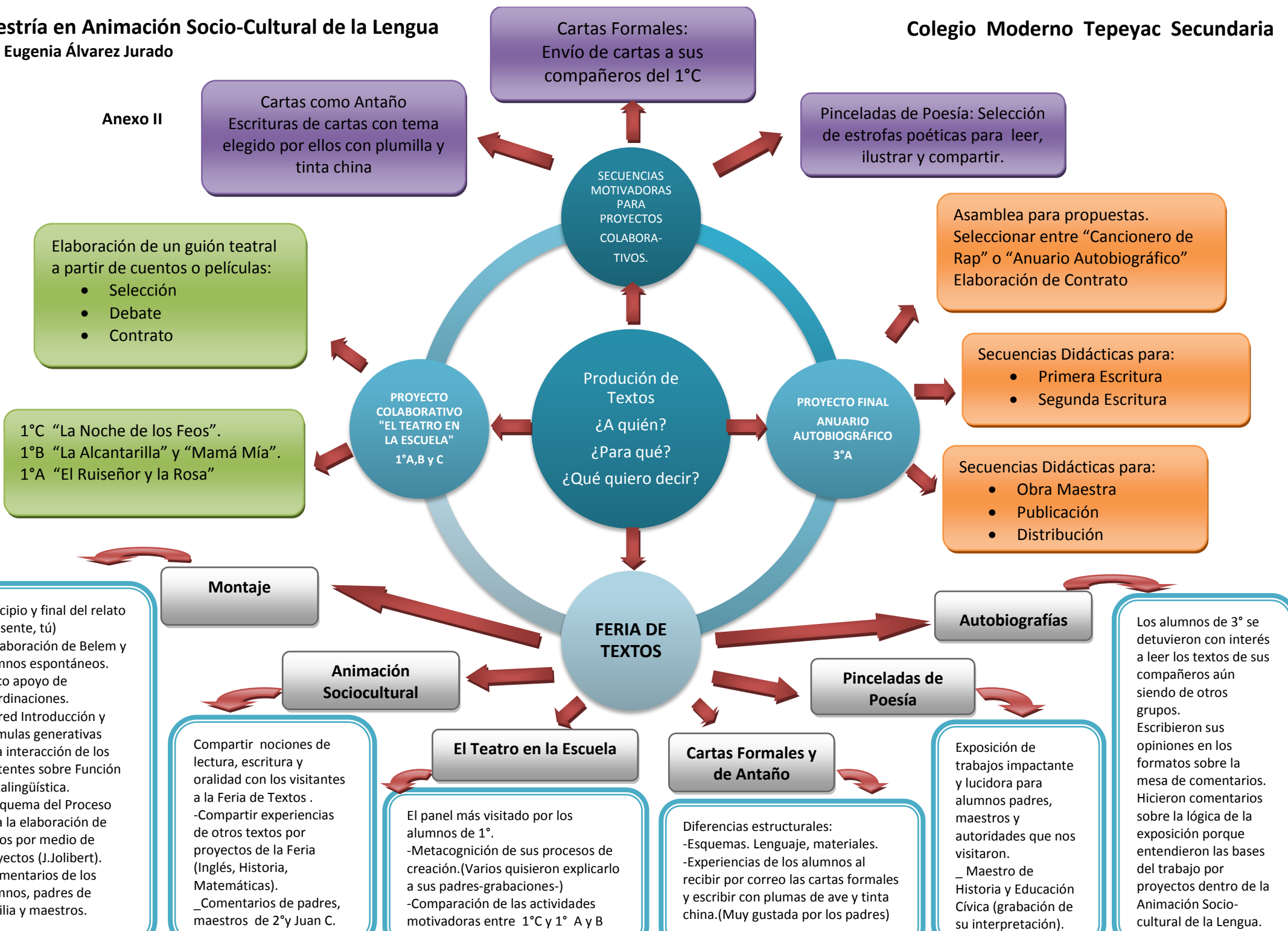
Anexo I

Evidencias del proceso de secuencias didácticas
para la producción de textos socializados en la
Feria del Colegio Moderno Tepeyac.

“Obras Maestras” en la Feria de Textos



Anexo II



Cartas como Antaño
 Escrituras de cartas con tema elegido por ellos con plumilla y tinta china

Cartas Formales:
 Envío de cartas a sus compañeros del 1°C

Pinceladas de Poesía: Selección de estrofas poéticas para leer, ilustrar y compartir.

Asamblea para propuestas.
 Seleccionar entre "Cancionero de Rap" o "Anuario Autobiográfico"
 Elaboración de Contrato

Secuencias Didácticas para:
 • Primera Escritura
 • Segunda Escritura

Secuencias Didácticas para:
 • Obra Maestra
 • Publicación
 • Distribución

Elaboración de un guión teatral a partir de cuentos o películas:
 • Selección
 • Debate
 • Contrato

1°C "La Noche de los Feos".
 1°B "La Alcantarilla" y "Mamá Mía".
 1°A "El Ruiseñor y la Rosa"

PROYECTO COLABORATIVO
 "EL TEATRO EN LA ESCUELA"
 1°A,B y C

Producción de Textos
 ¿A quién?
 ¿Para qué?
 ¿Qué quiero decir?

PROYECTO FINAL
 ANUARIO AUTOBIOGRÁFICO
 3°A

FERIA DE TEXTOS

Montaje

Autobiografías

Animación Sociocultural

Pinceladas de Poesía

Principio y final del relato (presente, tú)
 -Colaboración de Belem y alumnos espontáneos.
 -Poco apoyo de coordinaciones.
 _ Pared Introducción y Fórmulas generativas para interacción de los asistentes sobre Función Metalingüística.
 _ Esquema del Proceso para la elaboración de textos por medio de proyectos (J.Jolibert).
 _ Comentarios de los alumnos, padres de familia y maestros.

Compartir nociones de lectura, escritura y oralidad con los visitantes a la Feria de Textos .
 -Compartir experiencias de otros textos por proyectos de la Feria (Inglés, Historia, Matemáticas).
 _ Comentarios de padres, maestros de 2°y Juan C.

El Teatro en la Escuela
 El panel más visitado por los alumnos de 1°.
 -Metacognición de sus procesos de creación. (Varios quisieron explicarlo a sus padres-grabaciones-)
 -Comparación de las actividades motivadoras entre 1°C y 1° A y B

Cartas Formales y de Antaño
 Diferencias estructurales:
 -Esquemas. Lenguaje, materiales.
 -Experiencias de los alumnos al recibir por correo las cartas formales y escribir con plumas de ave y tinta china. (Muy gustada por los padres)

Exposición de trabajos impactante y lucidora para alumnos padres, maestros y autoridades que nos visitaron.
 _ Maestro de Historia y Educación Cívica (grabación de su interpretación).

Los alumnos de 3° se detuvieron con interés a leer los textos de sus compañeros aún siendo de otros grupos. Escribieron sus opiniones en los formatos sobre la mesa de comentarios. Hicieron comentarios sobre la lógica de la exposición porque entendieron las bases del trabajo por proyectos dentro de la Animación Sociocultural de la Lengua.

Anexo III

PROYECTO

“FERIA DE TEXTOS COLEGIO MODERNO TEPEYAC”

SECCIÓN

Secundaria	
Grado: 3°	Grupo:A

Pinceladas de Poesía

FECHA: 6 de May

ETAPA DE ACTIVIDAD

Orientadora de motivos

SECUENCIA DIDACTICA					
Actividad	Objetivos	Materiales	Procedimiento	Tipo de Monitoreo	Tiempo Efectivo
<p>Primer Momento Escuchar una canción</p> <p>Repartir y leer poesías</p>	<p>Sensibiliza los motivos de su acción</p>	<p>“Hoy ten miedo de mí” de Fernando Delgadillo Me gusta cuando callas de Neruda, Lo fatal de R. Darío, Cuando tengas ganas de morirte de J. Sabines Cuadernillo modelo</p>	<p>Escuchar y preguntar: ¿Está en verso o en prosa? ¿Por qué? Lectura de auditorio y preguntas: ¿Cuál les gustó más? ¿Cuál es más poética?</p>	<p>El profesor y el grupo</p>	<p>10 minutos</p>
<p>Segundo Momento Enseñar el modelo y explicar la secuencia de las acciones</p> <p>Repartir cuadernillos y recortar estrofas de poemas</p> <p>Pegar estrofas seleccionadas e ilustrarlas con dibujos</p>	<p>Ejercita su comprensión lectora</p> <p>Inicia la fase de interiorización de la acción material</p> <p>Analiza los motivos de su selección</p> <p>Utiliza su creatividad personal y propiciar la asimilación de la acción</p>	<p>Cuadernillos de papel Kraft y cuadrados de cartulina, tijeras pegamento</p> <p>Plumines, acuarelas, papel de baño, pinceles , agua, godetes, música de fondo</p>	<p>Explicación del diseño y los materiales requeridos</p> <p>Observación de las estrofas recortadas y comentarios de por qué la eligieron</p> <p>Expresión libre de su creatividad plástica</p>	<p>Por equipos</p> <p>Por pares</p> <p>Por equipos</p>	<p>5 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>10 minutos</p>
<p>Tercer Momento Co-evaluar su productos con criterios de originalidad y correspondencia entre dibujo y poema</p>	<p>Asimila y analiza el nuevo modelo</p>	<p>Preguntas en el pizarrón ¿qué sabía? ¿qué aprendí?</p>	<p>Comparación y reproducción y socialización de los nuevos objetos</p>	<p>El profesor y el grupo</p>	<p>5 minutos</p>

PROYECTO

**“FERIA DE TEXTOS COLEGIO MODERNO
TEPEYAC”**

SECCIÓN

Secundaria
Grado: 3° Grupo:A

Pinceladas de Poesía Obra Maestra

**Responsables
del Proyecto**

**FECHA:
12 Mayo**

**ETAPA DE
ACTIVIDAD**

**Asimilación,
Desarrollo y
Reproducción**

SECUENCIA DIDACTICA					
Actividad	Objetivos	Materiales	Procedimiento	Tipo de Monitoreo	Tiempo Efectivo
Primer Momento Repartir su 1ª escritura y compararla con la de su compañero	Nombra, identifica y reconoce la nomenclatura de los paradigmas lingüísticos.	Cuadernillos con su primera escritura Cuadernillo modelo	Reflexión con pregunta: ¿Qué le falta a nuestra obra?¿Cómo podemos mejorarla?	El profesor y el grupo	10 minutos
Segundo Momento Escuchar poemas en francés y en Náhuatl, comentarlos y elegir la versión que quieran. Completar su obra maestra.	Recuerda y ubica la información en la categoría apropiada. Relaciona los conceptos con aspectos significativos de su historia previa	Poemas: El pájaro Centzontle de Nezahualcóyotl en náhuatl y en francés; La vie est breve de Victor Hugo. Tijeras, pegamento	Lectura de auditorio y preguntas: ¿Cuál les gustó más?¿Cuál es más poética? ¿Por qué? Observación de las estrofas recortadas y comentarios el por qué la eligieron	El profesor y los equipos Por pares	10 minutos 5 minutos
Tercer Momento Reflexionar sobre las formas lingüísticas de la poesía en diferentes idiomas	Analiza los motivos de su selección. Incentiva la creatividad personal y propicia la asimilación de la acción. Asimila y analiza el nuevo modelo	Preguntas en el pizarrón ¿qué sabía? ¿qué aprendí?	Análisis metalingüístico y metacognitivo: ¿Qué elementos se conservan en la poesía aunque el idioma cambie? (Significante-Significado) Comparación y reproducción y socialización de los nuevos objetos.	Por equipos El profesor y el grupo	10 minutos 10 minutos

PROYECTO

**“FERIA DE TEXTOS COLEGIO MODERNO
TEPEYAC”**

SECCIÓN

Secundaria
Grado: 3° Grupo:A

**Autobiografías para Anuario
(Primera Escritura)**

**Responsables
del Proyecto**

**FECHA:
23 de
Mayo**

**ETAPA DE
ACTIVIDAD**

**Orientación,
Interiorización
de esquemas**

SECUENCIA DIDACTICA

Actividad	Objetivos	Materiales	Procedimiento	Tipo de Monitoreo	Tiempo Efectivo
Primer Momento Escuchar la lectura de autobiografías de alumnos de otra generación	Conoce una variedad de aplicaciones y herramientas específicas para utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos.	Biografías de anuario de Ma. Elena	Lectura de auditorio y comentar con el grupo las diferencias entre las dos versiones autobiográficas. Preguntas: ¿Cuál les gustó más?¿Porqué?	El profesor y el grupo	5 minutos
Segundo Momento Meditar con música de fondo para recordar sus propias experiencias al pasar por la escuela desde preescolar hasta secundaria	Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos, mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.	Salón de usos múltiples alfombrado. Música de piano y guión para recordar sus experiencias escolares	Acostados en el suelo o recostados sobre la mesa siguieron el guión narrativo para ir recordando sus etapas escolares	El profesor (Ma. Elena y yo)	15 minutos 5 minutos
Tercer Momento Primera escritura Abrir los ojos, respirar, reincorporarse y sin comentarios escribir en los esquemas de textos en prosa.	Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	Hojas de papel bond con diagrama para producción de textos (J.Jolibert)	Trabajo de escritura individual para proceso de paso de fase material social a fase de interiorización y exteriorización verbal.	El profesor y el grupo	15 minutos

<p>Cuarto Momento</p> <p>Actividad de Metacognición reflexionar sobre los textos escritos.</p>	<p>Reflexiona sobre sus procesos de interiorización y exteriorización individual</p>	<p>Primeras escrituras</p>	<p>Responder por escrito en el reverso de su primera escritura. Qué nos ayudó a recordar Qué sabíamos acerca de la escritura autobiográfica Qué aprendimos de nuevo</p>	<p>El profesor</p>	<p>5 minutos</p>
<p>Quinto Momento</p> <p>Compartir sus escritos y hacer el contrato para la realización del proyecto</p> <p>"Anuario Autobiográfico"</p>	<p>Aprende por iniciativa e interés propio.</p>	<p>Diseño de contrato con actividades o tareas, materiales , responsables , tiempos de entrega y formato de edición</p>	<p>Discutir y acordar con sus compañeros cómo quieren que sea su obra maestra. Repartir las tareas por equipos de: Revisión de textos Elección de formato final Recopilación de fotos ilustrativas. Revisión de estilo y ortografía</p>	<p>El profesor, los equipos y el grupo</p>	<p>20 minutos</p>

Comentario Personal

No nos alcanzó el tiempo para cubrir todos los objetivos dentro de una sesión sobre todo en lo referente al contrato; y a partir de aquí, las sesiones fueron escasas y reprogramadas constantemente por motivos internos de la escuela, de la maestra titular y de las motivaciones del grupo para priorizar otros proyectos que sí les afectaban en su calificación final.

PROYECTO	"FERIA DE TEXTOS COLEGIO MODERNO TEPEYAC"	SECCIÓN	Secundaria	
			Grado: 3°	Grupo:A
Responsables del Proyecto	<u>Anuario Autobiográfico Segunda Escritura</u>	FECHA: 26 de Mayo	ETAPA DE ACTIVIDAD	Asimilación, interiorización y materialización individual

SECUENCIA DIDACTICA					
Actividad	Objetivos	Materiales	Procedimiento	Tipo de Monitoreo	Tiempo Efectivo
Primer Momento Lectura de Expertos Repartir y leer	Conoce y una variedad de aplicaciones y herramientas específicas para utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones del proyecto.	Lectura individual de "Las locas de la casa" (R, Montero, pag 183 y 186)	Lectura individual y comentada, comparando con la elección de sus poemas para pinceladas de poesía. ¿Por qué la mayoría del grupo eligió poemas que hablan sobre "el lado oscuro"?	El profesor y el grupo	15 minutos
Segundo Momento Revisar sus autobiografías y analizar sus descripciones y narraciones a la luz del texto de Rosa Montero	Asimila e interioriza el objeto modelo para producir el nuevo modelo Individualizado	Sus primeras escrituras y preguntas problematizadoras	Lectura de sus trabajos en pares y discutir: Están mis emociones descritas? ¿Cuales? ¿Porqué?¿Cuales faltan?	Por equipos El profesor Por pares	10 minutos 5 minutos
Tercer Momento Co-evaluar su productos con criterios de uso de puntuación y narración impresionista	Es consciente de lo que Le falta a su texto. Compara con criterios objetivos. Acepta opiniones divergentes. Reafirma o reestructura sus compromisos.	Segunda escritura de sus compañeros. Guía de preguntas.	Comparación y reproducción y socialización de los nuevos objetos.	Por equipos	15 minutos
Cuarto Momento		Contrato del proyecto	Cotejar avances y descubrir errores	El profesor y el grupo	5 minutos

PROYECTO

**“FERIA DE TEXTOS COLEGIO MODERNO
TEPEYAC”**

SECCIÓN

Secundaria	
Grado: 3°	Grupo:A

Textos Autobiográficos Obra Maestra

**Responsables
del Proyecto**

**FECHA: 3
de Junio**

**ETAPA DE
ACTIVIDAD**

**Nuevo Objeto
Individual**

SECUENCIA DIDACTICA					
Actividad	Objetivos	Materiales	Procedimiento	Tipo de Monitoreo	Tiempo Efectivo
Primer Momento Escuchar una canción	Sensibiliza sus últimas experiencias en secundaria	“Hey you” en el album “the wall” de Pink Floyd	Girando en dos círculos concéntricos en direcciones contrarias, todos los integrantes de grupo y los maestros intentaremos comunicar nuestras emociones, sin palabra, primero solo con miradas y después con ojos cerrados y tomados de las manos.	Los profesores y el grupo	15 minutos
Segundo Momento Lectura de sus obras maestras	Entiende el valor de la interrelación, ubica su contexto histórico social. Juzga sobre la consistencia lógica del material oral y escrito	Contrato y obras maestras Guión de preguntas para procesos de metacognición	Lectura, comparación y socialización de los nuevos objetos. Responder en grupo: Aprendí algo más sobre mí mismo? Comprendí mejor a mis compañeros? Cuáles son los valores y compromisos más importantes para mí en este momento. Los reflejé en mi autobiografías? Les dije algo a mis maestros, a mi grupo, a mis amigos	El profesor y el alumno	30 minutos

PROYECTO

**“FERIA DE TEXTOS COLEGIO MODERNO
TEPEYAC”**

SECCIÓN

Secundaria
Grado: 3° Grupo:A

Revisión de sus textos para la feria

**Responsables
del Proyecto**

**FECHA: 7
de Junio**

**ETAPA DE
ACTIVIDAD**

**Animación
Sociocultural
de la Lengua**

SECUENCIA DIDACTICA					
Actividad	Objetivos	Materiales	Procedimiento	Tipo de Monitoreo	Tiempo Efectivo
<p>Primer Momento Revisar el cumplimiento de compromisos de acuerdo al contrato</p>	Sistematiza las acciones; argumenta y expresa claramente el proyecto abordado	Contrato Preguntas en el pizarrón ¿qué sabía? ¿qué aprendí?	Revisar con el grupo punto por punto los acuerdos cumplidos y los incumplidos. Analizar los porqués del proyecto parcialmente logrado.	El profesor y el grupo	15 minutos
<p>Segundo Momento Hacer la última revisión de sus textos y terminar detalles de presentación para la feria.</p>	Presentar sus textos y productos de manera limpia, atractiva, ordenada y original.	Textos autobiográficos y poéticos. Tinta china, y plumas de ave con plumillas	Entregar sus producciones a los presentes para su revisión y corrección si hiciera falta. Reescribir los fragmentos de poemas en cuadros pequeños de cartulina con tinta china para mejorar su presentación	Por equipos	30 minutos
<p>Tercer Momento Entrevistar a los alumnos y a la maestra titular</p>	Guarda evidencias sobre los resultados del proyecto	Cámara para fotos y videos		Los profesores y el grupo	5 minutos

Anexo IV

AUTOEVALUACIÓN FINAL DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO:			
Nombre: Hoja de concentración		Grado: 1°	Grupo: C
A. Marca con una cruz	Mucho	Algo	Nada
1.- ¿Te sentiste comprometido con las tareas asignadas?	12	12	
2.-¿Fue fácil realizar el proyecto?	3	16	5
3.-¿Te gustó compartir las tareas con tus compañeros?	21	3	
4.-¿Te gustó trabajar así?	21	3	
5.-¿Participaste en la planeación, desarrollo y evaluación?	14	10	

B. Responde por escrito:

1.-¿Qué actividad del proyecto te gustó más?

1. *Presentar la obra (9)*
2. *Actuar (4). La obra (4)*
3. *Trabajar en equipos y ver que si podemos (3)*
4. *La hora del ensayo (2). Todo (2)*
5. *Hablar en público y articular mejor. El cine. La música. La cafetería.*

2.-¿Qué aprendiste con la realización de este proyecto?

1. *Trabajar en equipo con organización, todo se puede (14)*
2. *Actuar (3)*
3. *Organizarnos con más tiempo (3)*
4. *Con disciplina se puede lograr todo. La importancia de un compromiso tan grande. Analizar un guión. Trabajar mejor para la próxima.*

3.-¿Qué faltó para mejorar el proyecto?

1. *Nada (8). Organización (8)*
2. *Trabajar más (2). Aprender los diálogos (2)*
3. *Más utilería. Darle más importancia al proyecto. Más material. Más escenografía. Que nos riéramos. Lo mejoraremos.*

4.- ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas en su realización?

1. *La organización (9)*
2. *Falta de compromiso (4)*
3. *Mejorar el principio (3). Aprender el guión (3)*
4. *Entusiasmo (2). Coordinación (2).*
5. *Desorden. La escenografía. Falta de vestuario*

5.-¿Cómo se superaron estas dificultades?

1. *Organizándonos (9)*
2. *Poniéndonos de acuerdo (7)*
3. *Trabajando duro (6)*
4. *Con más entusiasmo y concentración (5)*
5. *Cumpliendo (2)*
6. *Con ayuda de los maestros supimos hacerlo mejor. Con disciplina*

Anexo IV

AUTOEVALUACIÓN FINAL DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO:

Anuario Autobiográfico

Nombre: Hoja de concentración final

Grado: 3° Grupo: A

A. Marca con una cruz	Mucho	Algo	Nada
1.- ¿Te sentiste comprometido con las tareas asignadas?	2	11	1
2.-¿Fue fácil realizar el proyecto?	4	9	1
3.-¿Te gustó compartir las tareas con tus compañeros?	11	3	
4.-¿Te gustó trabajar así?	12	2	
5.-¿Participaste en la planeación, desarrollo y evaluación?		13	1

B. Responde por escrito:

1.-¿Qué actividad del proyecto te gustó más?

6. *Anuario autobiográfico (9)*
7. *Secuencias de animación (6)*
8. *Escuchar las historias del grupo (5)*
9. *Las que unieron al grupo (3)*
10. *Muy emotivo (2). Supe lo que el grupo pensaba (2)*
11. *Vernos a los ojos. Las creativas y divertidas para exteriorizar sentimientos*

2.-¿Qué aprendiste con la realización de este proyecto?

5. *Cómo motiva la animación y los proyectos propuestos por ellos (maestra titular). Que hay que valorar lo que tienes. Los sentimientos del grupo. Ver más allá de mi presente. Lo que más te gusta es lo que haces con gusto. A escuchar. Cada quien tiene su camino y lleva sus recuerdos. Hacer anuarios. Que tengo buenos compañeros. Que cada persona piensa diferente. Me acerco con las que no me llevaba. Que hay que compartir ideas. Que la Secundaria es la mejor etapa de nuestra vida. Que vamos a extrañarnos. Fue muy emotivo este proyecto.*

3.-¿Qué faltó para mejorar el proyecto?

4. *Nada (3). Más organización y cooperación del grupo (3). Que todos lo hiciéramos (3)*
5. *Más tiempo y ganas de trabajar (2). Compromiso (2)*

4.- ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas en su realización?

6. *Falta de trabajo, compromiso y responsabilidad de cada uno (3). Poner y pensar información tuya (3). Ausencia de calificación (3)*
7. *El peso de otros proyectos y ese nudo en la garganta. No encontré grandes dificultades. Que no cumplimos*

5.-¿Cómo se superaron estas dificultades?

1. *Con automotivación por empatía y trabajo. Con autocumplimiento y compartiendo textos. Con más organización y buena actitud. Tratando de comprometernos más y cumplir. Anotando el compromiso. Pensando en todos nuestros momentos. Recordando y sintiendo para poder reproducir. Nos quedamos con ganas de oír a todos. Agarrando más confianza. Casi no se superaron por indisciplina.*

AUTO Y COEVALUACIÓN DEL PROYECTO

Mis observaciones durante el proceso

1. Raúl Rosales Ochoa: primera escritura buenas ideas clave, segunda escritura agregó sentimientos y descripciones, obra maestra excelente (requisitos de Bruner)
2. Carlos Trueba Solano: poca expresión y compromiso
3. Alejandro Pardo:
4. Marco: primera escritura excelente, segunda escritura y coevaluación sin ganas ni compromiso
5. Karim Habib Abraham López: primera escritura muy explícita, cambios en segunda escritural, obra maestra excelente.
6. Santiago: primera escritura escueta pero con sentimientos, segunda escritura sin compromiso
7. Diego Cabeza: primera escritura muy completa, segunda escritura muy sensible, obra maestra excelente.
8. Javier Esponda Hernández: primera escritura completa y reflejó sus sentimientos, no presentó segunda escritura ni obra maestra
9. Luis Ramírez: poca motivación. Primera escritura con mala letra pero hay relato personal.
10. Omar Núñez: primera escritura sentimental y con dibujos, segunda escritura con buena motivación, no presento obra maestra
11. Irving J. Enriquez: primera escritura con buenas ideas claves y narcisistas, no presento segunda escritura ni obra maestra (ver entrevista video)
12. José Miguel Flores: primera escritura profunda y artística, con grafitis, sinceridad y poesía.
13. Oswaldo Acosta Sánchez: primera escritura ideas profundas y de autoreflexión, no hubo segunda escritura ni obra maestra

14. Omar Eduardo García Malagón: primera escritura buenas ideas clave, pondera sentimientos familiares y amistosos. La segunda escritura hay más motivación.
15. Claudia Mendoza: primera escritura muy buena, segunda escritura y coevaluación con sentimientos sinceros y profundos
16. Karla Suárez Echeverría: primera escritura completa, segunda muy breve y simple
17. Marlene Lizeth López Biu: primera escritura excelente, segunda escritura buena y entrego buena obra maestra.
18. Karla: primera escritura infantil y con dibujos, segunda escritura confusa
19. Andrea: primera escritura con pocas ideas clave pero importantes, segunda escritura sin motivación
20. Karen del Palacio Clavel: primera escritura buena y con ideas clave, segunda escritura sensible, obra maestra buena
21. Alejandra Jiménez: poca motivación
22. Dinorah: primera escritura lenguaje muy ambiguo, no quiso exponerse