



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095 AZCAPOTZALCO

**EL VAIVÉN DE LAS PALABRAS EN CONTEXTOS
AUTÉNTICOS DE LECTURA Y ESCRITURA**

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:
Profra. Karina Trejo Ortega

ASESORA DE TESIS:
Dra. Laura Macrina Gómez Espinoza

Mayo 2016



UNIDAD UPN 095 DF. AZCAPOTZALCO
095/227/2016

Ciudad de México a 18 de mayo de 2016

DICTAMEN APROBATORIO

Mtra. Ericka Alejandra Mejía Carrasco
Subdirectora de Servicios Escolares
Universidad Pedagógica Nacional
Presente

En relación con la tesis de maestría: *El vaivén de las palabras en contextos auténticos de lectura y escritura*, que presenta **Karina Trejo Ortega** a propuesta de la Dra. Laura Macrina Gómez Espinoza, los abajo firmantes, miembros del jurado comunicamos que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dra. Laura Macrina Gómez Espinoza
Secretario M. en C. Juana Josefa Ruiz Cruz
Vocal: Dra. Angélica Jiménez Robles
Suplente: Mtra. Linda Vanessa Correa Nava

El examen está programado para el 31 de mayo del año en curso a las 14:00 hrs. en el salón de exámenes profesionales esta Unidad.

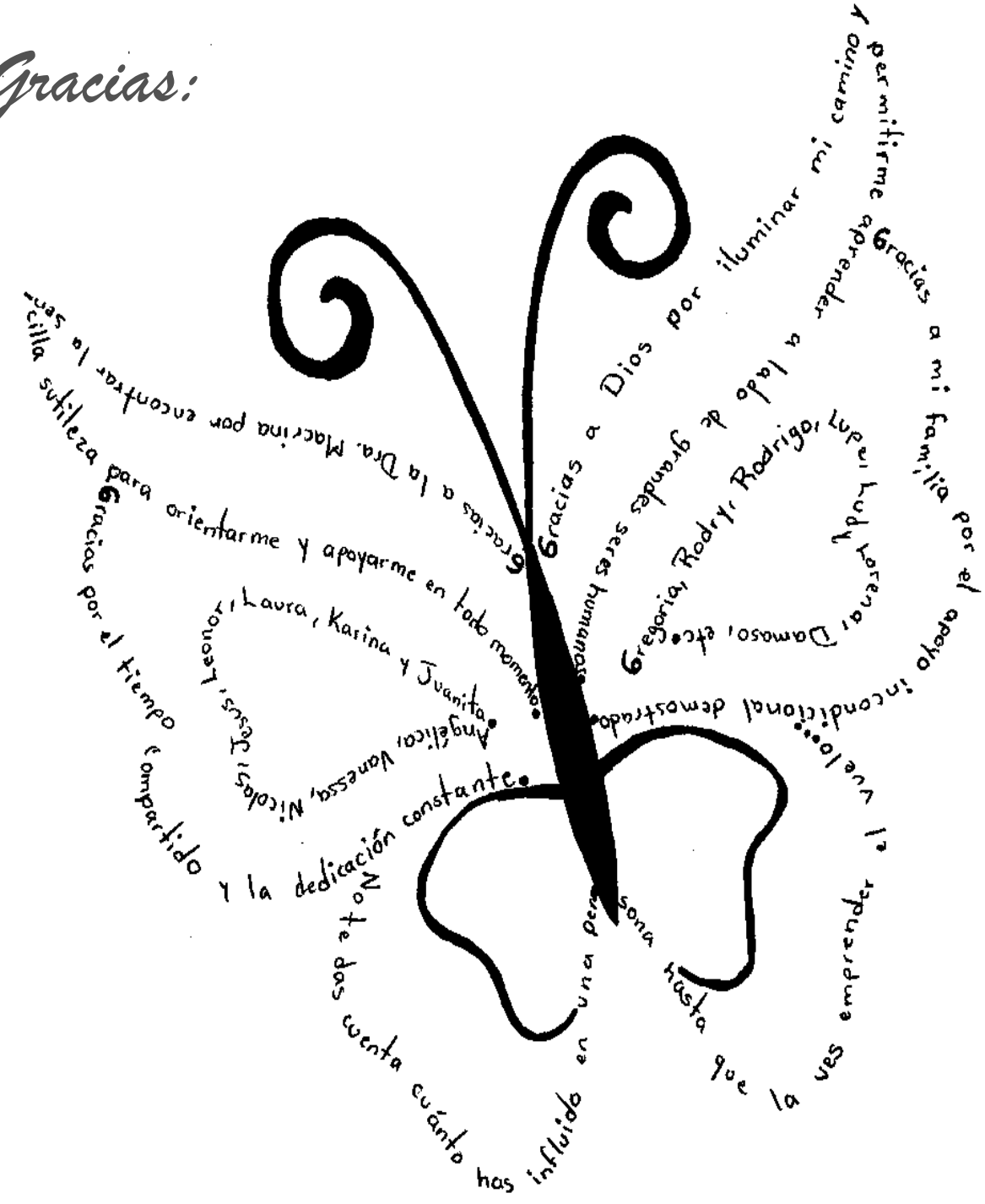
Atentamente
"Educar para Transformar"

S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
DF. AZCAPOTZALCO

C.c.p. Archivo

MQC/MAVP/mpg

Gracias:



Karina Trejo Ortega

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: Liberando recuerdos. En las raíces de mi reconstrucción docente.	10
1.1 Recovecos del alma.....	10
1.2 Hurgar en los recuerdos de infancia	12
1.3 Al encuentro con la escuela, con los libros.....	14
1.4 Rompemos esquemas para continuar el camino.....	16
1.5 Luz en la inteligencia, paz en el corazón y fuerza de voluntad.....	20
1.6 La danza, mi pasión	22
1.7 Desde las aulas y sus realidades.....	25
1.8 El primer grupo, reto o experiencia.....	28
1.9 Dejamos huellas y grabamos experiencias.....	32
CAPÍTULO II: Metamorfosis de una pedagogía. Herramientas conceptuales de mi trabajo en el aula.	35
2.1 Inmersos en un sistema educativo.....	35
2.2 San Pablo Xalpa, la comunidad que me arropa	40
2.3 Un aula que se comparte para aprender	42
2.4 Murmullos del lenguaje.....	46
2.5 Trazamos puentes.....	49
2.6 El placer de la palabra	52
2.7 El fluir de emociones en el aula.....	54
CAPÍTULO III: Palabras que vuelan y encantan. Mi experiencia con el proyecto de la revista escolar.	59
3.1 ¿Cómo se cocina un sueño — un proyecto?	59
3.2 Tiempo de interrogar para encontrar respuestas y continuar.....	63
3.3 En el corazón de los encuentros de lectura y escritura	68
3.4 El proceso de publicación de nuestra revista	82
3.5 En la construcción de un modelo.....	85
CONCLUSIONES	91
REFERENCIAS	99
BIBLIOGRAFÍA DE LITERATURA INFANTIL	103

<i>ANEXOS</i>	104
<i>LO QUE NO IMPORTA</i>	130



INTRODUCCIÓN

Cómo no sentirme realizada, si la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 095 fue testigo del placer que provoca en mí el poder conjugar la teoría con la práctica, como una orquesta en la que se funden los sonidos para dar paso a una dulce melodía. No puedo recordar un lugar que me haya brindado tantas posibilidades de crecimiento, como las que encontré en este espacio.

Es por lo anterior, que el presente documento está conformado por la fusión de experiencias albergadas a lo largo de mi formación en la Maestría en Educación Básica (MEB) y mi paso por las aulas como alumna y como docente, las cuales me permiten realizar un análisis del proceso que seguí para conformar a la persona que reconozco ser en estos momentos.

En este contexto, me dispongo a ostentar el presente trabajo recepcional que tiene dos propósitos centrales, el primero es mostrar, en el transcurrir de sus páginas, la transformación de los actores que participamos a la luz de las experiencias compartidas en el aula. El segundo es cimentar un ambiente de lectura en donde la cultura escrita, como condición social, sea como dicen Makhlouf y Martínez (2007), el medio para que mis alumnos hablen sobre sus experiencias y lo que conocen, expresen sus gustos y opiniones, narren sus vivencias y las de los demás, lo que hablen lo escriban y principalmente lo que lean tenga un significado para ellos.

Ahora bien, considero pertinente retomar algunos fragmentos de la documentación de los proyectos que anteceden al denominado "La revista escolar, una oportunidad para interactuar y compartir experiencias en las aulas" (descrito en el capítulo tres de este documento), porque al regresar a ellos puedo encontrar la forma perfecta para dar cuenta de esa metamorfosis que tuvo lugar gracias al trabajo constante con los alumnos, lo cual permitió obtener los resultados que describo ampliamente en el documento.

En este sentido, asumo como base de análisis el proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión, el cual favoreció mi tránsito por el camino de la introspección, para construir relatos que ayudaron a reconocer la forma en que fui construyendo mi participación social en el ámbito educativo, ya que como afirman Bolívar, Domínguez y Fernández (2001, p. 96) "un individuo



no puede constituir su identidad sino mediante un relato en el que cuente cómo ha llegado hasta aquí, construyendo en ese modo su vida como totalidad”.

Desde esta mirada, es que sustento este documento bajo el enfoque biográfico narrativo (Bertaux, 1999), porque me brinda la oportunidad de descubrir un espacio de reflexión sobre mi práctica docente, a partir de la escritura y reescritura de relatos que abren paso a la construcción de una conciencia reflexiva, porque son los recuerdos los que dan cuenta de mi proceso de formación como docente, ya que como afirman Gutiérrez, Correa, Jiménez e Ibáñez (2009):

Los recuerdos autobiográficos son el salto al pasado que hacen los maestros en prácticas para identificar a un profesor o profesora que haya marcado de alguna manera su futuro profesional o vital. Los recuerdos autobiográficos suponen una reflexión sobre las marcas que quedaron de la escolaridad y una brújula para el modelo de profesor que anhelan ser. (p. 498)

Son esos recuerdos los que me llevan a la reconstrucción de las formas en las que aprendí a interactuar con mis maestros y, sin ser consciente de ello, las reproduzco en algunas ocasiones en el aula, como una forma de identidad construida a la luz de las experiencias compartidas, que tuvieron lugar en las aulas de las escuelas en las que me formé.

Por otra parte, la narrativa me ha permitido crecer de una manera sorprendente, porque me enfrenta con la necesidad de continuar escribiendo, para descubrirme en la cotidianidad del aula, porque “la narrativa en la escuela puede e-vocar, con-vocar y pro-vocar a esa persona que piensa, siente y actúa con el propósito de encontrarse identitariamente” (Meza, 2009, p. 12), a partir de la mezcla de interpretaciones personales y profesionales, que se funden para dar paso a la identidad docente. Estoy consciente que este proceso ha sido posible gracias a la escritura constante de narraciones enriquecidas mediante la revisión personal y colectiva de los relatos.

Es preciso enfatizar, que para convertir los relatos personales en relatos pedagógicos —que realmente dieran cuenta de mi transformación—¹, seguí el proceso de escritura, lectura, relectura y reescritura de las historias que decidí contar; porque resultan significativas, porque dan cuenta de las formas de relacionarme con los demás y el impacto que provoca en mí y en ellos a la par.

¹ En el documento utilizaré los guiones largos para sobresaltar alguna acotación.



Son los espacios de compartimiento los que me han permitido reconocermé en las historias de mis compañeras y crecer en la construcción de mis propios relatos, porque como afirma Andruetto (2014):

Escribir, leer, [y] escuchar relatos da forma a lo que somos; nuestras verdades, nuestros sueños y recuerdos que se construyen con las estrategias narrativas de la ficción, de modo que transitar por ficciones nos ayuda a construir nuestras verdades y a organizar y cohesionar nuestros recuerdos. (pp. 136-137)

También, advierto que no ha sido un proceso fácil, porque me he enfrentado a las inseguridades que aguardaban en los recovecos y representaban una dificultad para salir adelante. Por este motivo, encuentro reconfortable descubrir en Suárez y Ochoa (2005, p. 43) que “la escritura moviliza y emociona (...) eriza la piel y hasta puede provocar lágrimas. Por eso, durante los procesos de escritura de los relatos pueden ocurrir “momentos de catarsis” entre los docentes”, puesto que me han permitido entender el porqué de tantas lágrimas derramadas en el proceso de escritura de este documento. Ahora puedo afirmar que las lágrimas no son sinónimo de debilidad, sino por el contrario, que me permiten crecer y fortalecerme.

Cuando comencé esta travesía, tuve la necesidad de realizar lo que Woods (1993) denomina como “triangular la información” para evitar la manipulación de la información. Por lo cual involucré a un sin número de personas que ayudaron a darle forma, sabor y sentido a mis relatos pedagógicos que sustentan este documento; al aportar datos, imágenes, narraciones, escritos y sucesos que incitaron la fluidez de evocaciones para darle paso a la escritura de los retazos de historias, que se fundieron con la finalidad de reencontrarme en ellos, porque “los relatos de vida hacen intervenir siempre la experiencia del otro, en particular de los familiares cercanos. Hacen intervenir siempre las modalidades del encuentro con los escritos, los lugares, las circunstancias y las finalidades” (Poulain en Peroni, 2003, p. 15).

Cabe resaltar, que fue la imaginación autobiográfica entendida como “la capacidad para cooperar en la construcción de una escritura biográfica abierta y sugestiva, capaz de ayudar a comprender un tiempo y un espacio humano” (Feixa, 2006, p. 2), la que me brindó la ocasión de tejer y destejer las experiencias que me permitieron construir una escritura subjetiva, capaz de interpretar lo que digo y decir lo que callo en el trabajo cotidiano del aula. La imaginación



es un puente que me permitió reconstruir encuentros capaces de movilizar las emociones y los pensamientos, porque como afirma Montero (2010, p. 10) “nos inventamos en nuestros recuerdos, que es igual que decir que nos inventamos a nosotros mismos, porque nuestra identidad reside en la memoria, en el relato de nuestra biografía”.

Llego a este punto, más convencida de que es a partir de estos pre-textos que identifico las debilidades, las hago conscientes y las enfrento para continuar creciendo, porque representan una transformación real de mi práctica docente. Al mismo tiempo, puedo dar cuenta de los procesos reflexivos que me llevan a construir oportunidades de innovación en las aulas, en esos espacios donde deseo continuar interactuando, porque representan una ocasión para disfrutar de la satisfacción que provoca el trabajo por proyectos, que desarrollo en mi intervención educativa objeto de este documento; el cual implica una reconversión del docente, de transmisor a mediador impulsando de esta manera el crecimiento continuo de los alumnos.

La Animación Sociocultural (ASC) entendida como la acción en, con, por y para el grupo o la comunidad (Úcar, 2012), es la que me ayudó a cimentar el desarrollo del trabajo por proyectos, ya que su metodología de intervención participada, flexible y creativa permitió el desarrollo de las relaciones interpersonales, las cuales son la base para obtener resultados favorable. Adicionalmente, es el trabajo colaborativo entendido como la base para lograr la interacción real entre el docente y los alumnos (Collazos y Mendoza, 2006), el que me permite compartir ideas para construir proyectos reales que impacten en nuestra vida cotidiana, porque están nutridos de actividades y estrategias que tienen como fin construir contextos auténticos, en los cuales se den diversos usos reales de la lengua, que a su vez impacten en la comunidad escolar y sean la fuente inspiradora para la creación de textos reales que respondan a una necesidad comunicativa.

El documento está organizado en tres capítulos en los que sustento y comparo mi propia transformación con la metamorfosis de una mariposa que lucha constantemente por encontrarse y continuar creciendo. Es por eso que se encontrará a lo largo del documento alguna alusión a esta especie alada. El primero se titula *Liberando recuerdos*, en el narro los relatos del alma que poco a poco se van entrelazando para contar mi proceso de formación docente a través de la fusión de historias personales, casi íntimas, con historias pedagógicas que se amalgaman para dar lugar a una experiencia significativa, que da cuenta de la forma cómo he vivido mi paso por



las aulas como alumna y como docente, porque “vivimos de acuerdo con las historias que contamos a partir de nuestras vidas; en realidad estos relatos cincelan nuestra vida, la constituyen, la engloban” (Meza, 2009, p. 13). En este capítulo se fundan los orígenes o bases de la propuesta de intervención que posteriormente comparto y sin lo cual no hubiera tenido sentido mi proceder docente.

El segundo capítulo se titula *Metamorfosis de una pedagogía* y, lo regalo a los lectores como una forma de mostrar el proceso de una transformación que se dio lentamente y con el transcurrir de la interacción en el aula. En él encontrarán la descripción del contexto donde tuvo lugar esta historia que se cuenta poco a poco con el paso de las páginas. De igual manera, me brinda la oportunidad de compartir las construcciones cognitivas que realizo al poner a dialogar a autores que resultan significativos para sustentar mi tesis sobre los “contextos auténticos” y los “puentes lúdicos”. También, doy cuenta de cómo voy cambiando mi visión sobre el trabajo, gracias a los proyectos y sus bondades que se ven reflejadas en el día a día.

El tercer capítulo se titula *Palabras que vuelan y encantan*, en él describo la interacción que se logró con el proyecto de la revista escolar, previamente mencionado; de igual manera enfatizo la importancia de documentar todo lo que sucede en el aula, como una forma de obtener datos que nos permitan reflexionar y hacer conscientes los procesos de los alumnos para apoyarlos en su aprendizaje. Cierro este capítulo con la formulación de una propuesta que permitirá a los interesados en el tema poder llevar a sus aulas la forma de organización que presento a lo largo del documento.

Por último, integro un apartado de conclusiones que tiene la finalidad de ofrecer un panorama general de los alcances, así como una perspectiva sobre lo que sigue en trabajos posteriores. Si por curiosidad el lector llegara más allá de los anexos, encontrará algo que quizá para muchos “no importa”.



CAPÍTULO I: Liberando recuerdos. En las raíces de mi reconstrucción docente.

Y un buen día la oruga emergió del huevo en busca de una aventura, era la tercera de cinco pequeñas que habían decidido caminar juntas por los senderos de la vida, labrados al paso de su propio camino. Nunca imaginó tan pequeña criatura que le aguardaba un mundo repleto de oportunidades para forjar su anhelo, su sueño...

Trejo, 2016²

1.1 Recovecos del alma

Recordar. Es momento de recordar, de tejer y destejer los retazos de historias que habitan en los recovecos del alma y la memoria, porque poco a poco y sin previo aviso se fueron desempolvando en las paredes de las aulas de la UPN 095. Ahora, piden incesantemente dejarlas volar en la mente de los lectores a través de las palabras, para liberar las vivencias que constituyen una parte fundamental en mi formación docente y la interacción en el aula con mis alumnos.

“Una vida la recuerdas a saltos, a golpes. De repente te viene a la memoria un pasaje y se te ilumina la escena del recuerdo” (Aldecoa, 1990, p. 13) que permite reconstruir una historia. Las preguntas constantes en mi cabeza son ¿Cómo contarme? ¿Cuáles son los relatos apropiados para contar mi proceso? Lo único claro es que éste es el momento perfecto para hacerlo, para mostrar la esencia de una maestra que forjó su camino con el tesón del trabajo cotidiano. Y como aguacero llegan a mi mente un sin número de vivencias que quieren estar presentes, que mueven emociones, cual tornado que pasa sin dejar algo en su lugar. Tendrían que verme como estoy aquí tratando de unir relatos, como un *sound trac* que selecciona las mejores frases de una serie de melodías que encajan a la perfección para mostrar lo mejor que tiene un artista.

Así que, dejo fluir el lápiz sobre el papel y acaricio la memoria para que sea noble y me regale sus mejores historias. En el proceso de recordar y escribir, de vez en cuando me detengo y releo

² Texto inédito que elaboré expofeso para este documento de tesis, el cual estará presente al inicio de cada capítulo.



lo que escribí para satisfacer ese placer que deja “la escritura de la propia historia”³, y de manera espontánea susurro: me gusta, me gusta cómo estás quedando y continúo reconstruyéndome.

La historia comienza cuando evoco un aroma dulce que visita todos los días el salón de clase, porque a nuestras espaldas se encuentra la fábrica de Bimbo y justo a las 11:00 a.m. inicia el danzar de los perfumes dulces, que traen a la mente el aroma de las empanadas que vendía con mis hermanas menores cuando eramos apenas unas niñas, y como un ritual pido a los alumnos que se detengan un instante para percibir los aromas que nos regala el viento y, compartirles esa emoción que provoca en mí.

Algunos días y sin previo aviso, hace su aparición el sonido del tren, aquél que transita por las vías que cuando era apenas una adolescente me provocaban temor, pero que ahora forman parte del entorno en el que trabajo. Es casi increíble que en la ciudad de México se siga escuchando los sonidos del tren llamado “La Bestia”, el cual es uno de los más grandes de la República Mexicana y la atraviesa de norte a sur, cargando de contrabando a miles de personas que van en busca de una vida mejor. Claro que estas vías son importantes para mí y para muchos.

Estar en el aula representa un trabajo constante, implica mantenerse atento a la menor reacción espontánea de los alumnos que a su vez den muestra de una chispa de interés, para aferrarse a ella y provocar un tiempo de compartir. Siempre he pensado que los maestros nos formamos en las aulas, en ese trabajo constante que nos va dejando experiencias exitosas y desalentadoras, ambas acompañadas de aprendizaje: con las primeras aprendemos a dar pasos firmes y con las segundas a corregir rumbos para volver a intentar. Sólo hace falta atreverse a salir de la rutina, a romper esquemas, a transformar y buscar nuevos contextos que estimulen el aprendizaje de los alumnos.

Por ejemplo, en muchas ocasiones el jardín de la escuela se convirtió en el escenario perfecto para compartir a los otros grupos las obras de teatro que organizábamos; del mismo modo, era el lugar idóneo para realizar un día de campo en el que compartíamos alimentos y lecturas a la par, otras ocasiones el salón se transformaba en una cocina donde preparábamos succulentos platillos para después degustarlos y nuevamente compartir. De eso se trata la interacción en el

³ A lo largo del documento haré uso de las comillas para resaltar algunas palabras, nombres o frases que me resultan importantes.



aula: de compartir momentos, experiencias, aprendizajes; de perder el estilo, de vestir cómoda para responder a las necesidades de los niños, de cantar y bailar, de escribir y leer para cumplir un fin común.

Los proyectos que realicé en este espacio tienen impregnado el toque de la Karina sentimental, soñadora, atrevida, espontánea, ansiosa, creativa, perfeccionista y artista. Sólo es cuestión de volver la mirada a ellos para percibir que en todos he luchado por crear contextos auténticos para la lectura y la escritura, en los que los alumnos encuentren la satisfacción que provoca la interacción entre pares para aprender juntos.

1.2 Hurgar en los recuerdos de infancia

Hurgar en las fotos y los recuerdos, se ha convertido en una tarea apasionante para mí, hurgar en los tesoros tan preciados que guarda mi madre ha sido una grata experiencia, ya que me han permitido evocar vivencias que se alojan en mi pecho, porque las vivimos juntas, porque representan la prueba fehaciente de una lucha constante para que en estos momentos me encuentre disfrutando de tan noble profesión.

Mi mamá, impregnó a sus cinco hijas el deseo de una vida mejor a la que ella vivió, veía en la escuela la oportunidad para que saliéramos adelante; aunque ella sólo estudió hasta tercer grado de primaria en la escuela unitaria “Francisco I. Madero”, ubicada en una rancharía de Guayalitos, Veracruz; lugar donde disfrutó con pasión su estancia, porque así lo deja entrever cuando recita los versos con los que aprendió a leer: << Ese oso se asea así, mi mamá me mima; la pelota, Pepe bota la pelota, la pelota es de todos...>>⁴ Es fascinante escucharla contar cómo realizaban sus desfiles del 24 de febrero: <<Paseábamos por la rancharía con una banderita de papel en la mano, todos uniformados con una falda o pantalón azul y un suéter rojo, los zapatos no eran indispensables y lucíamos los pies descalzos al son que tocaba el maestro Gastón con un tambor>>. Episodios como éstos, hicieron que yo viera a la escuela como un lugar donde se aprende, se disfruta y se sale adelante, un lugar donde se pueden cumplir los sueños.

Mi mamá nos decía: <<Estudien para que no tengan que trabajar como burras>>; palabras que se alojaron en mi memoria y representaron la fuente de inspiración más viva que se le puede dar

⁴ En ocasiones posteriores utilizaré el doble corchete (<< >>) para enfatizar ideas, pensamientos y sentimientos que resultan significativos para mí.



a un hijo: enseñar con el ejemplo, con la fortaleza del trabajo cotidiano. Parecía que hacía honor a su frase, porque su vida giraba en torno al trabajo, atendía la tienda y la carnicería que había puesto a lado de la casa con la única experiencia de la necesidad, esa que te da la vida y aprendes tan rápido que ni siquiera te da tiempo de hacerla consciente. Por las tardes, preparaba los tamales que vendíamos con la ilusión de comprar una casa, misma en la que vivimos gratos momentos en la infancia.

En la noche, cuando todos dormíamos, mi mamá abría las cinco mochilas que aguardaban en una mesa y revisaba que las tareas estuvieran completas, las cuales realizábamos en compañía de mi abuelita Mani (mamá de mi papá)⁵ quien nos supervisaba aun cuando no sabía leer ni escribir; eran momentos gratos porque le leíamos y disfrutaba conocer más a través de nuestros ojos, construimos una relación de complicidad silenciosa, donde los textos eran el tesoro escondido que compartíamos en la ingenuidad de la infancia y la vejez. A pesar de nuestra corta edad, todas sabíamos que era nuestra obligación cumplir con lo que a cada quien le correspondía, porque así funcionábamos como equipo, como familia.

Ahora bien, en una plática que tuvimos hace algunos días durante la comida, le pregunté a mi mamá si recordaba una maleta repleta de postales, folletos y mapas de Europa, que mi papá había sacado de la basura de una de las casas cuando se dedicaba a pintar en el Condado de Sayavedra. La sorpresa fue que sí tenía presente ese hecho y me dijo: <<Claro que las recuerdo, todavía tengo unas postales guardadas entre los papeles>>. Esto despertó mi curiosidad y le insistí que me los mostrará. Ella decía: << ¿Para qué los quieres, por qué no compras uno en la papelería o vas a la biblioteca?>>, no entendía el valor sentimental que tienen esos pedazos de papel que llegaron a mis manos cuando aún era una niña.

Y como no dejé de insistir, terminamos en su recámara buscando tan valiosos tesoros. Mi cara se iluminó cuando encontré un mapa de Europa y postales de Venecia, Madrid, Pisa y Capri. Al hojearlas, descubrí una nota que decía: << ¡Adoro Venecia! Cuando sea grande quiero conocer Venecia, quiero viajar por el Mundo. Karina T. >>. No recordaba haber escrito esto, pero me hizo revivir los encuentros gratos que tuve con los folletos y postales que me ayudaron a conocer más allá de mi entorno; tampoco recordaba que la mayoría de ellos estuvieran escritos en inglés,

⁵ En el texto utilizaré los paréntesis para hacer aclaraciones.



pero estoy segura que la lectura de imágenes me permitió aprender e interpretar la información que me brindaban.

Podría asegurar, que esta experiencia influyó muchos años después para que mi tesis de titulación de la licenciatura fuera sobre la comprensión de textos a partir de la lectura de imágenes del cuento titulado “La Legión de la Tarántula”⁶, en el cual se presentaban una serie de acertijos que se resolvían a partir de la lectura de imágenes. En ese entonces, organicé con los alumnos, clubes de lecturas en lugares secretos: debajo de las escaleras, en el teatro y en el jardín por nombrar algunos. Cada día les daba un acertijo que se resolvía con una imagen, tal vez por la grata experiencia que tuve con las postales o simplemente porque era un grupo que representó un reto para mí.

1.3 Al encuentro con la escuela, con los libros

Al cumplir los siete años era el momento de ingresar a la escuela, de ser parte de las “grandes”. No cursé el preescolar, pero eso no representó un problema, porque la mayoría entraba a la primaria en las mismas condiciones en esa época. El primer día, aguardaba en un mueble el uniforme desgastado por el uso de mis hermanas mayores y una mochila de mezclilla, que mi mamá había hecho con un pantalón que le regalaron a mi papá en su trabajo. Mochila que representó la entrada a la escuela y el inicio de una nueva aventura; por fin salía de la casa junto con mis hermanas mayores a conocer el mundo y a disfrutar de la experiencia que se vive en las aulas.

No me costó trabajo adaptarme, puesto que desde pequeña tomaba los libros de mis hermanas mayores para hojearlos y después pedirles que me leyeran algunos textos que captaban mi atención por las imágenes que los acompañaban. En la casa había pocos libros y casi no vi leer a mis padres, porque se dedicaban cien por ciento al trabajo, y si lo hacían era para resolver una actividad del negocio, pero aún con esta condición mi mamá trataba de acercarnos a la lectura, tanto que compró en abonos una enciclopedia de Larousse para apoyarnos en las tareas, esa era una forma de contribuir a nuestros estudios.

⁶ Es un libro que invita al lector a vivir distintas aventuras en las que siguen pistas para resolver enigmas e incontables misterios que ponen a prueba las habilidades de investigador de los lectores (Bayona, 1996).



Además, los sábados iba a la casa la Señora Angelita (amiga de mi mamá) a leernos la Biblia y algunos cuentos como “Alicia en el país de las maravillas”, “El gato con botas” y la novela de “Mujercitas”. Mi mamá nos ponía una cobija en el suelo, nos daba un puño de “galletas mil” y nos disponíamos a escuchar las lecturas que siempre iban acompañadas de historias, las cuales disfrutábamos mucho, tal vez por el ritual o simplemente porque eran los pocos momentos que compartíamos con mi mamá.

También, era por las tardes cuando nos juntábamos con los primos en el patio para jugar a la escolita, yo era la maestra a pesar de no ser la mayor, pero me dejaban tomar ese rol, porque insistía mucho y además lo desempeñaba bien imitando las órdenes de la maestra Teresa, que escuchábamos todos los días en la escuela. Ella era considerada por los padres como la mejor, porque lograba sacar adelante a sus alumnos.

De igual forma, organizábamos concursos de escolta donde nuestra bandera era el palo de la escoba, el trapeador una integrante más que habíamos bautizado con el nombre de “Gertrudis”. Marchábamos y dábamos órdenes hasta que la luna nos saludaba en el cielo y Doña Elodia (la vecina) se asomaba por su ventana para pedirnos que la dejáramos dormir. Entonces entrábamos a la casa para descansar.

Cuando era el cumpleaños de algún integrante de la familia, organizábamos festivales donde bailábamos, cantábamos canciones de “La Onda Vaselina” (nuestro grupo preferido), nos disfrazábamos con lo que teníamos a la mano y recitábamos pedazos de versos que habíamos aprendido en la escuela. Mi mamá nos horneaba un pastel con merengue rosado sabor a limón y lo compartíamos acompañado de risas. El papá de Almita (la vecina de al lado) nos prestaba su micrófono, para poder llevar a cabo nuestros eventos coloridos. Terminábamos siendo presas de la imaginación, de la belleza que resulta del trabajo en equipo.

De igual manera, disfrutábamos trasladar las vivencias de la escuela a la casa y viceversa. Recuerdo que un diez de mayo le pedimos permiso a la directora de la primaria que nos dejara bailar la canción titulada “La bolita” del grupo Garibaldi, porque la habíamos preparado para nuestras mamás. La directora aceptó y para presentarnos mandamos a hacer un traje de satén negro y compramos unas botas hasta la rodilla con barbas, ensayamos, nos presentamos ante la comunidad escolar y recibimos muchos aplausos. Cada que podíamos presumíamos la hazaña



que habíamos realizado ante tantas personas. Ahora cuando la traemos a la mente, mi hermana Ludy dice: <<Estábamos bien locas>>, pero yo creo que simplemente disfrutábamos nuestra estancia en la escuela y la reproducíamos cada que podíamos.

1.4 Rompemos esquemas para continuar el camino

En la colonia no había escuela secundaria, pero un buen día llegó un matrimonio joven de maestros —Delia Vega y Hubert Delgado— con los bolsillos repletos de sueños y deseos de trabajar. Hablaron con la comunidad y pidieron un lugar para fundar su escuela; el señor Francisco Gómez les prestó su establo y gallineros para ocuparlos como salones, los cuales se encontraban en las faldas de la Hacienda La Encarnación. Entre todos limpiaron el espacio asignado y fue así como la escuela secundaria Andrés Molina Enríquez abrió sus puertas por primera vez y mis papás formaron parte de ese acontecimiento, porque su hija la mayor pertenecía a la primera generación que inscribían.

En ese tiempo la comunidad se involucraban más en la vida y necesidades de la escuela. El ejido cedió el terreno, el municipio los materiales de construcción y los padres se organizaron en faenas para levantar, en menos de tres años, los primeros salones que representaban un logro para todos. Una escuela siempre es sinónimo de crecimiento y en esta ocasión no fue la excepción, porque el orgullo se notaba al escuchar a los padres de familia presumir que sus hijos habían dejado atrás “El gallinero” (apodo que se fue desgastando con el paso del tiempo), para por fin tener una escuela digna.

Han transcurrido veintisiete años de aquel entonces y los maestros continúan dejando el alma en los salones. Formé parte de esas generaciones que pasaron por sus manos y estoy orgullosa de poder afirmar que encontré, en muchos de ellos, un aliciente de superación para creer que era posible aspirar a continuar estudiando.

Recuerdo con gran admiración al maestro Carlitos, alias “El échale ganas” (apodo dado porque era la frase con la que se dirigía a cada uno de sus alumnos). Él fortaleció mis deseos de superación, ya que siempre tenía un aliciente y encontré en sus clases un espacio para crecer y reconocer mis potencialidades. Siempre me decía: <<Échale ganas, tú eres buena para las matemáticas, deberías estudiar para maestra o contadora>>. En muchas ocasiones me ponía de



ejemplo diciendo a los compañeros: <<échale ganas, no seas flojo, ¿para eso te compran esos cuadernos tan bonitos?, aprende a ella que trabaja mucho y no anda de floja>>. Era como el Profe Mambrú⁷, siempre encontraba la forma de captar nuestra atención, no había ninguno igual a él en la escuela: su cabello largo, pantalón de mezclilla, botas picudas y chamarra negra de piel, rompía el modelo de maestro tradicional y daba paso a un maestro sinigual.

También, disfruto traer a la memoria las clases de la maestra Lulú de Español, las cuales comenzaban con la lectura de poemas de Jorge Luis Borges, Octavio Paz, García Lorca, Jaime Sabines, Manuel Acuña y Mario Benedetti. Estoy segura que éste último era su preferido porque era del que más nos leía. Conservo unas copias amarillentas de una recopilación de versos escritos en máquina mecánica que ella nos repartía para leerlos, después nos ponía en equipos para memorizarlos; finalmente, pasábamos al frente a recitarlos y compartíamos espacios de lectura donde todos terminábamos apropiándonos de los textos. Aún recuerdo un poema de Amado Nervo que evoco de memoria y dice así:

Muy cerca de mi ocaso, yo te bendigo, vida, porque nunca me diste ni esperanza fallida, ni trabajos injustos, ni pena inmerecida; porque veo al final de mi rudo camino que yo fui el arquitecto de mi propio destino; que si extraje la miel o la hiel de las cosas, fue porque en ellas puse hiel o mieles sabrosas: cuando planté rosales, coseché siempre rosas....Cierto, a mis lozanías va a seguir el invierno: ¡más tú no me dijiste que mayo fuese eterno! Hallé sin duda largas noches de mis penas; mas no me prometiste tú sólo noches buenas; y en cambio tuve algunas santamente serenas...Amé, fui amado, el sol acarició mi faz. ¡Vida, nada me debes! ¡Vida, estamos en paz!

Este poema es uno de tantos que aprendí en esas tertulias literarias que nos ofrecía la maestra para disfrutar de la lectura y la oralidad. Es agradable percibir que en algunos de mis proyectos he reproducido estas escenas con mis alumnos, como la estrategia titulada “Chocolate literario”⁸, en donde los invité a disfrutar de la exquisita combinación del chocolate y la lectura

⁷ Personaje de un cuento que se caracteriza por romper los esquemas de un profesor tradicional. El cuento es parte de una compilación titulada “El vampiro y otras visitas” (Arciniegas, 2000).

⁸ Esta estrategia es parte del proyecto de lengua titulado “Lluvia de mariposas y arrullos de mar”, el cual realicé con el grupo 4°C durante cuarto trimestre en la maestría.



de algunos poemas. Ahora hago consciente la raíz de esta actividad, y me fascina descubrir que los maestros que me formaron sembraron buenas ideas para compartir con mis alumnos.

Pero el maestro Memo es quien resultó trascendental, ya que me ayudó a tomar una gran decisión que marcó mi vida. Recuerdo que en vísperas de las preinscripciones para realizar el examen de CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior)⁹ —que me permitiría ingresar a la preparatoria— y con un torbellino de incertidumbres acechando a los padres de familia, por ser el primer año en el que se implementaba a nivel nacional, los maestros decidieron hacer una junta informativa en la que explicaban a los padres el procedimiento que debíamos seguir, para obtener el derecho a presentar el examen.

Para entonces, mi hermana Alma (la mayor) estaba casada, mi hermana Ludy con apenas dieciocho años de edad había terminado de estudiar enfermería en la Cruz Roja y trabajaba en una clínica particular, y yo (la tercera de cinco hermanas) buscaba la forma de abrirme camino para continuar con la ilusión de ser maestra. El panorama no era alentador, por una parte estaba mi papá que no pretendía siquiera que continuara preparándome y por otra mi mamá que me pedía estudiara para enfermera igual que Ludy, porque era una carrera corta y no requería cursar la preparatoria, es decir, en poco tiempo terminaría y me integraría a trabajar en una profesión que no me gustaba. La otra opción era que estudiara para educadora en una escuela de bajo prestigio, que ofrecía terminar la carrera técnica en dos años y medio.

Sólo faltando dos días para cerrar las fechas de registro, el maestro Memo pidió la solicitud y me vi obligada a contarle la situación en la que estaba: “Mi papá se negaba a dejarme continuar estudiando porque era mujer y no necesitaba estudios para casarme”. Memo no podía creer que

⁹ “Con la creación del Ceneval en 1994 se inició la aplicación del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (Exani I) con el fin de ayudar a las instituciones a tomar decisiones sobre la admisión de los alumnos. Dos años después, en 1996, se integró la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (comipems), conformada por nueve instituciones y dependencias del sector educativo — Universidad Nacional Autónoma de México (unam), Instituto Politécnico Nacional (ipn), Colegio de Bachilleres (Colbach), Dirección General del Bachillerato (dgb), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (dgeti), Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (dgeta), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), Universidad Autónoma del Estado de México (uaem) y la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México (secybs)—, con el propósito de facilitar el acceso de los egresados de educación secundaria al siguiente nivel educativo. Para ello la Comisión estableció el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior que consiste en un examen para obtener un lugar en alguno de los planteles públicos de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (zmcm)” (Trigo, F. y Valle Gómez, R. S/A. p. 329).



aún existieran personas con esas ideas tan añejas, pero me dio una luz de esperanza al decirme que cuando saliéramos de la escuela iba a pasar a platicar con él para convencerlo. Así lo hicimos, caminamos juntos de la escuela a la casa, estando enfrente del negocio, cruzamos la calle y le pedí que esperara afuera mientras lo llamaba. Mi papá salió, escuchó unas cuantas palabras del maestro y lo interrumpió para decirle: <<usted no va a venir a decirme lo que hago con mis hijas así que váyase por donde vino>>. Él me miró y se despidió apenado por creer que no había ayudado en mucho.

Esa tarde, platiqué con mi mamá y mi hermana Ludy para pedirles su apoyo, para hacerles ver que ese era el camino que quería seguir y que estaba dispuesta a trabajar por las tardes para pagarme los estudios. Así que, con el consentimiento de mi mamá y a escondidas de mi papá, realicé el trámite y fui a presentar el examen. Al enterarme que me había quedado con un puntaje casi perfecto en la Preparatoria Anexa a la Normal de Atizapán, me armé de valor y enfrenté a mi padre sin dejarle otra opción que ceder ante la insistencia y consigna de no pedirle nada para la escuela.

A partir de entonces, dejé de vender empanadas en la secundaria y entré a trabajar en una farmacia que era parte de la clínica donde trabajaba mi hermana Ludy como enfermera; desafortunadamente sólo duré algunos días porque me daba miedo atravesar las vías solitarias para llegar a la farmacia, y en cambio me dediqué a trabajar de demo edecán en tiendas departamentales los fines de semana para destinar más tiempo a la escuela.

Este hecho marcó un cambio en la familia, sin darme cuenta abrí camino a las más pequeñas —si es que tenían el deseo de estudiar una carrera— aunque no resultaron tan fuertes para soportar la presión de mi papá y el resultado fue que Lupe se fugó con su novio seis meses antes de terminar la preparatoria y Lorena estudió para enfermera porque no supo decir “no” a la petición de mi mamá. Algunas veces, cuando recordamos estas vivencias, Ludy afirma que ella hubiera querido ser ejecutiva en un banco aunque ha aprendido a amar su profesión y, Lorena no duda en asegurar que siempre quiso ser estilista. Cuando las escucho, me doy cuenta que soy afortunada de poder dedicar mi vida a una profesión que anhelé y perseguí desde pequeña.

Los tres años que pasé en la preparatoria, estuvieron aderezados con lucha constante y satisfacciones, porque no podía creer que yo había sido la responsable de romper con una



creencia familiar que estaba arraigada y no nos permitía crecer por el hecho de ser mujeres. Por tal motivo, lo único que me quedaba era demostrar que podía hacer las cosas lo mejor posible y dediqué todo el tiempo al estudio para obtener excelentes calificaciones que llevaba a la casa, para afirmar que había sido una buena decisión dejarme estudiar la preparatoria.

En este espacio, fortalecí mi deseo de ser maestra, porque como la escuela era anexa a la normal, teníamos una formación encaminada a la Pedagogía, que permitía sentar las bases para los que deseábamos continuar la formación docente. De la misma manera, tenía contacto con compañeras de la normal porque la escuela era pequeña y estábamos en el mismo edificio. Algunas ocasiones nos presentaban en el auditorio los trabajos que realizaban en las aulas y me emocionaba pensar que en poco tiempo yo iba a estar haciendo lo mismo que ellas.

1.5 Luz en la inteligencia, paz en el corazón y fuerza de voluntad

Estaba a punto de terminar la preparatoria en la Normal de Atizapán, y todos los de la generación comenzamos la búsqueda de la universidad a la que queríamos ingresar de acuerdo a nuestras expectativas. Era una buena opción continuar ahí con los estudios para los que queríamos ser maestros, pero decidí buscar otras alternativas porque en el fondo no me agradaba la idea de pasar otros cuatro años en el mismo sitio. Así que también presenté el examen en la Normal de Tlalnepantla y en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Ésta última me había atrapado desde el día que fui a conocerla con mi amiga Claudia y las dos quedamos maravilladas por los hermosos frontispicios que nos sedujeron sin oponer resistencia.

Sentada en la plaza principal con mi mejor amiga y sin consultarlo con nadie, sólo con la brújula del corazón, decreté que esa sería la escuela donde me formaría como docente, porque su inmensidad me hizo sentir libre y me fascinaba la idea de estudiar en la mejor escuela formadora de docentes. Ese mismo día, acompañé a mi amiga a la Normal Superior de México, porque ella quería ser maestra de Inglés, pero al final del recorrido me dijo: <<Amiga, me encantó tu “escuelota” y también quiero hacer el examen a ver si me quedo contigo>>, pero desafortunadamente, no fue aceptada en ninguna y estudió administración de empresas, aunque actualmente labora como maestra y haya cumplido su sueño.



El día del registro en la BENM, arribé temprano y aun así ya me aguardaba una fila inmensa que se desplegaba por todo el patio, pasó por mi mente la posibilidad de no quedarme, pero hice a un lado el miedo, seguí con los trámites y presenté el examen. Los resultados fueron publicados en la entrada de la normal. Ese día fui sola, como lo había hecho la mayoría de las ocasiones, y después de un enorme suspiro, me busqué cautelosa en la lista con la incertidumbre invadiéndome, hasta que por fin mi nombre se iluminó en el papel blanco. Casi no podía creer que había sido aceptada en las tres opciones, aunque para ser honesta, únicamente me interesaba este último resultado, que estaba esperando con ansias para poder desechar las otras dos opciones en las que también tenía un lugar.

El camino se hizo eterno, ansiaba poder contarle a mi familia por fin la gran hazaña, porque había decidido guardarme los resultados hasta tener el más importante para mí. Al llegar a casa, todos se quedaron viéndome esperando la noticia y abracé a mi mamá diciéndole que me había quedado en las tres escuelas, pero que quería estudiar en la BENM porque era la mejor. Ella me contestó: <<A partir de hoy te doy las llaves de tu vida para que decidas lo mejor para ti y distingas lo bueno de lo malo>>. Esa tarde alardeamos el gran suceso y me sentí la persona más afortunada del mundo.

Así fue como llegué a mi querida alma mater que tiene como lema “Lux Pax Vis” y significa “luz en la inteligencia, paz en el corazón y fuerza de voluntad”, frase que la hice mía desde el día que la escuché, porque define en gran medida la forma en cómo abrí camino para llegar a mi querida escuela que me atrapó para ayudarme a crecer, formarme y enseñarme a amar aún más esta profesión.

Quién iba a imaginar que una ilusión sembrada en aquella niña con apenas diez años de edad y con toda una lucha por delante, por fin estaba haciéndose realidad. El maestro Abel de quinto grado de primaria fue quien despertó en mí el deseo de querer ser maestra, porque me arropó y me dio seguridad, para dejar atrás a esa niña tímida que le costaba trabajo socializar y se atemorizaba de pasar al frente. Él fue una gran motivación, porque me ayudó a descubrir las potencialidades que albergaban en la caja de los miedos y las inseguridades. Ahora sólo puedo agradecerle por haberse cruzado en mi camino para mostrarme que un buen maestro es el que se acerca a sus alumnos y los ayuda a crecer.



En ocasiones reniego por tener que viajar tantas horas para llegar a mi lugar de trabajo y digo: <<Si me hubiera quedado en la normal de Atizapán, probablemente trabajaría más cerca>>, pero todo se desvanece cuando traigo a la mente los extraordinarios momentos que viví en las paredes de la BENM, y las grandes personas que conocí con las cuales formé “mi familia del alma”, que me mostró un panorama diferente y me brindó un espacio de crecimiento personal y profesional, en donde descubrí grandes habilidades como la danza.

1.6 La danza, mi pasión

Danzar y volar. Es inevitable comparar la danza con el vuelo de las mariposas, tan libres, tan espontaneas y tan efímeras. Entré al taller de danza regional porque era una materia más dentro del Programa que cursaba, pero nunca imaginé que se iba a convertir en una pasión que disfrutaría tanto. El maestro Hermilo Rojas (llamado de cariño Milo) era excepcional, todos los que lean esto y lo hayan conocido sabrán de lo que estoy hablando: un maestro apasionado por la danza, por su profesión y por sus raíces. En toda mi vida no he conocido a alguien tan entregado a su labor docente y a sus alumnos y tan querido por miles de personas. Fue un gran honor ser su alumna y compañera de danzas.

Todos los días, al salir de las clases, me disponía a disfrutar de los ensayos en el enorme salón rectangular cubierto por duela y con espejos en las paredes, que nos ayudaban a copiar los pasos del compañero de al lado. El salón estaba repleto de alumnos que habían decidido, al igual que yo, dedicar su tiempo libre a disfrutar de las clases del maestro Milo. Todo comenzaba con un calentamiento de pasos básicos que ejecutábamos en círculo, después nos distribuíamos en el salón y dábamos lugar al ensayo que duraba algunas horas.

En mi cabeza sigue presente, como si fuera ayer, la pequeña frase que repetíamos una y otra vez para aprendernos el paso básico de “Concheros” —la danza emblemática del taller—, al son que tocaba el maestro Milo con su tambor, todos cantábamos: <<Pan con manteca, pan con manteca, pan con manteca y un pedazo de canela; pan con manteca, pan con manteca, pan con manteca y un pedazo de canela>>. Fácilmente relaciono la anécdota del maestro Gastón que me contó mi mamá con esta escena y reconozco la gran admiración que también le tenía a su maestro.



El taller de danza “Tezcatlipoca”, fue un espacio que me brindó la oportunidad de convivir con grandes maestros que se reunían para disfrutar, convivir y aprender algo que seguramente transmitirían a sus alumnos en las aulas. En este lugar, aprendí el trabajo colaborativo en su máxima expresión, porque todos trabajábamos por un bien común. Por ejemplo, el día de muertos es una fecha importante para el taller, porque monta una gran ofrenda que se expone en la sala “Clemente Orozco”. Nos llevaba más de un mes organizar todo y el tiempo pasaba sin percibirlo, hasta que las noche nos indicaban que era momento de regresar a casa.

Cómo no enamorarse de estas personas y lugares que me ayudaron a crecer infinitamente, cómo dejar de nombrar —en este escrito que da cuenta de mi transformación— a personas que sembraron en mí el deseo de perseguir experiencias que resulten placenteras, cómo dejar de llevar al aula estas vivencias que son parte de mi esencia.

Cada que encuentro un espacio, disfruto poder llevar a mis alumnos esta forma de expresión donde fluyen las emociones, les montó bailables y disfruto ver cómo se comprometen para lograr el cometido. También, en algunas ocasiones, seduzco a mis compañeras para convencerlas de bailar para sus alumnos y la comunidad que disfrutan verlos danzar y compartir su lado artístico, que rompe con los estereotipos y muestra su lado humano.

La danza fue, es y será una de mis grandes pasiones, porque me hace vibrar cada que conecto la música con las emociones que provoca, y en ella encuentro una conexión con mis raíces huastecas. En mi mente resuena el huapango “Las tres Huastecas” porque es un himno para la familia, y aquí evoco de memoria:

Para hablar de las huastecas, hay que haber nacido allá, saborear la carne seca con traguitos de mezcal. Fumar cigarrito de hoja, prenderlo con pedernal, aquel que mejor lo moja, más largo lo fumaré. Esas huastecas quien sabe lo que tendrán, el que una vez las conoce, regresa y se queda allá, huastecas lindas cómo las voy a olvidar, si nací con sus querencias, si nací con su cantar. 🎵🎵🎵 (...).

No puedo evitar traer a la memoria los hermosos paisajes que me regala la Tierra que vio nacer a mis padres, las montañas húmedas acompañadas de esponjosas nubes que se engalanan para dar paso a un ambiente único, a una identidad. Sin embargo, mi huapango preferido es “La



Pasión” porque la conexión que se logra entre la guitarra y el violín es muy bella y me hace feliz escuchar su son.

La música despierta en mí la creatividad y sensibilidad que se requieren para trabajar en el aula, para transmitir a los alumnos la satisfacción que provoca. Es gracias a su sonoridad que he logrado llegar a las partes sensibles de mis alumnos, porque cada que he tenido la oportunidad la he usado para crear contextos propicios para compartir sentimientos y pensamiento. Por ejemplo, en el desarrollo de la maestría, en la estrategia de lenguaje titulada “Lluvia de mariposas y arrullos de mar”, la utilicé para que los alumnos logaran sensibilizarse para escribir su poema “Yo soy” y surgieron textos muy creativos como este:

Yo soy mil millones de mariposas.
Soy enojona como un león.
Soy imán de ilusiones en el mes de mayo.
Voy a Roma y a Rusia por el río.
Soy luz de luna para donar ricas risas de ratón.
Mi dedo es diestro.
La isla ilumina la lámpara, la lima y la leche.
Mi listón es rojo y raro como mi sangre.
¡Soy escritora!
Yo soy Mildred!¹⁰

Nada más bello que encontrar la relación sensible entre la música y las letras, en ese fluir de las emociones que se despierta al conectar la sensibilidad con la creatividad de los alumnos, logrando textos auténticos, con sentido; surgidos de la interacción entre el alumno, los textos y su contexto, éste último creado con la imaginación compartida entre los alumnos y el maestro, ya que como dice Alvarado (2013) el niño es un creador por naturaleza; luego basta un ambiente propicio o lo que ella denomina “un contexto de enunciación verdadero”, para que su potencial creativo surja y le permita expresar sus pensamientos.

¹⁰ Poema escrito por la alumna Mildred como insumo de la estrategia “lluvia de mariposas y arrullos de mar”, la cual fue realizada con el fin de acercar a los alumnos a la lectura y escritura de poemas literarios.



1.7 Desde las aulas y sus realidades

Aún hacen eco en mi memoria los gritos de protesta cuando a un mes de terminar la carrera, había rumores de que no tendríamos una plaza y organizamos varias marchas para exigir nuestro derecho por ser egresados de la BENM. Mi mamá decía: <<A mí me da miedo que andes en las marchas, no quiero que te pase nada, cuídate>>. Hasta muchos años después fue cuando le conté que formaba parte del Comité Estudiantil y, que junto con mi amiga Liliana éramos las que dirigíamos el discurso a los compañeros normalistas en la Plaza a la Constitución, desde el techo de un camión, para alentarlos a continuar con la lucha de nuestros derechos.

Ahora los tiempos han cambiado y acepto que he dejado de participar en las marchas, porque me aterroriza la forma como silencian a los que se revelan. El país se ha cubierto de sangre inocente y los gritos de lucha se consumen en el eco de las indiferencias de la sociedad. Justo el 26 de septiembre de 2015 se cumplió un año de la desaparición de cuarenta y tres estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapan, que viajaban a Iguala para manifestarse en contra de la esposa del alcalde, María de los Ángeles Pineda, quien realizaba proselitismo político aprovechando su cargo como presidenta del DIF (Desarrollo Integral de la Familia) estatal.

El lema “Vivos se los llevaron, vivos los queremos”, no ha dejado de resonar en las redes sociales, en los medios de comunicación abierta y en las protestas que han tenido lugar para exigir que se esclarezca este hecho. Los maestros y estudiantes hemos sido a lo largo de la historia, piezas importantes en la política del país, porque es desde la educación, que se puede hacer frente a las desigualdades sociales e injusticias que nos acorralan cada día más ante el sistema que nos gobierna. Somos los maestros los responsables de sembrar conciencia en nuestros alumnos y comunidad, que nos permita crecer como sociedad y resolver los problemas de fondo que crecen cada día más.

Tengo un hijo de siete años —mi querido Rodrigo— y cada día lucho por enseñarle a trabajar por lo que quiere, a expresar sus pensamientos y hacerse escuchar; quiero que sepa defenderse y decidir lo mejor para él. Estoy convencida que acercarlo a la lectura es la mejor forma de hacerlo libre y consciente de su forma de dirigirse, porque la lectura nos brinda otros panoramas y nos enriquece con experiencias de otros. De la misma manera, lo aplico con mis alumnos, cada que tengo oportunidad, los invito a anhelar una vida mejor, a que sean conscientes de sus



capacidades y cualidades para que las exploten y sean adultos exitosos en lo que decidan dedicarse, porque al final del día, somos lo que construimos con la lucha constante.

Por otra parte, el viaje pedagógico era el pretexto perfecto para hacernos vivir una de las experiencias más nobles y gratificantes que se pueden experimentar cuando uno decide ser maestro. Cada que viajamos a la tierra que vio nacer a mis padres y pasamos por la escuela de “Arrollo Hondo”, en la cual mi papá estudió escasos ocho meses, porque las largas distancias que tenía que recorrer y la pobreza en la que vivía lo hizo dejar a un lado la escuela y dedicarse a trabajar desde muy pequeño. Él decía: <<Buenos maestros son los que trabajan en estas escuelas olvidadas por Dios y alejadas de todo, aquí es donde realmente se hace un maestro que entrega la vida a sus alumnos, no los de la ciudad que tienen todo y aun así se quejan>>, y nos narraba las tres horas que caminaba descalzo para llegar a la escuela con el lodo hasta la cintura y con una tortilla y un dedo de café negro en el estómago. ¿Cómo amar a la escuela si no le había brindado nada?

Resulta enriquecedor escribir estos relatos que se transforman en bálsamos y poco a poco van sanando heridas añejas. Ahora que reflexiono, puedo entender que desde entonces le perdió la fe a la escuela y por eso no veía en ella una posibilidad de superación, porque como dice Gerardo Reyes “las letras no entran cuando se tiene hambre”, y en ese momento era más importante subsistir que aprender.

Es por este motivo, que me ilusionaba tanto poder viajar a una comunidad rural, para conocer el tipo de escuelas donde estudiaron mis padres y observar su forma de organización, en la cual un solo maestro es el responsable de los alumnos y la parte administrativa. El viaje duró una semana y trabajamos tres días con los niños de la escuela rural unitaria “Lázaro Cárdenas”, ubicada en El Tajín Veracruz; a la cual llegábamos, después de caminar dos horas por terracería, disfrutando de la vegetación que era ambientada por los cantos de las aves y el danzar del agua entre las piedras de los ríos.

Mi amiga y compañera de prácticas, en ésta y en muchas otras ocasiones, fue Pilar; con ella viví muchas experiencias gratificantes como practicantes y forjamos juntas un equipo de trabajo mutuo, donde el apoyo que nos brindábamos era constante y sabíamos que podíamos contar la una con la otra. En esta ocasión, no fue la excepción, ya que con anterioridad habíamos



preparado algunas actividades para trabajar con los alumnos, como lectura de cuentos al aire libre, decorar dibujos de aves con plumas, interactuar con juegos y rondas tradicionales, escribir historias a partir de imágenes, etc.

También realizamos un Rally con los padres de los alumnos, después nos llevaron a conocer sus casas en las que nos brindaron una comida y nos ofrecieron verduras y frutas que cosechaban, como ofrenda al agradecimiento por nuestra presencia en su comunidad. Así mismo, nos contaron que sus hijos dejan de ir a la escuela en tiempo de cosecha para ayudarlos en los trabajos de campo. Ésta es una realidad que sigue prevaleciendo en nuestro país, a pesar de las reformas educativas que se han implementado en los últimos años, ya que el problema de fondo es que no existe un plan de acción que atienda a las demandas y características específicas-reales de las comunidades rurales.

Considero que no basta con poner sobre papel una reforma, sino que ésta debe surgir de las voces de los maestros, alumnos y padres de familia que son los que viven la realidad en las aulas. Es por esta razón, que los docentes debemos estar conscientes del papel que seguimos teniendo a pesar de tantas descalificaciones que han girado en torno a nuestro quehacer en los últimos años. Hoy más que nunca, el Sistema Educativo requiere de docentes que propongan y argumenten las nuevas formas de interactuar en las aulas, para hacer frente a las necesidades y características de la sociedad actual. Es desde nuestra trinchera que debemos proponer y alzar la voz para ser escuchados.

Ahora bien, si me acerco a preguntar a mis compañeros sobre la congruencia y relación de los documentos que rigen la enseñanza en las aulas, puedo asegurar que efectivamente, los libros de texto continúan desfasados del programa y nadie dice nada, nadie reclama y nadie propone. ¿A quién le interesa escuchar las experiencias de los maestros? ¿Quién se acerca a conocer su vida en las aulas? ¿Quién se atreve a proponer y romper esquemas? Pocos, somos pocos los que dejamos atrás esas frases desgastadas en la que le echamos toda la culpa al sistema, y en su lugar nos atrevemos a modificar nuestras prácticas a través de la reflexión, a dar cuenta de nuestros avances y a proponer nuevas formas de trabajo. Es así como se hace una reforma educativa, “desde las aulas y sus realidades”.



1.8 El primer grupo, reto o experiencia

Cómo olvidar aquella colonia bañada de historias de la época porfirista, considerada como zona patrimonial por la estructura y antigüedad de sus casas. A pesar de los años aún conservaba su belleza arquitectónica, misma que yo disfrutaba todos los días al caminar cuatro cuadras por sus calles antes de llegar a mi destino, una casona (azul cielo en su totalidad) que albergaba la escuela República de Cuba desde 1952, fundada por la profesora Elmira Rocha en la colonia Santa María La Ribera. Era una escuela con historias y añoranzas gastadas de la gran importancia que tuvo años atrás, el edificio dejaba notar el paso de los años; sus salones conservaban la estructura de una educación tan rígida, que un escalón pegado al pizarrón de gis separaba a los maestros del resto de la clase; el piso de madera rechinaba al andar, y las paredes altas adornadas con ventanales polvorientos, dejaban entrever que muchas generaciones se habían formado en ese lugar.

Y ahí estaba yo, junto con tres compañeras, esperando que nos recibieran, porque íbamos a realizar nuestras prácticas intensivas del último año en la normal, las cuales consistían en trabajar tres meses en la primaria, después regresar uno a la normal para planear, y más tarde regresar a la primaria nuevamente. Nos dio la bienvenida el director: un maestro bajito, gordo y con los bigotes desparpajados que se le metían a la boca cuando hablaba; sus palabras fueron: <<Las maestras las esperan, ¿ya saben a qué grupo se va cada una?>>, yo contesté: <<Sí, Paulette y Elizabeth se van a primero, Luisa a cuarto y yo a tercero>>. Casi sin dejarme terminar de contestar, me dijo: <<Con usted tenemos un pequeño problema, la maestra Nancy, titular del grupo, se fue de incapacidad por gravedad, por el momento se quedará sola mientras llega la que la cubre>>. Yo asenté con la cabeza y caminamos hacia el salón donde estaban reunidos todos los maestros, nos presentó y continuó su junta sin contratiempos.

Es interesante traer a la mente, esa inocencia y frescura con la que tomé el desafío que me había impuesto el director esa mañana, porque vi una oportunidad para trabajar por primera vez con un grupo, “con mi grupo”. Aunque sólo bastaron unas horas para darme cuenta del reto que esto representaba, porque las maestras me platicaron que iba a tener a Ángel, un niño con Síndrome de Down, y que <<era un gran problema trabajar con él>>. A pesar de estas recomendaciones seguí cavilando que era una buena oportunidad para experimentar, para poner en práctica lo aprendido en la normal.



En unos cuantos días, me di cuenta que el grupo representaba un desafío mayor a la poca experiencia acumulada en las “prácticas fugaces”, que había realizado los semestres anteriores. Ante esta condición, consideré urgente buscar apoyo de la maestra Consuelo Martínez —maestra de Formación y Práctica Docente— quien me había invitado, desde el primer día, a desistir del grupo y solicitarle al director que me asignara otro; pero ante mi insistencia no le quedó otra opción que dejarme continuar. Al encontrarme pidiéndole ayuda, se mostró afable, me prestó libros para consultar, sugirió algunas estrategias para trabajar con el grupo y me acompañó en todo momento.

Nada funcionó tanto, como crearme que era la responsable del grupo y de lo que pasara en él. Organicé el trabajo, dediqué más tiempo a la planeación para integrar a Ángel, sostuve largas charlas con su mamá invitándola a ayudarlo a ser independiente y casi sin darme cuenta el grupo comenzó a trabajar de mi mano. Yo era su maestra y nadie parecía creer lo contrario; los padres se acercaban a la salida para preguntar por sus hijos, contaban sus historias y pedían un consejo a una maestra inexperta (porque yo me asumía así), que a luz de su juicio respondía a las características de la maestra idónea para su hijo.

Hacia finales del ciclo escolar, llegó el momento de regresar a la normal, el director pedía que me quedara a trabajar ya en esa escuela, porque los papás estaban a gusto conmigo y Ángel había mejorado de una manera impresionante. La realidad era que aún me faltaba camino por recorrer, pero hoy puedo decir que fue una lucha que gané a pesar de la inexperiencia que nos da “el primer grupo”, ese que se me presentó antes de tener un título que validara mi capacidad para trabajar en una escuela.

El tiempo pasó de prisa y en un instante me vi terminando la normal y viajando al encuentro de una “orden de presentación” que me permitiría la entrada a la primera escuela como maestra titulada. La cita era en la Dirección Operativa N° 1 (D1), a la cual nunca había ido y mucho menos sabía cómo llegar, pero que ya pertenecía a ella desde el día que nos reunieron a todos los de mi generación, en unas oficinas al Sur del Distrito Federal (D. F.¹¹), para elegir nuestro rumbo. La consigna para organizarnos era: <<Deben formarse conforme a su escalafón>>, es

¹¹ Aun cuando en el 2016 se cambió el nombre a Ciudad de México, decidí dejarlo así porque en la época de la que hablo se denominaba como Distrito Federal.



decir, a un documento que nos había expedido en la BENM, el cual indicaba, de acuerdo a nuestro promedio, el lugar que ocupábamos en la lista. Yo era la número cinco del escalafón y fui la quinta en elegir mi destino, sí mi destino que aguardaba sin oponer resistencia.

En un mapa del D.F., estaban marcadas todas las escuelas disponibles con chinchas de colores. Un hombre robusto con traje gris me indicó que eligiera. Yo con sólo conocer la ruta, de manera mecánica, de la casa a la BENM y de la BENM a la casa, y habiendo llegado a ese lugar con el apoyo de mis compañeras, no pude resistirme al montón de pensamientos que me acecharon sin previo aviso: << ¿Por qué sólo escuelas del D. F.? ¿Cuál sería la indicada? ¿Cuál debía elegir, una cerca de la BENM o una en Coyoacán? porque era una Delegación que me seducía, ¿O acaso debía elegir la más cercana?>> Aunque mi realidad era, que no había ninguna cercana, ya que debía atravesar parte del Estado de México para llegar a cualquiera de ellas. Sin más ni más, busqué los límites con Tlalnepantla y a ojos cerrados escogí la que estaba más cerca de la línea divisoria. De esta manera, fue como puse en mi camino a la escuela donde laboré por doce años.

Algunos días después, me citaron en la D1 para darme las órdenes de presentación que me permitirían ir ese mismo día a la escuela primaria que había elegido en aquella ocasión. Sin saber cómo llegar, resolví emprender la búsqueda de la dirección señalada en el documento: <<Andador Sin Nombre y Sin Número, Col. San Pablo Xalpa, Del. Azcapotzalco>>, después de preguntar, caminar y viajar por casi una hora, por fin el señor del camión me indicó que ahí era el lugar que buscaba. Al bajar, lo primero que encontré fueron unas vías de tren que, sin imaginarlo siquiera, eran las mismas que un día —hacia casi nueve años— habían sido las responsables de que abandonara el “primer trabajo formal” de ayudante en una farmacia, porque me daba miedo atravesarlas sola por la noche, para tomar mi camión de regreso a casa.

En esta ocasión, las vías ya no me resultaron tan imponentes y el lugar parecía abandonado, atestado de edificios que no daban luz de vida; así que me dispuse a preguntar a una señora que pasaba del otro lado de la calle, ella contestó:<<Tiene que atravesar el puente y caminar sobre el andador, al final está la escuela>>. Hice lo que me indicó, no pude evitar pensar si había sido una buena elección, porque el lugar parecía un sitio olvidado por la gente, velado por terrenos baldíos que dejaban notar el poco tránsito por esos rumbos.



Allí, al final del andador sin nombre estaba la escuela, sus paredes cubiertas de grafitis me hicieron soltar un suspiro de desaliento. Toqué por unos minutos el zaguán y como no obtuve respuesta, caminé rodeándola hasta que encontré otro, llamé y salió a mi encuentro la conserje de la escuela y me dijo que no había directora, pero me indicó que ahí estaba la supervisora que me recibiría en cuanto cruzara el patio para encontrarme con ella.

La supervisora estaba platicando con otra persona, mientras que una maestra trataba de coserle la bastilla de su falda y le pedía que no se moviera. Es una imagen que no voy a olvidar, porque se repitió en ocasiones posteriores, dejando entrever que esa maestra era algo más que su secretaria (su brazo derecho), tanto que estaba inmersa en la mayoría de las decisiones que se tomaban en la supervisión. Cuando vi de frente a la persona con la que platicaba, me di cuenta que era una compañera de la BENM, que también estaba ahí presentándose con sus órdenes; así que le sonreí, y sin querer interrumpimos a la maestra para integrarme a su plática, diciéndole: <<Yo también traigo mis órdenes>>.

Ella las recibió y nos dijo que la escuela estaba sin director pero que la maestra de sexto grado se iba a quedar en el puesto y por lo tanto había dos grupos sin maestra: un tercero y el sexto que dejaba la maestra para integrarse como directora. Nos preguntó cuál queríamos, y tomando ventaja por la experiencia que tenía detrás de un grupo de tercero con el cual había practicado el último año en la normal, le dije: <<Yo quiero el tercero, por favor>>. Ella se me quedó mirando y me contestó: <<Usted me gusta para sexto, y dirigiéndose a la otra maestra, le dijo, y usted se queda con el tercero>>. Fue así como inició mi primer día en una escuela como maestra titular, después de haber concluido la normal.

La supervisora me indicó que subiera a conocer al grupo y en un instante me vi dentro del salón del grupo 6°A, ahí estaba la maestra titular guardando sus cosas personales en una caja de cartón, pero cuando me vio en la puerta me recibió muy amable y dijo que podía quedarme con los materiales que había dejado en el estante. Los niños me miraban con curiosidad, probablemente porque ya sabían que su maestra los dejaba e intuían que yo era quien ocuparía su lugar. Después de platicar con ella algunos minutos, me presentó con ellos, les pidió que se portaran bien conmigo y se bajó.



Lo único que me acompañaba en ese momento, era una pequeña bolsa y un cuaderno, no iba preparada, es más ni siquiera podía asegurar que estaba preparada. No pude evitar pensar que los cuatro años en la normal no habían sido suficientes y por un momento no supe que hacer. Las clases ya habían comenzado dos semanas antes y todo ya estaba organizado para adaptarme y continuar. Sin pensarlo mucho comencé a platicar con ellos y los incité a hablar lo más que pude, pidiendo que me contaran lo que hacían y cómo habían organizado el trabajo y así terminó el primer día de muchos que viviría en la escuela.

1.9 Dejamos huellas y grabamos experiencias

Al término de cada ciclo escolar, era tradición que la directora nos entregara una papeleta donde escribíamos las tres opciones del grado que queríamos para el siguiente ciclo. En esta ocasión, realizó el mismo procedimiento, y yo hice entrega de mi papeleta en la que omitía las opciones y en su lugar decía: <<El grado que usted considere pertinente>>, esto porque también era común que yo fuera el comodín de la directora, es decir, anotaba mis opciones pero por alguna razón terminaba en un grado que no era parte de mis peticiones. En ocasiones renegaba porque parecía que premiaba a las compañeras que habían tenido problemas con sus grupos y castigaba a las que nos esforzábamos, lo cual resultaba molesto.

Sin embargo, cuando menos lo esperaba, la directora me llamaba para mostrarme su pre-plantilla que había armado y pedía mi opinión sobre la forma como la había organizado, esto acompañado de su frase: <<Maestra, la dejé en este grupo porque no sé a quién más poner en él, tengo problemas con ellos y sé que usted puede sacarlos adelante>>. Esto se repetía año con año y terminaba con el grupo que nadie quería, el más latoso, con más problemas, con papás conflictivos y con mucho trabajo por delante.

Este ciclo escolar no fue la excepción, y me dejó a cargo del grupo 3°A, el cual había creado la fama del peor de la escuela, porque los niños no sabían trabajar juntos y los problemas entre ellos se los habían adjudicado los padres, a tal grado de agredirse afuera de la escuela. Aun cuando la compañera maestra de ciclo anterior había puesto mucho de su parte, parecía que las cosas no funcionaban.



Los papás vieron a bien que fuera yo quien se quedara con sus hijos y ese fue el primer logro, pero los alumnos se mostraban renuentes a trabajar conmigo: peleaban todo el tiempo, reaccionaban a golpes con el mínimo roce y parecía que navegaba contra corriente. Pero paulatinamente me fui acercando a ellos, ganando su respeto y atención con actividades creativas.

También realicé labor con los padres y les pedí apoyo para que pintaran el salón, forraran bancas, acomodaran los libreros y montaran un teatrino de tela en una esquina, el cual usaba para representar cuentos e invitarlos a participar en él. Imagínenme diciéndole a los padres: <<Este espacio es de sus hijos y quiero verlo bonito para ellos, no les pido que cooperen económicamente, yo compro lo que se requiera, pero por favor apoyen con la mano de obra, aunque si no quieren ayudar, yo como quiera lo voy a hacer sola>>. Fue así como los convencí de ayudarme y cabe aclarar que no me dejaron poner ni un centavo porque, sin imaginarlo, se organizaron y cumplieron todas las peticiones.

Las relaciones en el aula fueron haciéndose más dulces con el paso de los días, porque siempre llegaba con algo nuevo para ellos y disfrutaban los momentos que les brindaba. También trabajé arduamente con los padres; aprovechaba las horas libre de Educación Física e Inglés y los citaba para platicar con ellos, dedicarles tiempo y hacer un plan para apoyar a sus pequeños. Al principio se mostraron renuentes, sentían que yo los presionaba y demandaba mucho de su valioso tiempo, pero paso a paso fuimos conciliando y avanzando para bien de todos.

Canalicé a algunos alumnos con el psicólogo para apoyarlos en las "barreras para el aprendizaje" y en mejorar las formas bruscas para relacionarse. Fueron tiempos de arduo trabajo y cuando menos lo imaginé me vi funcionando bien con ellos, disfrutando de su calidez y por fin me habían aceptado como su maestra del grupo. Sin darnos cuenta, el ciclo escolar había terminado y por obvias razones me fui con ellos a cuarto. Sólo habían transcurrido dos meses de clases y para entonces yo había sido aceptada en la maestría e iba por las tardes a tomar clases, pero estaba buscando una beca para estudiarla.

Un buen día, me visitó la secretaria de la supervisora para pedirme que fuera a recibir una llamada a su oficina, era de D1 informándome que me habían otorgado la beca y que ese sería mi último día en la escuela. Casi no pude contestar, me sentía incrédula ante la noticia recibida,



los sentimientos se agolparon en mi pecho y no podía creer que ese era el último día que estaría con los niños y en mi cabeza se agolparon preguntas como: << ¿Qué les voy a decir? ¿Cómo voy a enfrentar este trago amargo que me espera? ¿Será una buena decisión haber pedido la beca?>>.

Entré al salón y me dirigí al escritorio sin decir nada, todos me miraban esperando que diera una indicación, pero no pude pronunciar palabras sin dejar salir unas lágrimas. No podía irme sin despedirme, así que tuve que confesarles que ese era el último día que estaría con ellos. Es uno de los peores momentos que he pasado, nunca había visto que lloraran tantas personas por mí, como si estuviera muerta. La compañera de al lado, fue a mi salón porque escucho los llantos y no entendía lo que pasaba, así que calmó a los niños y me sacó un momento. A partir de ese día la despedida se prolongó por algún tiempo, me organizaron una comida en la casa de una de mis alumnas, me ayudaron a empacar y me abrazaron tantas veces que aún guardo sus muestras de afecto para cuando me siento abrumada.

La directora me limitó las entradas a la escuela porque el grupo no aceptaba a la maestra que se había quedado en mi lugar y los problemas de conducta habían regresado. Evite recibir llamadas de los padres y entraba al grupo (en el que trabajaba las estrategias) con recato para que los niños no me vieran. Me sentía incómoda con la situación y a la vez lamentaba tener que desdeñar su cariño y mostrarme indiferente al pasar por su salón. A la fecha sigo recibiendo llamadas de los niños diciéndome: << Maestra la extrañamos mucho..., ha sido la mejor maestra que hemos tenido... ¿cuándo va a entrar a trabajar con nosotros?... ¿cuándo regresa a dar clases a la escuela?... dice mi mamá que le manda saludos...>> y continúan saludándome con un abrazo prolongado cada que me ven, aun cuando por normatividad estén prohibidas las muestras de cariño, los abrazos.

De los doce años que he estado frente a grupo, éste ha representado una gran experiencia, un reto y una oportunidad para crecer como docente, porque me dejó marcada para siempre y me hace ver que los docentes tenemos mucha incidencia en la vida de los alumnos y somos importantes para ellos. También he aprendido que debo enseñarlos a adaptarse a diferentes formas de trabajo, para que no sufran cuando dejemos de coincidir.



CAPÍTULO II: Metamorfosis de una pedagogía. Herramientas conceptuales de mi trabajo en el aula.

Era momento de que la pequeña oruga continuara su rumbo cargado de ilusiones que había forjado con la brújula del corazón. Estaba convencida que algo hermoso le aguardaba al final del camino, así que se dedicó a buscarlo y construirlo. Con el paso de los días entendió que debía transformarse para poder continuar su camino y trabajo para que esa metamorfosis tuviera lugar. Al cabo de algún tiempo logró terminar la crisálida que le ayudaría con el proceso y se internó en ella, no sin antes impregnar su alma de experiencias que la fortalecieron...

Trejo, 2016

2.1 Inmersos en un sistema educativo

Situada desde la responsabilidad que me compete por formar parte del gremio docente, considero pertinente reflexionar sobre las reformas e innovaciones curriculares en los planes y programas de estudio que ha tenido nuestro Sistema Educativo en los últimos años; cuya intención ha sido, de acuerdo a la posición oficial, la de mejorar la calidad de la Educación Básica en nuestro país (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a). Sin embargo puedo advertir que poco se ha logrado transformar porque como señala Coll (2013):

Una verdadera reforma debe contemplar un diagnóstico medianamente informado y fundamentado, que presente los rasgos principales del sistema educativo así como los problemas centrales, las deficiencias o situaciones que se piensan enfrentar y resolver. Es decir, debe contener una sólida argumentación que sustente y explique la necesidad y alcances de los cambios planteados. (p. 3)

Diagnóstico que, desde mi punto de vista, no se ve presente en los documentos que sustentan las reformas, porque en la mayoría de los casos es copiado de los sistemas que han funcionado en otros países y dejan de lado las características específicas del nuestro. Por lo cual, me atrevo



a afirmar que dichas modificaciones, únicamente dan respuesta a una reforma laboral, ya que cada día atenta con mayor claridad contra los derechos de los docentes e impacta de manera desfavorable en el trabajo del aula, porque somos sometidos a un sin número de evaluaciones, la mayoría de ellas sin objetivos claros, que han provocado tensión laboral, misma que se ve reflejada en la preocupación por obtener buenos resultados que nos ayuden a conservar un empleo; dejando de lado lo más importante —los alumnos— y el análisis de las diversas formas de interacción mediante las cuales logran aprender.

En el primer capítulo, hablaba de la importancia que tiene el hecho de que los docentes seamos quienes abordemos el programa con ojo crítico, para proponer las modificaciones que logren su funcionalidad, pero al volver la mirada a la escuela y al trabajo cotidiano, observo que son muchas las actividades que realizamos los docentes y poco es el tiempo que queda para planear. Esto es porque la carga administrativa es uno de los grandes fantasmas que nos asechan y nos obliga a ponderar el llenado de documentación que sustenta superficialmente el trabajo en el aula, y deja de lado la atención en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Es por ello que decido analizar los programas de estudios 2009 y 2011 (SEP, 2009, 2011b) de cuarto grado de educación primaria, con la intención de encontrar los cambios que se dieron en ellos desde las reformas educativas más recientes, que tenían como finalidad la articulación de la educación básica. De este análisis desafortunadamente puedo percatarme que únicamente se realizaron modificaciones de forma pero no de fondo, es decir, agregaron algunas imágenes, cambiaron el tipo de fuente, eliminaron algunos párrafos, pero no alteraron el contenido.

Por lo tanto, me avoco al que se encuentra vigente, aunque tengo que enfatizar que no está acorde a los libros de texto con los que se trabaja, pero por el momento me servirá de apoyo para dar sustento al trabajo que presento. Después de estos tropiezos me dispongo a buscar específicamente el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, en el cual encuentro y que habla del lenguaje como algo integral y eminentemente social, y reconoce al texto como la unidad de análisis, que les permite a los alumnos participar en contextos de uso y función de la lengua. De inmediato reconozco que se encuentran plasmadas las ideas de Goodman (1990) y su lenguaje integral, pero desafortunadamente no lo citan a él ni a ningún otro que me sirva de referencia para consultar más sobre su propuesta.



Por lo que continúo buscando y decido retomar dos competencias: Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas, y Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender (SEP, 2011b, p. 24); porque en ellas encuentro que hablan de la comunicación eficaz en diferentes contextos, que a su vez permitirán a los alumnos expresar sentimientos e ideas y construir significados. De igual manera, centro mi atención en el Ámbito de Literatura ya que destaca la intención “creativa” e “imaginativa” del alumno para elaborar textos, pues es en torno a estas dos palabras que fluye el proyecto de la revista escolar, tomando como referente la construcción de contextos para la lectura y la escritura que despierten esa creatividad en los alumnos.

También, recupero el enfoque del trabajo por proyectos que maneja el programa de cuarto grado, pero con una visión más amplia, ya que aunque enfatiza la importancia del trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos, muestra incongruencias cuando plantea que “el trabajo por proyectos tiene tres momentos: inicio, desarrollo y socialización” (SEP, 2011b, p. 28), por lo cual yo considero que la socialización se da en todo momento y no sólo al término de éste.

Con este precedente, decido abordar el proyecto de intervención bajo un enfoque sociocultural, que da cuenta de la interacción y construcción de significados en diversos contextos sociales, en el cual la socialización es la base para cimentar grupos sanos (Froufe y Sánchez, 1998), que afrontan las adversidades de manera colaborativa donde todos trabajan por un fin común y, lo enriquezco desde la Animación Sociocultural (ASC), que Úcar (2012) describe como:

Un proceso de acción e intervención socioeducativa en una comunidad, que pretende conseguir que sus miembros —individual y socialmente considerados— sean sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno con el fin de mejorar de forma sustantiva su calidad de vida. (p. 8)

Transformación que tiene lugar desde la socialización constante, fortaleciendo de esta forma el trabajo por proyectos, al promover de manera intencionada, que los alumnos se doten de recursos y posibilidades que les permitan construir relaciones placenteras con los textos y sus compañeros. De igual forma, encuentro una estrecha relación entre las Técnicas Freinet



(MMEM, 1997), la “Pedagogía por Proyectos” de Jolibert (2012) y el “Lenguaje Integral”¹² que plantea Goodman (1990), al percibir que los tres proponen que sean los alumnos y el maestros quienes planifiquen lo que quieren hacer juntos, a partir de la construcción de contextos de interacción.

El gran reto es crear espacios donde “la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001, p. 26). Espacios donde el trabajo colaborativo sea la base para que mis alumnos logren construir su aprendizaje, ya que la colaboración es efectiva cuando permite la interdependencia genuina entre los estudiantes mediante el conocimiento compartido (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001); en donde como propone Maqueo (2004) aprendan haciendo, viviendo la experiencia y relacionando los contenidos del currículo con situaciones de su vida cotidiana, para agenciar el desarrollar de aprendizajes significativos que traspasen las aulas.

Desde esta perspectiva, resulta enriquecedor dedicar este capítulo al análisis de las herramientas conceptuales que proporcionan sustento al documento, las cuales se fueron dando mediante la observación de las formas de relación que construimos en el aula. De igual manera, me brindan la oportunidad de crecer como docente ante la aceptación de la complejidad que representa el trabajo cotidiano. Debido a esto, considero relevante enfatizar la importancia de detenernos a reflexionar sobre la documentación de experiencias pedagógicas, que den cuenta del proceso de construcción de los espacios de compartimento que fundamos, ya que como afirma Larrosa (en Bolívar y colaboradores, 2001):

Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo cómo construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad. (p. 87)

¹² Goodman (1990) define el “lenguaje integral” como un lenguaje integrado porque considera que el proceso de lenguaje está integrado en el proceso de aprendizaje.



Es mediante esa interpretación de los textos de identidad, que podemos enriquecer las reformas educativas brindando un panorama real de lo que se vive en las escuelas. Por tal motivo considero relevante el rescate de relatos pedagógicos que ofrezcan una visión más cercana a lo que acontece en el aula. Al respecto Suárez, Ochoa y Dávila (2004) sostienen que:

Si pudiéramos el foco de esta reconstrucción narrativa de las prácticas escolares en las experiencias pedagógicas que se desarrollan en la escuela, obtendríamos una versión, también inédita de una parte del currículum que se construye cotidianamente en las aulas, en los encuentros productivos y rutinarios de docentes y estudiantes, pero también en la variable interacción de la escuela con las familias y las comunidades en las que se encuentran insertas. (p. 20)

Aunque estos autores también aclaran que no pretenden minimizar los efectos de las políticas curriculares, sino por el contrario, analizar lo que pasa en realidad con ellas; a lo cual yo agregaría que es para encontrar un equilibrio entre una reforma en papel y una realidad de como se interpreta y aborda en las aulas.

Situada en esta línea de reflexión, sobre la importancia de la relación que se establece entre los textos para comprender lo que vivimos, es que decido regresar a la documentación de proyectos anteriores con una mirada más crítica, para pedirles que me regalen las experiencias que cobijan, con la intención de rescatar aquellas expresiones que me brinden la oportunidad de poder plasmar la forma cómo fuimos construyendo –alumnos, maestras y yo– el trabajo en el aula. Por lo cual, me atrevo a sustraer pequeños fragmentos que me permiten mostrar las transformaciones que se dieron con el paso de los días y para dar cuenta de cómo nos fuimos percibiendo diferentes, ya que como afirma Barthes (en Chambers, 2008, p 145) “el texto es un tejido de citas extraídas de innumerables centros de cultura”, que se entrelazan para ayudar a expresar pensamientos.

Ahora, puedo asegurar que en el transcurrir de los días nos fuimos percibiendo diferentes y puedo distinguir cómo ocurrió la magia de esa metamorfosis de la que intento dar cuenta, porque “cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo” (Petit, 1999, p. 73). Es por ello que quise compartirles la forma cómo lo viví desde mi propia experiencia y que afortunadamente cuento con los elementos para sustentar el



proceso que llevamos a cabo; por lo anterior, advertirán que en los siguientes apartados se encuentran insertas en cursiva algunos fragmentos de trabajo anteriores, los cuales ayudan a mostrar el proceso de transformación que se dio gracias al trabajo constante.

2.2 San Pablo Xalpa, la comunidad que me arropa

Tejemos historias a lo largo de nuestra vida en el ir y venir de las experiencias compartidas, en la lucha obstinada por encontrar personas y momentos que nos ayuden a ser mejores seres humanos. Tejemos historias con la comunidad porque es mediante sus relatos que podemos conocerlos y conocernos, porque es el camino para interactuar y ser parte del espacio que compartimos.

San Pablo Xalpa me acogió hace ya doce años, sin pedirle permiso y sin saber siquiera cuál sería mi destino; un buen día elegí a ojos cerrados a este lugar como la primera comunidad donde abriría camino como docente; en ese momento, creí que era la mejor opción y ahora puedo reafirmarlo, porque es un lugar cálido para las relaciones humanas y encuentro gran aceptación a las actividades que realizo.

Dos horas de camino separan la comunidad donde vivo de la comunidad donde trabajo. Estoy complacida, a pesar de las grandes distancias que he recorrido todo este tiempo, porque esta escuela, ubicada en Azcapotzalco, me ha brindado experiencias con las que he crecido al lado de mis compañeros y alumnos que han interactuado conmigo en las aulas. Disfruto recibir tantas muestras de cariño, que me fortalecen y comprometen a dar lo mejor de mí, cada que tengo la oportunidad de trabajar con ellos.

Cuando interactuamos con la comunidad escolar nos damos la oportunidad de “crear comunidades de sentido y creencias en las que se inscribe cada persona. Es dentro de estas comunidades y sus relatos, que se constituye la escritura básica de la identidad personal” (Bolívar y colaboradores, 2001, p. 94) y, es en la escuela donde construyo mi identidad profesional en colaboración con veintisiete compañeros docentes que confluyimos para construir y compartir espacios favorables hacia la comunicación.

Los entes responsables de que se logre la armonía en la escuela con los alumnos y para bien de ellos son los maestros y padres de familia. La escuela es un espacio organizado y propicio para



el trabajo, gracias a los vínculos creados constantemente entre los que la integramos. Son los padres de familia y su ojo crítico los que atestiguan que <<la escuela es la mejor de la zona porque ven que los maestros se comprometen con sus hijos y les brindan una educación de calidad>>¹³. Desde esta afirmación los maestros aceptamos el reto de responder a tan bellos halagos que valoramos, porque a nivel nacional se percibe una descalificación generalizada hacia los docentes.

Las autoridades afirman que la escuela se localiza en una colonia conflictiva, donde la delincuencia y el narcomenudeo son prácticas cotidianas de las familias de la colonia, pero dentro de la institución se pierde esa condición, porque los padres son responsables y respetuosos al trabajo que realizamos los maestros; no ha habido agresiones ni faltas de respeto y están contentos con la labor que realizamos con sus hijos en el día a día.

Nos encontramos en una zona de riesgo, porque en los alrededores pasan los ductos de gas, hay gaseras y gasolineras, pero los maestros olvidamos casi en su totalidad esta condición cuando disfrutamos nuestra estancia con los alumnos. <<El único conflicto lo representa la directora>>, porque no permite ninguna situación “fuera de la norma”. Esta condición rompe la armonía y genera tensión entre los compañeros, ya que están a la expectativa de las reacciones que va a tener la maestra y terminan mostrándose a la defensiva cada que tienen que trabajar con ella. Tendrían que generarse más espacios de diálogo que ayuden a sanar las diferencias, para lograr que el ambiente de trabajo sea más favorecedor para todos.

En estos momentos, mi talón de pago dice que me encuentro adscrita a otra escuela que ni siquiera conozco, porque soy comisionada becaria y, por lo tanto, sacaron mi clave de este centro de trabajo por ser de Jornada Ampliada; aun con esta condición, los maestros me siguen abriendo las puertas para trabajar con sus grupos y valoran lo que he logrado con ellos. Si me preguntaran por qué regreso a este lugar, lo único que puedo decir es que siento la libertad para trabajar e interactuar con los alumnos.

Ser comisionada becaria me ha permitido observar a la escuela desde lejos y detenerme a reflexionar sobre la importancia de reconocer la forma como me dirijo a los alumnos. De igual

¹³ Información recuperada por medio de una encuesta que se realizó a la comunidad escolar.



manera, ha representado una oportunidad para dedicar mayor tiempo a los estudios, lo que se ve reflejado en el trabajo que realizo. Por ello, considero que deberían seguirse promoviendo este tipo de becas que brindan a los maestros, que desean seguir estudiando, la posibilidad de enriquecer su práctica y favorecer la calidad del trabajo que realizan en el aula.

En ocasiones, me siento en las bancas del patio para escuchar el trabajo de las compañeras y disfruto poder percibir la gran labor que realizan de manera cotidiana. Desafortunadamente, algunas de ellas no son conscientes de lo que están logrando con sus alumnos. Así que, en cuanto tengo una oportunidad, me acerco y halago su trabajo como una forma de reafirmarles que lo que hacen es una buena opción para ayudar a crecer a sus alumnos. Ellas escuchan y aceptan mis observaciones e incluso piden que entre a sus grupos, para compartirles estrategias que les permitan solucionar algunos conflictos que enfrentan.

Sin darme cuenta, he pasado a formar parte importante dentro de la escuela, tanto que hace algunos días recibí varias llamadas, en la misma semana, de compañeras que me hicieron comentarios como: <<Oye... ¿sí regresas?... ¿cuándo terminas, porque te estamos esperando?... llegó una maestra nueva... ¿viene en tu lugar?... no es presión, pero, de verdad, te queremos con nosotras...>>. Estas frases me hacen pensar que han visto algo bueno en mi trabajo y, lo mejor es que quieren que les siga compartiendo estrategias que les permita interactuar con el grupo, lo cual me llena de orgullo y comprometo a seguir aprendiendo. Estas reacciones se han logrado gracias a que los proyectos que han tenido lugar en la escuela, han impactado a la comunidad escolar en general y han visto un cambio en sus alumnos o, simplemente esperan encontrar un espacio donde sigamos compartiendo este tipo de proyectos que movilizan las escuelas y dan vida al trabajo colaborativo.

2.3 Un aula que se comparte para aprender

El día que decidí solicitar una beca para poder cursar la maestría, lo último que pensé fue tener que entrar a un grupo a realizar mis proyectos; en realidad sólo tenía la intención de no sacrificar a mi familia con los estudios. Ya en la maestría me di cuenta que específicamente esta especialidad demandaba del trabajo constante en el aula y por lo tanto debía buscar un espacio para trabajar los proyectos planeados. Así que regresé a la escuela a solicitar a la directora que me diera oportunidad de entrar a un grupo para llevar a cabo mis proyectos; la respuesta fue



favorable y me dijo que eligiera el grupo y la maestra con la que deseaba trabajar, pero yo le respondí que mejor me gustaría pasar a los salones a invitar a mis compañeras para que no fuera impuesta la petición.

Así lo hice y, es grato compartir que más de una acepto la propuesta de permitirme entrar a sus grupos, pero decidí trabajar con la maestra Vane¹⁴ del grupo 4°C porque fue a la que vi más motivada, a pesar de que nunca habíamos trabajado juntas y apenas nos saludábamos cuando nos veíamos, pero por alguna extraña razón, había aceptado entusiasmada y desde ese momento me abrió las puertas de su salón para trabajar tres días a la semana con su grupo. Éste fue el inicio de un aprendizaje que nos marcó a ambas.

Cuando los alumnos se enteraron del trabajo que iba a realizar con ellos, se mostraron interesados y me recibieron bien. Sin embargo, los primeros días resultaron difíciles para todos, porque la maestra tenía una forma de trabajo tradicionalista que divergía con la propuesta del trabajo por proyectos. En la escuela tiene la fama de ser excelente en lo que hace, porque <<saca buenos grupos>> y estos se caracterizan por portarse bien, ser respetuosos, mantener el salón ordenado, trabajar en silencio y obtener buenos resultados en las evaluaciones externas. Aunque para lograrlo, la maestra hacía uso de estrategias mecanicistas en las que difícilmente los alumnos interactuaban en equipo, lo que propició que los primeros días me costara tanto trabajo organizarlos.

Cabe enfatizar que siempre fue respetuosa del tiempo y espacio que me regalaba, porque fueron pocas las ocasiones en las que me interrumpía para callarlos. También, me enfrenté a tener que modificar el espacio de trabajo cada que llegaba al aula, porque mantenía a los alumnos sentados en filas fijas y sólo en algunas ocasiones los cambiaba de lugar. Aún con esta condición, ellos son impacientes, espontáneos, alegres y creativos; logran trabajar en equipo sin problema y escuchan las propuestas de sus compañeros, saben ceder y se adaptan fácilmente a la forma de trabajo con ambas maestras.

Entrar al salón era una experiencia gratificante, los alumnos esperaban con gusto los tiempos que destinábamos para trabajar con ellos. Me recibían con un: “Eeeh, ya llegó la maestra”, y en un instante guardaban cosas, movían bancas, integraban los equipos y esperaban impacientes el

¹⁴ Seudónimo que utilizaré para nombrar a la maestra de grupo con la que trabajé.



tiempo que yo trabajaba con ellos, porque llegaba como remolino a dinamizar el aula y puedo percibirlo en el siguiente texto que escribí: *“Es inevitable no describir las caras de los niños que desbordan ansiedad al verme llegar. Un saludo en coro me recibió en la puerta, pero la maestra titular rompió la emoción al pedirles con un tono de voz fuerte que guardaran silencio y atendieran mis indicaciones. Raúl se acercó con el pretexto de enseñarme su lápiz, pero sé que fue únicamente para captar mi atención, porque era en mi espacio cuando podía unirse al grupo y dejar atrás esa mesa donde se sentaba solo...”*¹⁵. Situaciones como éstas se presentaron más de una vez cada que volvía al aula y admiro la forma como la maestra fue tomando las cosas y aceptando que la propuesta que yo llevaba funcionaba en el trabajo cotidiano.

En los primeros contactos con los niños me costaba trabajo captar su atención, lograr que se concentraran en las actividades y organizarlos, por lo cual sentía que perdía mucho tiempo, así lo expreso en el siguiente texto: *“Para dar inicio les pedí que acomodaran sus mesas en un círculo, lo que provocó una revolución de sonidos, parecía que estaba con una “parvada de pájaros” que ansiaba un espacio para hablar y liberarse. Arrastraban sillas y mesas, se escuchaban susurros o mejor dicho gritos que emitían al tratar de organizarse. Estaba consciente que si les levantaba la voz me iban a atender al instante, pero al ver sus caras de alegría por estar haciendo algo diferentes lo único que se me ocurrió fue tomar un respiro, relajarme y esperar a que se organizaran para poder captar su atención. Después de algunos minutos por fin lograron el cometido y comenzaron a callarse entre ellos cuando me vieron al frente. Fue un momento difícil para mí, finalmente apenas era el quinto día que trabajaba con ellos y no podía ocultar mi inseguridad, porque todavía ni siquiera me había aprendido sus nombres y me dirigía hablándoles de “tú, tú”. No quedaba más que aceptar las condiciones y hacer uso de los sentidos para lograr captar todos los detalles de lo que sucedía en esas dos horas que pasábamos juntos”*.

Pero ese tiempo que sentía que perdía era parte del proceso y con el transcurrir de los días comencé a conocerlos más, a interactuar, disfrutábamos el tiempo que la maestra nos regalaba para realizar nuestros proyectos y comencé a escribir lo siguiente: *“Parecía magia ver como se transformaban con el paso de los días. Los percibía más serenos y por fin logré aprenderme sus nombres, lo que ayudó a dirigirme a ellos con mayor seguridad...Esta vez no tuve que*

¹⁵ Todos los textos tomados de la documentación de los proyectos los mostraré con cursiva y entre comillas.



callarlos, ellos solos comenzaron a guardar silencio y en unos instantes estaban esperando indicaciones... Ahora los percibo más libres para expresar sus inquietudes, es más fácil trabajar con ellos y encuentran en el aula un lugar donde pueden materializar sus intereses, sienten la libertad de opinar y enriquecer las propuestas de trabajo y su actitud se ve reflejada en el trabajo cotidiano, no sólo el tiempo que pasan conmigo, sino también con su maestra titular.”.

También, cada vez era más común escuchar frases como: <<Maestra, ya está trabajando Ángel..., nosotros ya nos organizamos..., ya le dijimos a David que ahora sí tiene que participar..., estamos ayudando a Raúl para que lea y está trabajando bien... ¡Maestra, Diego ya imprimió lo que vamos a darle a nuestros compañeros!...>>. Disfruto recordar cómo se organizaban cada vez con menor dificultad, aprendían a escucharse y construían su proyecto en el que como dice Aldecoa (1990, p. 49) “me enseñaban y les enseñaba y el intercambio de habilidades se convertía en un juego”.

Reconozco que esta actitud es el resultado del trabajo constante que realicé con ellos, en la interacción que propiciamos gracias al tiempo que pasamos juntos y a los espacios que abrimos para escucharlos e integrarlos en las decisiones que tomábamos para cumplir los propósitos marcados, porque como señala Aldecoa “yo iba a enseñar y al mismo tiempo a aprender, a buscar paisajes nuevos, nuevas experiencias” (p. 53), que me permitieron crecer de su mano.

En más de una ocasión, la maestra titular terminó involucrada en el trabajo y aportando propuestas para enriquecerlo. En general, los proyectos fueron planeados tomando en cuenta su punto de vista, lo cual le permitió su participación en las actividades que realizamos. Aproveché su trato cotidiano con el grupo y el conocimiento que tenía de cada uno de sus alumnos para construir equipos que pudieran crecer y apoyarse de manera mutua. Era fascinante ver como lograba que el trabajo fluyera con facilidad gracias a su ojo crítico.

Y de repente un buen día llegué a la escuela y los alumnos se encontraban sentados en equipos, ella me dijo: <<Los puse en equipos, pero ellos ya saben que cuando trabajan contigo regresan a sus equipos del proyecto>>. Este acontecimiento marcó un antes y un después, porque la maestra estaba convencida de que los alumnos podían trabajar fuera de esas cuatro filas que habían estado fijas por mucho tiempo.



Ahora puedo decir que forjé, junto con la maestra, un equipo de trabajo que nos permitió crecer juntas y desarrollar competencias docentes que nos favorecieron para redirigir el rumbo. De igual manera, reconocemos que esta experiencia nos hizo bien a ambas, porque encontramos un espacio para reflexionar sobre el quehacer cotidiano. Ahora podemos asegurar que nuestro encuentro en el aula nos permitió mirarnos en el espejo del trabajo mutuo e identificar situaciones que no hacíamos y nos podrían funcionar. La maestra enfatiza que pudo atreverse a trabajar en equipo gracias a la buena actitud que observaba en los alumnos cuando trabajaban conmigo.

Después de esta experiencia vivida, sólo me resta decir que los maestros debemos abrir las puertas del aula y permitir la entrada a terceros que rompan nuestros esquemas, para continuar aprendiendo de la mano de nuestros alumnos. Son estos espacios de compartimiento los que nos permiten reconocer los errores y redirigir el rumbo. Me siento afortunada de haber compartido mi trabajo con una gran maestra que admiro y respeto, porque tiene una gran capacidad de aprender y reestructurar sus esquemas.

Nada más bello que encontrar estas palabras que confirman la importancia de darle tiempo a las cosas, a la construcción de esos espacios que nos invitan a disfrutar, pero que también albergan mucho trabajo detrás. Podría asegurar que la insuficiencia de tiempo es una de las barreras principales porque en las escuelas se deje de lado el trabajo por proyectos, ya que los maestros esperan que todo funcione a la primera y, como ya lo había dicho, en esta forma de trabajo: “hay que darle tiempo a las cosas”.

2.4 Murmullos del lenguaje

Encuentro trascendental compartir los procesos de lectura y escritura que tuvieron lugar a partir del trabajo por proyectos desde la Animación Sociocultural, porque desde los primeros trimestres tuve claro que quería hablar de la relación que se establece entre la lectura, la oralidad y la escritura, sin perder de vista que son procesos diferentes y complejos, pero que se fusionan para socializar en el aula.

Desde esta perspectiva, Lerner (2001, p. 25) plantea que “participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir las relaciones de interacción



social que se establecen entre los autores, los textos y su contexto”, al atribuir una conversión de los alumnos en autores, narradores y escritores de sus experiencias cotidianas. Es mediante este “acceso a la cultura escrita”¹⁶ que podemos invitar a los alumnos a leer y disfrutar de los textos, también es gracias a la creación de ambientes de interacción en los que, de acuerdo con Goodman (1990), los alumnos dan significado al texto en contextos auténticos.

Parto del concepto de ambientes para la lectura que propone Chambers (2013), el cual se caracteriza por: la elección del lugar, el impacto inicial, la disponibilidad, el acceso y la exhibición; y lo enriquezco con lo que yo denomino el “ambiente de interacción” que se produce antes y durante la lectura con: los vínculos de confianza, la participación espontánea, el disfrute de los textos, la apertura para comunicar pensamientos y sentimientos, el interés por escribir y compartir ideas, la construcción de experiencias y la autonomía de la lectura.

Integrando los dos ambientes descritos anteriormente, doy paso a lo que he denominado “*el contexto auténtico para la lectura y la escritura*”, el cual describo como el lugar que se construye con el trabajo colaborativo, donde damos paso a ambientes propicios para sembrar la lectura y la escritura auténtica en el aula, en el que la interacción es la fuente de inspiración para la creación de textos libres.

Algunos autores enfatizan en darle una connotación de vida a estos espacios destinados a la lectura y la escritura; Cirianni y Peregrina (2007, p. 50) proponen que “los textos vivan entre nosotros”, Lerner (2001, p. 26) habla de “prácticas vivas y vitales”, Patte (2011, p. 17) los describe como “observatorios vivos”, Petit (1999, p. 195) los anuncia como un “encuentro vivo” en el que se le da lugar al otro y Rosenblatt (2002, p. 51) los refiere como “circuitos vivos”. Todos, desde mi punto de vista, apuntan a un espacio donde fluya la imaginación, la curiosidad y la interacción de las experiencias compartidas.

Desde esta mirada de espacio vivo para la lectura, es que fijo mi fina atención para describir esa vivacidad de la que hablan los autores y la encuentro dentro del aula cuando describo lo que vivimos con la lectura de sus poemas en la estrategia de “Chocolate literario”: “*Es un placer escuchar cómo encontraron la entonación precisa para darle sentido a las palabras y*

¹⁶ Kalman (2003, p. 39) define el acceso a la cultura escrita como “la oportunidad para participar en eventos de lengua escrita como para aprender a leer y escribir”.



convertirlas en sentimientos. Fue así como la lectura y la escritura se vincularon a las experiencias de los alumnos y respondieron a sus necesidades e intereses". Los alumnos lograron subir un pequeño paso en la construcción de sus comunidades de lectores de las que habla Olson (1998) cuando se apropiaron de los poemas, los leyeron y los compartieron a la comunidad escolar para transmitir un mensaje y hacerse escuchar. Porque como afirma Austin, (en Maqueo, 2004) para comprender cómo funcionan los lenguajes orales y escritos necesitamos comprender lo que la gente hace con ellos.

También, cuando recibieron su primera carta en el proyecto de la correspondencia escolar que realizamos con alumnos de una escuela rural de Tlaxcala, puedo observar esa emoción que incita la lectura y la escritura cuando describo lo siguiente: *"Sólo hizo falta que los niños me vieran en la puerta para provocar una revolución de voces, mientras guardaban sus libros y cuadernos que tenían sobre sus mesas. Algunos preguntaban asombrados ¿Son las cartas?, otros más no pudieron resistir acercarse a mí para ver la caja y cerciorarse que efectivamente había llegado su correspondencia... Fui entregándole a cada uno su carta y los demás aplaudían como una forma de festejar el recibimiento. Después de unos minutos todos las abrieron y el silencio se hizo presente, mientras las leían, pero después el bullicio regresó, porque comenzaron a compartir sus textos con los compañeros de al lado. Al ver que tenían esa inquietud de mostrar lo que les habían escrito, les pregunté si querían compartirlas, la mayoría dijo que sí, así que nos colocamos en un círculo y disfrutamos escuchar la lectura de cada una de sus cartas"*.

De esta manera, fue como construimos estos espacios vivos de interacción social, en los que logramos que los alumnos se placieran de la mezcla de emociones que provoca la socialización de lo que Goodman (1990) llama como bagaje lingüístico, que a su vez da paso a la escritura de textos libres en los cuales los docentes dejamos de lado la petición de escritura forzada, para adentrarnos en el maravilloso mundo del deseo de escribir "sobre lo que conocen, su ambiente y su vida personal, con los giros expresivos de su lengua cotidiana" (Iglesias, 1973 en Alvarado, 2013, p. 58).

Ahora bien, no puedo dejar de mencionar las dificultades que se presentaron porque sería incongruente con el proceso de formación del que hablo en el primer capítulo. Por lo cual, debo aclarar que en más de una ocasión fui presa de las circunstancias y tuve la necesidad de detenerme a reflexionar sobre mi actuar; un ejemplo de esto es cuando en la estrategia



“Pinceladas de poesía y arrullos de mar”¹⁷ describo lo siguiente: *“Yo me emociono porque la actividad está dando sus frutos, pero nuevamente olvidé ponderar la escritura y terminé la actividad montando una exposición de sus obras y no de sus escritos. Es en este momento de reflexión cuando me doy cuenta que quedaba mucho camino por recorrer para continuar rescatando los procesos de lectura y escritura que van acompañados de significados”*.

O cuando decido terminar el proyecto de la correspondencia escolar, sin detenerme a pensar en la necesidad de escribir que habían desarrollado los alumnos, gracias a los vínculos de amistad que se fortalecieron con la socialización de las cartas, y de nuevo escribo: *“Es inevitable no detenerme a reflexionar ¿Qué va a pasar con esos niños a los cuales les arrebaté sin darme cuenta esa emoción de las cartas, por mi egoísmo inconsciente de ver terminado el proyecto?, ¿Lograrán seguir escribiendo para expresar sus sentimientos o simplemente el proyecto cumplió con mis necesidades? Esto lo voy a descubrir más adelante cuando redirija el rumbo y regrese al aula para plantearles la pregunta: ¿Qué quieren hacer con la correspondencia escolar? Probablemente, el buzón seguirá funcionando y las cartas continuarán viajando a ese lugar donde encontraron un propósito real para escribir o simplemente decidan darlo por terminado”*.

Esto es una muestra clara de lo complejo que resulta el trabajo por proyectos, ya que los docentes debemos desarrollar el tacto para percibir las emociones de nuestros alumnos, con la finalidad de construir proyectos que respondan a la fusión de intereses compartidos, dando paso a la interacción real entre los docentes y los alumnos.

2.5 Trazamos puentes

En la documentación del proyecto que antecede al de la revista escolar, presenté como una propuesta personal el concepto de “puente lúdico”¹⁸ entendido como una estrategia lúdico-artística que fortalece los lazos de relación entre el texto, el lector y el contexto, para lograr la construcción de textos auténticos. Pensando la palabra *puente* como el medio para realizar una

¹⁷ Dicha estrategia forma parte del “Proyecto Lluvia de mariposas” que desarrollé, en el cual los alumnos retomaron la socialización de un cuento para realizar una pintura, y de ella elaborar un texto.

¹⁸ Esta idea surgió a raíz de observar cómo responden los alumnos de manera favorable ante un texto acompañado de una actividad lúdica, logrando expresar de una manera más fluida (oral o escrito) sus emociones provocadas con el texto.



actividad o para cumplir un objetivo y la palabra *lúdico* la retomo de Kac (2011), porque la describe como la capacidad que tenemos los seres humanos de *ponernos en juego* en un espacio de confianza, seguridad y libertad que a su vez permite el desarrollo de la creatividad.

No es difícil explicar el motivo por el cual integro el concepto de puente lúdico al trabajo por proyectos que presento, pues mi relación con las artes desde la música y la danza me ha permitido reconocer las bondades de estas manifestaciones artísticas, como una forma de despertar en los alumnos la sensibilidad que se requiere para construir textos con sentido y significado. Me refiero a esa delicada conexión de inter-acción que se da al momento de la lectura colectiva de un cuento, que al socializarla nos permite rescatar ideas que fueron relevantes para los alumnos y, a su vez, las logren plasmar en una imagen pintada con diferentes técnicas y materiales, para dar paso a la escritura de un texto que se relaciona íntimamente con la imagen, ya que como dicen Arizpe y Styles (2014) ambos se nutren entre sí, pues las imágenes añaden dimensiones simbólicas e intertextuales a la escritura.

Al realizar este tipo de actividades, surgieron escritos auténticos que emanaron de la relación que se estableció entre la imagen y el texto, la cual confabuló para darle vida a las creaciones de los alumnos, porque como manifiesta Iglesias (en Alvarado, 2013):

(...) Comenzar por el dibujo puede ser así una buena manera de trazar un bosquejo previo, y de elaborar los argumentos con algún detalle; pero también es casi siempre la puesta en marcha de la capacidad de razonamiento, excitado por numerosos problemas que sucesivamente va planteando la construcción de una imagen gráfica.
(p. 58)

Por este motivo, es que retomo en la mayoría de las estrategias, la realización de actividades en las que busco una conexión entre la imagen y el texto, porque disfruto admirar cómo los alumnos se placen cuando plasman sus pensamientos en una representación gráfica, que despierta la sensibilidad que se requiere para la escritura. Podría decir que es parte de la creación del ambiente para la escritura, porque como plantea Colomer (2005) “la imagen proporciona el andamiaje para acceder a historias más complejas. Permite (...) desdoblar el hilo argumental para incluir una historia dentro de otra” (p. 129).



Situada en esta línea, me dispuse a darle nombre a esto que observaba en el aula, es decir, a la posibilidad de que el niño recree gráficamente aquello que le hizo sentido del texto leído y lo denominé como “*punte lúdico*”. En un primero momento pensé que el concepto de puente era nuevo, pero al interactuar con algunos autores encontré que también lo retomaban de una manera más amplia. Así pues, Andruetto (2014) juega con el concepto de puente al presentarlo de tres maneras: para describir la relación que se establece entre el libro y el lector, pero también denomina al texto como un puente que nos ayuda a acceder a nuevas experiencias, finalmente afirma que el docente puede ser el puente entre el texto y el alumno a través del cual se produce un encuentro. Debido a esto, es que me interno más en el concepto porque me hace reflexionar que en efecto, los puentes son importantes para construir vivencias alfabetizadas al contacto con los libros.

De igual manera, descubro que Colomer (2005) retoma el concepto de puente, el cual describe como esa relación que se establece entre lo individual y lo colectivo cuando contrastamos la lectura propia con la realizada por otros, para beneficiarnos con sus competencias y obtener el placer de entender más y mejor los libros; los cuales nos ofrecen la ocasión para hablar o escribir sobre ellos, a partir de ellos o según ellos en una constante efervescencia de actividades.

Por su parte, Montes (2001) habla sobre la preocupación de ayudar a los lectores a transitar de literatura infantil hacia la literatura juvenil y propone que debe haber un mediador o puente que los ayude a convertirse en “dueños” o al menos “usuarios desenvueltos” de su cultura, que auspicie la formación de los lectores autónomos, y para ello enfatiza en la importancia de que los docentes sean esos puentes que ayuden a transitar este camino.

Por último, pero no menos importante, quisiera compartir que Petit (1999) también deja entre ver el concepto de puente, aunque de una manera más sutil, cuando habla de los maestros y la bibliotecas como “puentes levadizos” que permiten a los alumnos descubrir que existe algo más allá del espacio familiar; es decir, el acercamiento a nuevas formas de interacción que facilitan el acceso a espacios de relación más amplios, en los que los alumnos se enriquecen con las historias personales de sus compañeros con los que comparten la lectura. De esta manera, es que el docente es puesto nuevamente en la mira como el responsable de realizar esa conexión.



Ahora puedo afirmar, con mayor certeza, que “los puentes” que trazamos en el trabajo cotidiano del aula nos permiten la interacción y el enriquecimiento del arsenal de experiencias que cada libro o persona guarda en su interior para compartir, y que éstos toman significado cuando se socializan y mezclan con las experiencias de los otros.

Más allá de querer enaltecer la construcción de un nuevo concepto, deseo compartir que es grato descubrir cosas nuevas en el aula y ahora puedo afirmar que fui el puente entre mis alumnos, los libros y las maestras de los grupos en los que trabajamos, porque fui quien favoreció el encuentro entre los libros y los alumnos, ya que tenía la finalidad de construir esos ambientes que propiciaran la fluidez de las experiencias compartidas. De la misma manera, reitero que las estrategias planeadas para trabajar en los grupos, a partir de las lecturas de los cuentos, fueron los *puentes lúdicos-artísticos* que construimos con los que logramos sensibilizar a los alumnos y con ello posibilitar la escritura de textos emanados de las experiencias placenteras al interactuar con sus compañeros.

2.6 El placer de la palabra

En realidad, no era mi intención dedicar un espacio para hablar del placer de la palabra, pero es inevitable percibir las emociones que fluyen en el ambiente que rodea el trabajo en el aula y específicamente en este escrito; por lo tanto sólo me dejo llevar y trato de plasmar lo que vivimos en torno a la relación que establecimos con la lectura y la escritura, la cual dio lugar a la creación de espacios de compartimiento.

Hablar de placer es hablar de sentimientos que florecen al contacto con momentos, situaciones, personas o libros. Así pues, me enfocaré a hablar del placer que se produce al contacto con los libros, cuando el ambiente es propicio para que tenga lugar el fluir de las emociones en el aula. Desde esta perspectiva, entendemos que “el placer por el texto es una formulación lingüística que refiere el efecto logrado después que un sujeto ha leído un libro” (Juárez, 2014, p. 19) y ha logrado conectar sus emociones con la interpretación que ha realizado de éste.

Colomer (2005) destaca que los docentes somos los agentes seductores que construimos el ambiente para la relación que se establece entre los textos, los alumnos y el contexto; también, somos quienes motivamos el encuentro placentero con la lectura, a partir de imaginar cómo



reaccionarán nuestros alumnos ante tal o cual historia. Es decir, somos los puentes entre los alumnos y las reacciones que florecen a partir de la interacción con la lectura de un cuento.

Por su parte, Chambers (2013) habla de dos respuestas que se deben tomar en cuenta después de la lectura, para ayudar a los niños a que se conviertan en lectores más reflexivos:

La primera es que cuando disfrutamos un libro, queremos experimentar otra vez el mismo placer. Esto se puede expresar como el deseo de volver a leer el mismo libro o leer otro del mismo autor (...) La segunda respuesta es que cuando hemos disfrutado intensamente un libro, no podemos evitar hablarle a alguien más de él. Queremos que otras personas, especialmente nuestros amigos, también experimenten esto. Queremos explorar lo que nos ha sucedido y descubrir, qué significó el libro y por qué es importante para nosotros. (p. 20)

Cito ampliamente esta idea, porque describe con claridad algunas de las vivencias en el aula a partir del encuentro con los libros y, evoco el momento en el que Ariadna se dirige a mí para preguntarme si Anthony Browne tiene más libros, porque le fascino el cuento de *Willy el tímido* y desea leer más a este autor. Yo decido entonces llevarles otros títulos como: *Las pinturas de Willy*, *El túnel*, *Willy el campeón*, *Voces en el parque* y *Cosita linda*; solo para que los lean quienes decidan y los disfruten en el momento que quieran.

Los cuentos causaron sensación y algunos alumnos me pidieron que se los prestara para poderlos llevar a casa. Recuerdo que Valery hizo perdidizo el cuento de *Willy el tímido*, el mismo que leyó a sus compañeros de segundo. Puedo asegurar que va a conservarlo y releerlo muchas veces más, porque el cuento le provocó esa sensación de bienestar indescriptible. Como relámpago viene a mí la imagen de cuando era aún una niña y me subía a la azotea de la casa para leer y releer el cuento de *Alicia en el país de las maravillas* que me había prestado la Sra. Angelita y también había decidido quedármelo, porque disfrutaba de su compañía.

Me veo en la necesidad de regresar a Chambers (2013) porque describe al acto de leer como un medio para pensar, explorar, recrear y buscar significados, pero principalmente para volverse un lector reflexivo que pone en juego la relación del sentir y pensar cada que se enfrenta a un texto nuevo, al igual que sus experiencias adquiridas con otras lectura, personas y momentos.



En conclusión, el placer por la palabra florece de las relaciones que se establecen en un ambiente determinado para la socialización de la lectura. Como verán, este documento es como un espiral que una y otra vez regresa a enfatizar la importancia de la construcción de los ambientes para la lectura.

2.7 El fluir de emociones en el aula

Las emociones fluyen cual mariposa en el aire al compás de la mejor balada que puede interpretar nuestro corazón. De manera espontánea dejamos escapar esos sentimientos que abren pequeñas ventanas a nuestro interior, para permitir ver de qué estamos hechos. En este sentido, considero importante hablar de cómo la lectoescritura despierta el fluir de las emociones cuando se desarrolla en ambientes propicios.

Es por ello que, me he esforzado por construir esos ambientes donde mis alumnos puedan expresar sus emociones que saltan a la vista, cuando confluyen en la interacción con el lenguaje y sus compañeros, porque como sostienen Arizpe y Styles (2014) al escuchar las memorias compartidas, los alumnos van construyendo las relaciones necesarias para sentirse emocionalmente seguros y predispuestos al aprendizaje que surge de la reciprocidad. De igual manera Patte (2011) reafirma que:

Los descubrimientos que hacemos juntos, en el curso de nuestras lecturas compartidas, irrigan la vida cotidiana, la hacen más interesante y digna de ser narrada. El niño se complace en contar, en observar, en escuchar. Al presenciar sus emociones, al compartir sus lecturas y relecturas. (p. 93)

Son esos espacios de compartimiento los que nos permiten conocernos y conocerlos. Sólo hace falta volver la mirada hacia los escritos de los niños, para entender que la escritura es el medio perfecto por el cual los alumnos logran comunicar sentimientos como los siguientes, que rescato de algunos fragmentos de sus cartas:

“...soy feliz y miedoso me gustan las películas los animales y los colores...” (Ángel).¹⁹

¹⁹ Todos los textos fueron tomados textualmente de las cartas realizadas por mis alumnos en el proyecto de la correspondencia escolar.



“Esta carta es para ti, nada más para ti, te la estoy haciendo con cariño porque yo se que tu eres muy bueno y cuando te conosca voy hasta saltar de alegría.” (Luis).

“Orale Citlalli esta muy padre como es tu comunidad, sabes yo también soy un poco tímido y también me enoja, a mi me da miedo las alturas también me gustan los animales, un poco leo y estudio” (Martín).

Es maravilloso compartir estas pequeñas frases que dan vida a las palabras y las convierten en experiencias dignas de ser narradas, porque los alumnos descubrieron en la escritura una forma de transmitir emociones, a través de las cuales se autorizan comunicarlas con otros, ya que como sostiene Meek (2004, p. 42) “todos nos beneficiamos con el uso del lenguaje escrito para seleccionar nuestras experiencias, para ordenar los acontecimientos de nuestra vida, nuestros actos, nuestros sentimientos”, que nos permiten comunicarnos.

Por otro lado, quisiera enfatizar la necesidad que expresaron los alumnos de la maestra Roberta²⁰ de escuchar la voz de sus compañeros y mandaron mensajes solicitando que les permitiera grabar un mensaje de voz en el que pudieran escuchar a sus corresponsales. Este momento fue muy emotivo porque resaltaron esa necesidad de la oralidad que les permite realizar un intercambio lingüístico (Goodman, 1990), donde como dicen Colom y Froufe (2001) se apropiaron del lenguaje al establecer lo que describe Oates (2007) como una relación de apego emocional crucial para el bienestar del niño y para su desarrollo emocional y social. Los mensajes decían:

“Hola soy Fátima, sus cartas estuvieron muy hermosas y muy bonitas, me puede mandar un mensaje de mi amigo, gracias”.²¹

“Soy Judith, gracias por permitir a Alexander que mandara sus cartas. Me puede mandar un saludo”.

²⁰ Maestra con la cual realizamos la correspondencia escolar en Tlaxcala.

²¹Estos textos fueron transcritos de mensajes de voz que mandaron los alumnos de la maestra Roberta, a través de una aplicación de Whats App por medio de la cual estuvimos en contacto la mayor parte del tiempo.



“Hola maestra soy Vianey y quiero que me mande un saludo de Jorge Arturo”.

Son estas expresiones las que hicieron darme cuenta que las cosas iba por buen camino, porque los alumnos cada vez disfrutaban más de los espacios de lectoescritura que construimos a lo largo de los proyectos y que nos permitieron avanzar en la construcción de los ambientes auténticos, que demandaban la espontaneidad de la escritura y la lectura por placer, ya que como menciona Ong (1987) la escritura hace que las palabras parezcan semejantes a las cosas cuando logramos transmitir sentimientos con ellas.

Desde esta perspectiva, el aula se fue convirtiendo en un lugar donde la expresión de las emociones eran parte fundamental del trabajo cotidiano y, los alumnos se nutrieron de esas experiencias para lograr una transformación que se percibe en la forma como enfrentaron los nuevos retos, porque como asegura Wolf (2008, p. 24) “nunca regresamos a nosotros mismos completamente iguales; a veces volvemos inspirados, a veces apenados, pero siempre enriquecidos”. Por lo anterior, decido profundizar en la importancia de “las conversaciones” construidas en la interacción que se establece entre las personas que forman parte de un grupo, ya que cuando abrimos espacios en donde los alumnos puedan ser escuchados, descubren que tienen mucho que contar, compartir y aprender a la par del fluir de las palabras.

Chartier (2004, p. 169) afirma que “la lectura es para compartirse con los demás” y Alvarado (2013, p. 97) complementa que “la escritura es motivada por medio de conversaciones”. Así es como se logra establecer la relación entre ambas a través de la visión de una escuela donde se construya una identidad cultural (Chambers, 2013), donde confluyan sus puntos de referencia lingüísticos y marcas personales, que los ayudan a reconocerse en las historias que cuentan los demás, ya que como sostiene Colomer (2005):

Compartir la lectura, significa socializarla, o sea, establecer un tránsito desde la recepción individual hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños la oportunidad de cruzarlo. (p. 199)

Y es ese contexto de relación, el que les permite aprender juntos, al decir lo que piensan, lo que interpretaron de una lectura, al aclarar sus pensamientos y enriquecerlos con los de sus compañeros, al ampliar su vocabulario y permitirse reflexionar sobre los sentimientos que



evocaron en la lectura y, posteriormente cuando comparten sus escrituras surgidas de dicha interacción.

Son estos ambientes de intercambio, los que permiten la motivación de lograr ser entendidos por los demás y, a su vez, ser conscientes que este intercambio les ayudará a entenderse mejor, porque al analizar juntos, se ven recompensados con una riqueza de sentido en el texto, en la que como afirma Chambers (2012):

Descubren de primera mano cómo la lectura —la experiencia completa del “círculo de lectura”— trasciende el entretenimiento-pasatiempo, el mimo a la hora de dormir o el valor funcional cotidiano: cómo, en cambio, nos ofrece imágenes para pensar y un medio para crear y recrear la esencia misma de nuestras vidas individuales y colectivas. (p. 35)

Entonces, esa experiencia del círculo de lectura permite a los alumnos crear un vínculo emocional con sus compañeros, que a su vez les permite conocerse y de esta manera aprender a trabajar juntos en un proyecto que persigue propósitos comunes, en el que todos se ven involucrados. Es decir, esta forma de interacción-comunicación, permite el fluir del trabajo colaborativo y la construcción de grupos sanos, que aprenden a escucharse y a resolver conflictos a través del diálogo.

De igual manera, van desarrollando lo que Jolibert y Sraïk' (2009) describen como “dimensiones metacognitivas” en las que los alumnos participan en un proyecto de aprendizaje colectivo, que les permitirá a cada uno mejorar sus competencias mediante el intercambio, la explicación en grupo, la cooperación y la confrontación de ideas, que a su vez, los ayudará a tejer un vínculo de aprendizaje colaborativo, entendido este último como “una situación en la que se espera que ocurran formas particulares de interacción, que conllevarán a mecanismos de aprendizaje” (Collazos, Guerrero y Vergara, 2001, p. 3), los cuales se construyen a partir de la socialización de pensamientos.

“Se trata de crear espacios de lectura compartida en las aulas como lugar privilegiado para compartir con los demás y construir sentido entre todos los lectores” (Colomer, 2005, p. 202), lo cual permitirá que los alumnos cimenten comunidades de lectura nutridas de experiencias compartidas, que darán pauta para la construcción de nuevos encuentros menos motivados por



los docentes y más espontáneos. Es por ello que decidimos compartir a varios grupos un primer acercamiento, que dinamizara la escuela y abriera el camino hacia nuevos espacios de compartimiento.

Decidí dedicar el siguiente capítulo a narrar la forma como fuimos construyendo el proyecto a partir del trabajo cotidiano, con la intención de compartir, de una manera vivencial, la labor que hay detrás del trabajo por proyectos, pero principalmente, la satisfacción que queda cuando logramos dar respuesta a los intereses de los alumnos. Más allá de ser un reporte de actividades, tiene la finalidad de compartir el resultado de un proceso de construcción-transformación que tuvo lugar gracias al trabajo constante en el aula.



CAPÍTULO III: Palabras que vuelan y encantan. Mi experiencia con el proyecto de la revista escolar.

Después de grandes esfuerzos, por fin emergió del capullo la hermosa mariposa, casi no podía creer en lo que se había convertido y esperó paciente a que sus resplandecientes alas secaran para poder emprender su vuelo cargado de anhelos por continuar aprendiendo. En su mente jugueteaban letras, palabras y emociones que ansiaban ser compartidas. Así comienza la historia de una mariposa que voló hacia nuevos horizontes.

Trejo, 2016

3.1 ¿Cómo se cocina un sueño — un proyecto?

Un proyecto se cocina en la imaginación compartida, al estimular la revolución de ideas con el eco de la ilusión por crear, por compartir. No encuentro nada más gratificante que provocar las emociones y pensamientos en lo cotidiano del aula a través de la lectura y la escritura. Por tal motivo, el proyecto que dio lugar a la revista “El país de los libros”, es una oportunidad que me regalo con los alumnos, para vivir la experiencia de compartir la lectura de hermosos cuentos; con la finalidad de disfrutar de la fluidez de pensamientos y emociones que se tejen y destejen para e-vocar, pro-vocar y con-vocar la interacción de experiencias, que dan paso al fluir de las palabras con el vaivén del lápiz sobre el papel.

En los relatos siguientes, narro algunos de los momentos clave que vivimos a lo largo del proyecto y que han servido para dar forma a este capítulo, que describe la manera como se fue materializando el sueño de publicar una revista escolar en la que pudieran compartir a la comunidad, los textos e imágenes que son el resultado de los ambientes de lectura construidos con la fina intención de hacer vivir a la comunidad escolar un momento placentero.

Si analizo los proyectos que he realizado con los alumnos, puedo advertir que todos se prolongaron más de lo planeado. Al reflexionar sobre esta situación, me doy cuenta que nos sucedió esto, porque eran pocos los momentos que pasábamos juntos y decidimos que



necesitábamos más tiempo para disfrutar los espacios de construcción mutua. El proyecto que detallo en este capítulo no es la excepción, puesto que en primera instancia estaba planeado para doce sesiones y lo prolongamos a veinte, porque los alumnos se involucraron y lo enriquecieron con intereses surgidos en las paredes del aula, pero sin perder de vista las diez preguntas²² que proponen Ander-Egg y Aguilar (2000) para sistematizarlo.

De este modo, surgió nuestro proyecto, con mi planeación que al socializarla en el aula la enriquecieron los alumnos y acordamos que incluiríamos sus inquietudes. De tal suerte que la propuesta inicial de elaborar y publicar una revista escolar con el grupo de 4°C, se convirtió en una fusión de intereses compartidos, gracias al trabajo por proyectos que “permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase —y no sólo el maestro— orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida” (Lerner, 2001, p. 33).

Permaneció la idea de hacer la revista, pero decidieron que en ella se publicaran textos realizados por compañeros de otros grupos, a lo que yo complementé que dichos escritos podían ser el resultado de la lectura de un cuento. Al reflexionarlo me doy cuenta que quise aprovechar para propiciar un encuentro agradable con los libros y generar un espacio para compartir la lectura en grupo, porque “es a través de la interacción que se construye el contexto entendido como las circunstancias específicas que resultan de la dinámica entre los participantes en una situación comunicativa” (Kalman, 2003, p. 43).

Todos quedamos conformes y dispusimos visitar a las compañeras maestras para invitarlas a participar en nuestro proyecto. Después de un recorrido por las aulas, por fin teníamos a los seis grupos con los que trabajaríamos; aceptaron dos de segundo, dos de quinto, una de tercero y una de cuarto del ciclo escolar 2014-2015.

Ahora, sólo quedaba organizar la forma en cómo íbamos a compartir los cuentos. Algunos alumnos propusieron escoger un libro y que yo pasara a leerlo, pero la mayoría no estuvo de acuerdo. Ariadna tomó la palabra para decir: — ¡No maestra, mejor nosotros leemos, porque entonces qué vamos a hacer nosotros!—. Luis apoyó la idea diciendo: — ¡Si, mejor hay que leer

²² Ander-Egg y Aguilar (2000) proponen como forma de sistematización dar respuesta a diez preguntas que contienen las condiciones mínimas para establecer anticipadamente una serie de decisiones que permitan introducir, organización y coherencia a la acción: qué, por qué, para qué, cuándo, dónde, quiénes, cómo, cuánto, a quiénes, con qué.



nosotros, porque si no qué chiste, maestra¡— y así le siguió la mayoría del grupo expresando que ellos querían ser quienes compartieran la lectura. De este modo, se vivencian las características propias de lo que Jolibert (2012) denomina una comunicación oral auténtica: la alternancia de los papeles, la soltura para expresar sus opiniones y las relaciones de respeto que se establece entre los integrantes del grupo.

Por lo anterior, decidimos que los alumnos serían los responsables de la lectura y se dividieron en seis equipos de cuatro integrantes, para que cada uno trabajara con un grupo escolar diferente. Propusimos irrumpir en la cotidianidad del trabajo de las maestras para elegir junto con el grupo escolar el libro que utilizarían mis alumnos para leerle a tales grupos, y a su vez produjeran textos libres²³ o imágenes que sirvieran como insumos para publicarlos en la revista.

Tradicionalmente, las revistas escolares han dado cuenta de algunos trabajos individuales de los alumnos, casi siempre son tomados de actividades aisladas, los maestros son quienes corrigen los textos para su publicación y hay poca participación real de los alumnos. Sin embargo, mi visión sobre la revista escolar tiene como propósito clave que los alumnos sean los responsables directos de todo el trabajo que se realiza en el proceso de selección, edición y publicación de los textos que la conforman, porque como propone Jolibert (2012) debemos confiar en que el grupo viva sus experiencias, tome sus decisiones, asuma las responsabilidades y construya sus proyectos.

La revista termina siendo un pretexto para que los alumnos se organicen y trabajen persiguiendo un fin común, disfruten la experiencia de leer textos que les resultaron significativos y vivan la organización, elaboración y el trabajo que hay detrás de los textos antes de ser publicables para su difusión; pero principalmente, que disfruten los espacios de interacción que construimos a partir de la lectura de cuentos.

Evidentemente, es un placer llegar a la escuela con una nueva propuesta que despierte su atención, porque los alumnos muestran interés en todo lo que les comparto. Después de haber platicado sobre el proyecto que tenía pensado trabajar con ellos, decidimos que era necesario retomar algunas cosas que nos habían funcionado en proyectos anteriores. Una de ella fue la

²³ “Un texto libre, como su nombre lo indica, es un texto que el niño escribe libremente, cuando desea escribirlo y según el asunto que lo inspira” (Pettini, 1977, en MMEM, 1997, p.109)



realización del contrato individual y colectivo²⁴ que propone Jolibert (2012), en el cual definimos las actividades que realizaríamos y los responsables de cada una de ellas, para lograr que el trabajo se llevara a cabo de la mejor manera. También realizaron un contrato individual (ver muestra en el Anexo 1) en el que se comprometían con su equipo para realizar el trabajo, ya que esto ratifica el compromiso que adquieren cuando son parte de las decisiones que se toman.

En un papel bond dibujamos un cuadro con tres columnas en las que especificamos actividad, responsable y fecha de realización. Todos los alumnos participaron en su elaboración y la actividad fluyó con soltura, porque se comprometieron e involucraron con facilidad. Se notaba a simple vista, que estaban interesados desde el primer momento que les planteé el proyecto y se vio reflejado en la forma como fluyeron las propuestas. Primero las anotamos en el pizarrón, después las ordenamos y finalmente las escribimos en el cuadro y asignamos las fechas de su realización (Tabla 1).

Tabla 1. Transcripción del contrato colectivo elaborado en papel bond

ACTIVIDAD	RESPONSABLE	FECHA
Realización del contrato colectivo.	Clase-grupo	1 de junio
Organización general del proyecto.	Clase-grupo	1 de junio
Interrogación del texto.	Profra. Karina	2 de junio
Formulación de preguntas para la entrevista.	Clase-grupo	2 de junio
Realización de la silueta de la revista.	Clase-grupo	5 de junio
Análisis de estructura de revistas.	Profra. Karina	5 de junio
Entrevista a un editor de revista.	Clase-grupo	5 de junio
Organización de equipos de trabajo.	Clase-grupo	8 de junio
Recolección de los cuentos más gustados.	Equipos	8 de junio
Selección de cuentos para trabajar en los grupos.	Equipos	10 de junio
Preparación de estrategia para trabajar con los grupos.	Profra. Karina con equipos.	10 de junio
Actividades de animación a la lectura.	Profra. Karina con equipos.	12, 15, 17 y 19 de junio
Recopilación y organización de los textos producidos por los compañeros de los grupos participantes.	Equipos	22 de junio
Armado de la revista	Grupo-clase	23, 24 y 26 de junio
Comunicar en la ceremonia a la comunicad escolar la publicación de la revista.	3 alumnos	29 de junio
Impresión de la revista	Grupo- clase	1 de julio
Distribución de la revista fuera de la escuela.	Padres de familia y grupo-clase	3 de julio
Fin del proyecto		

²⁴ Es un formato que sirve para organizar el proyecto y las actividades que se van a realizar, los responsables y los recursos y el tiempo destinado a cada actividad. Sirve como guía para la realización del proyecto. (Jolibert, 2012)



Con el transcurrir de los días, los alumnos se comprometieron más y se mostraron con mayor seguridad y soltura, para atreverse a proponer actividades que les resultaron interesantes y necesarias para que se lograra el éxito del proyecto, ya que la mayoría de las actividades que se encontraban en el cuadro fueron propuestas por ellos. Considero que esta estrategia nos permitió darle claridad y seriedad a las actividades. Estoy convencida que los docente debemos continuar retomando la creación de contratos como la base para que el trabajo fluya, porque percibo en esta forma de organización la bondad de tener propósitos claros que ayudan a sistematizar las ideas.

3.2 Tiempo de interrogar para encontrar respuestas y continuar

Es preciso rescatar que yo no tenía contemplado la interrogación del texto, pero Luis propuso que lo interrogáramos como lo habíamos hecho con el formato de la carta en el proyecto anterior. Dijo: —Maestra, yo propongo que traigamos revistas para interrogarlas y hacer su silueta, para que sepamos cómo se elabora—, el grupo aceptó la propuesta y decidimos que la siguiente sesión realizaríamos la actividad, porque era importante saber más sobre la estructura de las revistas.

Jolibert (2012, p. 61) plantea que “si leer es interrogar un texto en función de un contexto, de un propósito, de un proyecto, para dar respuesta a una necesidad, entonces leer corresponde a una interacción activa, curiosa, ávida, directa, entre un lector y un texto”, por lo tanto, interrogar un texto es conocer sus cualidades lingüísticas que nos permitirán elaborar un documento, en el que retomamos las características del que estamos interrogando.

Consideré enriquecedor que esta idea surgiera del grupo, en primer lugar porque estoy convencida que le resultó significativa y en segundo lugar porque es una actividad primordial que debemos realizar para tener presente antes, durante y al final del proyecto, para construir un texto que responda a un fin comunicativo (Kalman, 2003).

Decidí llevarle a cada equipo una revista “Educare”, porque están integradas con temas educativos, hablan del trabajo que realizan otros maestros en sus aulas con compañeros de su edad y es un formato sencillo que podía ayudarlos a visualizar lo que pueden hacer ellos. Inicé entregándole a cada equipo una revista y les solicité que la hojearan durante unos minutos para ver su estructura, posteriormente les pedí que nos compartieran las preguntas que querían



realizar al texto y surgieron las siguientes: ¿Cómo está organizada? ¿Para quién está hecha? ¿De qué trata? ¿Cómo sabemos su contenido? ¿Para qué sirven las imágenes? ¿Cómo está escrita? y ¿Cómo están escritos los títulos?

Regresamos a releer la revista para verificar si contestaba las preguntas que habían surgido. Las respuestas fueron muy enriquecedoras porque lograron rescatar elementos importantes que les servirían para el trabajo que emprendían. Diego afirmó: —Va a estar difícil hacer la revista porque cada página está diferente, como que no tiene un formato igual en todas las páginas—. Al parecer esto inquietaba a todo el grupo, porque reaccionaron lanzando afirmaciones como: — ¡Sí, cada página es diferente!, ¡Hay unas con puros dibujos!, ¡El tamaño de la letra también cambia!, maestra, y nosotros ¿cómo la vamos a hacer?—. Esta última frase irrumpió el bullicio porque esperaban que yo les diera la respuesta, pero contesté: —No sé, eso lo tenemos que decidir entre todos, por eso estamos viendo cómo están estructuradas éstas para después decidir cómo hacer la de nosotros—.

La actividad resultó enriquecedora y dio lugar a la reflexión. Se mostraban interesados, porque querían saber lo más posible para poder elaborar su propia revista. Alexander pidió la palabra para agregar: —Hay que escribir todas las dudas que tengamos para cuando venga el editor que vamos a entrevistar—. Daniela preguntó: —¿Ya le confirmó el editor de la revista?—, a lo que yo respondí: —Sí, ya me confirmo que nos va a regalar un espacio el próximo martes—. Héctor propuso: —Hay que escribir las preguntas que queremos hacerle al editor para que todos los equipos las tengamos y no repetir, porque luego se equivocan—. El grupo aceptó y yo también estuve de acuerdo porque no lo había previsto en mi planeación, pero definitivamente era una actividad importante.

Comencé la actividad diciéndoles ¿qué quieren preguntarle al editor?, y en un instante había muchas manos levantadas. Fui escribiendo en el pizarrón todas las preguntas que propusieron, leímos cada una y decidimos cuáles eran las que ayudaban a obtener más información, las ordenamos y un integrante de cada equipo fue el encargado de copiarlas para tenerlas el día de la entrevista (ver transcripción en el Anexo 2).



Decidimos no realizar la silueta de la revista²⁵ hasta haber entrevistado a Alejandro²⁶, quien trabaja en una revista como editor y aceptó visitarnos para orientarnos sobre: el trabajo que hay detrás de la publicación de este tipo de textos, los procedimientos que se deben seguir y sus características a grandes rasgos. Esta actividad fue propuesta el día que hicimos el contrato y por lo tanto me vi en la necesidad de buscar a esta persona que se interesó en apoyarnos.

Tanto Patte (2011) como Chambers (2013) y Jolibert (2012) hablan de la importancia de llevar al aula a expertos que compartan sus experiencias con los alumnos, y aunque los dos se refieren a autores de libros, yo decido interpretar que también resulta enriquecedor traer a personas expertas en temas que ayudan a enriquecer el trabajo de un proyecto, como en este caso que solicitaron la presencia de un experto en la elaboración y publicación de las revistas.

Con anterioridad, hablé con Alejandro para explicarle de qué trataba el proyecto y las dudas que tenía el grupo, esto con la finalidad de que buscara la forma como iba a apoyarlos y disipara sus dudas en una sesión de hora y media. Le expliqué la importancia de la realización de la silueta de la revista y me dijo que tenía una actividad perfecta para ello, que era muy fácil de realizar y los alumnos iban a entender muy rápido, así que lo dejé todo en sus manos y confié en que lograría el cometido.

Por fin llegó el día planeado y cuando nos vieron llegar, se escuchó el eco: <<¡Ya llegó la maestra!, ¡Si viene con el editor! ¡Shhhh cállense!>>. Entramos al salón y el silencio invadió el lugar. Me di cuenta que comenzaron a murmurar, a sacar de las mochilas la guía de entrevista que habíamos hecho con anterioridad y se incorporaron a esperar que comenzara a hablar. Inicié presentándoles a Alejandro y comentándoles que trabajaba para una revista de espectáculo y que aunque no era lo que pensábamos hacer, podía ayudarnos a disipar las dudas que teníamos.

Daniela fue la encargada de dirigir la entrevista, sus compañeros se mostraron interesados y respetaron los turnos. Algunas de las preguntas más sobresalientes fueron: ¿Cuánto se tarda en hacer una revista? ¿Nos puede dar algún consejo para hacerla? ¿Qué información podríamos

²⁵ También es denominada “herramienta de sistematización”, en la que los alumnos logran darse cuenta de las características esenciales de un texto que leyeron y de esta manera conservar huellas de las observaciones realizadas, sistematizándolas en herramientas que les servirán de referencia para más adelante (Jolibert, 2012).

²⁶ Alejandro es un editor de una revista de espectáculos que contacté para que disipara dudas sobre el formato de la revista.



poner? ¿Cuántas páginas podemos usar para la revista? ¿Con qué material la podemos hacer? ¿Cuántas podemos imprimir? ¿En qué precio las venderíamos? Como pueden notar todo gira en torno a su proyecto y en la búsqueda de respuestas que los ayude a avanzar en él.

En general, les comentó que hay muchas personas involucradas y mucho trabajo detrás de la publicación de una revista y que el proceso es lento, porque pasa por muchas manos antes de llegar a los puestos de venta; les sugirió que podían hacerla con hojas de papel bond porque era el más económico en nuestro caso, ya que la cantidad que pensábamos imprimir era mínima en comparación con las que se imprimen en un taller. De igual manera, les compartió que pensarán en un número de páginas que fuera múltiplo de cuatro porque se elabora en tamaño doble carta que equivale a cuatro páginas normales y por último les explicó algunos de los elementos que no deben faltar en una revista.

A pesar de que nunca había trabajado con niños de su edad, fue claro en las ideas que les compartió, dio respuesta a todas las preguntas y bajó sus tecnicismos a nivel de los alumnos para que le entendieran; ellos por su parte, escribían en sus cuadernos las ideas que consideraban importantes, para después compartir en el grupo y de esta manera poder tomar las mejores decisiones.

Los niños estaban fascinados con su presencia en el aula y después de la entrevista pasamos a realizar algunas actividades que traía planeadas. Para iniciar el trabajo, les repartió copias de páginas de diferentes tipos de revistas y les pidió que observaran con detalle la forma en que estaba organizada la información que contenían. Los alumnos fueron participando aportando ideas como: —Mire maestra ésta tiene la imagen en el fondo y cubre todo el tamaño de la hoja. Ésta tiene pocas letras y muchas imágenes. Ésta no tiene imágenes... etc.—. La actividad resultó enriquecedora porque analizaron diferentes formas de distribuir los datos que se tienen y la creatividad en el uso de los diferentes tamaños de fuentes.

También realizó una actividad para ayudarles a comprender la silueta de las revistas. A cada alumno le entregó la página de una revista y una hoja blanca. Primero les pidió que pusieran un cuadro en las imágenes y lo tacharan y un cuadro en los textos y marcaran con líneas las partes de texto. Reprodujeron ese formato en su hoja blanca (ver muestra en Anexo 3) y compararon sus siluetas por medio de una lluvia de ideas. Llegamos a la conclusión de que los formatos de



las revistas son muy creativos, dan la libertad de construirlos de acuerdo a las necesidades, una regla de oro es que nunca debemos alinear texto con texto o imagen con imagen entre una columna y otra y, que es importante jugar con los tamaños de las letras y las imágenes. Decidimos pegar los formatos en la pared para poder retomarlos cuando armáramos la revista. El encuentro con el editor resultó trascendente, porque los alumnos aprendieron mucho y pudieron decidir, con mayor claridad, la forma como querían presentar su revista.

Dispusimos que debíamos pensar de dónde íbamos a sacar los recursos para su impresión. Algunas de las propuestas fueron: <<Hay que pedirle dinero a los papás..., Hay que vender algo..., Podemos invitar a los dueños de los negocios que se encuentran alrededor de la escuela, a que se anuncien y cobrarles por ello>>. Finalmente, resolvimos pedir a los papás que compraran la primera bolsa de dulces y con las ganancias compramos más hasta cubrir el dinero. Desechamos la idea de invitar a anunciantes, porque sólo teníamos dieciséis páginas que eran insuficientes para publicar los textos y decidimos darles prioridad.

Después de haber despedido a nuestro invitado, dispusimos realizar una lluvia de ideas en la que conversamos sobre lo que les había parecido la entrevista y de igual manera compartieron las ideas que les resultaron sobresalientes para poder avanzar en nuestro trabajo. En primer lugar creímos conveniente retomar las partes de la revista, así que las anotamos en el pizarrón y decidimos que la nuestra estaría conformada por los siguientes apartados: portada, contraportada, editorial, contenido, seis subtemas que corresponden a cada uno de los libros que se trabajarían con los otros grupos, para leer, horóscopos lectores, juegos mentales y acertijos.

Dividimos la escritura de los cuatro últimos apartados, aunque al final del trabajo sólo retomaron “para leer y horóscopos lectores”, porque representaban más páginas que se traducían en elevar el costo de la impresión. Otro motivo por el que los desecharon fue porque dedicamos mucho tiempo a la intervención en las aulas y dejamos de lado este trabajo que terminaron por someter a votación y lo eliminaron.



3.3 En el corazón de los encuentros de lectura y escritura

Chambers (2012, p. 101) afirma que “toda lectura comienza en la selección de algo para leer” y a esta acción la denomina la “elección estimulante” en la que los alumnos compilan cuentos y seleccionan los que desean compartir a la comunidad escolar. Así que, decidimos explorar en los salones para solicitar a las compañeras maestras que nos ayudaran a escoger los libros más leídos por sus alumnos, pensando en que como dice Chambers (2013) las maestras son quienes tienen la experiencia tanto con los textos como con los alumnos y la relación que han establecido, por lo tanto podían ser una buena opción para orientar la selección.

Desafortunadamente, la mayoría de mis compañeras maestras nos dijeron que eligiéramos nosotros los libros que nos sirvieran, parecía que no entendían la actividad: ¡elegir los más gustados por sus alumnos! La respuesta fue algo desalentadora y dejó notar que no dedican un tiempo para disfrutar de ellos, para comunicar de los descubrimientos que podrían hacer juntos en el curso de las lecturas compartidas, ya que como afirma Goodman (1990) los procesos de hablar, escuchar, escribir y leer tienen lugar en el contexto de las exploraciones del mundo: las cosas, los hechos, las ideas, las experiencias.

Ante sus respuestas tuvimos que decidir tomar todos los libros de cada una de las bibliotecas y seleccionar ocho que les parecieran interesantes a mis alumnos. Pude advertir el gran desamparo en el que se encuentran la mayoría de los espacios de lectura, los cuales dejan notar a simple vista que se utilizan poco las Bibliotecas de aula, aun cuando el Programa Nacional de Lectura (PNL) propone visualizar a las bibliotecas como un lugar abierto a los intereses lectores de los niños, donde se les ofrezcan múltiples propuestas de lectura, asociadas a experiencias intelectuales gratificantes (SEP, 2012).

Lo anterior, me hizo reflexionar que no basta con que la biblioteca exista y guarde libros, es necesario promover su uso y prever las necesidades de los lectores, porque como asegura Kalman (2003, p. 40) “la sola presencia de los libros en una biblioteca, no promueve la lectura; es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que la fomenta”.

En consecuencia, el acceso a los libros es apenas la puerta de entrada a la experiencia de la lectura (Chambers, 2013) y requieren de la complicidad de alguien que propicie el encuentro entre el libro y el lector. Así que, nosotros decidimos ser ese alguien e irrumpir en los salones



para desempolvar los espacios de lectura, y de esta manera darles como dice Patte (2011) “una rica probadita” que les provoque las ganas de saborear y devorar la belleza sensible del texto, su poesía, su humor y las emociones que provoca en la interacción con las ideas de todos, con la creación de lo que Jolibert y Sraïki’ (2009) denominan “el contexto del texto” en donde se mezclan las ideas del autor y el lector para dar paso a la interacción.

Con anterioridad, comentamos algunas características de los libros álbum²⁷ para que identificaran si entre los libros de las bibliotecas escolares había algunos que cumplieran con ellas. Los alumnos descubrieron que hay muchos que merecen ser compartidos, por lo cual, decidieron que pensarían en una estrategia para invitar a sus compañeros a leerlos, pero por el momento se enfocarían a seleccionar los que ocuparían para desarrollar su estrategia. Aunque esa inquietud que se sembró puede ser el inicio de algo más que una actividad que se cumple sólo para un proyecto, en realidad como asegura Rodríguez (2014):

El acercarse a un cuento como requerimiento de la escuela puede ser un anzuelo perfecto para que un niño se deje atrapar por lo literario, sin saber qué es realmente eso, ni cómo la literatura se relaciona enteramente con lo humano más allá del saber, puede acercarlo al hecho de que hay algo de la existencia que puede conectarse con una palabra poética y que nos puede atrapar para siempre. (p. 41)

Desde esta perspectiva, es que espero que ese encuentro con los libros los haya acercado más a la posibilidad de querer tener otros encuentros más que les permitan internarse en el mundo de la lectura literaria. Por el momento, sólo llevaron al salón los 48 libros elegidos y los repartieron entre los equipos, los leyeron y los socializaron. Después, compartieron al resto de la clase los que les parecieron más interesantes y argumentaron por qué los habían elegido. Esta actividad resultó enriquecedora porque cada uno expresó lo que le había resultado significativo del cuento que leyó. Después, cada equipo se concentró en encontrar el mejor libro de acuerdo al grado que habían designado para compartir su lectura.

²⁷ “En los álbumes ilustrados, la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes; ambos se crearon con una intención estética consciente (no solo pedagógica o comercial). Hablamos de libros compuestos de imágenes y palabras cuya intención íntima crea niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer”. (Arizpe y Styles, 2014, p. 48)



Los cuentos que se eligieron fueron: *Willy el tímido*, *La pequeña niña grande*, *Un libro para Bruno*, *El mismo que viste y calza*, *De cómo Fabián acabó con la guerra*, y *El pincel mágico*; todos seleccionados por ser libros álbum y por contener una historia, que consideraron sería interesante para compartir y atrapar la atención de sus compañeros. En este sentido, el carácter social de la lectura se puso de manifiesto en las prácticas concretas de selección, producción, circulación y acceso a los textos (Chambers, 2013) y esto se refleja en la forma como los alumnos interactuaron para elegir el “más apropiado” para compartir a sus compañeros y generar un espacio de diálogo con el texto.

Antes de entrar a las aulas, cada equipo planeó la actividad lúdica que iba a realizar para invitar a sus compañeros a escribir algunos textos. Primero, nos dimos a la tarea de organizar la forma en que iban a presentarse en los grupos, así que trabajé de manera individual con cada equipo para enfocarme a sus dudas: las actividades que realizarían, la idea que tenían para presentarlo y los roles que asignaron a cada integrante.

Pude notar que en algunos equipos surgió la inquietud de que más de uno quería ser quien leyera el cuento y me preguntaban: — ¿Podemos leer entre dos el cuento?—; yo les expliqué que no era conveniente porque podían correr el riesgo de perder la atención de sus compañeros y les propuse que mejor eligieran sólo a uno que realizara la lectura en voz alta al grupo.

Cinco equipos lograron sin problemas ponerse de acuerdo y sólo en el de Ariadna les costó trabajo decidir, pero Manuel y Jorge mediaron la situación y resolvieron que fuera Valery la que leyera. Es difícil percibir los logros en lo cotidiano, pero gracias al diario de campo²⁸ puedo analizar que esta actitud es el fruto del trabajo por proyectos que hemos realizado a lo largo de un año, porque los alumnos han construido redes de apoyo y gracias a ello son capaces de ponerse de acuerdo sin mi intervención.

El responsable de leer el cuento en cada equipo, lo preparó leyéndolo varias veces para sentirse seguro cuando estuviera al frente del grupo, ya que como asegura Wolf (2008) la lectura en voz alta remarca a los niños la relación entre su lenguaje hablado y su lengua escrita. Los alumnos se prepararon para ser animadores y ellos “deben saber que nada de lo que digan será mal

²⁸ Instrumento utilizado para registrar el trabajo diario en el aula y los acontecimientos sobresalientes que se analizarán posteriormente.



empleado en su contra, que van a ser escuchados y respetados, no sólo por la maestra sino también por todo el grupo” (Chambers, 2012, p. 64) con el que comparten un espacio para expresar los descubrimientos que hacen juntos, en el curso de las lecturas compartidas al presenciar sus emociones.

Cuando les pregunté ¿qué actividad tienen pensada para trabajar después de la lectura? me sorprendió que todos los equipos propusieron que “escribieran lo más importante del cuento”. Las respuestas dejan entrever las prácticas desprovistas de significado que imperan en las aulas, ya que proponen las típicas dinámicas escolares como ejercicios de escritura, resúmenes o cuestionarios que en la mayoría de los casos se realizan de manera mecánica y sin un propósito. Esto me remite a Patte (2011) cuando asegura que debemos buscar distanciar los usos escolarizados de la lectura y la escritura, para crear encuentros con situaciones estimulantes y motivadoras que como asegura Pettini (1977, en MMEM, 1997) reconforten los ambientes en los que se interactúa con el lenguaje.

Por lo anterior, me dispuse a incitarlos a que pensarán en actividades más interesantes para sus compañeros. Los resultados fueron: 1) la creación de alebrijes acompañados de un texto que describiera sus cualidades físicas y emocionales, 2) pintar sobre madera lo que dibujarían si tuvieran un pincel mágico, 3) elaborar la simulación de un libro que al abrirlo saliera un personaje del cuento, 4) crear una niña grande y una pequeña con un acordeón de hojas y escribir en su vestido cuándo se sienten pequeños y cuándo se sienten grandes, 5) dibujar bananas con textos que ayuden a Willy a no ser tan tímidos ante los demás y 6) elaborar banderines con pensamientos positivos para evitar conflictos; cada una surgida de las características o mensaje del cuento que presentaron. Todas estas actividades se llevaron a cabo.

Decidimos escanear los cuentos para proyectarlos a sus compañeros y que disfrutaran las imágenes en grande, pero cuando quisimos hacer uso del proyector nos dimos cuenta que no servía y sólo usamos el cuento en papel. Éstas son las condiciones reales en la escuela, a veces tenemos que navegar contra corriente para poder trabajar y adaptarse con los recursos con los que contamos, ya que “el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todos los encuentros humanos y las interacciones sociales” (Suárez y colaboradores, 2004 p. 18). Podría



afirmar que fuimos presas de la situación pero improvisamos y compartimos los cuentos mostrándoles las imágenes.

Nos apoyamos de la animación a la lectura, entendida como todas aquellas actividades que tienen como objetivo motivar a los niños a la lectura y reconciliarlos con los libros (Arizpe y Styles, 2014), apelando a su participación activa en actividades de socialización. Desde esta perspectiva, los alumnos fueron los animadores responsables de crear un espacio donde los libros dejaron de ser sagrados o remotos (Cirianni y Peregrina, 2007) y les permitieron poner en escena una versión social (no escolar) de las prácticas de lectura donde la socialización les permite aprender juntos, ya que la lectura no es una actividad aislada o mecánica, sino una actividad social (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE], 2012).

Ahora bien, la experiencia que vivieron los alumnos al internarse en los salones para compartir la lectura de un cuento que ellos consideraron el mejor y más apropiado, es una oportunidad que abren para construir espacios de interacción y lazos de complicidad, donde su único fin era acercar a sus compañeros a experiencias placenteras con la lectura, las cuales esperan seguir teniendo porque les resultaron gratificantes. Al respecto, Montes (2001) afirma que:

El espacio del lector se va construyendo de poco a poco, de manera desordenada por lo general, un poco azarosa. A veces por Avenidas previsibles; otras, abriéndose paso a machete o internándose por senderos recónditos (...) los lectores se van construyendo de a poco, y crecen, si todo anda bien, hacia otras formas de lectura.
(p. 69)

Ésta es la mejor descripción que encuentro para lo que vivimos en las aulas. Cada equipo llevaba un arsenal de ideas construidas a partir del texto y que pretendían compartir con sus compañeros. Hubo ocasiones en las que tuvieron que improvisar, en otras tantas los nervios querían atraparlos pero se les escurrieron dejándolos atrás, porque habían invertido demasiado tiempo para este momento y no pensaban desaprovecharlo. La intención era despertar el gusto por la lectura, lograr cosechar textos creativos para publicar en su revista.

Los grupos reaccionaron de diferente manera ante los cuentos, de acuerdo a sus experiencias anteriores con los textos y a sus características particulares, ya que cada uno representa su



existencia según trayectorias y construcciones diferentes, que integran las restricciones, los valores, las dinámicas o el peso de su medio (Delory-Momberguer, 2009), que a su vez pueden favorecer o entorpecer su encuentro con la lectura.

Evidentemente, resulta complejo describir a detalle cada una de las estrategias que se realizaron en los grupos, por este motivo, sólo destacaré, de manera muy general, la esencia del trabajo realizado y los logros que se obtuvieron en cada uno, con la finalidad de retomar algunos elementos que abordé en el segundo capítulo, como una forma de dar sustento a las ideas plasmadas en éste que resultaron del encuentro en las aulas.

Situada en esta línea, comenzaré por compartir que el grupo que disfrutó más la estrategia fue el 2ºA, ya que era fascinante ver sus caras de asombro ante el cuento titulado *Willy el tímido*²⁹. Imagínenlos a todos sentaditos en el piso rodeando a su compañera Valery (la encargada de leer el cuento) disfrutando de cerca la lectura y las imágenes, que se mezclaron para dar paso a la imaginación reflejada en los textos creativos que le escribieron a Willy para ayudarlo a no ser tan tímido (ver muestra en Anexo 4). Respecto a esto, Alvarado (2013) asevera que “un individuo que imagina es un individuo creativo, capaz de pensar otro porvenir que aquel que se le destina” (p. 92) y desde esta mirada es que lograron construir textos en los que le daban una opción de resolver un conflicto al personaje de la historia. Éstos son algunos de los textos que escribieron:

“Yo te recomiendo que te relajes, que respires hondo para que ya no seas tímido” (Kevin Zavala Hernández 2ºA).

“Yo le recomiendo a Willy que hable con su papá o su mamá, que vaya a una casa a hablar con un amigo, tal vez él puede ayudarlo o que vaya con alguien que lo ayude pero que no sea tímido y que haga lo que le digo” (Nathaly Castillo Cruz 2ºA).

“Yo le recomiendo a Willy para no sentirse tímido que respire profundo y salude” (Brenda Chávez Vázquez 2ºA).

²⁹ Willy el tímido es un libro dulce que deleita a los lectores con una historia sobre un mono muy tímido que es molestado por la pandilla de gorilas del barrio, hasta que un buen día decide ejercitarse y dejar de ser un debilucho. Es así como rescata a su amiga Milly de sus agresores y ella le agradece con un beso (Browne, 1991).



Los escritos anteriores, dan cuenta de que los alumnos interactuaron con el texto y lo trajeron a su contexto cotidiano, en el cual propusieron diversas actividades a Willy para que no fuera tímido. Pero a la vez expresaron de manera oral las situaciones en las que ellos se habían sentido tímidos y la forma cómo lo habían resuelto, porque “todos nos beneficiamos con el uso del lenguaje escrito para seleccionar nuestras experiencias, para ordenar los acontecimientos de nuestra vida, nuestros actos, nuestros sentimientos (Meek, 2004, p. 42). De igual manera, Arizpe y Styles (2014, p. 234) sostienen que “la conversación en grupo ofrece la oportunidad de escuchar a sus compañeros y de sentir la suficiente seguridad para expresar sus propios pensamientos”.

En el grupo de 5°C, el cuento titulado *El pincel Mágico*³⁰ despertó reflexiones sobre la importancia de hacer algo por las personas que viven en situaciones de vulnerabilidad, propusieron crear espacios de recreación para esas personas y sus mascotas, albergues que den respuestas a un problema social (los niños de la calle) y mejorar el país, todo esto surgido de la bella historia sobre cómo Chen (el personaje principal del cuento) usa un pincel mágico para pintar a su pueblo objetos que necesitan y de esta manera ayudarlos a salir de la pobreza.

Es difícil olvidar cómo terminaron sentados en el piso pintando sus tablillas que representaban el texto que habían creado (ver Anexo 5). Aun cuando el grupo tiene fama de indisciplinado, respetaron a sus compañeros que estaban compartiéndoles la estrategia y se mostraron interesados ante la actividad que planearon para ellos. De tal suerte que, esto ayudó a construir textos reflexivos como los siguientes:

“Me gustaría que no hubiera fronteras y que la gente pudiera pasar libre de un país a otro, también me gustaría que no hubiera injusticia y que no haya robos y guerras” (Jonatan C. H. 5°B).

“Si yo tuviera el pincel mágico de Chen, dibujaría mucha comida, ropa, casas y escuelas para las personas más pobres de México y el Mundo, para que a la gente ya no le falte nada y tenga oportunidades de una mejor vida. También sitios donde haya servicios necesarios para las

³⁰ El pincel mágico narra la historia de Chen, un niño pobre que soñaba con ser pintor. Una noche se le apareció un anciano y le regaló un pincel que convertía en real todo lo que con él pintaba. Así que decidió ayudar a las personas más pobre de su pueblo y les pintó un molino de trigo, un árbol de monedas, un gallo, etc. Pero el jefe del pueblo era avaro y quería el pincel para él, pero Chen actuó con inteligencia y salió victorioso. (Jay, 2010)



personas que tengan familiares en otros países y celulares o teléfonos para que se comunicaran con ellos” (Fernanda Arriaga Cote 5°B).

Actividades de lectura como éstas, representan una ocasión para que los alumnos expresen sus pensamientos y sentimientos, ya que al compartir los textos, también comparten todo lo otro que está en sus vidas, las interpretaciones de su entorno y la forma cómo resuelven los problemas. La lectura termina siendo un pretexto para que se logre la interacción que se desprende de la socialización.

Con el cuento *El mismo que viste y calza*³¹ se derramó la creatividad y Brije, el personaje principal, invitó a los alumnos de 4°A a crear su propio alebrije, a darle vida y describir sus cualidades físicas y emocionales. Fue un momento grato para todos y en particular, disfruté regresar a un grupo con el cual había compartido mis proyectos el año anterior. Nos recibieron con calidez y disfrutaron de la lectura que logró compartirles Diego; donde como dice Patte (2011) la lectura fue tiempo, tiempo del relato, tiempo del encuentro que se logra al darle vida con la voz a las letras impresas, tiempo de dejar libre a la imaginación para construir mundos y personajes.

Los textos que redactaron en esta ocasión estuvieron acompañados de coloridos personajes que se desprendieron de la imaginación que jugueteaba en las cabezas de los alumnos (ver muestras en Anexo 6), ya que como asegura Alvarado (2013) el niño es un creador por naturaleza; luego basta un ambiente propicio para que su potencial creativo se exprese y, de esta manera, lograr bellas obras en las que describen física y emocionalmente a su alebrije.

La actividad terminó siendo perfecta para conseguir que disfrutaran la interacción de una actividad lúdica con la escritura, surgida de la lectura de un cuento; en donde “el dibujo previo tendría, en este sentido, una función ordenadora, ligada a la planificación del texto escrito” (Alvarado, 2013, p. 59) que adquiere sentido al relacionarlo con la imagen, en donde ambos confluyen al momento de la lectura.

³¹ Alex es un alebrije que está enamorado de una Catrina y para llamar su atención se viste de acuerdo a su estado de ánimo (alegría, tristeza, enfado) utilizando su imaginación y las piezas de cuerpos de animales exóticos que tiene en su guarda ropa, hasta que un día por fin la Catrina le hace caso y se enamora de él (Kühne, 2012).



Escribir es compartir sentimientos que saltan al contacto con las letras, con las emociones que fluyen cuando los lectores se colocan en el lugar del personaje principal y se atreven a crear personajes mediante el dibujo y a darles vida con el texto que los describe emocionalmente, dejando entrever algunas de sus características personales en los personajes creados, “escribir es estar habitado por un revoltijo de fantasías, a veces perezosas como las lentas ensoñaciones de una siesta estival, a veces agitadas y enfebrecidas como el delirio de un loco” (Montero, 2010, p. 19).

En el cuento *La pequeña niña grande*³², los alumnos de 2ºB lograron expresar en sus textos, los motivos que los hacían sentirse pequeños o grandes (Ver ejemplos en Anexo 7), ya que en él se narra la historia de una niña que un buen día amanece como una gigante y trata a sus padres como ellos la tratan a ella, hasta que al fin se da cuenta que todo fue un sueño. Mis alumnos invitaron a sus compañeros a expresar las circunstancias en que se sentían grandes o pequeños, fue en ese momento que la lectura se convirtió en un medio para comunicar emociones y para relajar el corazón, porque los alumnos lograron escribir textos como los siguientes:

“Me siento chiquito cuando mi papá me regaña y cuando mi mamá no me deja salir un ratito”
(Leonardo Orduña 2ºB).

“Me siento pequeño cuando mi mamá no está, cuando me quedo solo y a lado de mi madrina. Me siento grande cuando le ayudo a mi mamá a lavar los trastes” (Brayan Rodríguez 2ºB).

“Me siento feliz porque mi familia está conmigo y yo estoy feliz con mi familia” (Renata Zoé Palafox 2ºB).

Estos textos dan cuenta de que una lectura puede resultar sanadora, puede evocar sentimientos que revolotean al contacto con historias que traen a la mente vivencias personales, que logran expresarse gracias al ambiente de confianza generado con la lectura compartida de los cuentos, porque “detrás de las palabras visibles en cada texto escrito se esconde el contexto del escritor,

³² El cuento narra la historia de Daniela, una niña pequeña que una noche se despertó y se vio convertida en una niña muy grande, pero como sus padres eran pequeños, decidió ayudarlos a vestirse, a prepararles el desayuno, cepillarles el cabello y lavarles los dientes. Sus padres se fueron a trabajar y ella... (si quieres saber el final busca el libro y descúbrela por ti mismo (Orley, 2003).



su vida en el mundo y en el interior de su mente, en acciones y en lenguaje" (Meek, 2004, p. 54).

Para el grupo de 5°A (mi último grupo antes de ser comisionada becaria) eligieron el cuento *De cómo Fabián acabó con la guerra*³³. Debo aceptar que propicié, de manera consciente, que trabajaran este cuento con ellos, porque iba a hacerles bien, ya que desde que los dejé han tenido problemas para integrarse y han regresado los conflictos que no los dejan avanzar. Precisamente, el cuento trata sobre cómo Fabián, el personaje principal, ayuda a dos reinos a resolver un conflicto tan viejo que ya ni siquiera recuerdan por qué pelean, pero se han acostumbrado a vivir de esa manera y lo ven normal.

Héctor fue quien preparó esta lectura que iba acompañada de un mensaje implícito: “alto a la guerra en este salón”. En general, respondieron bien a la estrategia que llevábamos planeada y a pesar de tener fama de ser un grupo conflictivo, se comprometieron con la actividad y con mi trabajo, porque me dio la impresión de que querían quedar bien conmigo, como paga por el tiempo que nos habíamos regalado antes. Los textos que surgieron de la actividad dejaron ver que se sienten cansados del ambiente conflictivo en el que se encuentran (ver muestra en Anexo 8), ya que en ellos expresan frases como las siguientes:

“Yo propongo que dialoguemos, que no seamos conflictivos, no pelear, no insultarnos, ser amistosos y compartir ideas” (María Fernanda Ramos 5°A).

“Para evitar conflictos tenemos que dialogar. Tenemos que acatar las reglas. Tenemos que ponernos de acuerdo” (Cidarta Noguez Contreras 5°A).

“Cuando los amigos pelean se hacen daño a sí mismos y lo mejor es resolver el conflicto sin violencia” (Gael Ayala Quintero 5°A).

Estos textos, que surgieron a raíz de la lectura del cuento, dan muestra de cómo los alumnos tienen buenas propuestas para resolver los conflictos en los salones y que los docentes debemos

³³ Este libro habla sobre cómo Fabián ayuda a dos reinos a resolver un conflicto muy añejo, del cual ya no recuerdan su origen. Fabián actúa con inteligencia creando una confusión que ayuda a los dos reinos a unirse para fortalecerse y atacar a un enemigo imaginario. Fabián es el responsable de regresar la armonía a los habitantes del reino de los rojos y los azules (Vaugelade, 2002).



aprender a escucharlos e involucrarlos, para que se comprometan y sean responsables de lo que pasa dentro del aula.

Afortunadamente, esto se podría resolver si se continúan con actividades en las que los invitamos a reflexionar sobre sus actitudes. Por el momento, espero que esta estrategia haya servido como un medio para expresar su sentir ante el conflicto que los aqueja. Es en estos espacios donde reconozco que la lectura y la escritura sanan conflictos y muestran una forma diferente de relacionarse; también me siento responsable por no haber preparado al grupo para adaptarse a diferentes formas de trabajo.

El grupo que realmente representó un reto fue el 3°A, en el cual leyeron el cuento titulado *Un libro para Bruno*³⁴, porque no tuvo el mismo efecto como en los otros grupos, ya que se les dificultó captar la atención de sus compañeros, a pesar de que Luis (el encargado de compartir el cuento) se caracteriza por tener la habilidad para socializar con facilidad y una capacidad de organización que pocos poseen. Más allá de querer que todo saliera perfecto, me preocupó que inclusive a la maestra del grupo se le dificulta organizarlos para el trabajo, por lo cual tuve que intervenir en varios ocasiones para lograr que la estrategia se pudiera llevar a cabo.

En consecuencia a esta reacción y por la falta de ese ambiente propicio, que ya hemos reiterado en apartados anteriores, tampoco quisieron escribir porque no había interés de que estuviéramos ahí. Se mostraron indiferentes, irrespetuosos, sus rostros expresaban apatía y por lógica no disfrutaron la lectura y tampoco tenían nada que escribir, porque el ambiente no era propicio para compartir. Esta situación es una muestra clara de que la lectura y la escritura requieren de contextos genuinos que favorezcan el disfrute de los textos y la participación espontánea, pero que para ello se requiere hacerlo de manera constante para lograr construir ese contexto propicio para la lectura.

Aun con esta condición, mis alumnos les leyeron y lograron que dibujaran algunas escenas que les gustaron del cuento (ver ejemplos en Anexo 9), aunque sólo pocos terminaron y la planeación

³⁴ Un libro para Bruno es la historia de dos amigos que se internan dentro de un libro en el que viven la mejor aventura de su vida. Es así como Ula invita a Bruno a disfrutar de la lectura de los cuentos, en donde la imaginación es la responsable de atrapar el interés de estos dos niños que buscan vivir hermosas experiencias (Heidelberg, 2009).



de la estrategia de mis alumnos no resultó como lo esperaban, por lo cual, quedaron un tanto desilusionados, ya que pensaban que era una propuesta muy creativa. Desafortunadamente, no respondía a las necesidades del grupo en esos momentos.

En definitiva, la reacción favorable a cada una de las actividades, dependía de: la actitud, las características del grupo, los acercamientos anteriores a esta forma de trabajo y el reflejo del trabajo cotidiano. Sin embargo, estábamos conscientes de que entrar a los grupos no era una tarea fácil y que debíamos estar preparados para cualquier cosa. Los alumnos por su parte, expresaron lo siguiente: —Qué lástima que no hayamos podido terminar la actividad... Maestra, esos niños son muy groseros, no le hacen caso ni a su maestra... Que feo que sus dibujos no hayan quedado como imaginamos... Ahora cómo le vamos a hacer... ¿Qué vamos a publicar?...—. A lo cual contesté: —Lo que sucedió en el grupo no fue su culpa, dependió de muchos factores que estaban fuera de su alcance y ustedes deben estar orgullosos por el trabajo que realizaron, además creo que sí logramos buenos dibujos—. Pero ellos insistieron: Sí maestra, pero no se vale, trabajamos mucho y no salió bien nada. Y nuevamente intervine para decirles: —Ustedes no se preocupen, les prometo que hablaré con la maestra sobre lo sucedido y espero poder trabajar después con ellos, pero por ahora concéntrense en escoger lo que van a publicar—.

Esas son las realidades en el aula, y les hice entender a mis alumnos que dependían muchos factores: no estaban preparados para la lectura, habían tenido pocos encuentros de este tipo, el cuento no era el adecuado, el momento no era el preciso o simplemente nos hizo falta el apoyo de la maestra. En conclusión, entrar a trabajar con un grupo en el que nunca hemos estado es difícil y aún más si son niños los que dirigen la actividad, pero afortunadamente mis alumnos entendieron y continuaron con su trabajo.

Cada estrategia que se llevó a cabo, estuvo acompañada de la producción de un texto libre que, más allá de servir como un instrumento para dar cuenta de lo aprendido, resultó un acto creativo y una herramienta intelectual para comunicar sus pensamientos y sentimientos. Fue así como aproveché su necesidad de comunicarse para que la escritura se hiciera más fluida, alejándolos de la composición escolar y acercándolos a la producción de textos reales que plantea Jolibert (2012) en donde los alumnos escriben con una intención comunicativa real.



Disfruto admirar todo lo que hemos logrado en este tiempo, al ver a mis alumnos plantarse con seguridad ante la situación, apoderarse del escenario y compartir con tanta soltura sus actividades. El trabajo colaborativo se vio reflejado porque cada uno desempeñó bien su papel y lograron cumplir la meta de recolectar textos escritos por compañeros de otros grupos. Aún les esperaba mucho trabajo por delante para llegar al final, la publicación de la revista, pero es grato ver cómo fluye el trabajo y el compromiso que muestran hacia él.

Después de haber concluido la intervención en los grupos, teníamos en nuestras manos un sin número de materiales, los cuales debíamos revisar para poder elegir los que incluiríamos en la revista. La labor de selección de textos fue ardua y consistió en revisar en equipo, uno a uno los textos producidos por sus compañeros. Era común ver a todos los equipos estar totalmente concentrados en escuchar al compañero que le correspondía leer y al final entre todos decidían si era elegido y daban sus razones. En la primera vuelta, había dos montones de muchos textos, después tomaban los elegidos y volvían a leer con más detenimiento para así poder elegir con cautela.

La tarea resultó difícil, porque debían seleccionar los textos más creativos y había muchos que debían ser publicados. Decidieron elegir sólo ocho o seis según el caso. Finalmente, compartieron al resto del grupo los textos que iban a ser publicados y pasaron a los salones para informar a los compañeros que habían sido seleccionados, para ponerse de acuerdo en la forma cómo iban a realizar la revisión y corrección del texto, antes de su publicación.

Los alumnos, con los que compartimos las estrategias, descubrieron la riqueza del intercambio animado en el cual fueron el centro de nuestra discreta atención. Propiciamos un espacio para el intercambio de opiniones y experiencias que construyeron a partir de los textos y las socializaron, para enriquecer su visión del entorno en el que se desenvuelven, ya que como afirma Chambers (2012):

Hablar juntos no sólo produce una lectura construida con los segmentos de entendimiento que podemos ofrecer individualmente, sino también que la conversación misma genera nuevos entendimientos y apreciaciones más amplias, que nadie hasta entonces había podido expresar. (p. 35)



Son estos espacios de intercambio los que conceden que poco a poco se vayan construyendo “ambientes para la lectura” (Chambers, 2013), que permiten la comunicación, el diálogo con los libros y con los iguales, la necesidad de escribir y leer con un fin auténtico que responda a la inquietud de expresarse en su contexto social del que es parte.

También, invitamos al salón a los autores de los textos seleccionados para apoyarlos en la corrección de sus escritos, los cuales presentamos en diapositivas y sus compañeros fueron ayudándoles, por medio de una lluvia de ideas, a hacer las correcciones necesarias, hasta que logramos que todos quedaran lo mejor posible. Fue una actividad muy enriquecedora porque todos participaron activamente. A lo cual Lerner (2001) menciona que:

Hay que brindar a los alumnos oportunidades de autocontrolar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para leer cada día mejor, aunque esto haga cada vez más difícil conocer los aciertos o errores producidos en su primera lectura. Hay que delegar (provisionalmente) en los niños la responsabilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el papel de corrector fuera asumido siempre por el docente. (p. 36)

Desde esta mirada, fue que establecimos pequeños grupos de revisión, en los que tomamos en cuenta algunos consejos de Cassany (2002) que él titula “truquillos para revisar”, de los cuales retomo dos: adoptar una actitud crítica y hablar con un lector/a real; ambos caracterizados por brindar un espacio de reflexión sobre el texto y cómo se puede mejorar.

Finalmente, dedicamos una sesión a redactar entre todos los horóscopos lectores que tenían la finalidad de invitar a tener un pretexto para abrir un libro, es decir, todos tenían el mensaje implícito de “hoy es un buen día para disfrutar de la lectura”. Dividimos los 12 horóscopos en parejas y cada una escribió su texto, posteriormente lo leyeron al grupo y corregimos entre todos. La actividad resultó enriquecedora, ya que los alumnos inspiraron sus escritos en las experiencias que de alguna manera habían tenido con los textos. Asimismo, decidimos que en la sección “Para leer”, íbamos a realizar la sinopsis de los seis cuentos que se habían leído en los grupos, con la finalidad de invitar a la comunidad escolar a acercarse a los cuentos y disfrutarlos en su espacio íntimo con el texto.



3.4 El proceso de publicación de nuestra revista

Desde la visita del editor y su desalentadora respuesta del costo elevado de la impresión de cada revista, nos dimos a la tarea de pensar en la forma cómo íbamos a obtener los recursos y antes de concluir el ciclo escolar, ya habíamos juntado el dinero necesario para dar respuesta a esta necesidad, gracias a la colaboración de maestros y alumnos de la escuela que apoyaron comprando dulces para obtener los fondos.

Antes de comenzar a armar la revista, realizamos una lluvia de ideas para decidir el título que llevaría, algunas de las propuestas fueron: Mundo de los libros, Lecturalandia, Imaginalandia, El país de los libros, Camino de libros, Muy interesante niños (el mismo de la revista para niños que ya existe) y Rincón de lectura. Sometimos a votación y ganó “El país de los libros”, todos quedaron conformes y decidieron que el título estaría acompañado de un dibujo realizado por ellos.

Transcribimos en la sala de medios todos los textos (Anexo 10) y yo fui la encargada de escanear las imágenes porque había dibujos en madera que necesitábamos digitalizar. Este momento, resultó enriquecedor porque todos se comprometieron y apoyaron para darle formato. Corrigieron faltas de ortografía que no habían identificado en la revisión de textos que realizaron con sus compañeros y lograron tener todos los materiales listos para la siguiente actividad. Diego y Daniela fueron los responsables de traer impresos los productos para trabajar en el montaje.

Para armar la revista, juntamos todas las mesas, de tal manera que todos formamos un círculo y pudiéramos opinar sobre el modo cómo debían quedar. Engraparon pliegos de papel bond, para simular las dieciséis páginas de la revista y poco a poco, apoyándonos del formato de revista, fuimos dándole vida al formato. Algunos recortaron las bananas de los textos de Willy, otros las palomas de los banderines de Fabián, y otros los textos e imágenes que escaneamos y escribimos en electrónico (ver Anexo 11).

De igual manera, retomaron las siluetas de la revista y tuvieron presente una observación que les había hecho: <<Recuerden que hay una regla básica: dividir en columnas su página y evitar que se encuentren juntos texto con texto o imagen con imagen, ustedes jueguen con el formato >>. Esta frase permaneció presente en todo momento y estuvieron al pendiente de respetar esta



pequeña, pero importante regla. Esta actividad fue muy importante porque vieron materializado el trabajo y resultó enriquecedor, porque compartieron conocimientos y opiniones de la forma como cada uno lo visualizaba (ver Anexo 12).

Por otra parte, propusieron que ellos serían quienes harían la portada de la revista y eligieron a los compañeros que dibujan mejor, para que cada uno realizara una imagen para la misma. Los alumnos elegidos se comprometieron y crearon bonitas propuestas que iban acompañadas de una invitación implícita a leer (ver muestra en Anexo 13). Cabe señalar que todas fueron excelentes opciones y dejaron ver que se comprometieron con el grupo y con su proyecto. Después de haber terminado sus dibujos, los sometimos a votación y ganó el de Manuel.

En la siguiente sesión, entramos al aula de medios y entre todos digitalizamos en una presentación de PPT los textos, lo que nos permitió continuar realizando algunas correcciones ortográficas que nos marcaban las computadoras y aprovechamos para hacer las modificaciones. Finalmente esa termina siendo la parte funcional del lenguaje.

Mandamos la presentación al editor, quien se encargó de hacer ajustes con un software profesional que le permitiera recortar la silueta de los textos y las imágenes, conservando el formato tal como lo habían realizado los alumnos. Sólo nos ayudó a acomodar las imágenes para que no se vieran encimadas. Después de mucho trabajo, por fin quedó lista para imprimir y fue así como vimos concretado el trabajo de muchos días.

En la última ceremonia, antes de terminar el ciclo escolar, informamos a la comunidad que ya estaba impresa la revista y que en esa semana la presentaríamos a la hora del recreo, para que la leyeran y la comprara quien quisiera conservarla o compartirla con sus padres (ver muestra en Anexo 14).

El día de la venta de la revista llegó y los alumnos se mostraban emocionados de querer comprarla y comenzar a leer lo que ésta contenía. Acondicionamos las mesas de las áreas verdes para que pudieran entrar a disfrutar de su lectura y a la par decoramos las paredes con una exposición de todos los trabajos realizados por los grupos en los que interactuamos, con la finalidad de enaltecer los textos que revelan la creatividad e imaginación de los autores; ya que



es difícil poder publicarlos todos, decidimos darles un reconocimiento especial al difundirlos en la comunidad escolar.

Al mismo tiempo, acordamos dedicar un espacio para compartir los cuarenta y ocho mejores libros de los seis grupos con los que trabajamos, para difundirlos e invitarlos a continuar leyendo dentro de sus aulas. Esta actividad la realizamos con la intención de invitar a las compañeras maestras a utilizar sus rincones de lectura, sin una actividad académica, simplemente por el gusto de leer y compartir sus lecturas en una construcción compartida de experiencias. También pidieron a mis alumnos que les releyeran algunos cuentos como el de “Willy el tímido” y “La pequeña niña grande” que fueron los más gustados, probablemente porque son los que se leyeron a los más pequeños. Es en este contexto que el niño según Patte (2011) se complace en contar, observar, escuchar, compartir sus relecturas y disfrutar la interacción con sus compañeros y los textos que se les presentan para compartir y aprender a la par.

Llegamos a este punto, quizá más convencidos del impacto que provoca la socialización de los libros en contextos reales, donde la relación es positiva cuando se funda en la reciprocidad. Disfrutamos verlos leer con tanto gusto e interés las revistas que materializaron y difundieron los textos creados por ellos. Es en este momento, cuando el texto cumple un sentido social en un contexto real y cobra vida para ser interpretado por un tercero, en donde la ASC cobra vida cuando los alumnos reconocen que lo que aprenden en la escuela puede impactar en su vida cotidiana.

En el caso de mis alumnos, disfrutaron ver cumplido un sueño y se sentían orgullosos de haber podido lograr difundir su revista, así como haber logrado impactar tanto en el trabajo del aula, porque estaban convencidos que lo que hicieron con sus compañeros, lo habían disfrutado todos, pero principalmente, que a ellos en particular les había dejado muchas experiencias placenteras que esperan continuar reproduciendo puesto que les resultaron significativas.

Por otra parte, quisiera destacar que también lograron un gran impacto en cada uno de los niños a los que les publicaron sus escritos. Estoy convencida que a partir de ese momento son otras personas, más seguras y dispuestas a perseguir más encuentros como éstos con la lectura y la escritura, porque vivieron en carne propia la emoción que provoca transmitir a través de la palabra. Los alumnos se acercaban a felicitar a sus compañeros y a agradecerles que hayan



elegido sus trabajos. Es difícil describir sus caras de satisfacción que mostraban cuando veían impresos sus textos. Por su parte, mis alumnos expresaban: <<Maestra, ya somos famosos... ¿Dónde van a vender la revista? Para decirle a mis familiares que la compren... Hay que hacer más proyectos, maestra>>. Todas las frases acompañadas de la satisfacción de reconocer todo lo que lograron.

Cabe resaltar que se vendieron todas las revistas e hicieron falta aún más. Este suceso dejó entrever que hay mucho que hacer en la escuela para continuar promoviendo proyectos de lectoescritura en los que se involucren a los alumnos, porque la semilla está sembrada. Sólo hace falta seguir reviviendo los espacios de lectura y escritura en la escuela, ya que existe la inquietud de continuar experimentando la lectoescritura como algo propio que sirve para comunicarse. Es decir, proyectos en los que el acceso a la lengua escrita se construya a partir de la interacción que uno tiene con otros lectores y escritores, que a su vez nos permitan el acceso a las diversas prácticas discursivas orales y escritas (Kalman, 2000) que se ponen en juego en los círculos sociales en los que conviven los alumnos.

No obtuvimos ganancias porque para hacer de esto un negocio, tendríamos que haber vendido muchas más y contar con el apoyo de anunciantes que son los que costean una revista de publicación constante, pero la satisfacción fue la principal ganancia, ya que de nueva cuenta el aula fue un lugar donde pudimos construir y cumplir un sueño. Es así como el proyecto llegó a su fin, pero apenas inició el gusto de continuar experimentando este tipo de proyectos que movilizan el trabajo en el aula y rompen esquemas de los docentes.

3.5 En la construcción de un modelo

Indiscutiblemente, no me puedo retirar de este escrito sin aventurarme a plasmar una propuesta de cómo se puede caminar en la construcción de un contexto auténtico para la lectoescritura, mediante el cual los docentes podamos transitar, si es nuestro deseo, el camino de experiencias intensas en el aula que algunos autores, como ya lo había dicho antes, las describen como el “darle vida a los textos”. Me atrevo a realizarlo porque estoy convencida que algunos compañeros docentes buscarán en este documento algo que les ayude a interactuar con sus alumnos y que los lleve a encontrar ese engranaje entre el texto, los alumnos y su contexto, en el que compartan



significados específicos, vinculados con los procesos de aprendizaje que convergen al socializar, ya que como afirma Rodríguez (2014):

El aula es el escenario en el que se desarrollan las relaciones del maestro con sus estudiantes, allí se provoca un elemento fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje (...) Son estos agentes quienes deciden cómo asumir el contexto, puede ser tomado como asunto de participación o como provocación de nuevas experiencias. (p. 39)

En este caso, el contexto es tomado como provocación de nuevas experiencias, en las cuales los docentes seremos los puentes entre los textos y los alumnos, para construir el contexto propicio donde puedan tener lugar los acercamientos gratificantes con la lectura y la escritura ya que como afirma Meek (2004, p. 73) “leer es pensar sobre el significado; escribir es hacer visible el pensamiento como lenguaje. Hacer ambas cosas es aprender a ser por igual el narrador y el que escucha en el diálogo de la imaginación”. Desde esta perspectiva, es que reitero la importancia de que los docentes desarrollen el trabajo por proyectos, que les permitirá encontrar en sus alumnos y en ellos a la par, un sin número de posibilidades de acercamiento a una lectura socializada.

Rodríguez (2014) propone que para hablar de literatura en la escuela, es necesario hablar de la relación que se establece entre el texto, el contexto y su “agenciamiento”, entendido este último como el hacer algo en el aula; y yo agregaría que ese algo se traduce en que los docentes construyan espacios de interacción, en los cuales los alumnos se involucren en las decisiones para que los proyectos sean del grupo-clase y no sólo del docente. En consecuencia, el docente debe desarrollar la sensibilidad de aprender a mirar las inquietudes e intereses de sus alumnos, porque sin duda alguna es él quien va a dirigir el trabajo.

Más allá de querer ver al maestro como el ente responsable de todo lo que sucede en el aula, quiero comprometerlo con la parte que le corresponde como: planear, conocer a sus alumnos, organizar los espacios de trabajo, brindar confianza, tener el gusto por la lectura y desarrollar la habilidad para interpretar y reestructurar los proyectos que se proponen en los programas oficiales porque, como afirman Suárez y colaboradores (2004):



Los proyectos educativos (...) no tendrían ningún efecto sobre las experiencias escolares si los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus propias expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus propias escuelas y aulas, los dijieran con sus propias voces y los escribieran con sus propias palabras. (p. 17)

Así pues, los docentes debemos ser los constructores activos de los espacios donde convergen los pensamientos y aprendizajes de los alumnos, ya que esto ayudará a que cada día sean más independientes y se involucren en las decisiones que se toman respecto a lo que requieren aprender, porque la comunicación enriquece las relaciones que se provocan con los encuentros. Aunque antes de generar esos encuentros, considero que debemos crear las condiciones del “espacio para la lectura” el cual tiene las siguientes características:

- Es seleccionado por todos los miembros del grupo.
- Los libros son organizados desde el interés y propuesta de los alumnos.
- Los libros se encuentran disponibles para todos por igual.
- Entre todos organizan los tiempos de acceso a los libros.
- Establecen la circulación de los libros fuera del aula.

Ahora bien, después de haber habilitado el espacio, lo que sigue es planear actividades que los nutran con momentos de intercambio recíproco, ya que como afirma Patte (2011) necesitamos tiempo para construir relaciones verdaderas entre los niños, los docentes y los libros alrededor de las constantes experiencias de lectura, las cuales se dan a través de tres formas de compartir que propone Chambers (en Colomer, 2005, p. 146):

- Compartir el entusiasmo
- Compartir la construcción del significado
- Compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos.

En consecuencia, estos espacios abren posibilidades en las que los alumnos aprenden a interactuar, las cuales llevan a otros ámbitos del trabajo cotidiano, lo que permite que construyan espacios de aprendizaje colaborativo, que a su vez se refleja en una mejor comunicación e interacción social en el aula, en donde “la creación de referencias compartidas vividas como un



círculo de pertenencia tienen una importancia decisiva en la motivación a la lectura” (Colomer, 2005, p. 148).

Evidentemente, es una invitación a promover encuentros con la lectoescritura con una visión más amplia, desde un propósito en común, con el cual los alumnos y el docente tengan la apertura para escuchar y proponer formas más creativas de interacción, a través de las cuales transiten hacia la construcción de encuentros. Donde “el contacto con la literatura lleve a los alumnos a interiorizar los modelos discursivos, las palabras o las formas sintácticas presentes en los textos que leen” (Colomer, 2005, p. 217) y de esta manera establecer redes que les permitan relacionar la lectura con su propio proceso de construcción-comprensión del lenguaje que utiliza dentro y fuera de la escuela, porque como asegura Colomer (2005):

Compartir la lectura significa socializarla, establecer un tránsito desde la recepción individual, hasta la recepción en el seno de una comunidad cultural que la interpreta y valora. La escuela es el contexto de relación donde se tiende ese puente y se brinda a los niños la posibilidad de cruzarlo. (p. 199)

Al socializar la lectura, abrimos la posibilidad de encontrar conexiones nuevas entre los conocimientos y los nuevos aprendizajes que surgieron de los momentos de intercambio; es por ello que retomo el concepto de "puente" desde cuatro percepciones:

- El docente como un puente o mediador que organiza y ayuda a los alumnos a transitar el camino de la construcción de significados.
- El libro como puente entre el texto y el lector, que se entremezclan para interpretar.
- El contexto es un elemento clave que favorece el encuentro con la lectura.
- Finalmente, las actividades lúdico-artísticas despiertan la creatividad que se requiere para escribir textos auténticos impregnados de vivencias cotidianas que enriquecen y crean comunidades con sentido.

Son estos puentes los que nos permitirán crear espacios en los que los docentes impulsemos la realización de proyectos que den respuesta a los intereses de los alumnos, lo cual nos lleva a lograr que su aprendizaje sea significativo y traspase la escuela, para insertarse en la vida



cotidiana de los alumnos. Finalmente, la escuela termina siendo un espacio en el que se construyen aprendizajes para la vida.

Para cerrar este capítulo, quisiera compartir un cuadro que engloba los elementos que están presentes en la construcción de los contextos para la lectura y la escritura, el cual surgió del análisis de las actividades realizadas con el grupo, pero principalmente del análisis de las experiencias que tuvieron lugar durante la interacción, las cuales se encuentran en este escrito en los fragmentos seleccionados de la documentación de los proyectos que anteceden al que presento en este documento (Tabla 2).

Tabla 2. Propuesta de Modelo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADOR	DESCRIPTORES
CONTEXTOS AUTÉNTICOS PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA	Ambientes para la lectura.	Disposición y organización del espacio.	Propician el acceso a los libros. Crean las condiciones para tener la disponibilidad de los materiales. Organizan la exhibición de los acervos con los que cuentan.
	Ambientes de interacción durante la lectura.	Motivación a la lectura	Hay apertura para comunicar pensamientos y sentimientos. Hay claridad en los propósitos tanto de la lectura como de las actividades. Sienten la libertad para elegir los textos que se van a compartir. Escuchan propuestas de la forma como desean abordar los textos y el seguimiento que le darán.
		Interés	Participan de manera espontánea. Se muestran interesados hacia la lectura de los textos. Hablan de lo que leen y escriben. Quieren compartir sus textos que produjeron.
		Experiencias compartidas.	Crean vínculos de confianza mutua. Construcción de experiencias significativas a partir de la lectura y la escritura. Disfrutan la interacción con los textos. Comparten pensamientos y sentimientos a sus compañeros. Se reconocen en las historias de sus compañeros.
			Interés por continuar leyendo de manera libre.



		Autonomía de la lectura y la escritura.	Solicitan la apertura de espacios para continuar leyendo y escribiendo.
	Puente lúdico.	Papel del docente	Establecen vínculos de confianza. Escuchan los intereses de sus alumnos. Planean actividades lúdicas vinculadas con el contenido de la lectura que se trabajará.
		Actividad lúdico-artística	Acerca materiales y/o actividades que impactan al grupo. Ponderan la realización de actividades lúdicas que despiertan la sensibilidad, que a su vez se aprovecha para relacionarla con actividades de lectura y escritura libre.
	Trabajo colaborativo.	Participación activa.	Realizan las tareas que les son asignadas por el grupo. Muestran iniciativa para proponer ideas. Saben negociar cuando no están de acuerdo con el resto del grupo. Colaboran en la definición y organización de las tareas del grupo.
		Habilidades para la convivencia.	Toman en cuenta los puntos de vista de los demás. Planifican en grupo. Escuchan propuestas de los demás. Contribuyen a la cohesión del grupo. Respetan turnos de participación. Sienten la libertad para tomar decisiones. Resuelven diferencias dialogando.

Para finalizar, quisiera enfatizar en la importancia de detenernos a escuchar a los alumnos, sus deseos, intereses e inquietudes, ya que esto ayudará de manera sobreestimada a obtener buenos resultados en todo lo que realicemos, porque los docentes junto con sus alumnos crean un vínculo que permite la sensación de pretender que todo lo que imaginan puede llevarse a cabo. De esta manera, es como se comienza a construir una escuela diferente, más libre, menos sistemáticas y más creativa.



CONCLUSIONES

El hombre a través de un fenómeno cultural se muestra a sí mismo, habla de sí pero ocultamente. Por eso la tarea hermenéutica del símbolo consiste en apropiarse del sentido segundo que se oculta detrás del literal. Así, el hombre, comprendiéndose a sí mismo en este sentido segundo, alcanzará su afán de ser dueño de su propia existencia y podrá responder a las preguntas “¿quién soy?” y “¿hacia dónde voy?”.

Ricoeur, 1977³⁵

Al hacer el recuento puedo afirmar que estudiar la Maestría en Educación Básica ha sido la mejor experiencia que he vivido como alumna y docente a la par, porque la UPN 095 me ha brindado un espacio para aprender y compartir, para aceptar errores y redirigir el rumbo, para reconocer que estoy en un proceso de transición que requiere del análisis constante de lo que sucede en mi interacción con los alumnos.

Sin duda alguna, es gratificante descubrir que logré cumplir el propósito central de este documento, ya que consigo mostrar la transformación tanto personal como profesional que tuvo lugar a partir de un trabajo de reflexión. Jamás imaginé poder encontrar de una forma tan natural, a través de la narrativa autobiográfica, a la Karina que reconozco en estos momentos, porque gracias al encuentro que tuve con la escritura de mi autobiografía, puedo hacer consciente los procesos que he seguido para descubrir a la docente que advierto ser en estos momentos, capaz de enfrentar retos y aceptar errores.

Evidentemente, hay mucho trabajo detrás de esta afirmación, el cual se encuentra impregnado de espacios de reflexión y compartimiento, ya que las personas nos interpretamos y reconstruimos a partir de la relación que establecemos con los relatos de otros y los vínculos que resultan significativos, porque “de la única forma que uno accede a su vida es percibiendo

³⁵ Ricoeur, 1977 en Ure, 2001, p. 37



lo que vive por intermedio de la *escritura* de una historia (o varias): de cierto modo, sólo *vivimos* nuestras vidas escribiéndolas con el lenguaje de las historias” (Delory-Momberguer, 2009, p. 39), mismas que nos permiten cimentar una relación positiva fundada en la reciprocidad, en ese juego de ida y vuelta que se construye a partir del diálogo, de la confianza y del desprendimiento de la perfección para poder reconocer errores y crecer.

En este sentido, coincido con Gutiérrez y colaboradores (2009) cuando afirman que si no se siguen los pasos de la retrospección-introspección, actitud crítica y colaboración, se corre el peligro de que el narrador tienda a que en su relato todo salga bien y todo sea perfecto en su historia, pero puedo asegurar que poco a poco me fui desprendiendo de la perfección y acercando a narrar la realidad tanto de la vida personal como profesional.

Así pues, reconozco que la labor docente es compleja y requiere de una gran capacidad creativa e imaginativa que apoye la planeación del trabajo en el aula. Por eso, es indispensable que los docentes nos insertemos, de manera permanente, en el mundo de la documentación de experiencias pedagógicas, las cuales nos permitirán conocer lo que hay detrás de las decisiones que se toman en el transcurso de la clase y, de esta manera, poder desarrollar el tacto para construir un docente consciente del trabajo cotidiano que realiza.

Otro de los propósitos centrales de este documento, era cimentar un ambiente de lectura en donde la cultura escrita, como condición social, fuera el medio para que mis alumnos hablaran sobre sus experiencias y lo que conocen, expresaran sus gustos y opiniones, narraran sus vivencias y lo que leyera tuviera un significado para ellos. Por lo cual, es grato poder afirmar con tanta seguridad que logré alcanzarlo, aun siendo tan ambicioso, porque todas las actividades que realicé con mis alumnos tenían la intención de construir ambientes de interacción, que les permitieron experimentar su participación en el desarrollo de prácticas vivas de lectura y escritura, favoreciendo de esta manera la construcción de aprendizajes colaborativos.

Como lo señalo a lo largo del documento, no es magia poder lograr estos resultados; por el contrario hay mucho trabajo detrás, ya que debemos seguir un proceso para construir contextos auténticos de lectura y escritura, que favorezcan los encuentros dentro de un grupo. Todo el trabajo realizado tiene como base la interacción, ya que con ella podemos lograr que los alumnos intercambien experiencias, aprendan juntos, expresen ideas y pensamientos, encuentren puntos



de coincidencia, construyan nuevos aprendizajes, aprendan a trabajar con un fin común, expresen sus ideas sobre lo que quieren aprender y construir, desarrollen la imaginación y la creatividad, sientan la libertad de expresar sus deseos y principalmente se conozcan a través de los otros.

En este contexto, es indispensable reconocer la importancia del trabajo por proyectos, ya que este permite que los alumnos sean los actores principales de lo que se realiza en el aula. Desde mi experiencia con esta forma de trabajo, puedo decir que los docentes debemos ser capaces de darle un giro a nuestras formas de interacción con los alumnos, para poder ceder el control y amalgamar el trabajo desde una visión de roles compartidos, en donde todos proponen, pero también se comprometen con lo que les corresponde realizar.

En este sentido, estoy convencida que el hecho de que los proyectos que realicé con el grupo se hayan extendido más de lo previsto, no es una falta de organización y de visión, por el contrario esto habla de que cuando los alumnos se involucran corremos el riesgo de terminar cumpliendo algo más que nuestros deseos, “los deseos de un grupo” y eso me llena de satisfacciones, porque puedo afirmar que a pesar de las dificultades que se nos presentaron a lo largo del camino, logramos que todo los alumnos involucrados se placieron del tiempo que compartieron con la lectoescritura y lo que provocó en ellos.

También, puedo decir que disfruté de su capacidad de organización en cada uno de los momentos en los que era necesario hacerlo, los equipos respondieron de manera favorable al trabajo. Todos se comprometieron y su esfuerzo compartido dio frutos. Cuando el grupo trabaja colaborativamente para cumplir un fin, las cosas fluyen y el proceso se convierte en una oportunidad para experimentar nuevas formas de relacionarnos.

En cuanto a las dos competencias que retomo del programa de estudios, puedo decir que se cumplieron, porque el lenguaje fue visto como un proceso social que se construyó gracias a la interacción de los alumnos con los textos y el contexto, para darle vida a la construcción de nuevos aprendizajes de los usos de la lengua oral y escrita. También, identificaron las propiedades del lenguaje de una manera más vivencial, corrigieron sus textos porque era una necesidad personal y no como una actividad mecanicista y aislada; aprendieron características



de los textos que construyeron (silueta de la revista) por una necesidad comunicativa y de esta manera, su aprendizaje resultó significativo.

En este sentido, Makhlouf (2003) sostiene que son las formas de interacción las que promueven el desarrollo del lenguaje, porque al aprender a utilizarlo se están aprendiendo las bases mismas del aprendizaje, a través de un proceso de construcción de significados en contextos significativos. Es por ello, que puse especial atención en fundar esos contextos auténticos que favorecieran el florecimiento de formas genuinas de interacción sociocultural, ya que como asegura Kalman (2003):

La teoría sociocultural ubica a los procesos de aprendizaje en los contextos de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción. (p. 41)

Y son esos eventos de interacción los que logré construir con mis alumnos al hacerlos participes en la organización de los proyectos y en la toma de decisiones, que a su vez me permitieron aprender a escuchar sus propuestas, a ser parte del grupo y a ceder el control de una manera natural.

Ahora bien, considero pertinente retomar mi visión del trabajo de intervención educativa desde la Animación Sociocultural, porque es el hilo conductor del trabajo que realicé en el aula, y me permitió reconocer diversos elementos que deben estar presentes para que esta forma de trabajo tenga lugar. Por una parte, es importante enfatizar la necesidad de que el docente realice una reconversión de sus prácticas cotidianas, y por otra debemos enfatizar en la importancia de ceder a los alumnos la responsabilidad de su trabajo para que logremos su participación activa y real en las actividades que se proponen.

Desde esta mirada, Ander-Egg (2008) afirma que se ha recurrido a la animación como forma de estímulo y motivación en el campo educativo, con el propósito de promover la participación de las comunidades, ya que la animación puede llegar al corazón de la gente. Por eso, considero que el trabajo que realicé si es Animación Sociocultural porque integra la participación activa de todos los actores de la escuela (alumnos, docentes y padres de familia) que construyen una



fraternidad cálida y espontánea en la cual todos están abiertos a sí mismos y a los demás, a escuchar y compartir, a sentirse parte del grupo, a reconocer el salón de clase como un espacio donde se puede negociar y ceder para lograr una comunicación efectiva que traspase la escuela, para encontrar una relación estrecha entre lo que se aprende en ella y la aplicación que le dan en la vida cotidiana, ya que como afirma Úcar (2006):

El educador busca, de manera intencional, influir en el otro, sea este un sujeto individual o colectivo. Pretende, de una manera tangible, posibilitar escenarios que lo estimulen y lo ayuden a cambiarse a sí mismo; a mejorarse a sí mismo y a su vida. (p.12)

A partir de esta necesidad de influir en mis alumnos es que construí nuevas experiencias en el aula, las cuales me ayudaron a relacionarme con ellos, para llevar a cabo proyectos que respondieron a intereses compartidos.

Cabe rescatar en este punto, el concepto de “puente lúdico” que construí a partir de las respuestas favorables que descubrí cada que acercaba a mis alumnos a actividades lúdicas, logrando de esta manera que agenciaran los encuentros con la lectura y la escritura. Es decir, a lo largo de la realización de diversas actividades que acompañaban la lectura y los momentos de compartir, me di cuenta que los alumnos experimentaban reacciones favorables hacia el gusto por escribir, pero además esta escritura era creativa. También, resulta gratificante haber podido encontrar en algunos autores esta visión sobre la importancia de construir puentes que favorezcan la construcción de contextos de participación a través de la interacción con los otros.

Ahora puedo asegurar, que tanto los puentes lúdicos como otro tipo de interpretación de la palabra “puente” manejado en este documento, son el elemento perfecto para poder conjugar la relación entre los alumnos, los textos y el contexto, ya que permite a los docentes descubrir y percibir un sin número de actividades que favorecen la creación de contextos comunicativos, en los cuales florezca el acercamiento a la lectura y la escritura autónoma.

Al mismo tiempo, puedo reiterar que los docentes somos pieza clave en el trabajo en el aula, y por lo tanto, debemos continuar promoviendo la participación de los actores de la escuela, ya que como afirma Ander-Egg (2008, p. 19) “promover es dar vida; el animador es incitador de



vida”, capaz de hacer florecer la imaginación y la creatividad de sus alumnos, para lograr construcciones que les permitan aprender juntos.

Es evidente que, todavía queda mucho camino que recorrer antes de asegurar que voy a continuar trabajando de esta forma, porque de alguna manera el hecho de que me encuentre separada de grupo por mi condición como becaria, no me ha permitido visualizar en su totalidad el trabajo por proyectos de manera cotidiana. Sin embargo, considero que aún con esta condición pude experimentar esta forma de trabajo gracia al apoyo que recibí de la maestra de grupo con la que trabajé los proyectos y con la cual compartí algo más que un salón de clase: “una vida”. Reconozco que esta experiencia nos favoreció a ambas y aprendimos juntas en el fluir del trabajo cotidiano, lo cual me permite reflexionar que los maestros debemos estar alertas ante estas oportunidades de aprender juntos que se nos presentan.

Al analizar las autoevaluaciones que realizamos en el grupo (ver Anexos 15 y 16), pude percibir que los alumnos expresan el gusto que les provoca trabajar de esta forma, de igual manera expresan que quieren seguir interactuando con sus compañeros, pero principalmente percibo que asumen la importancia del trabajo colaborativo como una forma de lograr que los proyectos culminen con éxito.

De la misma manera, al examinar los videos de las entrevistas que realicé tanto a mis alumnos, como a los alumnos de los grupos en los que trabajaron, puedo advertir que se sienten a gusto con lo que realizaron y expresan que disfrutaron los ambientes que se crearon para dar paso a la expresión de pensamientos y sentimientos. Gracias a estas entrevistas puedo afirmar que si se promovieran más estos contextos auténticos para la lectura y la escritura, los alumnos tendrían la posibilidad de compartir todas estas visiones sobre el cuento y sus contextos que presenta.

Sin duda alguna, deseo tener la oportunidad de continuar acercando a mis alumnos a los libros álbum, porque les permite desarrollar habilidades de interpretación que favorecen la comprensión de textos en todas las edades y abre camino a la imaginación que a su vez brinda posibilidades de encontrar en los textos algo más que información, ya que como afirma Montes (2001, p. 68) “el libro promete o no promete goces, despierta o no sospechas, esperanzas, lanza sus anzuelos desde la tapa, desde su peso, su forma, sus colores, sus dibujos”.



Otro factor que quisiera resaltar es que descubro que la expresión de sentimientos y emociones, son dos temas que están presentes en mis proyectos, y sin darme cuenta termino abriendo un espacio para que los alumnos compartan sus sentimientos y sean escuchados; probablemente, porque a lo largo de mi formación, miré a la escuela y a mis maestros como un espacio donde podía expresar cómo me sentía y encontraba palabras de aliento para seguir avanzando.

Queda la inquietud de retomar la propuesta de los alumnos para impulsar la organización de las bibliotecas de aula de la escuela, y espero la podamos concretar con el apoyo de las compañeras maestras. Probablemente, tengamos que planear un proyecto para promover el renacer de los Rincones de Lectura, que den respuesta a los intereses de los niños y que todos se involucren para que continúen compartiendo vivencias. Para ello, debemos encontrar una conexión entre lo que nos ofrecen los libros y la forma cómo podemos llevarlos a la clase para explotarlos y hacer de ellos un apoyo en las tareas escolares, pero también es nuestra obligación construir ambientes de interacción en donde los alumnos compartan, construyan y aprendan a socializar.

Ahora bien, esto lo puedo percibir cuando llego a la escuela y me reciben un sin número de saludos de los niños diciéndome: <<Maestra, ¿cuándo va a regresar a nuestro salón?... ¿cuándo nos van a leer otro cuento?...Hola maestra, venga a trabajar con nosotros por favor... Yo quiero que usted sea mi maestra... ¿Cuándo regresa con nosotros?>>. Y la directora al ver la reacción de los niños me dice: <<Maestra, ya parece artista, vea nada más cuanto chamaquero atrás de usted>>. Increíblemente, aún no se ha dado cuenta que persiguen lo que represento: una experiencia significativa que vivieron conmigo, mis alumnos y la lectura, que no buscan tanto a la persona sino lo que llevo sobre mí y lo que les puedo ofrecer.

¿Cómo hacerle entender a la maestra que eso es lo que provoca el trabajo por proyecto? La dinamización del aula, la apertura de los niños a expresar sus intereses y lo que desean hacer en conjunto ¿Cómo mantener ese interés en los alumnos y compañeros maestros? Sólo puedo asegurar que hay mucho trabajo que queda por hacer para lograr dinamizar de manera permanente a la comunidad escolar.

Evidentemente, espero con ansias regresar a las aulas como maestra titular y comenzar a planear desde esta perspectiva, quiero tejer la lectura y la escritura como un hilo conductor entre todas las materias para formar una conexión imperceptible, pero consciente. Ambiciono poder



proponer nuevas formas de interacción en el aula, no sin antes compartirlas con mis alumnos y adaptarlas de acuerdo a sus intereses. Hoy más que nunca me siento con fuerza para regresar a grupo e iniciar una nueva aventura que vaya acompañada de retos y esfuerzo constantes, que me permitan seguir disfrutando de esta profesión.

El tiempo que he pasado frente a grupo ha sido un buen aliado para seguir creciendo y enriquecer mi práctica cotidiana con la reflexión. Estoy convencida, que es esto lo que quiero seguir haciendo por muchos años, porque me llena de satisfacción y encuentro en la escuela tierra fértil para seguir sembrando proyectos que me permitan crecer junto con mis alumnos.

Por último, debo señalar que al final del capítulo tres me atrevo a presentar una propuesta, que permitirá a mis compañeros maestros adentrarse en la construcción de contextos auténticos de lectura y escritura, por lo cual espero que en un futuro esto sirva para crear categorías de análisis que nos permitan enriquecer este trabajo. Al mismo tiempo, encuentro en esta propuesta una oportunidad para continuar llevando al aula nuevos retos que apoyen la apropiación de la lectura y la escritura de manera más natural y abierta.

Me siento orgullosa de mis logros y de dónde estoy parada en este momento, porque he descubierto formas diferentes de enfrentar las adversidades. La vida me ha enseñado que “todo es posible si lo deseas y lo construyes” y yo me he encargado de reafirmarlo a cada paso que doy en busca de experiencias que reconforten mi estancia en esta vida. Estoy convencida que queda mucho camino por recorrer y espero que la vida me sorprenda con nuevos retos que enfrentaré con la fortaleza que me caracteriza.



REFERENCIAS

- Aldecoa, J. (1990). *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FCE.
- Ander-Egg, E. (2008). *La animación sociocultural en los comienzos del siglo XXI*. Buenos Aires: Lumen.
- Ander-Egg, E., y Aguilar, M. (2000). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Argentina: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Andruetto, M. (2014). *La lectura, otra revolución*. México: FCE.
- Arizpe, E., y Styles, M. (2014). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Centro Nacional de Investigación (CNRS)*.
- Bolívar, A., Domínguez, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla S.A.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. México: ANAGRAMA/Biblioteca para la Actualización del Magisterio.
- Chambers, A. (2012). *Dime*. México: FCE.
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- Chambers, A. (2008). *Conversaciones*. México: FCE.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- Cirianni, G., y Peregrina L. (2007). *Rumbo a la lectura*. México: Desarrollo Gráfica Editorial.
- Coll, T. (2013). La Reforma Educativa, el poder, el Estado y la evaluación. *El Cotidiano, núm. 179, mayo-junio, 2013, pp. 43-54*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. Distrito Federal, México.
- Collazos, C., Guerrero, L., y Vergara, A. (2001). *Aprendizaje Colaborativo: Un cambio en el rol del profesor*. Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing, Punta Arenas, Chile, November, 2001.



- Collazos, C., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. Fecha de Recepción: 7-VIII-2006 • Fecha de Arbitraje: 2-X-2006. ISSN 0123-1294. *Educación y Educadores*, 2006, Volumen 9, Número 2, pp. 61-76.
- Colom, R., y Froufe, M. (2001). Inteligencia emocional: cómo aplicarla en la práctica docente. *Portal educativo Plan amanecer*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Fuente:
<http://www.indexnet.santillana.es/rcs/archivos/primaria/biblioteca/cuadernos/comoap~1.pdf>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
- Delory-Momberguer, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Feixa, C. (2006). La imaginación autobiográfica. *Revista de Reserca i Formació en Antropologia: Periferia*, Núm. 5 Diciembre 2006.
- Froufe, S., y Sánchez M. (1998). *Construir la animación sociocultural*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Goodman, K. (1990). *El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. Lectura y Vida, Año 11, N°2 (junio 1990).
- Goodman, K. (2006). “¿Qué es el lenguaje?”. En: *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Gutiérrez, L., Correa, J., Jiménez, E., e Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento reflexivo: estudio de un caso de innovación educativo en el Practicura de Magisterio. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 493-505.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2012). *Leer ¿para qué? La competencia lectora desde PISA*. México: Autor.
- Jolibert, J. (2012). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile LOM Ediciones.
- Jolibert, J., y Sraik´, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Juárez, N. (2014). *Reporte de Investigación: “Lectores auténticos y placer de leer”*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kac, M. (2011). Aportes para una didáctica lúdico-grupal. El juego como dispositivo de existencia y acto político. *Revista Novedades Educativas*. N°249, septiembre 2011.



- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril, vol. 8, núm. 17, pp. 37-66.
- Kalman, J. (2000). ¿Somos lectores o no? *Una revisión histórica del concepto de Alfabetización y sus consecuencias*, en *Lecturas para la Educación de los Adultos*. Noriega Editores, México, pp. 91-148.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Makhlouf, C. (2003). *Fundamentación general de la Línea didáctica de la Lengua de la Maestría en Desarrollo Educativo*. Universidad Pedagógica Nacional. Documento inédito.
- Makhlouf, C., y Martínez C. (2007). *Enfoque comunicativo. Documento síntesis*. México: UPN.
- Maqueo, A. (2004). *Lengua aprendizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.
- Meza, J. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Revista Actualidades Pedagógicas*. N°54/ julio-diciembre 2009.
- Montero, R. (2010). *La loca de la casa*. México: Punto de lectura.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. (1997). *La pedagogía de Freinet. Principios, propuestas y testimonio (Antología)*. México: Autor.
- Oates, J. (2007). *Relaciones de apego. La calidad del cuidado en los primeros años*. Reino Unido: Press Ltd, Margate ISBN 978-0-7492-2909-2.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Patte, G. (2011). *¿Qué los hace leer así?* México: FCE.
- Peroni, M. (2003). *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*. México: FCE.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.



- Rodríguez, C. (2014). La literatura en la escuela: una mirada desde los textos, los contextos y el maestro. *En revista nodos y nudos*. Vol. 4 N° 36/enero- junio/ 2014, p.p. 31-42/ ISSN: 0122-4328.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Programa de Estudios de Educación Primaria 4°*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2009). *Programa de Estudios de Educación Primaria 4°*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de Estudios*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programa de Estudios de Educación Primaria 4°*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Programa Nacional de Lectura*. México: Autor.
- Suárez, D., Ochoa, L., y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *En revista nodos y nudos*. Volumen 2, N° 17/junio-diciembre 2004.
- Suárez, D., y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Trigo, F., y Valle Gómez, R. (s/a). *La evaluación en el Sistema Nacional de Educación*. Disponible en: <http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/TrigoTavera.pdf>
- Úcar, X. (2006). El por qué y el para qué de la Pedagogía Social: intervención socioeducativa y vida social. En Planella, J. y Vilar, J. (coord.). *La pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona: UOC.
- Úcar, X. (2012). *Dimensiones y valores de la Animación Sociocultural como acción o intervención socioeducativa*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad Autónoma de Barcelona. Julio 2012.
- Ure, M. (2001). *El diálogo yo-tú como teoría hermenéutica en Martín Buber*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: B. S. A.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós/M.E.C.



BIBLIOGRAFÍA DE LITERATURA INFANTIL

- Arciniegas, T. (2000). El profe Mambrú. En: *El vampiro y otras visitas*, (pp. 7-11), México: FCE.
- Bayona, P. (1996). *La legión de la Tarántula*. México: SEP-Solar Servicios Editoriales.
- Browne, A. (1991). *Willy el tímido*. México: FCE.
- Browne, A. (1992). *Willy el campeón*. México: SEP-FCE.
- Browne, A. (1999). *Voces en el parque*. México: FCE.
- Browne, A. (2003). *El Túnel*. México: FCE.
- Browne, A. (2004). *Las pinturas de Willy*. México: SEP-FCE.
- Browne, A. (2008). *Cosita linda*. México: FCE.
- Carroll, L. (2012). *Alicia en el país de las maravillas*. México: FCE.
- Heidelbach, N. (2009). *Un libro para Bruno*. México: SEP: Grupo Editorial Norma.
- Jay, F. (2010). *El pincel mágico*. México: CONALITEG.
- Kühne, C. (2012). *El mismo que viste y calza*. México: CONALITEG.
- Orley, U., y Gleich, J. (2003). *La pequeña niña grande*. México: CONALITEG.
- Vaugelade, A. (2002). *De cómo Fabián acabó con la guerra*. México: CONALITEG.



ANEXOS



Anexo 1

Contrato individual

Yo Keohling Kaled Hernandez Gonzalez me
comprometo a:

trabajar en equipo, a no faltar, aportar ideas, ponerme
al corriente, traer información y portarme bien, poner
atención, escuchar

Con el fin de lograr la culminación del proyecto de la mejor manera.

Foto del contrato individual de los alumnos.



Anexo 2

PROYECTO- LA REVISTA ESCOLAR

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL EDITOR DE LA REVISTA

- 1.- ¿Cuántos años lleva trabajando?
- 2.- ¿Cuántas revistas ha publicado?
- 3.- ¿Cuánto se tarda en hacer una revista?
- 4.- ¿Nos puede dar algunos consejos para hacerla?
- 5.- ¿Qué información podríamos poner?
- 6.- ¿Qué título nos recomiende?
- 7.- ¿Qué temas nos recomendaría?
- 8.- ¿Cuántas páginas podemos usar para la revista?
- 9.- ¿Cuántas podemos imprimir?
- 10.- ¿En qué precio las venderíamos?
- 11.- ¿Cómo hacen la revista?
- 12.- ¿Con qué materiales podemos hacer?
- 13.- ¿Cuáles son las partes de una revista?

Guía de preguntas que los alumnos realizaron para entrevistar al editor.



Anexo 3

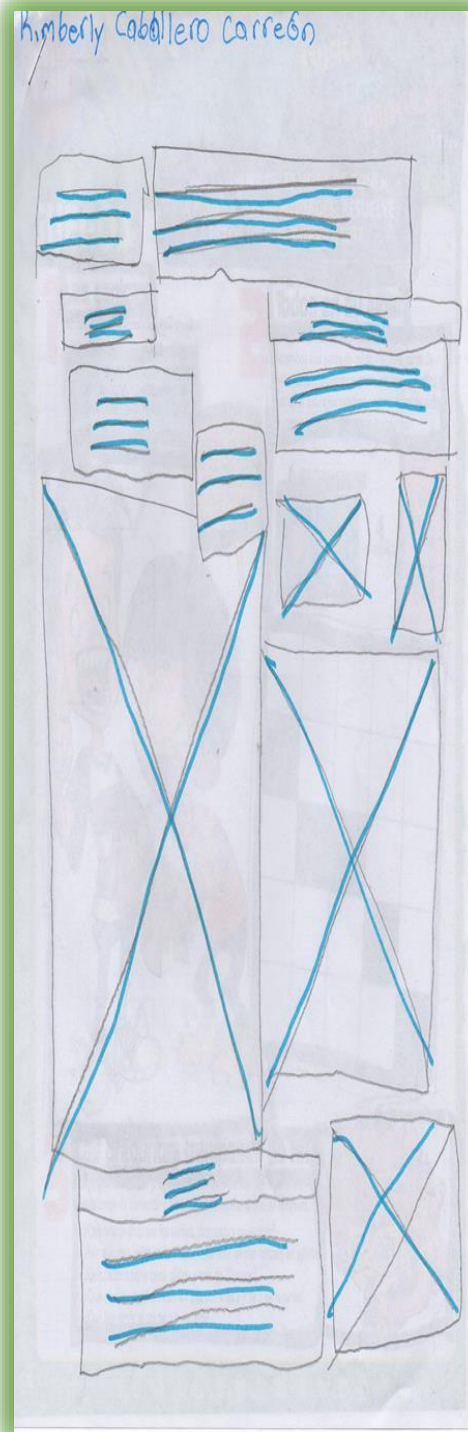
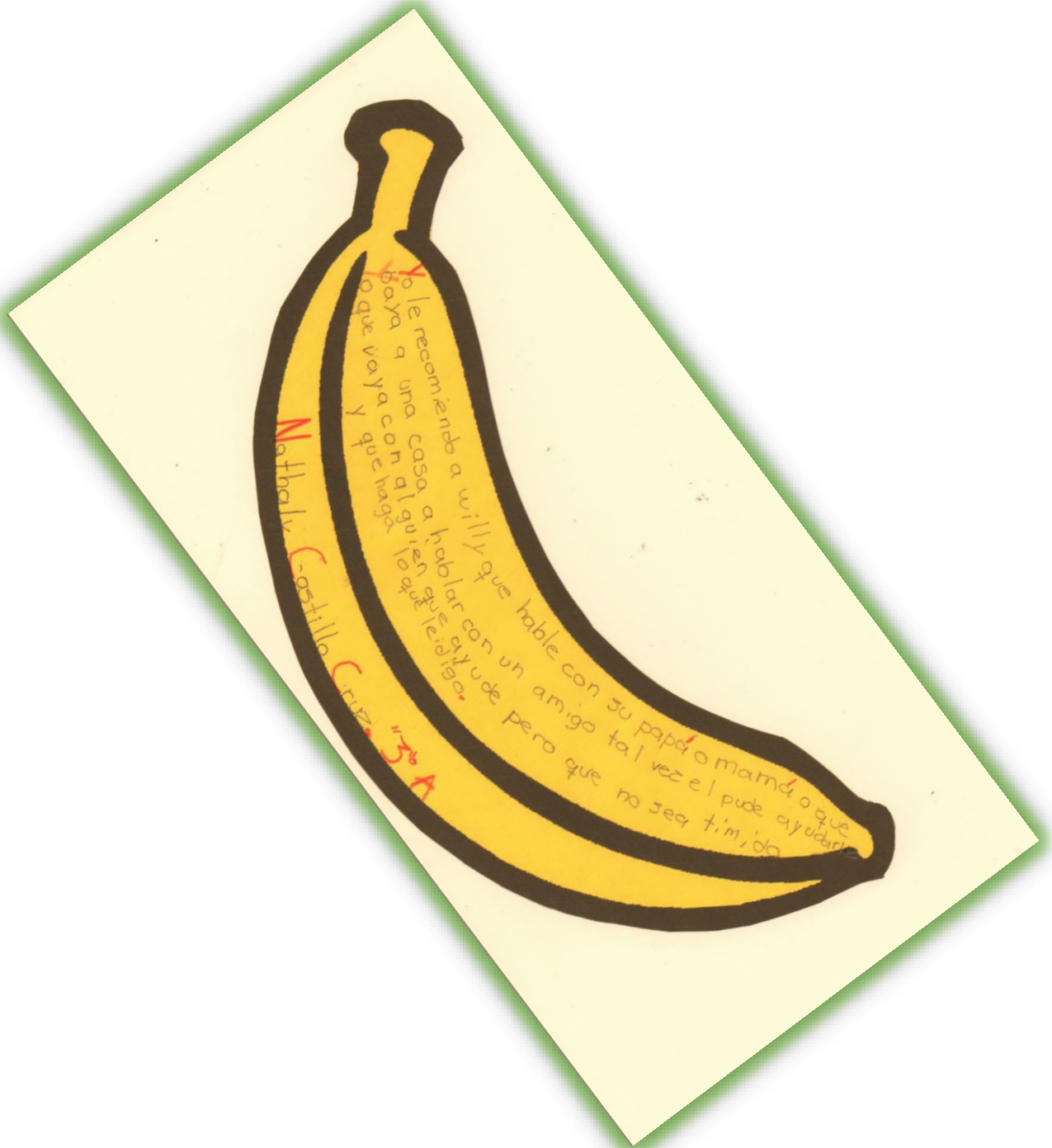


Foto de la silueta de la revista que elaboraron con el editor.



Anexo 4



Bananas surgidas del cuento de Willy el tímido en las cuales los niños dan recomendaciones a Willy para que ya no sea tan tímido.



Anexo 5



Alumnos de 5^oC escribiendo sus textos.



Alumnos de 5^oC pintando sus tablillas a partir de los textos escritos.



Anexo 6



Mi alebrije es azul con naranja y amarillo, es muy alegre y juguetón y se viste con unas exóticas plumas de pavo real y unos filosos dientes de sable.

Zaira Michel Vera
Vázquez. 4°A



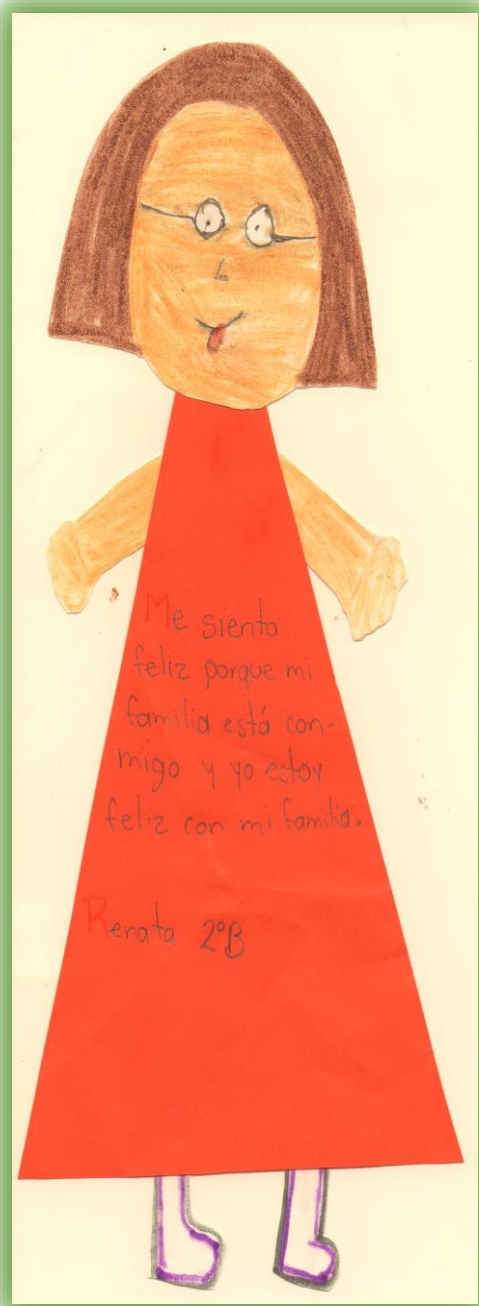
Mi alebrije se va a llamar **Marco Antonio Feliz** y va a ser feliz y va a tener cola de cebra, cuerpo de dragón, alas de mariposa, cara de león, cuerpo de elefante dientes de sable y orejas de burro.

Emiliano Silva Escobar. 4°A

Alebrijes y textos creados a partir del cuento “El mismo que viste y calza”



Anexo 7



Textos escritos por los alumnos en sus hermosas pequeñas niñas grandes.



Anexo 8



Ejemplo de los banderines que realizaron los alumnos de 5ºA en los que proponen algunas formas de solucionar conflictos.



Anexo 9



Dibujos surgidos del trabajo realizado con los alumnos de tercero.



Anexo 10



Muestra de la forma de organización del trabajo para transcribir los textos.



Anexo 11



Alumnos organizados en un equipo para integrar los textos elegidos para la revista.



Anexo 12



Todos trabajando en equipo para armar la revista en papel bond y visualizar la forma cómo querían organizar los textos.



Anexo 13



Equipo de alumnos trabajando en el diseño de la portada de la revista.



Anexo 14



Índice

Carta de la directora general.....	2
Pintamos la Imaginación.....	3
Consejos para Willy el tímido.....	4
Algunas veces me siento grande y otras pequeña.....	6
Imaginamos brujes y alebrijes.....	8
Pongámoste fin a la guerra.....	10
Nos adentramos en el libro para Bruno.....	12
Poema Yo soy.....	13
Aventúrate en la magia de los libros.....	14
Horóscopos lectores.....	16
Editorial.....	18

Willy el tímido	La pequeña niña grande	De cómo Fabián acabó con la guerra.
Un libro para Bruno	El pincel mágico	El mismo que viste y calza

“Revista El País de los Libros” (Este anexo incluye las siguientes 9 páginas).

Carta al lector

"El país de los libros" es una revista publicada por los alumnos de 4^o C de la escuela primaria Jesús Sotelo Inclán. Es una oportunidad que nos regalamos para vivir la experiencia de compartir la lectura de hermosos cuentos en contextos auténticos. Nos permite disfrutar de la fluidez de pensamientos y emociones que se tejen y destelen para e-vocar, pro-vocar y con-vocar la interacción de experiencias, que dan paso a la fluidez de las palabras con el vaivén del lápiz sobre el papel. Esta revista es el resultado de un trabajo arduo de un gran grupo de personas que se unieron para hacer realidad un sueño compartido, que llena como finalidad construir ambientes que muestren las formas de interacción entre el lenguaje y su contexto. Espero disfruten tanto como nosotros los textos que la conforman.

Profra. Karina Irejo Ortega 



"Los discubrimientos que hacemos juntos, en el curso de nuestras lecturas compartidas, trigan la vida cotidiana, la hacen más interesante y digna de ser narrada. El niño se complace en contar, en observar, en escuchar. Al presentarle sus emociones, al compartir sus lecturas y relecturas." **Rafelis**

Pintamos la imaginación



Si yo fuera el pintor más rico de Chile pintaría:
Un universo de oro, una isla llena de platino, un planeta de hierro, un conchudo de aluminio, un país de mancha, un lápiz de presidente corrupto, un lápiz sin estalante y sin oxígeno, dando sólo espacio a la fantasía; con más seguridad.
Narcé Adrián Páramo Manrí, 8^o C



A mí me gustaría dibujar con el pincel edición, un caso para que mi mamá pueda ir rápido a su trabajo, unos juegos para que los niños de mi calle puedan jugar, unas pláticas para todos los jardines para que se vean bonitos, tiendas para que puedan comprar cosas necesarias y un dibujo de monedas para que los pobres puedan comprar cosas necesarias.
Monica Marcos Milano, 8^o B

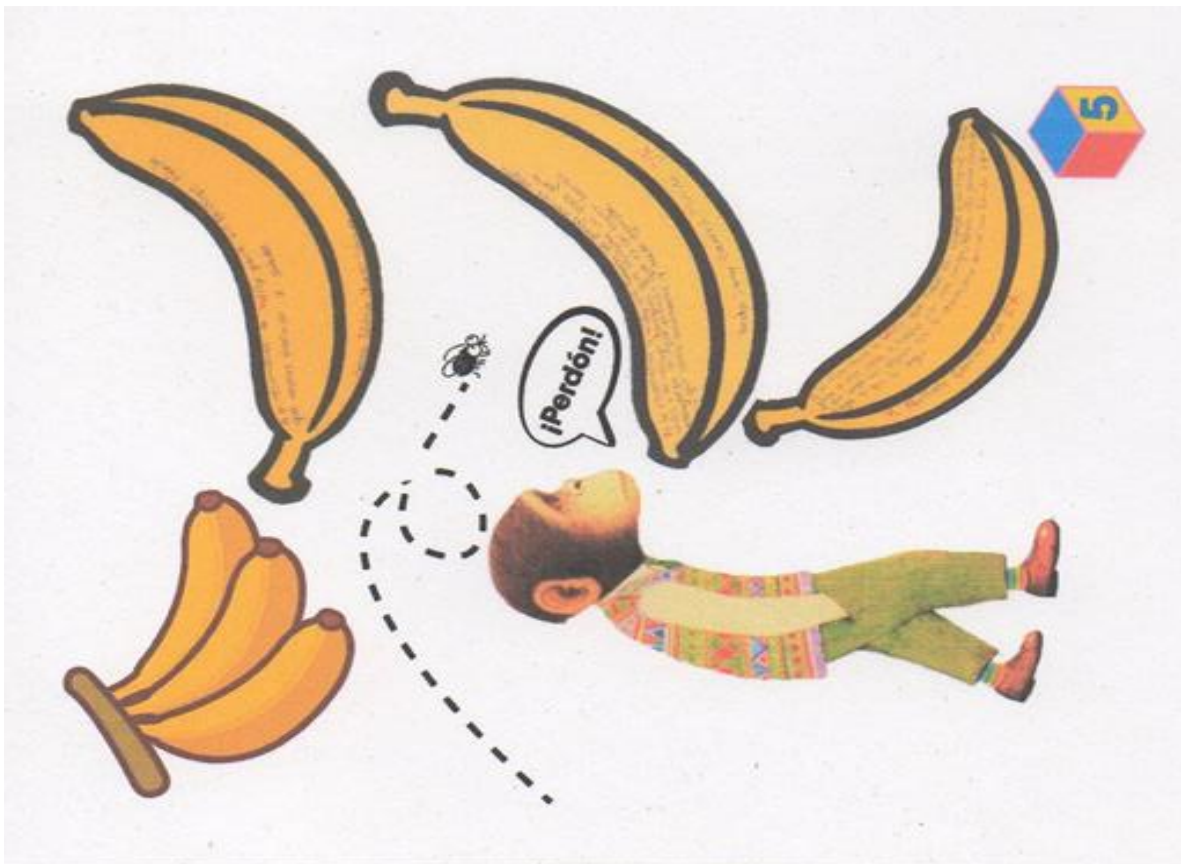


Si yo fuera el pintor más rico de Chile, dibujaría mucho comida, ropa, cosas y escuelas para las personas más pobres de México y el mundo, para que a la gente ya no le falte nada y tenga oportunidades de una mejor vida. También ellos darán lo que necesiten para las personas que tengan problemas en otros países y ciudades o regiones para que se comuniquen con ellos.
Fernando Mejía Cols, 5^o B



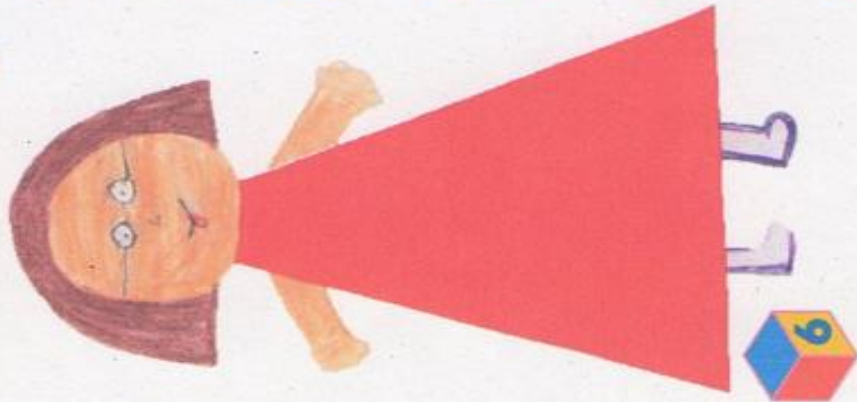
No pintaría una máquina del tiempo para descubrir la cura de muchos enfermedades y lograr que muchas personas se salvaran. También viajaría al pasado para evitar injusticias, ayudar a cumplir los sueños de los demás y escribir cosas malas que los lastimen.
Cristian Laros Obaves, 5^o C





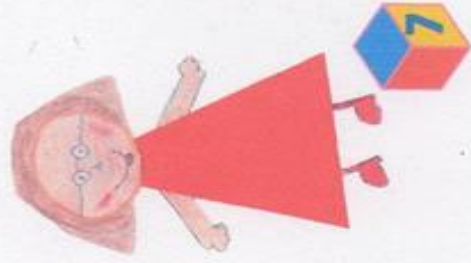
Algunas veces me siento grande...

- Yo me siento muy grande porque tengo a mi papá.
(Anónimo)
- Me siento feliz porque mi familia está conmigo y yo estoy feliz con mi familia.
(Zoé Vargas Hernández, 2ºB)
- Me siento grande cuando es mi cumpleaños, cuando mi mamá me dice que estoy alta, cuando me pongo los tacones de mi mamá.
(Renata Zoé Palatfox Paz, 2ºB)
- Me siento grande cuando estoy feliz y cuando me llevan al bañearlo.
(Leonardo Orduña Aguilar, 2ºB)
- Me siento grande cuando termino la tarea.
(José Torres Monroy, 2ºB)
- Me siento grande cuando vamos de vacaciones.
(Ángel Romero Rocha, 2ºB)
- Me siento grande cuando le ayudo a mi mamá a lavar los trastes.
(Brayan Rodríguez Esquivel, 2ºB)
- Me siento grande cuando juego fútbol.
(Axel Raúl Nava Razo, 2ºB)



y otras pequeña

- Me siento triste porque me pegan y me regañan.
(Zoé Vargas Hernández, 2ºB)
- Me siento pequeño cuando me regaña mi mamá.
(Brandon Zavala Hernández, 2ºB)
- Me siento pequeña cuando tengo frío y cuando mi mamá me dice que soy su bebé.
(Renata Zoé Palatfox Paz, 2ºB)
- Me siento chiquita cuando mi papá me regaña y cuando mi mamá no me deja salir un ratillo.
(Leonardo Orduña Aguilar, 2ºB)
- Yo me siento chiquito cuando estoy con mis amigos.
(Omar Martínez Castro, 2ºB)
- Me siento pequeña cuando saco malas calificaciones y cuando mis amigas no juegan conmigo.
(Mireya Solís Ramírez, 2ºB)
- Me siento pequeña cuando me siento triste.
(Pamela Manzo Razo, 2ºB)
- Me siento pequeño cuando mi mamá no está, cuando me quedo solo y a lado de mi madrina.
(Brayan Rodríguez Esquivel, 2ºB)





Imaginamos brijes y alebrijes



Mi alebrije es azul con naranja y amarillo. Es muy alegre y juguetón, y se veía como real y unos filosos plumas de color. Zaira Michel Vera Vázquez, 4 A



Este alebrije es alegre y utiliza alas de mariposa, cuerpo de quacacmayo, cabeza de clematis y patas de leopardo porque lo encanta correr. Andrea Ochoa Uribe, 4 A



El alebrije es de color rojo, tiene alas de mariposa, pies de cabra, cuerpo de perro, manos de zorro y es muy alegre, escarpón y calmado, tiene cola de escorpión y colmillos de tigre. Carolina Reyes Alonzo, 4 A

El alebrije es un animal que se llama Juguetero. Tiene un cuerpo de gato, cabeza de león, patas de conejo, alas de mariposa y un cuerpo de escorpión. Su nombre es Juguetero y Juguetero. Sofia Martinez Hernandez, 4 A



El alebrije se llama púas de puerco espín, es grande, cabeza de lobo, cola de avestruz, ojos de caracol, dientes afilados, cuerpo de lombriz, nariz de venado. Brenda Juárez Pelájo, 4 A





El alebrije se llama Neko y tiene cara de gato, cuerpo de dragón y alas de mariposa. Sarahí Guerrero Barrón, 4 A

Amarguetti es amargado y gruñón, tiene cola de cocodrilo, cabeza de liburón, Santiago D. Ramos Peraltta, 4 A




El alebrije se va a llamar Marco Antonio Felix y va a ser feliz y va a tener cola de cabra, cuerpo de dragón, alas de mariposa, cara de león, cuerpo de elefante, dientes de sabelo y oreas de burro. Emiliano Silva Escobar, 4 A





Yo propongo que se dialogue más con nuestros compañeros para evitar los conflictos en el salón o en la escuela, que cuando nos molesten no salgamos en provocaciones de otras personas y ser paciente con las demás para convivir.
Ana Camilla Moreno Tapia 5 A



Yo propongo que las personas tienen que dialogar para poder solucionar el conflicto, mantener la calma, no insultar y evitar el bullying.
Monierath López Rojas 5 A




Cuando los amigos pelean se hacen daño a sí mismo y lo mejor es resolver el conflicto sin violencia.
Gael Ayala Quintero 5 A




Pongámosle fin a la guerra




Yo propongo que dialoguemos, que no seamos conflictivos, no pelear, no insultar, ser amables y compartir ideas.
María Fernández Ramos 5 A




Yo propongo que toda mi grupo convivamos más con todos, no nada más con un solo compañero o con mi mejor amigo.
Karen González Hernández 5 A



Propongo que no hagan más marchas ni peleas en las calles.
Diana L. Flores Hernández 5 A



Para evitar conflictos tenemos que dialogar. Tenemos que acatar las reglas. Tenemos que ponemos de acuerdo.
Cidarta Noguez Contreras 5 A



Nos adentraremos en el libro para **Bruno**



Rodrigo Vázquez
Jiménez, 3 A



Por: David Montes de Oca
Cortés, 3 A



Yo soy...
Yo soy mil millones
de mariposas.
Soy enojona como
un león.

Soy imán de ilusiones en
el mes de mayo,
Voy a Rama y a
Rusia por el río.

Soy luz de luna para donar
ricas risas de ratón.
Mi dedo es diestro.

La isla ilumina la lámpara,
la lima y la leche.
Mi listón es rojo y raro como
mi sangre.

¡Soy escritor!
¡Yo soy Mildred!

Por: Mildred Rubedo Méndez

Yo soy...

Yo soy rosa lila,
también naturaleza.
Soy lisa como un kiwi
y como una vela.
Soy como una piedra
muy dura,

soy también como una bala
y puedo llegar
a varios kilómetros de distancia.
Soy como un ramo
lleno de flores que
enamora a toda la gente.
¡Soy Kimberly!



Por: Kimberly Caballero Correón 4 A



Aventúrate en los libros

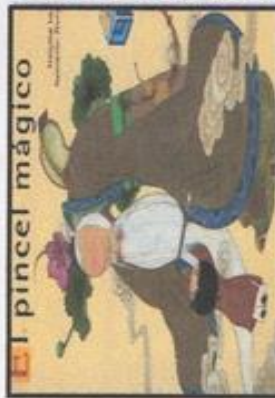
Título: El mismo que viste y calza.

Autor: Catalina Körner Peimbert

Reseña: Alex es un cebalje que está enamorado de una Catrina y para llamar su atención se viste de acuerdo a su estado de ánimo (alegría, tristeza, enfado) utilizando su imaginación y las piezas de cuerpos de animales exóticos que tiene en su guardia ropa, hasta que un día por fin la Catrina le hace caso y se enamora de él.



El pincel mágico



Título: El pincel mágico.

Autor: Françoise Joy

Reseña: El pincel mágico narra la historia de Chen, un niño pobre que le apareció un anciano y le regaló un pincel que convertía en real todo lo que con él pintaba. Así que decidió ayudar a las personas más pobres de su pueblo y les pintó un molino de trigo, un árbol de monedas, un gallo, etc. Pero el jefe del pueblo era avaro y quería el pincel para él, pero Chen actuó con inteligencia y salió victorioso.

Título: Un libro para Bruno.

Autor: Nikolaius Heidelbach

Reseña: Un libro para Bruno es la historia de dos amigos que se internan dentro de un libro en el que viven la mejor aventura de su vida. Es así como Uta invita a Bruno a disfrutar de la lectura de los cuentos, en donde la imaginación es responsable de atrapar el interés de estos dos niños que buscan vivir hermosas experiencias.



Título: La pequeña niña grande.

Autor: Uri Oriev y Jacky Gleich

Reseña: El cuento narra la historia de Darlela, una niña pequeña que una noche se despertó y se vio convertida en una niña muy grande, pero como sus padres eran pequeños, decidió ayudarlos a vestirse, a prepararles el desayuno, copillarles el cabello y lavarles los dientes. Sus padres se fueron a trabajar y ella... (¿) quiere saber el final busco el libro y descúbrelo por ti mismo.



Título: De cómo Fabián acabó con la guerra.

Autor: Anabí Vouglade

Reseña: Este libro habla sobre cómo Fabián ayuda a dos reinos a resolver un conflicto muy atrejo, del cual ya no recuerdan su origen. Fabián actúa con inteligencia creando una confusión que ayuda a los dos reinos a unirse para fortalecerse y atacar a un enemigo imaginario. Fabián es el responsable de regresar la armonía a los habitantes de el reino de los rojos y los azules.



Título: Willy el tímido.

Autor: Anthony Browne.

Reseña: Willy el tímido es un libro dulce que deleita a los lectores con una historia sobre un mono muy tímido que es molestado por la pandilla de gorilas del barrio, hasta que un buen día decide ejercitarse y dejar de ser un debilucho. Es así como rescata a su amiga Milly de sus agresores y ella le agradece con un beso.

15

14



Horóscopos lectores

Cada que lees un libro descubres nuevas formas de soñar y viajar con la imaginación.



Hoy es un día para que leas un libro y vivas una aventura que te hará soñar.



Este día estará acompañado de muchos contratiempos que se calmarán con tu libro preferido.



Hoy es tu día de suerte para leer un libro hermoso y entrar en una nueva aventura.



Este día debes aprovechar las oportunidades que la vida te presenta para leer nuevas historias.



Hoy te levantaste pensando en la grandiosa idea de leer un libro acompañado de un delicioso café.



Hoy amaneciste de malas pero puedes refugiarte en un buen libro que te pondrá de buenas.



Hoy disfrutarás el amanecer del sol leyendo un libro.



Hoy vas a estar feliz y vas a leer más de dos libros para aprender la naturaleza o una historia en los cuentos.



Hoy es tu día de suerte porque te vas a encontrar con un gran libro que te hará soñar.



Hoy es un buen día para que eches a volar tu imaginación y entres en el mundo de los cuentos.



Hoy amaneciste muy cansado pero aún así vas a tener un buen día, porque la lectura de tu libro preferido te va a poner de buenas.



Editorial

Directoras Generales: Profra. Karina Trejo Ortega y Profra. Verónica Soto Sánchez.

Editores: David Emiliano Aguilar Guzmán, Luis Alexander Almazán Pineda, Diego Gael Álvarez Marfínez, Uriel Raúl Arenas Pérez, Kimberly Caballero Carreón, Jorge Arturo Caballero Castro, Tania Lizeth Cazares Mijangos, Jorge Rodrigo Delgado Acosta, Héctor Julián Escamilla García, Danna Karen Hernández Becerra, Keshling Kaled Hernández González, Aladna Monserrat Hernández Guerrero, Natalia Abril Lira Pérez, Ángel Gabriel Marfínez Morales, Melanie Daniela Morales Flores, Arturo Morales Modifigal, Merybet Palacios Guevara, Alexander Pérez Acosta, Héctor Piña Hernández, Míldred Rabelo Méndez, Valery Rubi Rivera Torres, Darnovan Rodríguez Juárez, Martín Alexander Tapia Carón, José Manuel Uribe Salazar, Evelyn Villanueva González.

Escritores: Marco Antonio Porras Pérez, Fernanda Mejía Cote, Mónica Marcos Hilarlo, Cristian Larlos Chávez, Nathaly Castillo Cruz, Zully Camila Beltrán Rodríguez, Brenda Yelitza Chávez Vázquez, Yaretz Zaray Becerril Muchfo, Fernanda Meneses Juárez, Sebastián Mateos Hernández, Zoé Vargas Hernández, Brandon Zavala Hernández, Renata Zoé Palatabaz Paz, Leonardo Orduña Aguilar, Osmar Marfínez Castro, Mireya Solís Ramírez, Pamela Manzo Razo, Brayon Rodríguez Esquivel, Josué Torres Manroy, Ángel Romero Rocha, Axel Raúl Nova Razo, Brenda Juárez Pelágo, Zaira Michel Vera Vázquez, Emiliano Silva Escobar, Sarahí Guerrero Barrón, Andrea Ochoa Uriel, Santiago Ramos Peralta, Carolina Reyes Alanís, Sofía Mateos Hernández, María Fernanda Ramos, Karen González Mendoza, Gael Ayala Quintero, Cidarta Noguez Contreras, Diana L. Flores Hernández, Monserrat López Rojas, Ana Camila Moreno Tapia, Rodrigo Vázquez Jiménez, David Montes de Oca Cortés, Míldred Rabelo Méndez, Kimberly Caballero Carreón, Natalia Lira Pérez, Diego Álvarez Marfínez.

Ilustrador de portada: José Manuel Uribe Salazar
Ilustradores: Brenda Juárez Pelágo, Zaira Michel Vera Vázquez, Emiliano Silva Escobar, Sarahí Guerrero Barrón, Andrea Ochoa Uriel, Santiago Ramos Peralta, Carolina Reyes Alanís, Sofía Mateos Hernández, Marco Antonio Porras Pérez, Fernanda Mejía Cote, Mónica Marcos Hilarlo, Cristian Larlos Chávez, Rodrigo Vázquez Jiménez, David Montes de Oca Cortés.

Animadores a la lectura: Diego Gael Álvarez Marfínez, Valery Rubi Rivera Torres, Míldred Rabelo Méndez, Luis Alexander Almazán Pineda, Héctor Piña Hernández, Tania Lizeth Cazares Mijangos.

Corrección: Grupo 4 C

Diseñadores: Alejandro Luna, Ingrid Reza y Olat García





Anexo 15

RÚBRICA PARA EVALUAR EL TRABAJO DURANTE EL PROYECTO					
N°	INDICADORES	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUCA	NUNCA
1	Me comprometo en las actividades planeadas.				
2	Me gusta trabajar en equipo.				
3	Me alegro cuando mis compañeros mejoran.				
4	Respeto las opiniones de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellas.				
5	Propongo actividades para enriquecer el proyecto.				
6	Integro a mis compañeros al trabajo.				
7	Ayudo a mis compañeros cuando no entienden.				
8	Comparto mis materiales con compañeros que no tienen.				

Rúbrica de evaluación durante la realización del proyecto.



Anexo 16

AUTOEVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO		
“La revista escolar”		
A. MARCA CON UNA CRUZ (X)	√ o X	¿QUÉ ME FALTA POR HACER?
¿Te sentiste comprometido con las tareas asignadas?		
¿Fue fácil realizar el proyecto?		
¿Te gustó compartir las tareas con tus compañeros?		
¿Te gustó trabajar así?		
¿Recibiste apoyo de los demás?		
B. RESPONDE POR ESCRITO:		
1. ¿Qué actividad del proyecto te gustó más?		

2. ¿Qué aprendiste con la realización de este proyecto?		

3. ¿Qué faltó para mejorar el proyecto?		

4. ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas en la realización del proyecto?		

5. ¿Cómo se superaron estas dificultades?		

Rúbrica de autoevaluación de la participación en el proyecto



LO QUE NO IMPORTA

Quise poner este título porque para muchos, el proceso que describiré a continuación no tiene importancia, pero también cavilé que sería una forma de llamar la atención, ya que pensarán ustedes: “si no importa” entonces para qué lo escribe. Así que diré en mi defensa, que si lo estás leyendo, es porque eres curioso igual que yo y sólo por eso quisiera compartirte la forma como viví el proceso de escritura de este documento.

Al igual que muchas personas, considero que me cuesta trabajo plasmar en papel mis ideas. Es más, ahora que me detengo a recordar cómo inició este escrito, puedo asegurar que es un proceso muy complejo, que requiere de mucho tiempo y paciencia. Para iniciar debemos tener un tema en la mente o un bosquejo de lo que deseamos hablar, después debemos escribir; sí, como lo oyen, “escribir”, escribir todas las ideas que se vienen a la mente como aguacero, no importa que no tengan sentido o que después termines por desecharlas, pero estas ideas son la puerta a nuevas que vas a construir y pulir posteriormente.

Después, debes darte un tiempo para releer las ideas y organizarlas para lograr el primer texto. Ahora que lo pienso, estoy segura que son incontables las veces que regresé al texto para leerlo y releerlo. En algunas ocasiones lo dejaba reposar unos días, como diría la maestra Vanesa, ya que afirmaba que si lo queríamos corregir de un día para otro iba a ser más difícil, porque nos viciaríamos de él y nos costaría más trabajo encontrar incongruencias o errores. Así que seguí las indicaciones y me di cuenta que el *tip* funcionaba, al menos para mí.

Una de las piezas clave en el proceso de pulir los textos, fueron los espacios que abrieron los maestros de los seminarios para compartir con las compañeras nuestros escritos, ya que esto me permitió atreverme a escribir la parte autobiográfica, a reconocer que al igual que yo, hay otras personas que han vivido situaciones difíciles y que siguen en pie. También, estos espacios sirvieron para aprender sobre el aparato crítico y las formas de interacción que podemos lograr en los escritos, así como a encontrar mi propio estilo. Es decir, ser consiente de la manera en la que deseaba presentar mi trabajo.

Cómo olvidar las lecturas que hicieron derramar muchas lágrimas. En ocasiones el salón se convirtió en un espacio donde las emociones se liberaban e impregnaban el ambiente de



nostalgia por las historias ahí compartidas. La maestra Angélica era la encargada de continuar la lectura cuando se quebraba la voz por la emoción retraída, y decía: <<¿Quieres que siga?, Ya me vas a hacer llorar también a mí>>. Y así era, las historias que se leían tocaban el corazón y terminábamos todas con un nudo en la garganta, porque habíamos logrado encontrar una forma de transmitir emociones a través de la escritura.

También, realizamos actividades similares con los demás maestros, por ejemplo con el maestro Jesús y el maestro Nicolás leíamos un fragmento del documento y analizábamos su estructura. Con la maestra Vanessa compartíamos los escritos entre pares y hacíamos correcciones como una forma de retroalimentar. Esos momentos de compartir la lectura tenían la finalidad de abrirnos el panorama y darnos ideas sobre algunas cosas que podíamos agregar a nuestro escrito. Es decir, al escuchar a las compañeras, teníamos la oportunidad de recordar algunas de las propias historias sobre algo que estaban leyendo, y de esta manera enriquecíamos nuestros trabajos.

Una de las situaciones que resultaron difíciles al principio, fue el poder desprenderme de los textos previos que ya había escrito, porque representaban trabajo detrás, pero poco a poco me fui dando cuenta que era necesario reestructurar el texto y dejar ir algunas ideas que en su momento eran importantes, pero que ahora debía hacer a un lado para poder integrar mejor el trabajo.

Para incorporar las ideas de tantos autores, me di a la tarea de realizar una base de datos de todas las citas que me parecían interesantes y las dividí por tema para que, posteriormente, fuera más fácil ubicarlas e integrarlas al texto. Quien lea esto quizás pensará que es mucho trabajo y tiempo invertido, y claro que lo es, pero puedo asegurar que me permitió tener organización y no perderme o revolver las ideas de los autores. También me ayudó visualizar las ideas que tienen en común y poder, de esta manera, relacionarlos en mi escrito. Además, cada que incluía una cita, tenía la precaución de subrayar con marcador al autor y la fecha para luego poder escribir las referencias, sin temor a confundirlos. De igual manera, marqué de otro color los anexos para evitar numerarlos mal.

En mi computadora hay 15 versiones que anteceden al texto final, cada una de las cuales muestran el proceso que seguí, así como las reestructuraciones que fui haciendo al documento,



gracias al apoyo de mis maestros de los seminarios, pero principalmente al de mi asesora que realizó un trabajo arduo de revisión, en el que aportó elementos valiosos que fui incorporando desde mi propia interpretación. Hubo momentos en los que no sabía qué hacer, cómo responder a las demandas de las observaciones que me hacía, pero como soy difícil de vencer, terminaba por encontrar la solución a las peticiones requeridas o en su defecto argumentar por qué lo quería dejar de esa manera.

El tiempo dedicado fue mucho y tengo que agradecer a la Dra. Macrina por haberme brindado más de lo requerido. La forma en que nos veíamos era por videollamada que duraba de 2 a 3 horas por sesión. Yo le compartía el documento en la pantalla y entre las dos íbamos leyendo el trabajo y haciendo correcciones que creíamos pertinentes. Al final de la sesión, teníamos una nueva versión y había trabajo que hacer para vernos nuevamente y continuar puliendo.

Ahora bien, tengo que compartirles que para llegar al texto que tienen en sus manos, primero me enamoré de él, de lo que comunico y de la forma como logro hacerlo, del trabajo y el tiempo que dediqué para construirlo, de los momentos que cedí para envolverme en él y lograr terminar una idea que me satisficiera. Al inicio de esta tesis expreso que en ocasiones leía el texto y susurraba: <<Me gusta, me gusta cómo estas quedando>>, como una forma de sentirme segura y avanzar.

Por lo anterior, puedo asegurar que lo más importante es que te guste el texto que logras, porque si te detienes a leerlo, te darás cuenta que está impregnado de tu esencia, de tu forma de ser y, a su vez, te permite reconocerte en él. Es hermoso atrevernos a plasmar en papel los pensamientos y sentimiento, ya que es una forma de trascender.

Finalmente, agradezco al lector el tiempo que dedicó a leer esto que para muchos no importa, pero que para mí resulta enriquecedor compartir, porque me permite valorar el tiempo que pasé con las personas involucradas en este documento.