



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

**LITERAUTAS AL ABORDAJE: UNA ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA LECTURA
EN EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA DISTANCIA**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA

PRESENTA

JUAN CARLOS SIMBRÓN OLVERA

DIRECTOR DE TESIS

DR. EDUARDO SANTIAGO RUIZ

CIUDAD DE MÉXICO

ABRIL 2022



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 095

**LITERAUTAS AL ABORDAJE: UNA ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA LECTURA
EN EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA DISTANCIA**

JUAN CARLOS SIMBRÓN OLVERA

CIUDAD DE MÉXICO

ABRIL 2022



Ciudad de México, a 7 de abril de 2022.

DICTAMEN APROBATORIO

Lic. Roberto Carlos Martínez Medina
Encargado de Servicios Escolares de la
Universidad Pedagógica Nacional
Presente

En relación con la tesis de maestría: Literautas al abordaje: una estrategia para promover la lectura en educación básica desde la distancia , que presenta Juan Carlos Simbrón Olvera, a propuesta del Dr. Eduardo Santiago Ruíz , los abajo mencionados, miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dra. Linda Vanessa Correa Nava.

Secretario: Dr. Eduardo Santiago Ruíz.

Vocal: Mtra. María Esther Torres Rivera.

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

ATENTAMENTE

“Educar para transformar”

DRA. MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

DIRECTORA

MBGH/NVBE/gsj



Gracias

*A la vida,
por colocar en el sitio preciso a las personas, palabras e historias que necesitaba para ver el mundo desde otra perspectiva y con ello encontrar mi destino ligado a la docencia. Gracias porque me permitió llegar a este punto en el que puedo dar testimonio de un trayecto formativo, pero también de las personas cercanas que perdimos durante esta pandemia.*

*A Cali,
compañera de utopías y dialogante fija del tema educativo.
Gracias por lanzarme al mar desconocido que era la Animación Sociocultural de la Lengua.*

*A Yolo,
que entre clases y videollamadas soportó el descuido y a pesar de eso sacó provecho a esta experiencia.*

A mis padres, por su fe en la escuela.

*A los profes de la MEB,
Vanessa, Eduardo, Antonia, Lucy, Angelica, Esther, Macrina y Magda, que armados de lecturas, escritos y palabras me mantuvieron a bordo, sin importar la tormenta.*

A los Fredericks, por sus charlas, sus comidas y por ser inseparables.

INDICE

COMO UNA HISTORIA DENTRO DE LA BOTELLA	6
CAPITULO I. EXPEDICIONES Y CONQUISTAS.....	12
1.1 UN RUMBO INESPERADO.....	13
1.2 EN ALGÚN LUGAR HAY UN TESORO	18
1.3 REALIDADES QUE PROVOCAN SUEÑOS.....	23
1.4 LAS PALABRAS, CON RELATOS ENTRAN	28
1.5 ¿ENSEÑAR O ENSOÑAR? LA NAVE NECESITA OTROS OFICIOS	33
CAPÍTULO II. UN ABORDAJE FORMAL.....	44
2.1 ¿A BORDO DE LA NAVE EQUIVOCADA?.....	45
2.2 CONTRABANDO Y MOTÍN A BORDO.....	53
2.3 ¡LANCEN A TODOS!.....	61
2.4 UN ESCAPE POR LA BORDA.....	67
2.5 NAVEGANDO EN MIS PROPIOS MARES.....	70
2.6 CON LA BRÚJULA AVERIADA Y ENTRE BANDERAS FALSAS.....	81
2.7 EL TRAZO DE UNA NUEVA RUTA.....	90
3 CAPÍTULO III. CON ÁNIMO PARA UN ASALTO FINAL.....	103
3.1 UN POCO DE ANIMACIÓN PARA SEGUIR ADELANTE.....	104
3.2 PALABRAS QUE DEJAN HUELLA.....	119
3.3 LOS SOBREVIVENTES	124
3.4 ¡VAMOS A ESCONDER UN TESORO!.....	130
3.5 PERSONAS DE PALABRA.....	138
DESPUÉS DE LA TORMENTA	144

REFERENCIAS.....	148
REFERENCIAS LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL.....	154
ANEXOS	155

Como una historia dentro de la botella

Compañero, compañera:

Sé de antemano que estas líneas llegan a manos de alguien que entenderá el mensaje que busco transmitir porque tenemos una visión común. Sé que en estas líneas se buscará un testimonio de las amenazas de naufragios personales o profesionales y cómo se intentó llegar a puerto, lo cual logré unas veces y otras no. También tengo la certeza que entenderán con facilidad la referencia que aparece en el título de este apartado introductorio. La mente los trasportará a mirar una playa arropada por olas y espuma, que en su retirada permiten descubrir un mensaje resguardado al interior de una botella. Esa historia desconocida, cuyo contenido conocerán a continuación, puede interpretarse desde las distintas perspectivas que provoca mirarla desde fuera y con otros ojos. ¿Qué hay dentro? Tantas posibilidades como las que pueda imaginarse el lector.

Lo primero que debes saber es que mi mente tuvo material suficiente para llenarse de imágenes. Cuando era niño no solo me llevaban por la ciudad y por el campo en algunas temporadas, también me envolvieron con relatos orales y otros visuales que conocí por las historietas que llegaban al puesto de revistas que atendían mis padres. En particular, eran historias gráficas que daban cuenta de las hazañas de personajes que resultaban cotidianos o bien destacaban por su grandeza. Por medio de dibujos, onomatopeyas y letras, conocí gestas de reyes, presidentes, libertadores y también bandidos como los piratas. Las imágenes que atesoré en la memoria me hacían imaginar que formaba parte de esos mundos.

De esa manera viajé a otras realidades que me eran ajenas porque otros las narraban, hasta que llegó el momento de preguntarme por qué no pensaba en mi propia historia y en por qué no daba voz a los gremios de los que soy o fui parte. Ginzburg (2008) apuntó, en ese sentido, que hoy en día se consigna con más frecuencia lo que se hace callar, expurgar o ignorar a las clases

subalternas, esas que no tienen la posibilidad de ostentar una hegemonía desde el poder sino desde su mayoría, como ocurre con los maestros de base. A esta afirmación, asociada al recuerdo de las historias, debo sumar mi estancia en la Maestría en Educación Básica (MEB) para entender cómo tomó forma este texto que se concretó a manera de resistencia a discursos y a ciertas prácticas dominantes en el sector educativo.

Ante la mención de un entorno académico como génesis de este documento debo advertir algo que quizá desilusione a los futuros lectores. Quien llegó hasta aquí con la idea de encontrar referencias a una metodología de manual que sirva para favorecer el uso de la lengua en el aula, no hallará eso a primera vista. Este texto tal vez dista de ser una tesis usual, pues no inicia con el análisis de un tema general de investigación. Por el contrario, zarpa de una particularidad específica, invisible a los demás en tanto que era parte de lo cotidiano hasta que se recogieron los retazos de pasajes con los que se comienza a analizar la ruta de vida del autor.

En el trayecto formativo de esta maestría con especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua (ASCL), se emplea un Enfoque Biográfico Narrativo (EBN) que da un giro a las metodologías cuantitativas de investigación. El objeto de estudio es el autor mismo, así como las relaciones y consecuencias de su interacción con una espacialidad y temporalidad específica. Más adelante, estas líneas remiten a otra forma de reportar, leer y escuchar los resultados de una indagación que elaboré sobre mi propia práctica y posteriores intervenciones para modificarla a partir de los principios de la Animación Sociocultural (ASC) en un recorrido por el reconocimiento de cómo entré en contacto con la Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) y cómo estos aspectos se proyectaban dentro de determinadas prácticas culturales perceptibles desde la labor como docente.

Esta indagación, con sus respectivos descubrimientos y reflexiones, aportó elementos para la construcción de una trama que, como refiere Ricoeur (2006), terminó por transformar los

múltiples sucesos en una historia, de la cual se deja constancia a manera de producto final. A contracorriente de la idea común de elaborar un informe lineal y puntual al terminar una maestría, quienes nos formamos bajo las líneas de la ASCL empleamos herramientas literarias y por ello ofrecemos una manera distinta de compartir lo que descubrimos. El relato de vida, que pasa por la elección de acontecimientos que conformarán la trama, lleva la intención no solo de dar a conocer un contexto, sino también las necesidades y emociones del autor y los personajes involucrados en la intervención.

Esa es la intención de emplear una estructura narrativa y es también la utilidad que tiene la investigación biográfico-narrativa: volver y entenderse como objeto de estudio, logrando alterar el modo habitual de lo que se entiende por conocimiento. Como refiere Bolívar (2001), la narrativa es a la vez un enfoque y una metodología que permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. De ahí la importancia de escribir nuestras propias vivencias para dar paso a la posibilidad de interpretar esos acontecimientos.

Advertido lo anterior, apunto que en este trabajo se encuentra testimonio personal del proceso formativo en las aulas, combinado con las marcas de prácticas sociales del lenguaje con las que he interactuado al paso de los años, en especial la lectura de historietas y múltiples publicaciones que se podían encontrar en los puestos de revistas atrasadas. También se encuentran las aspiraciones que surgieron en un contexto particular y determinan mi forma de ser. En este caso, un tema recurrente que identifiqué es un afán de subvertir realidades, algo que se empata con el perfil del animador sociocultural.

El origen de este interés trata de explicarse en el primer capítulo, donde relaté de forma breve cómo ingresé al servicio como maestro y la relación con algunos sueños de infancia, mi

experiencia escolar inicial y la importancia que tuvo mi cercanía con formas particulares de literatura.

No ha sido fácil seleccionar qué eventos permanecen y cuáles se omiten, pero traté de dejar constancias de aquellos con los cuales reconocí mi práctica como el resultado no solo de años de formación en la Escuela de Maestros o del tiempo en servicio, sino como resultado de un conjunto de situaciones que incidieron en cómo reconocí la oralidad y en cómo aprendí a leer y escribir y las distintas experiencias que me aportaron cada una de las reformas educativas y las acciones de algunos maestros que derivaron de esas políticas.

En el segundo apartado describí una experiencia en el bachillerato que me dejó una huella imborrable en cuanto al ideal sobre cómo debería ser la relación entre la escuela y los estudiantes. Cabe adelantar que es justo en este capítulo donde dejo constancia del instante que terminó por llevarme a las filas del magisterio. Se entiende con estos elementos por qué muchas de mis nociones de la práctica docente pasan por una corriente antiautoritaria, concepción que se contextualiza con el testimonio de cómo algunas de las técnicas Freinet estuvieron presentes en el primer grupo que atendí al ingresar a trabajar como maestro y las dificultades y ventajas que implicaron con el paso de los años.

Al escribir esas líneas entendí las raíces de mi afán por trastocar el estado de las cosas en el ambiente escolar, impulso que se reflejaba en intentos de organizar trabajos por proyectos y que en ocasiones estuvo a punto de apaciguarse, pero que de manera inevitable encontró en la MEB un pretexto para volver a iniciar una tormenta en mi quehacer dentro del aula. El impacto formativo propiciado por la maestría es recuperado en la descripción de cómo las propuestas de la pedagogía Freinet, que en algún momento ya había llevado al aula, se renuevan en la práctica desarrollada en un grupo de primer grado de primaria con un propósito definido: generar un cambio en el ambiente

del salón, donde se viviera el trabajo colaborativo y promover estrategias de lenguaje que cultivaran la lectura, la oralidad y la escritura.

En este segmento también narro el impacto que tuvo el trabajo con la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) con mi grupo, pero ahora con un mayor conocimiento de sus posibilidades y características y cómo esto permitió involucrarla como parte de una intervención que, en la mayoría de las ocasiones, consideró emplear el lenguaje desde un enfoque sociocultural al recuperar las prácticas sociales del lenguaje propias del grupo. Una labor que enfrentó un cambio de rumbo inesperado cuando inició la pandemia por COVID-19, se cerraron los planteles y llevó al uso de nuevos recursos y escenarios para el aprendizaje.

En el tercer capítulo describo una intervención final que realizamos en el grupo en esa persistencia de compartir la importancia de la literatura. Registré cómo el contexto de la pandemia y el trabajo a distancia fueron factores que perfilaron ciertas problemáticas por las que fue necesario animar a los alumnos a permanecer interesados y en contacto. Varios intentos de esto tuvieron como base Proyectos de Lengua y elementos de la Pedagogía por Proyectos (PpP) que tuvieron que incorporar el uso de plataformas digitales como YouTube, Google Classroom y un blog.

Anoté en ese apartado una caracterización de prácticas culturales emergentes en su entorno y que, con base en algunos conceptos de Chartier (1996), pueden caracterizarse como comunes a las mayorías de la comunidad. Reconocí los recursos y prácticas culturales que distinguían a lo que restaba de mi grupo, el 2º B, de entre los otros en la primaria y con eso construimos la nave para emprender una aventura con libros digitalizados que interceptamos en el tránsito de la red. Sin permiso de los autores y a manera de piratas, nos apropiamos de un botín que cada uno dejó oculto en su mapa personal como resultado del proyecto Escondamos un tesoro. Esta última

experiencia atendió una problemática que respondió a sus intereses y también algunas necesidades en la consolidación de la lectura en el grupo.

La reflexión de todos los momentos enlistados y la construcción de una trama me llevó a encontrar coincidencias entre los piratas que desean una riqueza que transita de manera constante frente a ellos y las ganas colectivas de transformar y transformarse que tiene un animador sociocultural de la Lengua. Por tal motivo, en este trabajo se emplean palabras que conocí cuando era niño y traen el recuerdo de aquellas historias de capitanes, corsarios, bucaneros y defensores de una corona. Entre conceptos que suenan a un aprendizaje especializado, se mezclan también palabras comunes de las novelas de aventura. Al final de todo, parte de las enseñanzas de esta maestría tiene que ver con emplear el enfoque de la ASCL, esa metodología flexible que nos deja imaginar otras formas de hilvanar lo que esté a la mano para animar al uso de la Lengua.

Esta es la nota que se deja al futuro lector. Si es de su interés, tiene la licencia de apropiarse de aquello que le resulte útil de este trabajo. Es el mensaje que la comunidad de animadores socioculturales de la lengua, de la que me volví parte, me enseñó en estos años. La experiencia vuelta conocimiento es un tesoro que vale la pena compartir con aquel que busque transformarse a propósito o de manera inesperada. Espero que el lector tome en cuenta que el contenido de este mensaje cobró importancia después de observar mi reflejo en el vidrio de la botella. Lo importante es lo que uno mira de sí mismo y se atreve a convertir en testimonio.

CAPITULO I. Expediciones Y Conquistas

Este mundo, que ofrece el banquete a todos y cierra la puerta en las narices de tantos es, al mismo tiempo, igualador y desigual: igualador en las ideas y en las costumbres que impone, y desigual en las oportunidades que brinda.

Eduardo Galeano

Antes de comenzar a recorrer estas líneas, comparto una descripción de cómo transita la narrativa y porque hay ciertas palabras recurrentes. En este primer capítulo traté de hacer eco de una palabra central en el título de este documento: literautas. Con ella intenté evocar el vocablo latino nautas en su acepción de viajeros o navegantes y combinarlo con la palabra literatura, para referirme, desde una reflexión de historia personal, a la práctica a veces consiente y en ocasiones imperceptible de sumergirnos a la literatura de tradición oral, escrita o en narrativas gráficas.

Abordaje es la segunda palabra que marca el ritmo narrativo e induce a percibir que existe un choque o acercamiento para acercarse a otros rumbos o medios en la búsqueda de habitar y coexistir en otros entornos, en este caso una búsqueda que tiene origen en las palabras escuchadas y en la percepción que alcancé gracias a la interacción en diversos contextos. Estas aspiraciones descubiertas no se lograron de una forma simple en ocasiones, pero navegar entre diversas expresiones de literatura me dieron elementos para intentar conseguirlas, en algunas ocasiones con paciencia y otras con urgencia por su apariencia de prohibidas.

Las experiencias personales con la palabra y las imágenes me dieron un tercer elemento para esta narrativa, donde se mencionan prohibiciones originadas por los contextos y la búsqueda

de evadirlas. Esto me hizo pensar en las acciones de unos personajes seductores en las historias infantiles: los piratas que conocí por medio de historietas y trataban de esquivar las reglas de otros, hacerse de algún beneficio y en ocasiones compartirlo. Por este motivo también hay una insistencia en ocupar palabras que suenan a un escenario de navegaciones, asaltos y batallas que reflejan mi pasado.

1.1 Un rumbo inesperado

La llamada de mi amigo me tomó por sorpresa esa mañana de agosto.

—Tenemos que ir el jueves a escoger escuela. Es por el metro General Anaya.

El aviso fue inesperado. Estaba a punto de hacerme cargo de una tripulación. Sería el capitán de varias decenas de niños si el llamado no era una mentira. Colgué sin asimilarlo y todavía aún, al escribir este apartado, pienso cómo fue posible que me dieran el nombramiento de maestro frente a grupo con todo lo que se tenía en contra. Los últimos dos meses estuvimos en una batalla que se desarrolló entre asambleas, foros, marchas y negociaciones con instancias menores de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Fueron semanas de corear consignas con otros compañeros para darnos valor y convencernos de que ahí, entre nosotros, se formaba un nuevo magisterio que merecía un empleo.

No había sido algo sencillo. La generación de normalistas a punto de egresar en julio del 2008 nos encontramos con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). Un pacto nacional a espaldas de los maestros entre el presidente Felipe Calderón y el sindicato que planteaba entre otros puntos el cierre o reconversión de las Escuelas Normales y la aplicación de exámenes elaborados y aplicados por organismos externos al servicio educativo. Esta firma provocó en varios estados de la república, una movilización conjunta de normalistas y magisterio que se oponían a

la intención añeja de evaluar a los aspirantes y titulares de una plaza docente con el fin de dejar solo a los que una prueba estandarizada designara como destacados.

Como fiel renegado de las leyes que consideraba injustas, no me registré para el examen. Aposté por una negociación de reglas claras sin la intervención del sindicato ni organismos externos y por una evaluación elaborada por las escuelas que nos habían formado. Fui claro en eso cuando representé a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) en pláticas dentro del edificio de la SEP. Debido a que ambas partes fuimos intransigentes, no hubo acuerdos y las mesas de diálogo se cancelaron mientras la indignación estudiantil crecía y hacía arder los lugares más pacíficos. Por eso me sorprendió la llamada para avisar que debíamos acudir a la asignación de escuelas. Aún sin haber presentado el examen, toda la generación 2004-2008 tuvo la oportunidad de elegir un centro de trabajo. En lo personal, estaba por entrar en mares desconocidos.

Con esto alcancé algo que no estaba escrito como una certeza en mis planes. En mi caso, no era un sueño de infancia ser maestro. Tampoco me enrolé en la profesión como una forma de reparar una experiencia amarga en los primeros años escolares. Un día sentí que las aulas universitarias me provocaban más indignación que satisfacción y al no soportar eso me marché de ellas. Sumé mis pasos a los de un puñado de normalistas rurales y ahora, casi cinco años después, tenía ante mí esta oportunidad.

Las sorpresas no habían sido solo para mí. Años antes había salido de la casa de mis padres sin avisar a dónde iría y no tenían claridad de los pasos en que andaba. De vez en cuando me veían acompañar al movimiento de los ejidatarios de Atenco. Otras veces eran los de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca¹. Sabían algo de los vínculos que tenía con las Escuelas

¹ Fueron conflictos sociales que se desarrollaron bajo la presidencia de Vicente Fox y Felipe Calderón. Atenco se oponía a la expropiación de sus tierras para la construcción de un aeropuerto. La Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca

Normales Rurales (ENR), un sistema conformado de instituciones educativas con internados en distintos puntos de la república que cobijaban de forma preferente a hijos de campesinos. En especial sabían que colaboraba con las ENR del Mexe, Hidalgo y Ayotzinapa, Guerrero, pero no sabían que tanto me había involucrado en otra escuela de maestros.

Las ENR tienen una historia tan larga que se había enterrado en el olvido y encontrarla acentuó mi interés en el papel que los gobiernos de otras etapas le confirieron a la educación. El Mexe en particular se inauguró en 1926 por el presidente Plutarco Elías Calles con el objetivo de mejorar las condiciones de la población de esa zona, pero a raíz de conflictos que se agudizaron en el año 2000 y 2003, el gobierno estatal comenzó una estrategia que buscaba su cierre, el cual ocurrió en el 2008 al egresar su última generación.

Tanto mi pareja como yo habíamos acompañado esa resistencia. Ella como tema de su tesis y ambos como hermanos—como nos distinguían— tuvimos la oportunidad de ver al normalismo rural es su cara más pura, con sus contradicciones y aspiraciones. Desde nuestros espacios les apoyamos, pero no se pudo evitar la clausura luego de ochenta años de historia. En la actualidad, los fantasmas de las personas que estuvieron en su inauguración se resisten a su cierre y por ello se encuentra en un proceso de reapertura bajo el esquema de una Universidad del Bienestar, impulsada por el gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador. No en balde a todos los que pisamos esa Normal nos presentaban la frase que un campesino le expresó al mismo Calles:

—Señor Presidente, el día que quieran arrancarnos nuestra escuela, la defenderemos con las manos y el corazón. — se leía en una placa que algunos egresados eternizaron en bronce.

buscaba la disolución de poderes en su estado. Ambos conflictos tuvieron una fuerte actividad de asambleas y vinculación con otros sectores, entre ellos el normalismo rural.

Es mística del normalismo me transformó a tal grado que renuncié a ser el universitario en formación que mis padres esperaban y luego de recorrer una ruta de formación, aparecí a punto de graduarme en un campo inesperado. De pronto les tocó enterarse que no solo era el hijo que sus conocidos recordaban entretenido con la lectura sus cuentitos o sus tareas escolares, mientras esperaba vender algún libro o revista en el puesto. En ese momento, las circunstancias me habían convertido una figura clave y al mismo tiempo oculta del movimiento normalista que irrumpió en 2008 en la Ciudad de México.

Pasó una semana después de esa llamada de mi amigo y antes que mi título y cedula profesional, recibí la plaza temporal de maestro frente a grupo en la primaria Amanda Palafox y Baz, una escuela ubicada en la alcaldía de Tlalpan. El servicio me recibió en medio de una convulsión magisterial que se vivía en varios estados de la República y puso en mis manos a un grupo de quinto grado.

El momento del reencuentro familiar también tuvo sus convulsiones. Desde que tengo memoria éramos parte del gremio de revisteros: gente que en la vía pública compra, vende y cambia publicaciones atrasadas, nuevas o usadas. Cuando asumí el nuevo trabajo tuve que mirar al futuro para enterrar parte del pasado. Dejé atrás más de veinte años relacionados a esa actividad y regresé las llaves del puesto que atendía de una manera cada vez más esporádica. Tal vez mi padre no pensó que un momento así llegaría, que uno de los negocios quedaría a la deriva cuando el segundo de los tres hijos lo cambiaría para atender un aula.

El sueño que inició cuando enviaron por primera vez a mi hermana al kínder con la esperanza de que la escuela nos diera una vida mejor, se cumplió con un profesionista que no imaginaron, pero que poco a poco comenzaron a presumir. La escuela pública les devolvió un hijo con título de licenciatura en educación primaria y la satisfacción por haber concretado su idea de

que era lo mejor que podían heredarme. En lo personal, el nombramiento de maestro fue la oportunidad de regresar la confianza que recibí de algunos profesores y de permitir que otros niños y sus familias creyeran en las oportunidades que puede dar la educación.

El ingreso al servicio estuvo rodeado de incertidumbre, pues a diferencia de otros compañeros de la Normal, no tenía ningún familiar inmediato dedicado a la docencia. La nuestra era una familia con algunos maestros, pero en albañilería. Los que habíamos estudiado más allá de la secundaria en ese momento éramos pocos y por ese motivo desconocía mucho de lo que involucra la gestión escolar. Lo único que tenía claro en ese momento era lo que no quería ser o hacer como docente. En medio de esa certeza, una de mis dudas fue quién sería a partir de ese momento. Nuestros clientes y conocidos me llamaban de manera afectuosa *Carlitos* y de un momento a otro un adjetivo me significó como alguien diferente, comencé a ser identificado por los alumnos y sus padres como *el maestro Carlitos*.

Pero no debería comenzar desde aquí mi relato porque mi transformación se remonta a tiempos más lejanos. Deseo compartir desde otro punto de partida mi historia. La de Juanito, el Simbrón, el Carlitos. Un niño que en la segunda mitad de la década de los ochenta comenzó su tránsito por las aulas de escuelas que por increíble que suene, todavía enseñan a navegar por la vida con rumbos absurdos. Lejos de la colonia donde crecí, desde una céntrica oficina, Solana (1981) anotaba que los niños que nos convertimos en estudiantes durante esa década teníamos que disfrutar de una educación que para el año 2000 nos permitiría gozar de la integración a una sociedad plural y madura, con menos desigualdad y posibilidades de participación social y política.

1.2 En algún lugar hay un tesoro

Las líneas del apartado anterior bien pude usarlas en momentos de desilusión. Anotarlas en un papel, guardarlo en una botella y lanzarlo al mar, con la esperanza de que alguien encontrara dicho testimonio y diera fe de mi existencia. Sin embargo, en este momento me sirven para iniciar una narrativa con una intención definida, que coincide con la anotada por Bruner (2003), la creación del Yo en una relación entre el exterior y el interior mediante la construcción, reconstrucción y hasta reinención de nuestro ayer y de nuestro mañana.

Ese manojito de sueños plasmados en las intenciones de la política educativa, un tesoro descrito como el futuro prometedor que apareció en los planes de estudio de la educación básica de la época, se esbozó como otras tantas veces desde un escritorio, pero también era una aspiración en parte de nuestra familia y de muchas de las personas con las que convivíamos. Por eso en este primer momento hablo en plural, porque esas ideas que crecieron en mis primeros años son resultado de una colectividad con las que me identifiqué y son la base de mi construcción como individuo.

—Terminen una carrera, para que no sufran esto, para que los respeten —Era una petición y consejo, casi un deseo que aparecía en las pláticas de mis abuelos cuando terminaba su día y en las advertencias insistentes de mis padres cuando el sol inclemente nos tostaba la piel o la lluvia nos hacía buscar resguardo en nuestros puestos de lámina.

Escuché tanto de ese mañana prometedor que los adultos imaginaban y describían con una certeza, que creí en él desde pequeño, aunque de pronto parecía difícil de materializar. Había situaciones que me hacían pensar que no era posible conseguir vivir de otra manera y los desencantos en ocasiones parecían conducirme a un naufragio y me sentía perdido. Había mucha fe, pero pocas condiciones. Años más tarde, al revisar las políticas educativas de nuestro país,

encontré que, a punto de iniciar la década de los ochenta, cuando aún no nacía, el futuro de mi generación se proyectó en los discursos y documentos del gobierno como un plan a mediano plazo.

A pie de calle, sin embargo, la realidad era diferente a los propósitos del Estado. Por ese motivo crecí en medio de un constante cuestionamiento a la condición en que vivíamos. Pero también entre una discriminación piadosa por mis compañeros de escuela y vecinos, como si no fuéramos parte de lo mismo, lo cual derivó en preguntas que permitieron la toma de cierta conciencia de mi humanidad y el legítimo derecho de los oprimidos a tener esperanza como anotó Freire (1993). Esa fe en un destino que hacía paradas en la libertad y la justicia, me animaron años más tarde a hacer y participar en acciones que no imaginé.

La historia de las clases bajas es la estampa de un país lleno de desposeídos, donde algunos toman el camino de la delincuencia; otros, los más afortunados, el de los libros. En aquellos tiempos los libros y la lectura se asociaban a la educación, ese tesoro que abriría puertas siempre y cuando uno culminara los distintos niveles escolares. En ese contexto, la lectura era la nave para llegar al futuro prometido y quienes fueran poseedores de enciclopedias y contaran con acceso a bibliotecas llevaban una gran ventaja y es aquí donde las circunstancias jugaron a favor gracias a la actividad de mis padres como revisteros.

¿Por qué insistir en recordar lo que fue y anotar puntos que no parecen vinculados a mi persona? Porque hay una necesidad de esta recuperación sistemática de eventos atesorados en la memoria y además destacar contextos que permitan llegar a la construcción de identidad al hacer un relato que dé cuenta de cómo he llegado al lugar en que estoy. Además, al trabajar una narración de episodios en mi vida pude entender y reconocer ciertas condiciones que configuran quién y cómo soy a partir de ciertas determinantes históricas, de manera que se cancelan las posibilidades

de que este trabajo se elabore con una ilusión de inmediatez de la cual advierten Bolívar, Domingo y Fernández (2001).

Este ejercicio se sustentó también en las metodologías autobiográficas y su carácter cualitativo. Al navegar entre los relatos familiares y los recuerdos personales identifiqué anécdotas sueltas y episodios específicos que se pueden explicar por el contexto familiar y social en que ocurrieron. Además, cuidé de atender la veracidad, incorporando referencias a eventos de alcance local o nacional que anclan este relato a un terreno de la realidad. Indagar me dejó ver que había ciertas coincidencias entre los recuerdos propios y la forma en que otros platicaban acontecimientos de mi vida.

Gracias a esos cruces de memorias reconocí que las aspiraciones no comenzaron conmigo, pues soy resultado de una oleada migrante de los entornos rurales a la ciudad de México. La primera marejada trajo a los abuelos maternos desde algún lugar del estado de México e Hidalgo. En esa búsqueda de rumbo nació su primera hija, mi madre, y luego de varios vaivenes se asentaron en Cuauhtepac, una zona al norte de la Ciudad de México que pasó de tener terrenos ejidales a lotes amplios que aparecieron a la sombra de la construcción del Reclusorio Norte.

En otra marejada llegó mi padre, quien pisó la ciudad a finales de los setenta y se aferró a ella como un náufrago que toca la playa después de mucho tiempo a la deriva. Las crónicas que sus paisanos llevaban del milagro mexicano le hicieron pensar que tendría oportunidades que no había en el pueblo. Creyó que podría disfrutar de ese crecimiento económico sostenido que tuvo la economía mexicana de 1940 a 1970, generando una percepción de movilidad social que decayó conforme el modelo se agotó y no pudo atender el crecimiento de la población y su concentración en ciudades específicas como la de México, dejando tras de sí problemas severos de subempleo y sectores sociales marginados por las carencias económicas.

Según su relato, cambió la pobreza del campo guerrerense por el hambre en las calles de la urbe, en busca de un trabajo con el cual tener dinero para apoyar a mis abuelos. En la memoria de mi abuela siempre están presentes los hijos muertos al poco tiempo de nacidos, tíos de los que años más tarde supe solo través de sencillas cruces de madera con sus nombres. También aparece la ocasión en que el único sobreviviente iba a ser mi padre. Con esos dolorosos recuerdos de miseria fue que él se trasladó a la ciudad buscando cambiar su destino.

En esa aventura conoció a mi madre, con quien coincidió trabajando en una taquería por el rumbo de la Central de Autobuses del Norte. Ambos eran personas decididas a no quedarse en la misma condición. Él pasó de ser campesino a taquero. Ella tuvo más experiencias: obrera, sirvienta, comerciante y otras cosas, hasta que se encontraron en el mismo trabajo. Luego, siguieron los pasos de muchos de los paisanos de mi padre y de la gente con la que convivían en ese ambiente: se animaron a formar una pareja y a vivir juntos.

En unos meses, Lorena, la primogénita venía en camino. Una vez que nació, acordaron junto con mis abuelos realizar la boda en el pueblo de mi padre. Apenas unos meses después me sumé a una familia que tenía todas las características para ser considerada ordinaria. Un matrimonio formado por personas con apenas la primaria terminada, rentando en la periferia de la ciudad, sin un empleo formal, la sombra acechante del alcoholismo y ya con dos hijos, nacidos uno tras otro. Una historia que resultaba común entre el círculo en que convivían.

El terreno de mis abuelos maternos se fragmentó poco a poco entre los hijos. Así tuvimos un lugar donde se comenzó a construir la casa donde crecí. Semejante a un pie de playa por la sensación de inmensidad que se percibe al mirar el horizonte de la ciudad por las noches, esa zona de Cuauhtepac se ubica sobre una pequeña loma, desde donde nacen parte de los macizos cerros de la sierra de Guadalupe. Hacia el sur, la azotea me permitía visualizar aquel mar de concreto que

formaba la inmensa marcha urbana. Una ventana con una vista al poniente me dejaba admirar un imponente cerro que en las temporadas de lluvia me hacía olvidar el cielo gris que miraba rumbo al corazón de la urbe. Girar la vista me mostraba dos mundos distintos.

Esta oportunidad de comparar y por tal razón, ambicionar conocer más a fondo y disfrutar de las cosas que había en ambos referentes fue resultado de tener que salir y entrar de la colonia cada que acompañada a mis padres a su trabajo. Como bien anota Gil (1994) en su recuento de la historia de la piratería, lo que no encontramos en nuestro lugar de origen, lo buscamos en un espacio externo que puede estar más allá de los límites conocidos.

Descendiente de personas que llegaron de otros rumbos y que vivían con aspiraciones inconclusas, comencé a imaginar que, en algún punto de ese ultramar de concreto, que era a todas luces distinto a nuestra calle y las zonas cercanas de la colonia, se realizarían esos sueños difusos. En ese ir y venir comienza mi historia como navegante. Primero en los brazos de mamá y luego de la mano de papá, en una combi o camión que nos llevaba de la casa a los puestos donde vendían. Después como lector sumergido en un mar de historias recreadas en miles de viñetas y columnas que formaban historietas y revistas.

Parece que las historias de pobreza y la falta de oportunidades para salir de ella se resisten a cambiar y se repiten generación tras generación, y de pueblo en pueblo, pero en la Historia y la literatura han quedado asentados testimonios de personajes que se resisten a esa suerte. Supe de personajes que debido a los contextos en que vivían, se dedicaban al robo y tráfico con ayuda de sus barcos, aspirando un modo diferente de vivir: los piratas. Desde niño, me cautivaron sus aventuras. En mi caso, me dio por asaltar historias, tomarlas dispuesto al abordaje de cualquier tesoro literario para conocer nuevas narraciones e imaginar otros rumbos.

En la actualidad, ya como docente, este pillaje trato de contagiarlo a mis alumnos, pues me gustaría que también encontraran los esbozos de una realidad distinta a la que están inmersos. Esta aspiración nacida de esperanzas colectivas provocó que la mía, no sea la historia de una persona más en el contexto donde crecí, condenada a borrarse en la intrascendencia de los eventos cotidianos. Mi historia terminó siendo la de un niño que de forma inconsciente usó la literatura que tenía a la mano para navegar en sentidos distintos y hasta contrarios a los que marcaba la única alternativa de educación formal a su alcance. A la manera de un pirata, este niño se apropió de lo que estaba a la vista de todos para enriquecerse con lo necesario e intentar asaltar los puertos que parecían estarle negados como metas de vida.

1.3 Realidades que provocan sueños

Los cerros parecían estar vinculados a mi vida. Por un viaje entre cerros se llega hasta el pueblo del que un día salió mi padre para entregarse a una urbe que lo devoró a finales de los años setenta y al cual no dejábamos de viajar en cada receso escolar. La casa donde crecí se ubica sobre una pequeña loma. Por si no fuera suficiente, a mitad de un cerro se encuentra la primera escuela a la que me asignaron cuando egresé de la Normal. Próximos a la escuela en la que ahora trabajo, en la alcaldía Gustavo A. Madero, se encuentran cerros rodeados de colonias con un alto índice de actividades delictivas que para los chicos parecen más atractivas que los planteles educativos de la zona. Pero antes mi vista prestó atención a otros detalles distintos al relieve, algunos que con justificada razón permiten ensoñar otras posibilidades a quien no se conforma con las determinantes geográficas.

Por las tardes, cuando era niño me gustaba mirar los horizontes. Con la influencia de las imágenes que veía en las historietas de nuestro puesto o en la televisión, trepaba en el punto más

elevado de la casa. Imaginaba ocupar un barco que desde el mástil más alto permitía atisbar contrastes. Por un lado, un macizo de rocas imponente que el ciclo de la naturaleza reverdecía cada que la temporada de lluvias bañaba la Sierra de Guadalupe, una frontera que, aunque hermosa, no me interesaba explorar. Por otro lado, observaba en panorámica la gigantesca mancha urbana y algunos de sus edificios representativos. Esa era una frontera que sí me interesaba cruzar porque sabía que hacia allá estaban los destinos de quienes trabajaban o estudiaban fuera de la colonia y además ahí se encontraba ciertos lugares que veía por la televisión, el periódico o las revistas.

Algunos dicen que origen es destino y tratan de resaltarlo al enterarse que crecí en un lugar de Cuauhtepc y que el principal punto de referencia es el Reclusorio Norte. A veces era una sensación de repulsión y morbo la que percibía después de escuchar las preguntas que me hacían sobre delincuencia, drogas y hacinamiento, la misma expresión que algunos compañeros docentes hacen a sus alumnos inscritos en escuelas situadas también en alguna ladera, sin importar que esté en el norte, sur o cualquier punto de la ciudad. El cerro en ocasiones impone la identidad, pero también discriminación sobre sus habitantes por la estampa que sus prejuicios forman a través de lo que conocen mediante las noticias o relatos que otros les reseñan.

Las imágenes que puede construir quien vivió en ese entorno pueden ser diferentes. Sumando imaginación, se recrea algo totalmente distinto. Por ejemplo, la idea que tenía de pequeño sobre cómo era un puerto al que llegaban las naves piratas me recordaba mucho la estampa cotidiana de mi colonia. No había tuertos acompañados de pericos, ni mancos usando garfios, mucho menos cojos con patas de palo, pero estaba repleta de chavos banda de extrañas melenas, de obreros con ropas gastadas listos para trabajos fuertes y de mujeres que laboraban en algún servicio y para ello se arreglaban lo mejor que podían. Eran gentes que todas las mañanas salían de la zona a bordo de unidades de transporte público que se ladeaban por la cantidad de

tripulantes. Partían todos los días con la esperanza de conseguir su subsistencia y de ser posible, disfrutar de la riqueza que había entre esos altos edificios y calles muy distintas a las nuestras, ocultas a la vista desde mi punto vigía.

En esa estampa también estaban los viciosos y sin oficio, como les decían. Algunos incluso eran de nuestra familia. Es cierto que quienes crecimos ahí no tenemos los orígenes más ilustres, pero no por ello estamos condenados. A pesar de las carencias acumuladas, también sobraban las esperanzas. En la casa decían que la mejor manera de conseguir los sueños era trabajando, pero quizá lo primero era pensar en qué soñar. ¿Ser un chavo banda? ¿Ser un obrero con salario fijo? ¿Trabajar en las calles sin patrón, sin dios y sin amo, pero sin salario seguro? ¿Estudiar? ¿Vivir en una fiesta eterna?

Algunos se sentían felices en este ambiente. Otros no tanto y manifestaban su desacuerdo a través de un género musical conocido como el rock urbano. Las letras de esas canciones eran en ocasiones un relato en el que podíamos identificar a los personajes de la cuadra, incluso reconocer nuestra propia estampa. Sin saber leer, esas canciones fueron una fuente de oralidad través de la cual escuché cómo otros compartían sus perspectivas y expectativas.

—Desenfundó su puñal y se dispuso a robar —cantaba alguien en el camión a cambio de unas monedas. Saber que al final el personaje de la canción no libraba la aventura y que el sonido de un cañón lo dejó tirado en el piso me servía de escarmiento preventivo. No había que morir sin sentido ni razón y los padres debían cuidarnos para no descarriarnos. Era el consejo musical. En definitiva, no quería ser un chavo banda como algunos de mis tíos.

Además del entorno, el tema de las familias determinó muchas cosas en nuestra casa y también ciertas palabras que guardé en la memoria. En primer lugar, porque crecimos al lado de la familia materna, aunque en espacios separados. En segundo lugar, por el fuerte arraigo de papá

con mis abuelos, lo que ocasionó que nunca dejáramos de ir al pueblo para que él les ayudara en sus labores cuando había vacaciones en la escuela y con eso nos enfrentó a nuestra primera gran paradoja: trabajar en los tiempos de descanso.

Mientras los compañeros de escuela imaginaban que pasaba las vacaciones en Acapulco cuando contaba que visitaba a los abuelos originarios del estado de Guerrero, la verdad era que de nuevo recreaba una escena pirata para ilustrar mi realidad: una tripulación que está en el mar, dedicada a limpiar sin descanso. Así fueron mis vacaciones hasta los dieciocho años. Temporadas de calzar los huaraches y ajustar un sombrero para sumarme a las tareas que hacían los abuelos en el campo de un lugar enclavado en la sierra que rodea Iguala, sin ninguna cercanía al mar. Al final, esa dinámica no me desagradaba y me adapté a lo que llamé la *brinculturalidad*, un término que podría explicar que me sentía parte de las costumbres y las palabras que mis abuelos usaban en los relatos de las cosas que les ocurrían, pero también me identificaba con lo que vivía en la ciudad y saltaba sin problema de un contexto a otro.

La dificultad para adaptarme existió en realidad con los círculos familiares. Mi abuelo materno se dedicaba a la albañilería e intentó enseñar eso a mis tíos, pero lo que aprendieron fue la costumbre de emborracharse. Era su ritual de fin de semana. Beber en la calle frente a su casa o reunidos en el patio de la abuela, narrando vivencias sin interés para mí, que por lo regular concluían en una pelea. Al contrario de lo que veía en la ciudad, mi abuelo paterno ya no bebía, aunque el alcohol en la cultura de sus paisanos es algo muy favorecido. En esa casa la necesidad les había hecho ver que no había mucho tiempo para el ocio y siempre estaban en sus labores, aunque fueran poco rentables.

El trabajo poco retribuido de la labranza provocó el viaje de mi padre a la ciudad. Al estabilizarse un poco intentó cursar la secundaria y se dice que hasta le sugerían estudiar para

maestro, pero le ganó la diversión y no pudo avanzar a otro nivel educativo. Mi madre tampoco pudo seguir estudiando. A pesar de su interés por acudir a la secundaria cuando era niña, en casa se decidió que eso era solo para los hombres, aunque sus hermanos preferían escaparse de la escuela.

El nivel de escolaridad de ambos les hizo convencerse de que era necesario que nosotros recorriéramos un tramo mayor al que alcanzaron ellos, idea en la que coincidía mi abuela paterna quien también tenía algunos grados elementales de la primaria, lo cual le sirvió para aprender a leer y escribir en español al tiempo que hablaba combinando su lengua náhuatl. Dentro de su vida rutinaria siempre nos contaba los recuerdos de cuando fue a la escuela y nos aconsejaba echarle muchas ganas para poder hacer una carrera ya que nosotros éramos de ciudad.

En algún momento papá se dedicó a trabajar en el ambiente de la venta de libros y publicaciones atrasadas, a veces como ayudante o chalán y al final incursionando por su cuenta. Recuerdo de forma vaga un local con esos materiales, pero de lo que no dudan mis memorias es de los puestos metálicos de color azul que teníamos en la calle para vender nuestras revistas atrasadas. Con el tiempo, mamá se sumó a esa actividad y ese trabajo nos dio sustento, pero también me introdujo a la cultura escrita de una forma peculiar.

Desde que tengo memoria estuve en contacto con las letras que identificaba como marcas raras y también con dibujos que daban a entender una historia, aunque no supieras leer. Para algunas personas que nos miraban de lejos, esta interacción con una expresión cultural formada por la escritura y lectura implicaba comenzar a formar parte de lo que Kalman (2008) señala como una actividad con impacto político, económico, social y moral que conducía a la movilidad social, la práctica de la democracia y además alistaba el camino para una vida moral y digna. En ese sentido el acercamiento no era algo mal visto, al contrario, se aceptaba y reconocía, aunque como

señala la misma autora, en el plano escolar se entendían como actividades separadas, autónomas y alejadas de los contextos de la vida social.

1.4 Las palabras, con relatos entran

Antes de dominar las letras y de seguir la trama narrada en una secuencia de viñetas tuve contacto con narraciones interesantes que me iniciaron como un atesorador de historias. Cada que eran las vacaciones escolares, entrábamos a una tierra donde las letras eran menos necesarias, donde los testimonios eran palabras que hacían referencias a olores, colores y figuras. Ahí no había demasiada oportunidad para escribir en papel y la realidad misma se encargaba de romper el mito de la superioridad de la palabra escrita, como refiere Olson (1998).

Al interactuar con la gente de ese pueblo aprendí que en la práctica bastaba ser parte de la dinámica de su comunicación para apreciar sus significados. No era necesario saber leer y escribir, al menos no en todas las circunstancias. La oralidad se mostró como un lenguaje natural que no responde a la gramática de la lengua escrita y que tiene sus propias características básicas. Coincido con Cantero (1998), quien afirma que este lenguaje requiere un código en el que los significados se negocian en una interacción bidireccional que depende en gran magnitud del contexto y la situación comunicativa que la genera.

No es que en el pueblo de mis abuelos hubiera una situación de oralidad primaria, como las que caracteriza Ong (1987), donde se desconoce por completo cualquier representación gráfica que derive en escritura, pues era fácil encontrar por lo menos algunos letreros en las tiendas, postes y la plaza, los cuales dejaban ver que había un contacto con las letras. La situación era que entre los pobladores de mayor edad predominaba el analfabetismo y los más jóvenes prescindían de

escribir ya que todos sus acuerdos quedaban de palabra. La escritura era encargada casi siempre a los ajenos o a quien fuera la autoridad en ese tiempo.

Mis memorias más lejanas de aquellas temporadas en la casa de adobe y el sol ocultándose mientras concluíamos los trabajos con mis abuelos, guardan los relatos que escuché en la cocina donde la abuela echaba sus tortillas al comal mientras los demás comíamos y alimentábamos la lumbre de vez en cuando, arrojándole alguna leña. Ahí nos llenábamos el estómago con comidas sencillas y la mente con historias que unas veces resultaban novedosas y otras recurrentes, pero que servían a manera de registro y recapitulación de una memoria individual y colectiva reforzadas por algún gesto.

Nunca vi alguna de esas historias en forma escrita pues la única que escribía en esa casa era mi abuela y ella se ocupaba de registrar temas como qué cantidad de leche les prestaron o con qué habían hecho macoa –cooperado– para la fiesta de algún conocido. Mis tíos vivían en otros lados por lo que todo registro escrito en esa casa quedaba al resguardo e interpretación de ella, como las cartas que alguna vez recibió. Mi abuelo y muchas personas que habitaban en ese pueblo al que llegábamos como aves migratorias en cada periodo vacacional, no sabían escribir y menos leer por lo que repetir aquellos relatos era la forma de hacer perdurar sus vivencias con el mayor detalle posible. Por esa razón, chicos y grandes teníamos oportunidad de hablar y participar del relato o su retroalimentación, aunque yo prefería escuchar y solo de vez en cuando participaba en las conversaciones.

Disfruté escuchar las crónicas del poblado en las que se colaban eventos sobrenaturales, sus creencias relacionadas con la divinidad o con la siembra, las aspiraciones de justicia y sus procesos de organización. La familia y gran parte de la comunidad respetaban a quienes tenían la capacidad de alzar la voz y expresar sus demandas ante las autoridades. Al portador de sus voces

le consideraban capaz de encabezar un proceso organizativo comunitario por la mejora de sus condiciones de vida.

Una aspiración de los abuelos era que en la familia hubiera alguien así. Por este motivo entre las anécdotas siempre se recordaba cuando les había tocado jugar ese papel en alguna parte de su vida. Quien lograba expresar el sentir de la comunidad trascendía. Lo descubrí porque mi padre, junto con otros de sus paisanos más o menos de la edad que también iban al pueblo de vez en cuando, se encargaba de convocar y dialogar con la gente y por eso los distinguían. Las palabras reunían y ellos se organizaban y trataban de construir, en especial desde la colectividad pues no era fácil lograrlo en solitario.

La identidad forjada por esos diálogos que escuchaba entre papá y sus paisanos se replicó en otras partes. Me gustaba que cuando estábamos en la ciudad también había oportunidad de oír los relatos en la comunidad migrante porque tenían mucho sentido para mí, al ser parecidos a los que escuchaba con los abuelos. Como afirman Cirianni y Peregrina (2003), establecí un contacto por medio de las palabras, incluso desde antes de aprender a leer y escribir y había varias a las que di un significado amplio y profundo. Palabras que nombran lo que había en el campo y sus costumbres, pero también lo que había en las calles de la ciudad. Conocí palabras de política, como les decían algunos, pero también aprendí a reconocer las que usaban en el entorno de la familia materna; aquellas de tono violento, las groserías y el doble sentido que emplean algunos albañiles en sus borracheras.

Así formé un acervo de significados y reconocí que la palabra no es solo algo que nombra, es también un tono particular. A veces, al hablar, percibo un acento que recuerda la forma en que la abuela hila las historias entre las que va y viene. Cuando escucho, imagino la atención que ponía el abuelo. Del modo que refiere Lerner (2003), esto puede ser una herencia de los contextos en los

que interactué y permitieron apropiarme del empleo de competencias de la lengua de una forma particular. En otros contextos donde la gente se enfocaba a la comunicación escrita no podría haber aprendido a leer los gestos, los tonos, ni los ademanes de quien me enviaba un mensaje. Esta práctica de comunicación cargada a lo oral no solo la vi con los abuelos, también la encontraba en el entorno de la ciudad debido al trabajo de mis padres.

En las pláticas, lo más común era usar las palabras del entorno, las que nos decíamos entre amigos, familiares y vecinos. A este repertorio se sumaban las aprendidas en la televisión por medio de las frases comunes de algún personaje de caricatura o programa. También aparecían las expresiones empleadas por los locutores de las diversas estaciones de radio que escuchaba y por supuesto las letras de canciones que transmitían o que algunos amantes de la guitarra interpretaban en los camiones. Más adelante, a esas palabras se sumaban las que escuché en las canciones de protesta o testimonial de las cintas de Oscar Chávez y Amparo Ochoa que mi papá llevaba de vez en cuando a casa. Se amalgamaron a las palabras que oí y aprendí en el pueblo, a las que recogí en la calle rumbo al trabajo de mis padres y a las que pronunciaban sus clientes.

En esa pesca de voces, la acción materna me ancló al lenguaje del entorno cercano a la casa porque con ella íbamos al mercado y conocía a los vecinos y los negocios locales más que mi padre. Con ella aprendí las palabras que servían para hablar hacia dentro de la colonia. La incidencia paterna, por su parte, me proporcionó palabras para llevar las anclas hacía otros círculos, aquellos donde se ocupaba el lenguaje de la organización social, el de la interacción con los dueños de otros puestos y el que era necesario para entender las frases de mis abuelos. Como si fueran valiosas monedas de oro, junté poco a poco esas frases y palabras para sacarlas a relucir en la situación propicia, aun cuando otros no supieran apreciarlas.

En su momento no encontré a compañeros en la primaria que aceptaran vivir una situación como la mía. Ocupaban palabras de uso corriente, como si les diera miedo tener que explicarnos el significado de alguna palabra en particular. Quizás dentro de sus aspiraciones como habitantes de la ciudad estaba borrar su origen porque, a lo mucho, referían una visita al rancho, dando a entender que habitaban una hacienda como las presentadas en ciertas películas de cine mexicano.

Ahora como maestro descubrí que hay muchos niños en la situación que estuve. Navegan en una amplia geografía de entornos donde hay lenguajes particulares a los que en ocasiones el aula no ofrece un espacio para compartirlos. Saltar de una costumbre o práctica a otra es difícil. En consecuencia, practicar la *brinculturalidad*, como le llamo a manera de broma, implica la capacidad para alternar con las costumbres personales y familiares y sentir que se respetan en los contextos donde interactúa con otros. En ese intercambio se intenta construir un puerto donde cada uno se expresa mucho, poco o nada y entiende menos al otro. Recuperar esas palabras que traen y compartirlas con los demás sería el inicio de un gran tesoro de significados y permitiría apreciar de forma real la diversidad lingüística y cultural.

Desde el plano de la enseñanza, también hay un impacto en reconocer las particularidades como una puerta de entrada al uso del lenguaje. Hace años observé a una alumna discutir en juego con sus compañeras. Se decían cualquier adjetivo para molestar. En un momento ella quedó acorralada después de una larga ronda. No había más qué decir y entonces ella echó mano de su último recurso.

— ¡Ustedes están *pachichis*! —Soltó a sus compañeras mientras las miraba a la cara para ver si logró ofenderlas. Ellas se quedaron serias porque no entendieron.

—Creo que todavía no están *pachichis*, más bien se verían *pilinquis* —Agregué para meterme a su plática y aclaré a las demás niñas que *pachichi* significa estar arrugado, como una

pasa, mientras que *pilinqui* es como cuando un cachorro o planta no crece. La indignación y diversión pudo continuar porque entonces varias sacaron palabras que usaban en su familia. El uso de un repertorio particular de palabras se socializó y poco a poco se fue incorporando al grupo. En algún momento comencé a verlas aparecer en los textos que los chicos producían.

Al narrar esto, reconozco que es posible no solo hallar palabras de otros en nuestros propios escritos. También es posible volver a encontrar partes de esos patrones de habla y de escucha en el ejercicio de mi oralidad. La práctica lleva al aprendizaje de sus reglas. Ong (1987) señala que se aprenden por medio del entrenamiento, por discipulado, escuchando y repitiendo lo que se oye, de manera que se logra el dominio de construcciones como los proverbios y otras estructuras narrativas que se emplean en los círculos de socialización. Esta es una de las grandes diferencias de la oralidad con la escritura: se haya tan asimilada que no es necesaria estudiarla en sentido estricto para aprenderla y su solo ejercicio derivado por el contacto permite entenderla.

1.5 ¿Enseñar o ensoñar? La nave necesita otros oficios

No hace mucho conocí a un niño llamado Jesús. Él me llevó a repensar parte de mi historia. Es un alumno que llegó al grupo para cursar el primer grado. Viene de una familia originaria del entorno rural de Michoacán. Su mamá sabe de cocina y del cuidado de plantas. Su padre es hábil trabajando la madera. El alumno resultó muy platicador y con mucha habilidad para atrapar con sus relatos orales, en los cuales descubrí que comenzó a sufrir cuando vino a la ciudad y desde el kínder quisieron enseñarle a leer.

—Las letras nomás no le entran, maestro. Ya hemos buscado cómo y nomás no —Me advirtieron sus padres.

Él no estaba interesado en eso que llaman leer, solo disfrutaba de contar y escuchar las historias. En el recreo muchas veces se sentó conmigo y a veces compartimos algunos libros. Los interpretaba a su manera, hasta sufrir al punto del llanto al tratar de entender las letras como la mayoría de sus compañeros. Abandonó su propósito muchas veces al declararse incapaz de reconocerlas y optaba por convertirse en un río de palabras para dar cuenta sobre sus recuerdos de los animales y las plantas entre las que jugaba.

Recordé cómo su mirada se perdía en un punto fijo del piso al rememorar y enlistar los detalles y sucesos, apoyándose de una cadencia marcada con sus manos. Imaginé la ruta de su mirada y lo que describía en sus ademanes me llevó a mis propios recuerdos. Me vi treinta y tantos años atrás, dentro de una casa que funcionaba como kínder, con dos cuartos oscuros y un pequeño patio. También arrojado en una banca, con alguien parecido a mí en la edad y estatura de alguien de casi cuatro años, pero también en el silencio impuesto frente a un insípido libro de texto y un cuaderno. Aunque entré a ese lugar motivado por la envidia pues quería una mochila, colores y libretas como los que tenía mi hermana, no sabía lo que esto implicaría. La escuela tenía por regla mantenernos callados, a la espera de repetir lo que un adulto nos ordenaba para aprendernos las letras y así lograr leer y escribir.

En mi formación como maestro llegué a pensar si esa era la forma en que podía llevar a mis alumnos a embarcarse en un viaje a través de la literatura. Lo que pensé era una equivocación; lo corroboró Goodman (1992) cuando expresó que no basta con que los niños solo aprendan a leer y a escribir. El ideal sería que dominaran cómo emplear ambos procesos para alcanzar la capacidad y el poder de usarlos de manera contextualizada en la labor de construir significados. Una visión así me hubiera preparado desde niño para situaciones de la vida cotidiana, pero en ese momento el objetivo era que aprendiera el código y cómo utilizarlo para sonorizar los símbolos grabados en

las páginas. Un propósito muy elemental que no retomaba las dimensiones en las que se usa el lenguaje en la vida cotidiana ni las características de los usuarios.

Al iniciar mi vida escolarizada, no era el hijo de un carpintero, como mi alumno Jesús, pero sí de unos revisteros, un trabajo que permitía a mis padres mantenernos. Como ya anoté, la baja escolaridad de mis padres les impidió conseguir un empleo bien pagado, así que encontraron una opción en la compra, venta y cambio de revistas atrasadas en la vía pública. Dentro del estatus, nos encontrábamos por debajo de los vendedores de periódicos, quienes pertenecían a una organización muy grande al servicio del gobierno para apoyarle en la difusión o censura de las distintas publicaciones que expendían.

El negocio consistía en adquirir publicaciones atrasadas que las personas compraban o cambiaban con nosotros por cantidades que rondaban una décima parte o la mitad de su precio de portada. De acuerdo con la zona podría ser un buen negocio ya que había algunas en las que la lectura de esos materiales era una práctica social muy común y bien vista. Como en muchos casos donde se trabaja en la vía pública, después de un tiempo y previa adquisición de un permiso o pago para que las autoridades nos toleraran, instalábamos un puesto metálico de color azul en el que guardábamos nuestras mercancías.

Ser reconocido como parte del gremio de los revisteros a veces era una carga pesada por los prejuicios que hay en torno a la literatura, sus expresiones y sus usos. Más aún porque la dinámica me llevaba a leer nuestra mercancía para conocer a fondo lo que otros buscaban. Era recurrente que los hijos pequeños de los revisteros nos entreteníamos con las historietas, así como con otras publicaciones que había en nuestros puestos.

— ¡Qué bueno que lea! *Lástima que sea literatura barata.*

— Lo bueno que eso le ha servido para aprender más cosas. *Ya luego va a leer de verdad.*

— Ya quisiera que mi hijo leyera, ese nunca quiere agarrar *ni un cuento*.

Estas eran algunas de las frases recurrentes que escuché en su momento mientras acompañaba a mis padres en su trabajo. Las memorias de aquellos años están repletas de revistas atrasadas que otra gente buscaba por lo accesible de sus precios. También están colmadas del contacto con historietas de la Editorial Novaro² como *La zorra y el Cuervo*, *Archí*, *Batman* y *Superman*, *Súper Ratón* o *El conejo de la suerte* que interpretaba a partir de las imágenes. Esas publicaciones que tienen mucho de vernáculo, en el futuro no fueron solo una forma de subsistencia, también fueron mi puerta de entrada a la cultura escrita.

Desde el puesto vi a tanta gente escoger revistas y libros para embarcarse en un viaje que les evocaba las letras y las imágenes, que de ellos aprendí cómo abordarlas y cómo se navegaba entre sus páginas. Aprendí también que si las personas preguntaban por algún tipo de publicación podía fijarme en las portadas y sus imágenes para poder pasarlas a mis padres y que ellos las mostraran a los clientes. Descubrí que uno podía platicar lo que *veía* entre las páginas y que eso significaba que nos gustaba o no su contenido. Por eso había quienes insistían en confundirme al preguntar si ya sabía leer cuando ni siquiera iba aún al kínder. Sin duda las apariencias engañan.

Lo que estaba impreso en el papel tenía una función que aún no comprendía. En ese momento dominaba ciertas habilidades que daban la impresión de una capacidad para utilizar otras más complejas. Linuesa y Domínguez (1999) refieren que las herramientas y signos empleados en el proceso de interacción, al ser asumidos por el sujeto desembocan en aprendizaje. Asumí un uso de las revistas y el contexto me señalaba que era válido, aunque requeriría la ayuda de los adultos para lograr algo más complejo: leer y escribir de manera formal.

²Era una empresa mexicana dedicada en revistas con una especial atención a los gustos juveniles, habiendo editado cómics o historietas en variados formatos. Tradujo al español números de muchos personajes del cómic estadounidense de la década de 1950.

Resalté este escenario para situar que lo que era parte de un proceso natural, se volvió para mí algo duro y necesario. Lo fácil fue incorporarme a esa imitación de prácticas que veía en los adultos. Hojeaba y echaba ojo a una diversidad de textos y comprendía lo que narraban a través de las imágenes que las acompañaban. Lo que no entendía eran esas letras que en algunas publicaciones se volvían un océano en el cual podía ahogarme. En el caso de mis historietas, las letras parecían una fila de hormigas, que aparecían en los espacios blancos de las viñetas. No sabía por qué formaban columnas largas o cortas y acompañaban alguna fotografía en las revistas. No entendía por qué había revistas que no tenían ninguna imagen y sí muchas de esas filas de letras que me provocaban aburrimiento.

En ese entonces lo que más llevaba a la gente hacia nosotros eran unas publicaciones quincenales o semanales de formato pequeño. Dos viñetas por página, a veces a colores y otras en sepia. Mezclas de una historieta con una novela gráfica, se especializaban en desarrollar alguna temática recurrente bien diferenciada: el amor, los vaqueros o policías, de choferes, luchadores o mercados. Las editoriales que las publicaban les nombraban de forma exagerada libros. La gente les llamaba de forma común cuentos y muchos les identificaban como *los sensacionales*, aunque no tenían mucho que ver con las definiciones convencionales de un cuento o de un libro, al menos en su formato estricto. Las imágenes del Anexo 1 pueden dar una referencia visual de estos materiales señalados para adultos en algunos casos, pero que leí de forma indistinta junto con las historietas.

Para nuestros clientes, era normal recrearse con ese tipo de publicaciones. Entre ellos no se juzgaba si esa era una literatura que no estaba a la altura de la academia, se leía simplemente porque era lo que había a su alcance. Había quienes se hacían de literatura en las librerías, pero en mi contexto esas personas eran las menos. Al final, la mayoría de nuestros clientes eran una

muestra del arraigo que en nuestro país tuvo la historieta a partir de los años cuarenta, época en la que señalan Martínez y Paredes (2016), el pueblo mexicano recién alfabetizado de manera masiva buscaba qué leer y encontró en las historietas un material accesible. Porque, así como eran aficionados a las historias orales transmitidas por las radiodifusoras, al entrar en el círculo de los alfabetizados, encontraron en estas publicaciones sencillas la forma de utilizar la herramienta adquirida con fines de recreación.

Los actos de lectura observables en ese contexto derivaban en prácticas sociales que históricamente se volvían normalizadas y permitidas por ciertos grupos sociales. Los ajenos a esos sectores condenaban los recursos empleados y les llamaban literatura barata como una forma de marginarla y descalificarla y aunque en efecto era muy socorrida en su mayoría por personas con un perfil socioeconómico bajo, esta era parte de su identidad cultural.

Resultaba divertido ver cómo las personas se identificaban con algún tipo de esas revistas por su oficio o por su situación sentimental y eso marcaba sus intereses. Los escuchaba compartir su reflexión posterior a la lectura con mis papás o con otros clientes. Barata o marginal, les servía para abrirse situaciones comunicativas y disfrutar de los significados que esas narrativas les proporcionaban. Así nuestro gremio promovía lo que Lerner (2003) expone como la apropiación y la participación de una cultura escrita, la cual involucra emplear a la lectura y la escritura en situaciones que trascienden las prácticas asignadas usualmente al terreno escolar y que se encasillan en la sonorización o decodificación de las letras para volverlas palabras en voz alta.

Lorena, mi hermana, fue la primera en lograr eso, aprender a leer debido a su ingreso a la escuela. Dejó de hojear las historietas conmigo y se apartaba con un manojito bajo el brazo. Noté que hacía algo diferente. Ahora se tardaba más con ellas, pasaba las páginas una a una y lo más

sorprendente era que en ocasiones compartía con mis padres los diálogos de los personajes y yo, por más que hojeaba, no entendía de dónde sacaban esos diálogos.

Lorena me dijo que ella ya leía los cuentos y entonces le pedí que lo hiciera para mí, pero pronto se cansó de hacerlo y comenzó a huir. Lo único que tenía claro era que ella entendía los textos que acompañaban los dibujos. Sabía que eso eran las letras, pero no conocía sus nombres y sonidos ni cómo se organizaban. Con algo de envidia germinó el propósito de poder ocupar las revistas en las maneras que lo hacían la hermana, los padres y la gente que llegaba a nuestro puesto. Veía que leer era algo que la mayoría podía hacer y que a algunos les resultaba más difícil hacerlo. Tenía los recursos necesarios para alfabetizarme, expresados en revistas del puesto o el periódico que siempre cargaba papá, pero no dominaba el proceso para decodificar las letras.

En este escenario, nuestros padres no buscaron de manera intencional qué lecturas dejar a la mano o cual escondernos. Encaminados a la década de los noventa, en los cuentitos, como les llama Bartra en Martínez y Paredes (2016), ya no se tenía la calidad de las publicaciones de antaño, pues se comenzó a ocupar en cualquier oportunidad la violencia de nota roja y referencias a temáticas sexuales que transcurría en escenarios populares que resultaban familiares a las escenas y personajes de los barrios. Esto obligó a las editoriales a colocar una consiguiente nota de censura para menores de 18 años.

Aunque mi acceso a la lectura no fue con el tipo de cuentitos que se llevaban los adultos, también llegué a leerlos cuando ya no me eran suficientes las historietas de personajes infantiles o juveniles como *La pequeña Lulú*, *el Pájaro Loco o Archie y sus amigos*, *Memín_Pinguín_y Capulinita*, además de publicaciones ilustradas en formato de historieta que adaptaban las versiones de los clásicos infantiles o juveniles. Gajes del oficio.

Al respecto Lerner (2003) refiere la existencia de contextos escolares donde se suelen invisibilizar las experiencias de lectura que tienen los alumnos y sus familias, dando por hecho que solo existe la literatura cara y buena que se valida dentro del ambiente escolar. Por eso me siento hermanado a Jesús y a varios de mis alumnos, porque nuestras experiencias y entornos en ocasiones resultan invisibles a la institucionalidad escolar.

Esta negación da origen en muchos casos a la dificultad y sufrimiento tan recurrente al momento de iniciar lo que suele llamarse alfabetización, que hasta nuestras fechas sigue entendiéndose como sinónimo de lectura. Una conceptualización reduccionista (Kalman, 2008) la limita a la capacidad para interpretar un código elaborado con representaciones gráficas de un sonido, situadas en textos simples o mensajes escritos y que solo implican el aprendizaje del código sonoro apoyándose de ejercicios mecánicos de aprendizaje rutinario como la copia y el dictado.

Al principio uno puede pensar que el sufrimiento de alguien como Jesús es irrelevante, pues desde esa conceptualización de lectura, cualquiera debería lograr interpretar las palabras escritas como muchos de los compañeros de escuela. Sin embargo, hay una complicación documentada por Wolf (2008), quien reconoce que no nacimos para leer y señala a la lectura como un invento de hace apenas algunos milenios que apareció solo gracias a la extraordinaria capacidad del cerebro para establecer nuevas conexiones entre estructuras preexistentes, un proceso posible gracias a la capacidad cerebral de moldearse de acuerdo con la experiencia.

Este argumento me permitió comprender mejor la situación. Reafirmé que la figura docente no es la única que puede acercar a la lectura y tampoco un texto impreso es lo único que se necesita, los contextos particulares también son un apoyo. Por lo que amplí mi concepto de alfabetización y dejé de ver por separado a la lectura y escritura.

La alfabetización es la integración a una cultura escrita que requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores para platicar sobre textos escritos e insertar su uso en situaciones y contextos múltiples para reconocer cómo emplear el lenguaje con fines propios, acordes a los eventos donde requieren comunicarse y construir significados para interactuar. La mención de una situación y una comunidad objetivo asocian este concepto a un enfoque sociocultural, es decir a un vínculo entre el exterior y el individuo para alcanzar aprendizajes.

Al partir de los postulados de Lerner (2003) en relación con las distintas prácticas sociales del lenguaje, entendí que para aquellas personas que están inmersas en comunidades donde se practica más la oralidad que la escritura, los niños tienen más dificultades para alcanzar la lectura de textos que privilegian la palabra escrita. En mi caso, tuve una ventaja a diferencia de lo que le ocurrió a Jesús: en mi infancia la oralidad tuvo una gran presencia por parte de mi familia paterna, pero también el oficio de revistero me permitió estar en un paraíso de la cultura escrita. Esto achicó el futuro sufrimiento, pues ya sabía que las palabras eran sonidos y el aprendizaje en la escuela se limitó a dominar cómo decodificar los portadores de texto que encontraba. Esta combinación de recuerdos me hizo tomar en cuenta la importancia de conocer a fondo a cada niño que conforma la tripulación de nuestras aulas.

Como docente y figura que dirige el rumbo de la nave por la que muchos se adentran a la lectura y escritura desde el ámbito escolar, me quedó claro que es necesario aprovechar todas las habilidades de los alumnos. Sumar al aula la riqueza que le lleva cada niño, que en el fondo es un carpintero, revistero u otras cosas que se imagine, resulta en un gran apoyo para propiciar la recuperación de elementos culturales individuales y colectivos que tienen más significado para ellos.

Al respecto Freinet (1970) insiste en que las conquistas de la especie humana son el resultado de la experiencia en la vida propia y en el medio, al servicio de su necesidad de crecer, afirmarse y ascender lo más posible. Necesidades, experiencias y contexto, son elementos para considerar al abordar un enfoque sociocultural de la Lengua desde el cual se rompe la idea de que los individuos solo juegan un papel de adquisición en el proceso educativo, al contrario, aportan desde sí a un aprendizaje en conjunto. Considero importante señalar esta claridad que he adquirido respecto al término sociocultural, el cual no es solo hacer que los alumnos trabajen en equipo e intercambien sus ideas o repartan las tareas para resolver un trabajo escolar, sino que implica identificar lo que hacen en su entorno familiar y vecinal para llevar esas prácticas al interior de los centros escolares y con ello buscar situaciones que en verdad puedan resultar en algo significativo para ellos.

Cierro así este primer capítulo donde compartí los viajes a por medio de palabra, imágenes y letras en que me embarcaron la historia y el trabajo de mis padres, los cuales permitieron la percepción de realidades diferentes a las que podría tener un niño encerrado en su casa frente a un televisor. En esta memoria también están los recorridos del norte de la ciudad de México hasta los puestos de revistas y libros que aún atienden en zonas céntricas o en las periferias, así como los viajes para cruzar hacia el sur y llegar hasta el estado de Guerrero y ver a mis abuelos. En esos recorridos conocí a muchas personas e historias, escuché aspiraciones que sin darme cuenta fui haciendo mías y también ambiciones de vivir en una forma distinta. Quería arrebatarse la posibilidad de un futuro distinto al de mis padres, con más certezas y horizontes más amplios.

En conclusión, el capítulo uno es un testimonio de viajes cotidianos de un punto a otro y de un pasado lejano a uno más cercano y con ellos las experiencias que me involucraron con la oralidad, la escritura y la lectura. Esboqué también parte de las aspiraciones que recogí y que

involucraron a la educación y la escuela como herramienta para realizarlas y que sin saberlo me llevarían a la profesión docente como una forma de seguir siendo quien era y al mismo tiempo intentar conducir una transformación en las aulas de distintos rumbos de la ciudad.

CAPÍTULO II. Un abordaje formal

Sin un mínimo de esperanza no podemos siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza.

Paulo Freire

Las esperanzas de la familia señalaban de forma insistente un camino: el ingreso de los hijos a la escuela para navegar hacia otros horizontes y llegar a puertos que en ocasiones no parecían permitidos. De esto y también de las esperanzas como profesionalista se da cuenta en este segundo apartado. Aparecen más detalles del trayecto que recorrí por la educación formal tanto en el papel de estudiante como en el de docente. Recuperé escenas de mi primer ingreso a la escuela, de las marcas provocadas por las experiencias escolares y aprendizajes en situaciones no formales de enseñanza, de deserciones y naufragios que culminan con un nuevo retorno al puesto de alumno en un posgrado como parte de un intento por empujar con nuevos vientos el trabajo dentro del aula y de llevar a la tripulación de mi grupo por nuevos rumbos.

En este capítulo se hizo énfasis en la necesidad de reavivar la actividad docente que estuvo a punto de ser monolítica y rutinaria. Anoté cómo lancé una nueva ofensiva gracias a los aportes teóricos y prácticos de la Animación Sociocultural de la Lengua. Alcancé a dejar un testimonio de como preparé el terreno en la escuela para impactar desde los primeros acercamientos a la ASCL, en especial con la aparición de materiales de LIJ que ocupé con un enfoque que se sumó a la pedagogía Freinet.

2.1 ¿A bordo de la nave equivocada?

Debo confesar que nadie me obligó a entrar a la escuela y que si bien lloré el primer día que estuve frente a su puerta fue porque quien ingresó a ese nuevo kínder fue mi hermana y yo quedé fuera. No fue el hambre de conocimiento la que me enlistó sino la envidia, pues solo a ella le compraron una mochila.

—Déjelo unos días, señora—Dijo la maestra con cierta indiferencia— Que vea a su hermana y cuando se le pase, deja de traerlo.

Imagino que lo hizo sin sospechar cómo acabaría su propuesta pues, aunque al principio me dormía en la banca, contra el pronóstico inicial terminé el ciclo escolar e incluso lo repetí al siguiente año porque todavía no estaba en edad de entrar a la primaria.

Los primeros pasos para adentrarme en el aprendizaje formal de la lectura y la escritura fueron en un aula parecida a una mazmorra para esclavos encadenados, de esos que remaban al mismo tiempo. Esa primera nave se conformaba por un patio muy pequeño con dos cuartos de una casa que estaba en una esquina, adaptados a medias como salones, separados por una pared que alguien derribó hasta la mitad y que compartían la misma puerta. Ahí, iluminado por unos cuantos focos y el débil rayo de luz que entraba por sus pequeñas ventanas, me senté en una banca larga y en el momento indicado sacaba el cuaderno o el libro, tomaba el lápiz y trataba de llevar la sincronía a la que me ataban.

—¡A ver, la i! ¿Cómo le hace el ratón? — Rema esclavo, imaginaba.

—Vamos a copiar sin salirnos del cuadro. — Más aprisa o te azoto, pensaba.

Así, poco a poco, en el salón casi se desterró la oralidad y comencé a enfrentarme con los libros de texto. Algo muy distinto y hasta opuesto a las historietas y cuentos coloridos e ilustrados con los que me encontraba familiarizado. Como parte de la tendencia de la década de los ochenta,

los niños debíamos estar sentados, pasivos y alineados en una fila desde la cual veía a la maestra para seguir las indicaciones que nos conducían al aprendizaje. Los adultos dijeron que era algo bueno, que me iba a gustar, pero no fue así al principio.

El aburrimiento me dominaba porque todo debía acontecer en el aula conforme lo preestablecido. Y aunque la maestra hacía algunas narraciones que me atrapaban, eran pocas estas situaciones pues lo que apremiaba era aprender a decodificar las filas aburridas de letras. Fue en ese contexto escolar, lleno de enfoques conductistas, que conocí el nombre de las letras y su sonido para partir a la lectura en voz alta de palabras y enunciados.

Carrasco (2011) enuncia que ésta es una de las ideas más simples de alfabetización y coincido con él ya que, a diferencia de entonces, hoy la lectura tiene un significado más amplio, que involucra un conjunto de capacidades y condiciones con las que se construye un mensaje por diversos medios y se envía a la espera de que otro lo interprete. A esta idea se suma que la construcción de los significados en dichos mensajes tiene una configuración especial de acuerdo con los entornos sociales y sus características culturales en que se emplea. Sin embargo, cuando cursé el preescolar y los dos primeros años en la primaria, aún persistía la premisa de que la lectura era una actividad casi exclusiva del espacio y horario escolar. Los dictados fuera de contexto eran el medio y también la evidencia del dominio de la escritura.

Acostumbrado no solo a escuchar a la gente y responder en la mente preguntas que no eran para mí, sino también a elegir qué ver y leer, así como en qué momento hacerlo, viví un encontronazo con las primeras aulas y los días en los que aún me llevaban al puesto de revistas. Convivir con demasiada frecuencia en ambientes donde la oralidad y la lectura no estaban regulados en la forma en que lo estaban en el ambiente escolarizado generó un problema.

Con insistencia, la escuela me orientaba y empujaba al uso de la palabra escrita y me alejaba de las historietas y cuentos que entendía basándome en sus ilustraciones. Fue una gran batalla, pues la escuela me atrapó y limitó con frases que más bien parecían órdenes y además presentaba textos que provocaban tristeza por la pobreza de colores y trazos en sus páginas. Las imágenes fueron arrebatadas de mis manos pues entonces no se incorporaban a esos libros como en los de ahora. En el salón ya no se hablaba más de cuál cuento, revista o noticia era la mejor o la más mentirosa. Sufría más al escuchar a mi maestra soltar como un cañonazo:

—Vamos a tal página. ¡No! No puedes irte a la que tú quieras.

¿Cómo podían hacer eso a un niño acostumbrado a tomar el material de lectura que él deseaba? Como señala Lerner (2003), los adultos decidían lo conveniente para mí en este aspecto pedagógico y en nombre de una cultura escrita adecuada para los niños violentaban mi experiencia previa, en la que la única censura mientras no sabía leer era que en los cuentitos o revistas que hojeaba, evitara a los encuerados y más adelante, cuando aprendí a leer, evitara leer en voz alta las que decían groserías. No me quedó más que arriar mi bandera y resignarme a ser extraído del ambiente del puesto de revistas que de cierta manera me proporcionaba lo que Jolibert y Jacob (1998) caracterizan como las condiciones facilitadoras del aprendizaje, las cuales pueden encontrarse en espacios que no se limitan a los entornos escolarizados.

Garralón (2001) refiere que la literatura infantil tiene, en ciertas épocas, una alianza con la pedagogía para ponerse al servicio de la modelación de conductas e incluso para la definición de un modelo de ciudadano al servicio de la patria. La lectura de textos escolares ilustrados que tienen como referente las obras de Comenius fueron los instrumentos con los que aprendí a decodificar lo escrito. Luego lo puse en práctica en los trayectos de casi dos horas que hacíamos para llegar al

puesto mientras leía todos los rótulos que podía ver en las calles a través de las ventanas del camión. Fue maravilloso encontrar de esa forma muchas de las palabras que conocía de oídas.

Después de dos ciclos en el kínder, pude imitar a mi hermana y leer por mi cuenta oficinas, lugares o nombres. Al salir rumbo a la primaria ya era capaz de escribir dictados y aunque al principio la escuela no me parecía tan maravillosa como decían al final le agarré gusto, aunque las maestras decían que era un alumno aplicado que cumplía con el trabajo pero que tenía temor de usar su voz.

¿Qué podía decirles a ellas si bastaba cumplir las instrucciones? Por otra parte, si algún día se hubieran sentado con nosotros en el pequeño patio donde tomábamos el recreo, terminarían sorprendidas de todas las ensoñaciones que compartí a mis compañeros. Historias de viajes, de miedo que recuperé de mis abuelos, reseñas de historias que vi en algunos cómics. En ese tiempo me parecía triste que sabían mucho de la televisión y su programación, pero no tenían ni idea de lo que les contaba cuando platicaba de las historietas. Siempre me quede con ganas de llevarlas para enseñarles de qué hablaba.

Conforme pasó el tiempo mis padres nos llevaban menos al puesto. Cuando alcancé a mi hermana en la primaria, se apoyaban en alguien que nos recogía a la salida de la escuela y nos daba de comer. Esa persona nos dejaba solos y esperábamos a que llegaran por la noche de su trabajo. En esa soledad quedamos en manos de una vieja televisión en blanco y negro que nos sedujo con caricaturas animadas que recuperaban las historias de obras literarias como *D'Artagnan y los tres Mosqueteros*, *Las Aventuras de Tom Sawyer* o *El Mago de Oz*.

Como a nuestros padres no les gustaba que viéramos televisión, supimos organizarnos en su ausencia. Durante los comerciales hacíamos de forma apresurada la tarea y el quehacer de la casa. La apagábamos por la noche, cuando calculábamos que iban a llegar. La verdad es que,

aunque nos gustaban muchos programas, también seguíamos leyendo lo que encontrábamos en casa, así que la mercancía que llevaban de manera temporal sufría nuestro asalto lector y fue una costumbre que transmitimos después a Toño, el hermano menor.

Esta práctica lectora aportó sus ventajas para los tiempos en los que se evaluaba la lectura en voz alta considerando la velocidad y fluidez. Eran pocos los compañeros del salón que podían competir contra mi lectura de por lo menos quince cuentitos diarios y los maratones de historietas los fines de semana cuando papá me llevaba a su puesto. Esto también impactó en la ortografía y además comprobé, haciendo una analogía con la experiencia personal, que Wolf (2008) no se equivocó al señalar que la cantidad de tiempo que los niños escuchan leer a sus padres incide en el nivel de lectura que alcanzarán años después, en este caso impactó mucho la cantidad de personas que veía leer.

La exposición a toda la mercancía del puesto que incluso llegaba a invadir nuestra casa y el contacto permanente con otros integrantes del gremio favoreció el desarrollo de los tipos de memoria que también enlista Wolf (2008). Para mi corta edad tenía un desarrollo semántico que permitía la comprensión del significado de las palabras. Y había indicios de uno sintáctico con el que podía intuir el orden de las palabras. Además, manifestaba una noción de las normas socioculturales del lenguaje en ciertos contextos.

En la familia esto era bien visto y hasta presumido porque daba elementos para equilibrar nuestro desempeño en la escuela. A diferencia de muchos compañeros, no tenía acompañamiento de un adulto para realizar las tareas durante la tarde, tampoco contaba con el capital cultural de las familias donde los padres de mis compañeros eran profesionistas o por lo menos tenían más escolaridad, así que la lectura fue mi principal fortaleza y los Libros de Texto Gratuitos (LTG) la herramienta para continuar trabajando la escritura y la lectura junto con otras asignaturas. Estos

materiales son ejemplares que buscan aportar a la igualdad de oportunidades y hasta la fecha, el gobierno distribuye en las escuelas al inicio de cada ciclo escolar, de manera que en todo el país los niños cuentan con el mismo tipo de material para trabajar las asignaturas que corresponden a cada grado sin importar que se pertenezca a un plantel público o privado.

Cuando ingresé a la primaria recibí como todo alumno de escuela pública, libros que mantenían una marcada intención pedagógica más que de recreación literaria. Al revisar a detalle los materiales de Español de esa época se puede identificar un interés enfocado en la formación para el uso de la gramática tradicional y la lingüística estructural según la clasificación de Díaz (2011). Dejando fuera ese propósito, en los primeros años de vida escolarizada, los LTG fueron en conjunto, varias cosas para mí. Además de una aproximación a la literatura infantil desde una visión centrada al papel educativo, también me sirvieron para tomar conciencia de otras cosas.

Como anota Torres (2013), funcionaron también a manera de un instrumento de cultura y de redención social al ser un material al que todos teníamos acceso. Al mismo tiempo, invocando el espíritu del artículo tercero constitucional y el sentido de la revolución de 1917, podían dar pie al reconocimiento de problemáticas sociales, por ejemplo, en las lecciones de Ciencias Sociales, los alumnos de cuarto grado podíamos encontrar palabras como independencia, libertades y justicia. No eran textos donde solo se pudieran leer las virtudes de los personajes históricos de distintas gestas que vivió nuestro país.

Aunque a la fecha estos libros se encuentran desvalorizados, en su momento se pensó que serían una herramienta útil para equilibrar las desigualdades y posibilitar un mismo piso de referentes sobre el cual se montarían ciertos aprendizajes de los alumnos. Su primera entrega fue en 1959, cuando todavía se percibía en los discursos y decretos la vuelta en hechos de los sueños

que tuvieron los participantes de la lucha armada de 1910. Sin importar nuestro origen, ese libro nos colocaba en igualdad de oportunidades al trabajarlos dentro del salón.

En lo personal estaba convencido de esta redención ofrecida por los discursos del sistema porque siempre que íbamos a ver a los abuelos al pueblo nos despedían con una petición de echarle ganas a la escuela. En ese lugar, el tiempo de la justicia social se había detenido y se quedó en espera. Por eso creían que algún día, por medio de la educación, quizá esperaban que la vida cambiara como en los años del presidente Lázaro Cárdenas, cuando hubo un fuerte impulso al campesino con repartos agrarios, infraestructura, créditos y escuelas rurales.

Con mis libros en la mochila sentía que era parte de algo superior, que me daba otros conocimientos a los que adquiriría en el puesto. Algunos mensajes que encontraba en las páginas al hacer las tareas me hacían pensar en que no estaba lejos de alcanzar el lema que estaba pintado al reverso de los puestos afiliados a nuestra organización: *“Por la transformación social del revistero”*. Tenía claro que algún día se cumpliría esa ensoñación y dejaría de pertenecer a ese gremio para dedicarme a otra actividad o incluso, aunque siguiera siendo un comerciante tendría más ideas para llevar con menos limitantes esa vida.

En ese destino tenían que ayudarme aquellos libros, en especial los de Ciencias Sociales que sirvieron también para moldearme una conducta pues insistían en señalar que la transformación de la realidad era resultado de los esfuerzos de la sociedad, en particular de la fuerza social de la comunidad como pregonaban algunos conocidos de mi familia, pero había ciertas contradicciones. Aunque nos conminaban a ser en el futuro ciudadanos participativos, la escuela nos imponía mucho control y anulaba la iniciativa. Resultaba contradictorio que la lectura nos invitaba a colaborar mientras en nuestro salón debíamos permanecer en filas resolviendo de manera individual casi todos los ejercicios de un libro que servía más para la mecanización que

para la recreación literaria. ¿Cómo seríamos una generación participativa si el enfoque conductista coartaba la participación?

La resolución de esta contradicción ocurrió años después. Al comenzar el quinto grado trabajé con libros que formaron parte de la tercera generación, elaborados a partir de 1993 con una perspectiva funcional y comunicativa que retomaba el enfoque sociocultural, mediante la cual se pretendía establecer una comunicación real entre los habitantes mediante el uso del discurso oral y escrito en todas sus manifestaciones. El enfoque de estos materiales invitaba a poner en práctica lo aprendido en las lecciones y además el trabajo se organizaba de manera diferente.

No obstante que en los libros de texto aún había un toque de las prácticas que Cassany (1990) caracteriza como propias de la corriente gramatical, donde tenía que ejercitar alguna práctica de forma mecánica e incluso la aplicaba a situaciones controladas que luego transfería a situaciones menos controladas donde se producían redacciones más amplias y en apariencia libres, también se comenzó a percibir un impulso de los promotores de una visión más amplia de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) acompañando estos nuevos libros.

Rey (2000) asegura que la valorización del libro infantil y juvenil en México contribuyó a dar presencia al libro y la lectura. Esto se reflejó en mi historia con la presencia de la maestra Raquel de quinto grado, quien realizó un esfuerzo de promoción lectora que coincidió con la reforma educativa y los libros de texto que resultaban atractivos, con lecturas enfocadas a un público infantil tanto por su trabajo literario como por su acompañamiento visual.

Era visible que con la actualización de esos materiales se intentó transformar la concepción de la alfabetización y la percepción del lenguaje escrito y hablado al tomar en cuenta su dimensión social, cultural e histórica, tal como lo propone Vygotski y lo reiteran Díaz (2011) y Linuesa y Domínguez (1999). Los nuevos materiales me resultaban atractivos por la importancia que tomaba

la imagen acompañando al texto y por el carácter funcional que tenían tanto la lectura como la escritura. Estaba tal vez en la nave correcta, pero era conducida con una técnica inapropiada.

2.2 Contrabando y motín a bordo

Sin intención ni conciencia, mis padres me ubicaron e iniciaron en un ambiente que Makhlof (2003) caracteriza como propicio para desarrollar un enfoque comunicativo y funcional del lenguaje: inmerso en prácticas discursivas que constituyen la comunicación verbal y no verbal de forma cotidiana dentro del medio social de las personas. El contacto con textos reales de diverso tipo y función, así como la socialización de experiencias lectoras. Lo que le faltaba a mi vivencia era un acercamiento a una versión novedosa de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ).

Mi acercamiento más formal y significativo a la LIJ ocurrió mientras cursaba el quinto grado con la maestra Raquel, a quien quizás podría registrar como la primera gran pirata con la que estuve en contacto en la escuela. Era algo mayor en comparación a las otras maestras que había tenido. Su forma de trabajo no cambiaba mucho al de las demás: ejercicios matemáticos constantes y dictados, copias, resúmenes y actividades donde había que identificar y emplear elementos gramaticales de las oraciones. Estricta en apariencia, pero preocupada porque la mayoría del grupo concluyera a tiempo la primaria. Sus orejas adornadas con arracadas nos daban una pista cuando se acercaba a nosotros, aunque su fuerte voz siempre nos dejaba sentir su presencia. Y como buena pirata se sentía orgullosa de su linaje.

—Pavón. Raquel Pavón. A lo mejor hasta soy descendiente de José María Morelos y Pavón, ese gran insurgente que nos dio independencia con su valiente lucha— Repetía a veces.

¿Por qué la visualicé como una solitaria pirata en un lugar donde las reglas eran estrictas? Además de su aspecto fue por sus actos. Es una historia corta en la que cabe anotar que también

detecté señales de un amotinamiento contra el estado de cosas que se vivía en las escuelas. El cambio en los libros de texto que observé era una pista innegable. En las páginas del libro de Español encontré unos dibujos conocidos. Eran los que trazaba Trino, el monero que colaboraba con la tira de la Fábula de Policías y ladrones en el periódico *La Jornada*. Otro indicio fue cuando en las páginas aparecieron más historias que retrataban a niños parecidos a nosotros y no a los que existían en los cuentos de hace siglos.

Esto provocó mi acercamiento a las lecturas del libro con un mayor interés, el cual se fortaleció cuando la maestra Raquel se delató como una contrabandista y dejó a nuestro alcance materiales que estaban no se sabe dónde. Con ellos inició el préstamo de libros de la Biblioteca del Rincón, los cuales estaban pensados en los intereses de los niños y que podían servir como un apoyo para propiciar un enfoque comunicativo y funcional de forma específica.

Entre los primeros de esos libros que llevé de la escuela a casa estaban *Los secretos de Margarita*, de la autora Maite Ibarguengoitia con ilustraciones de Magali Lara. En este texto se presenta a manera de diario las vivencias de un grupo de amigas que se aplican diversos remedios caseros para embellecerse con la intención de ser atractiva para un niño de la escuela. La primera vez que la maestra llevó esos ejemplares a nuestro salón y avisó que nos prestaría el que quisiéramos, sentí mucha emoción porque representaban materiales nuevos. Colocó una pila de libros en la primera mesa de cada fila para que fuéramos escogiendo y no supe cuál escoger. Por sostener mi fachada de alumno aplicado, como se decía en esos años, estaba más preocupado por llevarme el que más aprendizaje me dejara. En esa valoración los primeros libros volaron a manos de los compañeros.

Tomé el primero que quedaba a la mano para no quedarme sin uno de esos libros de pastas gruesas y páginas coloridas. Al final un compañero de clase pasó triste junto a mi mesa.

—Ya no me tocó ni uno.

—¿Y ese que llevas?

—¡Na! Está refeo. Yo quería de los que tienen fotos. De los gruesos.

—Pues si quieres te lo cambio. Pero quién sabe de qué es.

Luego de ese dialogo entregué un libro que tal vez era acerca de los satélites o la carrera espacial. A cambio recibí un libro delgadito que hablaba de una niña. Pensé que había sido una mala decisión y para evitar que se burlaran lo guardé rápido en la mochila.

—¿De qué te llevas tú? —Preguntó uno de mis mejores amigos.

—Uno bien chido, pero ya lo guardé.

Y bien guardado en mi mochila lo llevé a casa. En la tarde lo saqué y lo abrí por primera vez. En efecto, contaba la historia de una niña que trataba de verse bonita y me interesó el texto porque la protagonista era tan desarreglada como una de mis amigas y los personajes secundarios se parecían a las niñas que siempre la acompañaban. El propósito de la protagonista era mejorar su aspecto y para ello empleaba algunas recetas caseras que le compartían amigas y familiares. Ese mismo día terminé de leerlo y entonces empecé a revisarlo con calma y sin pena delante de mis hermanos.

Era atractivo por su formato. No tenía muchos colores como aquellos por los que pelearon mis compañeros. Al contrario, era una impresión a pocas tintas, pero la historia reflejaba parte de una realidad con los compañeros del salón. Además de que estaba escrito con el formato de un diario con letra como la nuestra, no era de tipografía estándar. Después de muchos años un libro me había emocionado y hasta copié algunas recetas que a la fecha sigo recomendando.

Al otro día lo devolví con disimulo y la maestra preguntó si me había gustado.

— Pues más o menos. No tiene colores. No lo pude terminar de leer.

— ¿Y sí pudo arreglar la niña su cabello? —Me preguntó como con distracción, pero con una sonrisa tramposa.

— ¡Sí! Pero la otra niña se pasó. No le compartió bien la receta.

— ¿Lo leíste o no? —Preguntó con más malicia.

Ya era una profesora de edad avanzada pero aún demostraba alegría al descubrirnos caer en alguna de sus trampas. Me asombró más que sabía de qué se trataba la historia y sin imaginarlo ya estábamos platicando acerca del texto. Mientras, al resto del grupo, le había dado permiso para terminar de revisar los libros. Los demás compañeros estaban hojeando sus ejemplares, de preferencia ilustrados, otros estaban dibujando porque no los llevaron. Ese día me compartió *Nuestra calle tiene un problema*, de Ricardo Azevedo. Lo empecé a leer en el salón y de nuevo me atrapó.

Las ilustraciones y la historia de esos niños de una colonia popular de Brasil se parecían tanto a las de nuestras colonias en Cuauhtepac. Sospeché que tal vez estos libros tenían otra intención por lo que encontré en ellos. Fue de las pocas veces que un libro de la escuela mostraba algo muy parecido al entorno de quienes integrábamos el grupo. Por fin un libro me mostró a niños que también soñaban con cambiar el entorno y que se parecían tanto a mis amigos; a Óscar con su suéter aguado, a Héctor, el güero, con sus cabellos parados, a nosotros con nuestras playeras a veces flojas, a veces ajustadas.

Estaba seguro de que la maestra quería algo al llevar esos libros al salón. Su esfuerzo rindió algunos frutos y poco a poco fue haciendo que tomáramos los libros. Su trabajo no fue casualidad, ella asumió responder al momento histórico que le tocó en su papel docente como parte de una reforma que se comenzaba a implementar en la primera mitad de la década de los noventa. Con sus intenciones me permitió emplear no solo la lectura sino también la escritura y la oralidad, lo

cual abrió muchos horizontes para mí. Hacer de la escritura y la lectura algo que rebasaba las composiciones y la fluidez era un verdadero amotinamiento en el patrón de prácticas en una escuela tradicional.

En aquel entonces, la ausencia de escritura en la mayoría de los revisteros y mis familiares se alzaba como un gran muro. Sin acceso a las escuelas por la edad o condición económica, muchos se conformaban con saber leer. La mayoría nos dedicábamos a consumir historias o textos de divulgación, pero no a escribir y de esa forma nos impedíamos tener acceso a dejar testimonio de nuestra historia y recuperar nuestra identidad. La escritura para nosotros era parte de prácticas excluidas en nuestro grupo social.

Cuando me decidí por ser maestro tenía claro que debía replicar esa experiencia que compartieron conmigo. Los nuevos tiempos obligan a que cada vez más docentes sean como aquellos maestros excepcionales. Gracias a esto, otras formas de pedagogía han invadido lentamente el estilo de trabajo en las aulas. Queda menos espacio para la simulación y hay más posibilidades de sonrisas. Los niños logran una conquista señalada por Palacios (1997), aquella que aparece cuando la escuela está en sintonía con la vida para servirla, y basándose en ella, dar un dinamismo y una motivación a la educación.

Al hablar de la escuela, la mente suele remitirnos a un edificio o una institución, pero no se piensa en que también un conjunto de experiencias sensibles que pueden convertirse en enseñanza. Tuve la fortuna de experimentar ambientes escolares donde tenía que ser un niño pasivo, pero también por intentos de poner en marcha propuestas de las pedagogías activas. Quizá eran los remanentes de los planteamientos de Dewey que apostaban por pasar de una actitud contemplativa a experiencias basada en conexiones o interacciones y continuidades en las que se ve involucrado el contacto con el medio ambiente físico y social como recapitula Ruiz (2013), o

acaso fueron los primeros intentos de aplicar el constructivismo desprendido de las capacitaciones que debieron tener mis maestros de la primaria.

Lo cierto es que no puedo quejarme de una escuela que me haya tratado del todo mal. Ser el más bajito y encima usar lentes en la época y un contexto en el que no se acostumbraban demasiado, con ropas y útiles escolares muy sencillos pero destacado en los resultados provocó que al menos en la primaria no me sintiera ni excluido, ni violentado.

En la secundaria lo que más recuerdo es el acercamiento a las ciencias y en especial al álgebra gracias al profesor de matemáticas. En algunos bimestres, esas asignaturas me interesaron gracias a maestros que pensaban en cómo acercarnos a esas materias que resultaban poco atractivas para la mayoría. De la materia de español solo recuerdo copias, cuestionarios y resúmenes, exposiciones donde solo repetíamos lo memorizado sin interesarnos. Un de los recuerdos más gratos fue cuando participé con una exposición libre en la que hablé sobre la mariposa monarca porque en el puesto encontré un número especial de la revista *Muy interesante*³ dedicado a ella. Con todo lo que leí pude dar los datos básicos, datos curiosos y responder a dudas que plantearon tanto el maestro como los compañeros. Sin saberlo practiqué la conferencia, una de las técnicas del educador francés Celestin Freinet.

Freinet (1985) se refirió a sus técnicas como una serie de actividades generadas y promovidas por el educador para atender a la realidad, intereses y necesidad de los alumnos de una manera que el trabajo escolar tuviera una vinculación con la vida y el aprendizaje resultara parte de un proceso natural del desarrollo de sus estudiantes. Hay una gran variedad de técnicas que involucran la escritura e intercambio de cartas, la conferencia, la asamblea escolar, el diario

³Revista publicada hasta nuestros días por el área editorial de la empresa Televisa. Tenía un amplio consumo como revista de divulgación de la ciencia.

escolar, el texto libre y las clases paseo entre otras. La constante de sus intervenciones es el espíritu democrático y la búsqueda de la conquista de la palabra por parte de los alumnos.

Otro pasaje memorable de los tiempos de la secundaria fue la participación en un debate sobre las elecciones para el primer jefe de Gobierno del Distrito Federal. Ahí, junto con Martín, un amigo, defendimos la necesidad de acabar con el sistema de designación de regentes⁴. Él tenía un hermano que le explicaba de la política y en mi caso, escuchaba a mi padre y leía sus periódicos y salvo en esa ocasión, no había espacio para hablar de los temas de actualidad que tenían que ver con la participación ciudadana.

Salvo esas situaciones extraordinarias, no me sentía escuchado, pero tampoco agredido por la escuela como otros de mis compañeros. Tal vez al ser un estudiante de desempeño regular, notable solo en los ejercicios de ecuaciones, no tenía que lidiar con los regaños de los maestros ni con su total indiferencia. Lo que sí comprobé fue que no todos los maestros tenían interés en escucharnos y que para muchos su asignatura era un ejercicio rutinario que ellos mismos detestaban. Ahí reconocí que hay tanto maestros apasionados como aquellos que maldicen su trabajo día tras día.

La secundaria donde estudié era una técnica y ofrecía diversos talleres como el de carpintería al que me asignaron. Se encontraba en medio de una unidad habitacional alejada de mi colonia. La mayoría de los que ahí vivían eran hijos de profesionistas y antes de terminar muchos tenían claro que paso intentarían seguir al presentar su examen de ingreso al bachillerato. Yo no sabía qué elegir y entonces anoté las opciones que un año antes mi padre sugirió a mi hermana: la

⁴Hasta el año de 1997, el Distrito Federal, que luego se convirtió en la Ciudad de México, no elegía a su autoridad que lo gobernara. Desde la presidencia de la República se asignaba a un regente perteneciente al partido gobernante, por lo que una reforma permitió que en ese año se llevarán a cabo elecciones y cada partido presentó a su candidato.

Preparatoria 9, la Vocacional 5 y luego un Colegios de Ciencias y Humanidades. En un impulso provocado por los cómics que leía, decidí registrar muchos centros de bachillerato técnico que impartían formación en electrónica y mecánica. Mi imaginación me llevo a pensar que lo mío era el diseño de aparatos o sistemas electrónicos novedosos.

Cuando presenté el examen de admisión a nivel medio superior fui de los últimos en terminarlo. Semanas después la orientadora de la secundaria nos contó que había escuelas que no eran para varios de nosotros, que nuestro físico y perfil socioeconómico no era para aspirar a los bachilleratos que tenían acceso a la universidad. Felicito a los que se ubicaron a tiempo y eligieron bachilleratos técnicos pues era seguro que tendrían capacidad de terminarlos y ponerse a trabajar. Ese día caí en la cuenta de mi error.

La escuela hablaba tanto de igualdad de oportunidades y aunque era visible que no todos teníamos las mismas condiciones nunca había mencionado a los filtros que se construyen para avanzar en cada nivel. Escuelas para los que tienen recursos y escuelas para los hijos de obreros. Ahora entendía por qué papá se empeñaba en que nuestras opciones aspiraran a esas escuelas para las que con disimulo decían que estaba negado, pero había llenado la mayoría de las opciones con escuelas de baja demanda, del tipo de las que me acababan de anunciar como destino. Pensé que mi decisión de cierta manera dificultaría esa aspiración de alcanzar la transformación social del revistero.

Para mi sorpresa, a pesar de que no me enfoqué en una preparación específica para presentar mi examen y que solo utilicé lo que me habían enseñado aquellos maestros que se preocupaban porque entendiéramos sus materias y muchas de las cosas que había leído en el puesto de revistas, pude lograr 109 puntos con los que recibí mi carta de aceptación para ingresar en el ciclo 1998-1999 a la Preparatoria 9 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Fue el momento de cambiar de barco, navegar de nuevo por mares desconocidos y conocer nuevos capitanes. Por lo pronto la navegación diaria rebasó los límites de Cuauhtepc y se adentró a otras zonas, esas que miraba desde lo alto de mi punto vigía en la azotea cuando era niño.

2.3 ¡Lancen a todos!

Al hacer una remembranza de cómo pasé por la primaria y la secundaria siempre destacan los buenos recuerdos, lo cual no ocurrió en los siguientes niveles. Embarcarme al bachillerato fue el comienzo de un viaje que sin saberlo terminé por alejarme de Cuauhtepc y también inició el giro hacia un rumbo nuevo que se definiría años más tarde. La estancia en la preparatoria permitió que participara de forma directa en un movimiento social por primera vez. Ahí tuve la oportunidad de desafiar a la autoridad y lanzar fuera del edificio escolar, aunque solo de manera temporal, tanto su influencia como sus prácticas. Con eso gané una cicatriz honda y profunda que se deja entrever en la práctica con mis alumnos.

Cuando inicié la preparatoria me sentía especial porque al igual que mi hermana logré entrar a una escuela de alta demanda a la que la gente de nuestro entorno entraba con dificultad. No terminé asignado a un bachillerato técnico y el ingreso a ese bachillerato representaba el posible ingreso en un futuro a alguna carrera de la UNAM. Esta sensación cambió con el tiempo pues me decepcionó ver que no era una institución preocupada porque todos los estudiantes aprendieran. Los alumnos que eran hijos de profesionistas y tenían un bagaje cultural más amplio sobresalían, mientras que algunos solo éramos relleno en las atestadas aulas. Como otros más, fui invisible a aquellos maestros que se presentaban a cumplir una rutina que seguían desde hace años y en apariencia era una clase.

Caí poco a poco en una dinámica que me distanció de las clases pues no había interés en conocer sobre nuestros aprendizajes previos, no existía un diagnóstico que diera un rumbo a fortalecer nuestro desempeño. Antes de terminar el primer año ya me sentía ajeno a la mayoría de las clases y como alternativa compensatoria rondaba el fantasma de la deserción, el ausentismo, el pandillerismo o la reprobación. Extrañé los tiempos pasados y acaricié esa marca de gratitud hacia quienes se preocuparon y me vieron como alumno. Por ello, ahora como docente, procuro ofrecer un trato que no refleje discriminación y muestro confianza en las capacidades que en ocasiones los mismos niños no quieren ver. Me agrada provocar ensoñaciones y sugerir que traten de alcanzarlas. También intento que sientan la confianza de decir lo que les ocupa e interesa, ya que en los tiempos de mi infancia eso no era algo habitual en las aulas. Sin embargo, esa nostalgia no fue la única que definió mi utopía de aula y de la figura del docente.

La gran experiencia que gestó mi primer ideal de escuela fue una vivencia específica como estudiante a los quince años: la huelga estudiantil que ocurrió en la UNAM en 1999 derivada del conflicto generado por la intención de modificar el Reglamento General de Pagos. A raíz de esa propuesta de las autoridades que establecía una actualización y reglamentación de los cobros por inscripción y servicios, se generó una movilización en busca de su suspensión y discusión con miras a abrogarlo. El conflicto se polarizó tanto que la mayoría de los planteles amagaban con iniciar un paro estudiantil indefinido.

Una noche, antes de terminar la jornada escolar, una serie de explosiones de petardos sirvieron de pretexto a las autoridades para suspender las actividades y desalojarnos de esas clases que nos daba igual tener o no. Al día siguiente regresé y encontré un plantel que terminó bajo resguardo estudiantil hasta febrero del siguiente año. El 20 de abril de 1999, nuestra preparatoria, como la mayoría de las escuelas de la UNAM en el área metropolitana, amaneció con banderas

rojinegras en respuesta a un proyecto que buscaba legalizar cobros que se hacían en los planteles universitarios por diversos conceptos.

Aunque el discurso de los activistas a favor de la huelga tenía sintonía con las reivindicaciones que escuché desde pequeño, en ese momento solo manifesté simpatía y mantuve distancia, pues atendía por mi cuenta alguno de los puestos de revistas mientras avanzaba el conflicto. Dos meses después comencé a asistir a las marchas convocadas por el movimiento y entré al movimiento. Acudí a las guardias que se hacían día y noche y combiné el trabajo del puesto de revistas con el activismo y un curso de inglés mientras dormía de forma alternada en casa y un cubículo en el plantel. No anticipé que la participación en ese movimiento que termino después de nueve meses permitiría experimentar el espacio escolar de otra forma al dejar el plantel vacío de maestros y autoridades institucionales.

Esta situación permitía preguntar, opinar y discutir sobre los temas de intereses en el colectivo que conformaba el comité de huelga en ese momento. Se habló del neoliberalismo y el libre mercado, de la globalización como un término que apenas se perfilaba en sustitución del imperialismo. Discurríamos la relación de esas palabras en el tema inmediato de la educación y de las condiciones de vida de cada uno de nosotros, primero entre pares y luego con personas distintas. Más adelante, hubo oportunidad de hacerlo con muchos que se consideran por encima y con más autoridad que nosotros.

Las palabras empleadas en esas pláticas tuvieron oportunidad de ser escritas como ejemplos, conceptos y argumentos que llenaron la propaganda que elaborábamos en respuesta a la marejada del discurso de las televisoras y medios impresos. Hasta ese momento no había tenido la urgencia de hacer algo así y con ello entendí la necesidad y la importancia de la libre expresión de ideas. Este fue un derecho que aprecié y defendí en ese entonces, más porque las opiniones se

discutían entre amigos, se publicaban sin formas preestablecidas, sin modelos que repetir, ni una valoración del docente a partir de un programa establecido. El uso de la lengua no estaba sujeto a una calificación sino a una necesidad urgente de ponerla al servicio de una causa que reclamaba educación pública y gratuita y que se impartiera primero al hijo del obrero como coreaban las consignas.

En un primer momento del ejercicio autobiográfico, pensé que mucho de lo que soy se marcó por el puesto de revistas y las lecturas que me proveía, pero al recordar esta etapa reconocí que fue muy formativa al exigirme poner en práctica competencias comunicativas que desde el curso de la educación formal no había utilizado de forma consciente. Las habilidades básicas que poseía se transformaron en el trayecto al trabajo, de vuelta a casa, camino al curso o en las madrugadas de guardia cuando leía por elección propia las noticias, revistas o libros, pero también mientras elaboraba propuestas de los textos que se agregaban en los volantes informativos y panfletos que producíamos para repartirlos durante las marchas o los brigadeos que hacíamos en los medios de transporte o las calles.

No era una tarea fácil porque había que elegir las palabras precisas para nuestros pequeños volantes elaborados en un cuarto o media hoja de papel que pretendían contrarrestar todo aquello que decían los medios de comunicación masiva contra nuestro movimiento. En ese entonces ya se empezaba a ocupar el internet, pero aún no dominaba cómo subir o consultar información. La defensa de la honra y la legitimidad se hizo escribiendo a mano, transcribiendo a computadora esas líneas y masificándolas a través de la fotocopidora. También tuve que desenvainar la voz como un incipiente y temeroso orador.

Comencé a participar en las asambleas o reuniones. Eso era en apariencia fácil porque sin importar la diferencia de turnos, grados y opiniones, teníamos intereses similares. A veces se

sumaban los padres de familia que apoyaban y con ellos también era sencillo. Lo difícil fue cuando me tocó salir a brigadear. Para ello era necesario formar pareja o pequeños grupos y visitar las escuelas de otras instituciones, los tianguis o subir a los camiones. En ocasiones se recorrían las calles buscando lugares donde hubiera gente para hacer mítines y repartir nuestros volantes. Algunas brigadas lo hacían para conseguir recursos económicos y otras para ganar cobertura. Con el tiempo perdí algo de pena y lancé mis primeras arengas desde la indignación. Superada la dificultad de atreverse a hablar en público, lo difícil entonces era convencer de nuestra participación sincera y sin fines de lucro a la gente, que a veces nos daba dinero para comprarnos algo de comida como forma de apoyar al movimiento.

El plantel en huelga me permitió acceder a una escuela de vida. Cursamos nuestro propio plan de estudio según lo que se necesitaba entender y tratar de resolver. El horario fue de veinticuatro horas y a veces hasta de días seguidos si la urgencia y pertinencia del aprendizaje lo requería. La discusión acerca de cómo relacionar las aulas con los entornos donde nos desenvolvíamos incitó a imaginar propuestas que requerían confidencialidad, pues veíamos que se requería profesionistas para los cuales la universidad no expedía títulos.

Nuestra generación todavía vivió la seducción del llamado guerrillero que se reactivó primero con el alzamiento de los indígenas en Chiapas que conformó al Ejército Zapatista de Liberación Nacional y luego con la guerrilla del estado de Guerrero y Oaxaca que retomaba la historia del profesor y guerrillero Lucio Cabañas. El saqueo orquestado desde el gobierno y las políticas económicas que mermaban la soberanía desde los años ochenta contradecían el acceso a las oportunidades que tanto se anunciaba en las directrices educativas. Atestiguábamos y sufríamos el saqueo a quienes menos poseían por parte de quienes más riqueza y poder detentaban y con más razón se justificaba nuestra rebelión y resistencia a devolver las escuelas.

Desde las montañas de Chiapas, Guerrero y Oaxaca se escuchaba un canto que llamaba a lanzar algo más que manifiestos. Disertar los pros y contras de respaldar diferentes formas de lucha requería no solo un estudio y reconocimiento de la realidad sino también el uso discrecional y encriptado del lenguaje y además mantener el anonimato. A diferencia de muchos jóvenes de hoy, que sin problema comparten sus rostros y vidas en las redes sociales, las circunstancias de entonces obligaban a ocultar nuestra identidad hasta volverse un hábito tan arraigado que todavía me incomodan ciertas apariciones en público.

Estas reflexiones que no se daban en las aulas, ocurrían con los edificios en nuestras manos y así reconocí que todos podíamos crecer en nuestro aprendizaje con una formación que se daba a veces de forma individual y se potenciaba entre pares, en una relación a veces ruda pero no por ello fraterna ¿No podría ser así para siempre? No, no se pudo. A pesar de que como grupo de la escuela siempre tratamos de construir un puente de dialogo, las autoridades provocaron la confrontación y al final, el 6 de febrero del año 2000, con el envío de la policía federal, desalojaron los planteles para terminar con la huelga. La amenaza de terminar prisioneros hundió la experiencia de aprendizaje autogestivo dentro de un edificio escolar.

Antes de incendiar nuestra última barricada y saltar la reja para evitar sumarnos a los compañeros que ya estaban presos, decidí no creer en una escuela que en los hechos me hacía guardar silencio. Esta experiencia me llevó abandonar más adelante dos universidades. Hay quienes tratan de ocultar las cicatrices, pero esta que conseguí es una que no oculto y no me avergüenza mostrar. Quisiera que más tuvieran la marca que deja el poder participar y decidir. Por eso, cuando me formaba en la escuela de maestros, asumí que siempre trataría de dar voz y escuchar a los alumnos, aunque para ello tuviera que lanzar por la borda muchos estereotipos.

2.4 Un escape por la borda

Después del rompimiento de la huelga pasaron dos años mientras terminaba el bachillerato y luego ingresé a la Facultad de Filosofía y Letras para cursar la licenciatura en Historia, pero no pude encajar en ese ambiente. Del primer año que estuve ahí, coseché una idea que legitimó muchas acciones en el futuro. Una de ellas es la atribución que tomé para escribir el apartado anterior, sin referir a otros autores solo di espacio a mis memorias, con la justificación a partir de la idea de Ginzburg (2008) donde señaló que antes era válido acusar a quienes historiaban de consignar solo las gestas de los reyes, pero que ahora se investiga más sobre la historia de los que fueron callados o ignorados.

La idea de este autor me llevó a creer en la importancia de la historia de las cosas cotidianas, de la microhistoria como una forma de reivindicar la identidad, premisa que guarda coincidencias con el EBN, al que Suarez, Ochoa y Dávila (2007) reconocen como un método que ocupa toda narración o testimonio, aún autobiográfico, para investigar a partir de la construcción, interpretación y recreación de la imagen de nuestro propio mundo, lo que nos da licencia de ser productores legítimos de conocimiento.

Al cabo de un año, pausé la fallida formación de historiador e ingresé a la Universidad Autónoma Metropolitana para cursar la carrera de Derecho en la unidad Azcapotzalco. Esta institución me aportó muchos elementos en el plano de la formación en las ciencias sociales gracias a su modelo, donde el aprendizaje en varias de las asignaturas se generó a partir de la investigación o resolución de problemas reales, vinculados a problemáticas del presente. La práctica me dejó ver que era un estudiante capaz y me convencí de volver a la carrera de Historia al año siguiente. Salí confiado de lo que aprendí y pensé que podría enfrentar a los compañeros intelectuales y letrados

que se desenvolvían sin problema en la Facultad. Dejé en pausa la carrera de abogado y volví a la de historiador en un segundo intento.

En esa nueva tentativa me enfoqué en una investigación sobre el proyecto educativo que se pretendió en México luego del período revolucionario. Documenté los antecedentes y la creación de la escuela rural mexicana, aunque no era una línea avalada por el plan de estudios de la facultad y menos por los maestros de mis cursos. Algo que llamó la atención en los hallazgos, fue la importancia que la Secretaría de Educación dio desde 1920 a la necesidad de aprender sobre la práctica y la relación del conocimiento con las necesidades cotidianas. Esa escuela que perseguía la participación de la comunidad y el aprendizaje entre pares y desde la acción me resultaba atractiva por la semejanza que guardaba con mi experiencia en el bachillerato.

En ese navegar sin rumbo definido entre escuelas y bibliotecas, en el año 2003 el destino puso frente a mí a un conocido que guiaba a cuatro desorientados normalistas rurales que llegaron a la facultad. Me interesé porque eran un referente vivo del tema que investigaba. Sus escuelas se remontaban a decretos de los presidentes Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas, quienes las fundaron como acciones de su gobierno entre 1924 y 1940. En sus planteles se daba alojamiento, sustento y formación a hijos de campesinos gracias a un sistema de internado y desde por lo menos cuarenta años atrás comenzó su desmantelamiento. Esa era la esencia de un conflicto permanente en esas escuelas y en cada movilización sus estudiantes salían en comisiones para difundir su situación.

Mencionaron con cierto temor que provenían de la Normal Rural del Mexe, ubicada en el estado de Hidalgo. Los acompañé a los salones y desde las puertas, pude notar como muchos los miraban con cierto desprecio recargados en su aura universitaria. Al escucharlos reconocí el tono campesino que para otros era motivo de burla, pero para mí era parte de una identidad vinculada a

mis abuelos. Esa actitud también la percibió décadas atrás el profesor normalista José Santos Valdés, cuando en 1933 los universitarios tamaulipecos cerraron las puertas de un congreso a los estudiantes originarios de entornos rurales y a raíz de ese evento los conmino a encarrilar esa indignación para convocaron a fundar su propia organización: la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) donde se agruparon escuelas formadoras de maestros rurales y de técnicos agrónomos de casi todas las entidades del país.

En el discurso y en la práctica de varios de los miembros de esa federación de estudiantes normalistas reconocí el ideal pedagógico que coincidía con el tipo de maestro que me hubiera gustado tener. Esa noche, al terminar la actividad decidí saltar por la borda. Salí con ellos, sumándome a su brigada para llevarlos con otros contactos, pero también fue mi despedida como estudiante universitario. Aunque seguía visitando la biblioteca de la facultad o del Instituto de Investigaciones Históricas, solo lo hacía para profundizar la investigación que intenté poner al servicio de la causa del Mexe. No basto que en su momento demandé que la universidad fuera gratuita, también debí lanzar una demanda radical por su democratización y por la consideración a sus estudiantes.

De nuevo desenvainé la pluma, cargué la voz y aprovisioné lecturas para una y otra causa que, sin darme cuenta, terminaron por llevarme a las filas del normalismo, ya no solo como simpatizante sino como estudiante. De nuevo había un aprendizaje sobre la marcha misma. Entre agitaciones y reclamos por causas como las de Atenco, la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca y conflictos magisteriales, compañeros de esas movilizaciones me compartieron de la pedagogía Freinet, el enfoque de libros de texto, formas de organizar el aula y de la integración comunitaria para crear proyectos. Nuestra última clase la tomamos durante el huracán que desató la Alianza por la Calidad de la Educación en el 2008.

Al calor de la resistencia a esa alianza, presenté los trámites necesarios y obtuve el título de Licenciado en Educación Primaria por la BENM. Así terminaron los días en los puestos de revistas. Comenzó la oportunidad de pisar otros horizontes que tenían parecido con aquellos que en parte ensoñé gracias a la literatura que algunos declararon menos válida y hasta despreciable, sin tomar en cuenta que cualquier opción es mejor que nada. Dejo de preocuparme si la venta diaria era o no suficiente para subsistir y comencé a ocuparme del aula y la enseñanza que quería para los alumnos sin olvidar mi origen, el momento de mi transformación había llegado.

2.5 Navegando en mis propios mares

Estas líneas son una escueta bitácora de viaje que, a vuelo de pájaro, da cuenta de un poco más de una década dedicado a la docencia. Después de tocar puerto en tres primarias noté que estaba a punto de cumplir doce años de servicio como maestro frente a grupo, con una trayectoria que de poco en poco dejó ver rutinas producto de la confianza de conocer las maniobras necesarias para tener el mínimo de confrontaciones con la comunidad escolar. Reconocí que a esa distancia de tiempo existían cambios y persistencias en mi acción dentro de las aulas. No dejé de creer en propiciar cambios ni de reconocer el papel que juega en ello la educación. Tampoco renuncié a revisar el discurso plasmado en los planes y programas de estudio, así como su transferencia a los enfoques de los libros de texto para los alumnos. Incluso suelo repensar en la estructura lógica de los contenidos para poder trabajarlos y sin embargo algo faltaba.

Recordé cuando llegué, en agosto de 2008, como maestro titular al salón por primera vez, porque a veces volvía a sentir ese mismo sudor que me delató como novato cuando hablé con los padres del grupo. Siento de nuevo la angustia de quedar sin palabras mientras me miraban. No fue como en otras situaciones que hasta se volvieron familiares. Nunca había estado frente a ese tipo

de ojos: los de treinta y dos padres de familia que miraban atentos y con recelo. Su mirada estaba a la defensiva porque ya habían corrido a directores y maestros otros años y con eso le cargaron a la escuela fama de conflictiva, razón por la cual los maestros no querían a ese grupo de quinto grado.

— Ahí entiéndase con sus papitos. —Advirtió la directora con un gesto de burla.

— Vamos a cambiar todo esto. — Dije en mi presentación, mientras prometía a los padres entregarme al grupo para transformar lo que de ellos se decía. La mirada de los padres tomó otra forma, menos dura y se entregaron también a esa promesa. La táctica de anunciar altas expectativas en sus hijos fue acertada. Fue un gran grupo donde la mayoría de los padres quedaron satisfechos y me despidieron con tristeza años después, cuando zarpé al otro extremo de la ciudad para llegar a mi escuela actual. Salí convencido de la confianza que se debe tener en el grupo.

Confiar en los alumnos no fue producto de la fortuna. El documento recepcional que entregué a la Normal para recibirme giró en torno a la conferencia infantil, una técnica Freinet que se diferencia de una exposición porque propicia y desarrolla la investigación de temas de interés elegidos por los alumnos. Con esa propuesta aposté para lograr que los alumnos del grupo con el que practiqué *aprendieran a aprender* cómo se anotaba en el plan de estudios de 1993. Esa técnica forma parte de varias que surgen bajo la Pedagogía Freinet, una concepción que coloca al niño en el centro de la escuela al tomar en cuenta sus intereses, gustos, necesidades, temores e inquietudes para impulsar un proyecto educativo en donde juega un gran protagonismo el colectivo y el cooperativismo escolar como prologó Jiménez en MEMEM (1997).

Al indagar sobre esa pedagogía me interesé también por los planteamientos de LaCueva (1998) quien sostiene la necesidad de implementar un trabajo con una fuerte participación de las niñas y los niños para propiciar la indagación de una manera cada vez más autónoma. Ella impulsó

la metodología de Proyectos de Investigación Estudiantil como el eje de la enseñanza escolar donde se entrelazarían actividades que correspondan a diferentes materias. Practiqué esa propuesta durante ese ciclo, favorecida por el anuncio de la sustitución gradual de los contenidos en primaria anunciada en el 2008.

El siguiente año se presentaría el nuevo Plan y programas y los nuevos libros de texto con un enfoque actualizado. El anuncio generó un desorden que aproveché para dar apertura actividades donde se escuchaba la voz de los alumnos de quinto grado para recuperar sus intereses y enlazar experiencias desencadenantes que, si bien no conformaban un proyecto, si permitieron la correlación de contenidos. Las actividades eran cortas, pero favorecían el despertar de inquietudes e interrogantes que nos servían de punto de partida para nuevos aprendizajes que resultaban de la investigación y la experimentación.

La omisión de la dirección en cuanto a la revisión de las planeaciones que debían entregarse cada semana permitió que al mismo tiempo trabajáramos temas que aparecían en el primer bloque del grado lo mismo que del quinto. Este ambiente de trabajo en el grupo permitió que apareciera lo que Collazos (2006) nombra aprendices colaborativos, es decir alumnos que estudiaban un material o compartían tareas en el curso, lo cual me permitió crear una figura docente distinta a la tradicional.

Las familias manifestaron gran aceptación a ese trabajo colaborativo que contrastó con el espíritu de competencia que se promovía con la evaluación de desempeño académico que les aplicaban a través de la prueba ENLACE, un examen que llegaban a aplicar a los chicos de tercero a sexto para medir sus niveles de logro alcanzado. Mientras otros compañeros se esforzaban porque sus alumnos memorizaran los cuadernillos de los exámenes utilizados en ciclos anteriores,

nosotros trabajábamos los contenidos en desorden, descubriendo cosas y sin fijarnos metas con esa prueba. Nuestro salón era una isla que se rigió por otras reglas y objetivos.

— ¿Cómo nos enseñaría de los dinosaurios? — retaba David el viernes.

— ¿Cómo le podemos hacer si queremos sembrar unas semillas para tener plantas en el pasillo? — Preguntaban *Mini* y *Chino* antes de comenzar su carta a la dirección.

— ¡En los problemas diarios meta lo del Boing!, porque hay que calcular cuánto hay que vender para romper el tope de venta— Reclamaban con entusiasmo Jorge y Nayeli.

Hubo en ese ciclo un cambio en la dirección de la escuela y llegó al cargo el maestro Rubén Altamirano Contreras, un personaje con una trayectoria que involucraba su asesoría al proyecto de Enciclomedia, un programa que apareció en 2004 con la intención de comenzar a articular recursos digitalizados multimedia con apoyo de un equipo de cómputo en las aulas de quinto y sexto grado para innovar la enseñanza. El profe, como le llamábamos, creía en la necesidad de transformar la enseñanza dentro de las aulas y me permitió seguir con el experimento. Con mayor razón porque mi práctica parecía apegarse a la esperada dentro de la anunciada reforma de planes que apareció en el 2009.

En la Normal algunos de nuestros maestros previeron que vendrían estos cambios y por eso nos hablaron de manera vaga del hoy difuminado enfoque basado en competencias y también de los proyectos de aula para innovar cuando egresáramos. Varios teníamos clara la presencia de un cambio en el discurso en cuanto a las formas de enseñanza y que nos tocaba ser reformadores por lo que a manera de broma nos empezamos a renombrar como alguno de los grandes pedagogos y educadores que revisábamos en las clases. Siempre mostré convencimiento en dirigir una colectividad escolar caracterizada por la que Makarenko (1975) llamó disciplina consciente,

aquella que se acepta por qué se sabe del deber reflejado en las aspiraciones y compromisos de grupo. Con esa idea elegía que ese fuera mi nombre asignado en el juego.

Los alumnos a mi cargo me hicieron sentir que logré algo de esa aspiración. Se manifestaron felices de haber roto con la escuela que Palacios (1997) no dudaría en caracterizar como la que Freinet y otros educadores identificaron desfasada de las necesidades de los niños del presente. En mi inercia rebelde sumé los planteamientos de la Escuela Moderna de Ferrer Guardia y actué convencido de que la educación es parte de la solución de los males de la sociedad y para resolverlos debía aportar a la libertad de pensamiento y acción de los alumnos para enfrentar una nueva era, como lo anota Gadotti (2000) en su historia de las ideas pedagógicas.

Francisco Ferrer Guardia fue un pedagogo que tomó relevancia por la publicación en España de la revista *La Escuela Moderna* en un periodo que fue de 1901 a 1906. Martínez (1985) documentó que, basándose en los principios del positivismo y racionalismo, derivó en una propuesta de educación liberal y anti dogmática. Su postulado fue aceptar solo aquello demostrado por la razón. Pugnó por un proceso de aprendizaje realizado en libertad donde la espontaneidad tiene cabida y cuestiona los principios de disciplina y autoridad externos. La propuesta evolucionó hasta llegar a la búsqueda de la concientización para crear un nuevo orden donde los individuos reconquisten sus derechos. La influencia de este personaje llegó a nuestro país a través de la Escuela Racionalista en los años veinte del siglo XX, cobijada por grupos anarquistas en nuestro país luego de la lucha revolucionaria.

Celestine Freinet, el creador de técnicas, fue un educador francés que buscó nuevas formas de relacionarse con los alumnos y de conducción del trabajo en la escuela. Insistió en la existencia de la dependencia entre la escuela y el medio social. Gadotti, (2000) señala que por su militancia política manifestaba una inclinación a favor de una experiencia renovadora de la enseñanza que

recibían los hijos de la clase trabajadora. Además, desde una concepción marxista, generó técnicas como una forma de apropiarse de la conducción del trabajo educativo con la intención de innovarlo de forma cooperativa y potenciar sus resultados. Jiménez (1985) agrega que su espíritu le impulsó a proponer y poner remedios a las fallas educativas con la práctica de medidas concretas que no son acabadas sino cambiantes, perfectibles y ajustables a cada situación. Fue partidario de una educación que implica a sujetos en un proceso de crecimiento que requieren libertad y responsabilidad plenas a través de la educación por el trabajo.

Por esas ideas bañadas de respeto al individuo, pensamiento reflexivo, autonomía y acción sumé elementos a una estrategia que empoderó a los alumnos. Como el salón tenía mesas donde cabían por lo menos seis alumnos, el trabajo por equipos era más fácil. Integré la variante de pedir que cada semana los equipos eligieran a un representante de mesa con el que discutía los temas de interés, así como los avances y retos de sus compañeros. Fue una combinación de la asamblea escolar con un concejo estudiantil que permitió diluir la figura autoritaria del docente que esos alumnos recordaban a través de maestras con apariencia de dulces ancianas provistas con una vocación de amansador.

El conjunto de jefes de mesa, como los nombraron, llegó incluso a ser quienes hacían el llamado de atención a quien no colaboraba o se aprovechaba del trabajo de los demás. La participación y disposición de esos alumnos permitió que apareciera un par de veces un boletín y una antología de textos y que cada uno escribiera en su diario lo que le interesaba o preocupaba en el día a día. Aparte de eso resolvíamos problemas matemáticos que tenían que ver con las necesidades cotidianas.

La utopía parecía ser una realidad cuando al presentar la prueba Enlace, esos chicos que no se prepararon para ella de forma específica tuvieron un puntaje que arrasaba al de los otros grupos

e incluso la media de resultados en la Ciudad de México. Para nivelar los resultados del próximo ciclo disolvieron el grupo y lo combinaron con el otro. Los chicos se encargaron de elaborar el listado de cómo se conformarían sus grupos en sexto grado. Eligieron de una forma tan equilibrada el reparto que incluso votaron a quienes se fueron a fortalecer el otro grupo y quienes se quedarían para apoyar a los que recibiríamos. Aunque el próximo ciclo los resultados fueron similares, las practicas idealistas tuvieron que irse relegando en adelante.

Para el 2009 la reforma curricular se implementó. Los libros de texto, como el de Español que tenía una perspectiva sociocultural asociado a un enfoque funcional y comunicativo para favorecer su apropiación, dieron paso a otros materiales que se sumaron a una serie de políticas que buscaban presentar actividades de lectura por minuto y metas de alcanzar 600 puntos en las pruebas estandarizadas como elementos de reconocimiento a los docentes. En los hechos, la demanda administrativa acabó con la permisividad desde la cual traté de crear condiciones favorables para que los esquemas de conocimiento y los significados asociados a los mismos que construían los alumnos ocurrieran en el transcurso de experiencias enriquecedoras y atractivas, de manera que fue más difícil mantener en el aula la amplia diversidad de situaciones para aprender a aprender que recomienda Coll (2000).

Conforme pasaban los ciclos escolares otros grados recibían nuevos libros de texto en los que reinó una especie de reflexión sin referentes específicos sobre la información. La propuesta pedagógica de esos materiales partió de un supuesto donde todos los alumnos estaban en posibilidades de tener materiales de consulta y solo debían instrumentar la reflexión. Las autoridades ignoraron que las actividades y en especial las de los libros de texto, deben contar con características como las que señalan Quesada y Hernández (2020): diseñadas con la intención de provocar conexiones entre el lector, el texto y el contexto; entre el texto y los conocimientos

previos y nuevos; para lograr que quien las realice pueda cuestionar creencias y valores socialmente aceptados e inventar ideas como parte de su pensamiento creativo.

En el contexto de esas reformas a los planes de estudio y actualizaciones de los enfoques de las asignaturas, me tocó tratar con nuevos padres de familia que apostaban por un aula tradicional. No les convenció la libre elección de contenidos conforme los intereses de sus hijos de segundo grado y exigieron un trabajo donde respetaran el orden de las páginas de los libros de texto. Su exigencia incluso pidió excluir del salón la referencia a sus contextos, aún con el riesgo de anular la relación del aprendizaje con los entornos culturales en los que se desenvuelve cada sujeto como lo señala Pozo (1996). En esa lucha me acompañó el director y algunas madres que se sintieron atraídas por una propuesta alternativa, sin embargo, en el frente opuesto colaboraron algunos maestros que tampoco estaban de acuerdo con mis ideas.

Todavía en ese tiempo se batallaba por entender al constructivismo para ponerlo en marcha en las prácticas docentes. De palabra muchos juraban defender esa causa, pero en los hechos le apuñalaban por la espalda pues era más fácil seguir con sus viejas prácticas. Me resultó creíble el planteamiento de Porlán (1998) donde afirmó que el debate de origen y hasta nuestros días tiene que ver con un tema más de fondo. No sobre qué aprenden o cómo generar estrategias que motiven al alumno, sino que el tema es de carácter epistemológico y habría que aterrizar en la reflexión de cómo se genera el conocimiento y así poder propiciarlo. La mayoría de los compañeros de trabajo se conformaban con usar el concepto sin entenderlo.

Estas situaciones eran de desgaste y comencé a perder la iniciativa. No me rendí, pero daba cada vez menos batallas. En recompensa, el siguiente ciclo escolar recibí parte de una generación que se estrenaba en la escuela. El director, con un plan motivado quizá por su interés en romper esquemas, decidió que los tres grupos de primer grado serían atendidos por varones y que las

maestras que usualmente se encargaban de ese grado atenderían a los mayores. Pensé que nos lanzaba un desafío de ajustarnos o perecer.

Recibir a los niños a nuestro cargo fue un evento memorable. Las familias acompañaron a sus hijos en espera de encontrar a la tradicional maestra de aspecto bondadoso, pero en lugar de eso encontraron a Simón, con su eterna guía para el docente que le facilitaba la planeación de actividades que ya estaban hechas. También encontraron a Miguel Ángel, con sus años de experiencia y su eterna bolsa de pan a cuestas. Los restantes dieron conmigo, un maestro que por ningún lado portaba la bata con muñecos de bolitas y palitos bordados. En lugar de eso me reconocieron por un calzado hecho para resistir largas caminatas, holgados pantalones con bolsas que ocultaban artículos diversos, una chamarra que protegía del frío y me hacía ver corpulento. Remataban el cabello largo hasta los hombros y un rostro con el que podía hacerme llamar el *Capitán Barbatiesa* mientras les contaba cómo los haría sufrir si no trabajaban según mis órdenes.

Para los niños fue un cambio de estereotipos tremendo, aunque más adelante su temor se convirtió en aceptación debido a que sus prejuicios no estaban tan arraigados. La emoción se me desbordó como sonrisa cuando sin poder resistir más confesaron su afecto durante un recreo.

— Cuando te vimos nos dabas miedo y nos queríamos ir. Pero luego te conocimos y vimos que no eras enojón. Por eso te queremos. — Soltó André con sinceridad y Eder, con su eterno enojo, lo secundó con una sonrisa que apenas y germinaba.

Con la confesión del grupo, que terminó amando mi apariencia de *Barbatiesa* y el nombre a broma de *Miss...Barbas*, emprendí una aventura que involucró pensar en cómo lograr que aprendieran a leer y escribir. A diferencia de otros ciclos, los libros de texto de ese año no ayudaron mucho a la alfabetización pues sus actividades daban por hecho que ya eran usuarios de la lengua escrita. No había parecido alguno con los libros de lecturas y actividades que se conocían como

los del perrito. Los nuevos libros estaban elaborados bajo otro enfoque. No favorecían una familiaridad con portadores de texto ni había material para la lectura en un primer momento. Luego les llegó una antología de lecturas para que practicasen veinte minutos al día y realizaran su registro en una cartilla. Como eso era imposible nos acercamos a la palabra a través de la oralidad.

Todos los días contábamos una historia o les leía alguna de las lecturas de la antología. Use algunos acontecimientos de esos textos para generarles la necesidad de escribir. Una estrategia recurrente fue el engaño para involucrarlos. Un día les conté una historia que saqué de un cuento, pero como si yo fuera el protagonista y terminaron por creer que se me había perdido una pulga. Ese mismo día tomaron por asalto todas las puertas de los salones para pegar lo que ellos decían era un cartel para buscarla. Asustaron al director cuando se metieron a su oficina para pedirle apoyo. Querían usar el micrófono en el recreo para vocear y dar la alerta. Ese director con el que tenía tanta afinidad les respondió en tono solemne que no. Era necesario hacer una petición por escrito dirigida al director en hoja blanca. Enseguida regresaron al salón.

— Que hay que hacer una como carta pidiendo autorización, pero no sabemos que es autorización — entró diciendo José, en compañía de Alondra con sus ojos asustados.

Les pedí que tuvieran calma y organizáramos lo que íbamos a hacer. Así que enlistamos: carta al director, carteles, descripción de la pulga, un instructivo para atraparla. Priorizamos en qué orden debíamos hacerlo y nombramos a los encargados de varias actividades como conseguir el papel, diseñar los textos, copiarlos y repartirlos. Así que logré varias cosas. La primera que los niños se sintieran animados a tratar de escribir. La segunda, que el director pensara que tenía un proyecto para la adquisición de la lectoescritura -que ingenuo-. Y al final, que los papás imaginaran dos cosas: o que era un maestro excepcional que entusiasmó a sus hijos o que estaba pulgoso.

Trabajé con ese grupo dos años y logramos muchas cosas. De nueva cuenta, el papel que jugaron los padres determinó muchos cambios. No nos confrontamos y al contrario hubo disposición de ver lo que podía pasar si sus hijos se desenvolvían en un espacio áulico diferente. Por esta razón coincido con Monarca (2013) respecto a la eficacia de construir redes solidas de colaboración dentro de la escuela y entre la institución y su comunidad con el objetivo de participar, aprender y trabajar juntos. El factor de unidad fue el reconocimiento de las necesidades del grupo en aspectos que no se limitaban a la lectura y escritura sino a actitudes para favorecer la convivencia. Gracias al diagnóstico conjunto y una intervención consensuada, me despedí de ese grupo con experiencias gratas.

Estuve un ciclo más en esa escuela. Llegó una nueva directora y culminé mi historia con un grupo de cuarto grado. Para entonces ya era reconocido como un maestro que trabajaba distinto, aunque ya no con el mismo impulso del principio porque cada año recibía instrucciones que limitaban el trabajo de los maestros en general. Hubo incluso un intento de fiscalizar en qué se ocupaba cada minuto de nuestra jornada de trabajo, política que no se concretó pero que se manifestó como la entrada a la etapa de evaluación a los docentes.

Cerré mi ciclo implementando un blog en el afán de emplear la sala de cómputo que estaba casi en el abandono y que, sin imaginarlo, jugó un papel importante años adelante, cuando tuvimos que cerrar las escuelas por la pandemia. Justo a los seis años de mi llegada a la escuela *Profesora Amanda Palafox y Baz*, cambié de plantel y no pude seguir trabajando en esa comunidad de la alcaldía Tlalpan que me vio comenzar como maestro y desde un empleo formal, abordar estrategias para dar las primeras batallas en busca de hundir el viejo barco que lleva a un sinnúmero de alumnos y se resiste a maniobrar de otra forma para cambiar sus destinos.

2.6 Con la brújula averiada y entre banderas falsas

La rutina dentro de la formalidad es la peor enemiga del magisterio. Durante seis años tracé una carta de navegación que daba cuenta del cruce por la ciudad para llegar al centro de trabajo. Los alumnos y sus padres reconocían que no era fácil llegar desde un punto cercano a la Basílica de Guadalupe en la alcaldía Gustavo A. Madero hasta una colonia en Tlalpan, cercana a donde empieza la autopista a Cuernavaca. A toda prisa o con calma me veían llegar a tiempo para atender al grupo y por la tarde algunos caminaban conmigo para llevarme a tomar el camión de regreso. Gracias a esos pasos acompañados de pláticas, reconocí algunos intereses de la comunidad y la historia de vida de varias familias con las que trabajé.

No era una ruta elegida con total libertad. El activismo y movimiento en los últimos meses como normalista me llevó a esa escuela en Tlalpan como una de las escasas alternativas de la SEP si no quería someterme a su evaluación. No obstante, trabajar en ese plantel era motivador y gracias al entusiasmo que veían los alumnos regresé a ella cuando me cancelaron el contrato a los tres meses de haber entrado. Una insurrección de alumnos y padres, que antes expulsaron a otros personajes, reclamó mi retorno. Ese gesto me dejó agradecido con la comunidad, pero el nacimiento de mi hija requirió la búsqueda de un centro de trabajo más cercano que no podía conseguir.

Fue gracias a una conspiración que pude cambiar de rumbo. El ciclo 2013-2014 atestiguó la irrupción de un fuerte movimiento de docentes que rechazaba la culminación de una reforma laboral que se disfrazó de educativa. Con palabras que de nueva cuenta prometían elevar la calidad de educación, se legalizó la evaluación a maestros para justificar que merecíamos permanecer o ser despedidos del servicio. Ante esta situación creció una oposición magisterial acompañada por padres de familia que creían amenazada la gratuidad de la educación. La cercanía que tejí con

varias familias llevó a que discutiéramos ese tema y no fue posible evitar la conformación de un grupo que se sumó al movimiento.

De ocho a doce treinta me ocupaba en el aula y al salir había algunos padres que ya me esperaban para hacer un mitin informativo. A veces había que salir corriendo para llegar a las afueras de otra escuela donde otras familias querían información. En ocasiones me llevaban hasta otras colonias para escuchar la propuesta de acciones que las familias querían emprender. Fui de los pocos maestros que abiertamente se pronunciaron por un paro laboral en esa zona, pero ante el temor y apatía de otros docentes, trabajé más por la agenda de los padres de familia. Ahí estaban también algunos de mis alumnos, escribiendo sus temores y reclamos en un cartel.

Queremos una escuela que nos enseñe a pensar y no a obedecer, apuntó la nieta de una señora que administraba un espacio comunitario. No queremos más trabajadores en las calles, demandó la niña que de un día para otro vio a sus conocidos del sindicato de electricistas sin empleo. Algunos se llevaban propaganda para pegarla como cuando perdimos nuestra pulga imaginaria. El círculo más duro de mis apóstoles, como les decían otros maestros a los niños que siempre me rodeaban en el patio y el salón, me daban permiso para irme al paro. Otros me avisaban a la salida que sus mamás habían escuchado que ya iban a desalojar a los maestros del Zócalo.

En ese contexto ocurrió la conspiración que me expulsó de forma amable de la Amanda, como conocíamos a la escuela. Cuando se dio la indicación de reportar a los maestros activistas, los papás se encargaban de evitar que hubiera evidencias. La propia directora no se atrevió a denunciarme y en un gesto de aprecio, sugirió que lo mejor era transferirme a otro lugar. Lo más lejos posible, como también aconsejaban los grupos sindicales traidores, pues era un mal ejemplo para su actitud entreguista. De un día para otro, muchas manos se ofrecieron a apoyarme para que ya no me trasladara desde tan lejos y pudiera estar más tiempo con mi familia.

Tanta ayuda recibí que en efecto ya no tuve que caminar demasiado. Conseguí el cambio a una escuela en la alcaldía Gustavo A. Madero, a menos de dos cuadras de casa. Ya no volví al inicio del próximo ciclo escolar y me despedí de mis alumnos por medio del blog que habíamos creado. Llegué a una escuela que tenía fama de ser dirigida por una persona muy estricta y con aulas ocupadas con docentes que remaban a un solo ritmo. Lo primero que imaginé es que al trabajar tendría un alto riesgo de encallar y quedar varado, pero al final era algo que le debía a mi pasado. Muchos de los maestros que conocí en la anterior escuela tenían una carga de prejuicios muy fuerte hacia los habitantes de la zona norte de la ciudad. ¿No era momento de llegar a hacer algo en la alcaldía donde crecí y formé una familia?

De antemano sabía lo que me esperaba al llegar a la primaria Dr. Carlos Bauer pues era famosa porque cada ciclo escolar parte de la plantilla docente abandonaba el barco. No soportaban la presión y poco a poco se formó una leyenda negra sobre esa escuela. Incluso varios de nuestros familiares narraban lo que les tocaba vivir como alumnos. No era el escenario más alentador, pero al fin provocador, asumí el reto de generar un motín a bordo cuando llegara el momento. Por lo pronto el número de pasos que daba todos los días disminuyó de forma notable, lo cual ocurrió también en mi actividad docente en poco tiempo.

La autorización del cambio se atrasó en el papeleo y por ese motivo llegué al plantel cuando las clases habían comenzado. No asistí a la semana de organización previa así que no sabía quiénes eran los docentes y cuáles eran los acuerdos de estructura interna. Cuando me presenté me enviaron de forma emergente a cuidar un grupo de sexto mientras su titular resolvía un encargo. Luego acudí con la directora quien informo que atendería a un grupo de segundo grado. Preguntó cómo lograba la consolidación de la lectoescritura y quise reseñar mis experiencias. Apenas tomaba

impulso para hablar de las ventajas que reconocía al trabajar la escritura y lectura favoreciendo un enfoque funcional en aras de una comunicación real cuando la directora me detuvo en seco.

No hubo tiempo de hacerle saber mi creencia en que lo esencial del trabajo de un docente se encuentra en entender la metodología de la asignatura. Intenté explicar que en otra escuela había tenido resultados favorables por la convicción de que el alumno aprende a hablar, hablando, a escribir, escribiendo, y a leer, leyendo como lo señalaba la SEP (2000) en el libro de Español para el maestro. Menos alcancé a hablar de situaciones y exigencias de verdadera comunicación para posibilitar una práctica regular de los distintos usos de la lengua hablada y escrita que deviene de un enfoque comunicativo y funcional. Sin más, avisó que en la escuela ya había un esquema de trabajo muy elaborado y solo era necesario conocerlo y ponerlo en práctica.

Luego inició un cañoneo de los elementos con los que había que cumplir según el registro en el cronograma. Planeación semanal en el formato sugerido. Bitácora de aula con las intervenciones realizadas. Entrega de diario del alumno y registro para ver si cumplió con las secciones de hoy aprendí, hoy leí y dos problemas matemáticos. No olvidar la retroalimentación al cabo ya tienen un formato para apoyar la evaluación diaria. Para el diagnóstico del grupo, que ya el maestro de educación física estaba apoyando a realizar, había que registrar sus resultados en la hoja individual del semáforo de competencias, integrar el perfil grupal con tablas y su interpretación de acuerdo con los campos formativos. Mientras, podía avanzar en armar el portafolio de evidencias de cada alumno para reportarlo en la junta con padres que se haría en dos semanas para informar los resultados del diagnóstico y aprovechar para informar cuál sería la ruta a seguir para el primer bimestre.

Empecé a hundirme con lentitud ante tal ofensiva. Tragué con discreción mi discurso acerca del enfoque comunicativo funcional ante la poca disposición a escucharlo. No era momento

de esgrimirlo. Sabía además que ya no era la palabra presente en el plan y programa de estudios desde el año 2011. Quizá debí presentarlo en el término del momento e insistir en que perseguía la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje que requieren de una serie de experiencias individuales y colectivas donde se involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos y al mismo tiempo otras formas de aproximarse a la escritura y de participar en los intercambios orales. Lo mismo que la SEP (2011) definió en los documentos de la Reforma Integral de la Educación Básica.

Tres años antes, esa reforma modificó los planes de estudio de nueva cuenta, en una cadencia que comenzó en 2004 a través de pilotear programas en los cuales se hablaba de competencias a desarrollar en los alumnos gracias a la concepción constructivista que debían tener los docentes. Fue lamentable que en muchos de los compañeros de trabajo no estuviera clara esa concepción y en consecuencia acataban todas las indicaciones sin proponer alguna variante que lo concretara. Fue así como ese nuevo centro de trabajo detuvo mis pasos. No solo porque en cinco minutos llegaba al plantel, sino porque no había demasiado espacio para la iniciativa.

Los mismos alumnos y padres de familia no tenían ánimo de encaminarse a una aventura. Siempre anteponían qué la directora ya había dado una indicación. El mismo argumento lo repetían compañeros de trabajo que casi no hablaban entre ellos y se conformaban con hacer parejitas o pequeños grupos para hacer más llevadera su estancia.

Con el tiempo la rutina comenzó a anclarme. Sin darme cuenta, estaba próximo a acumular seis años de servicio en esa escuela. Ya tenía cierta historia y pertenencia en la colonia donde al principio no era conocido a pesar de habitar en ella. Los padres de familia me reconocían más por ser el maestro que se reunía con otros vecinos para hacer juntas en la banquetta frente a la casa.

Desde esas reuniones comencé a reconocer la necesidad de la comunidad que había fuera de las bardas del plantel y que impactaba en nuestros estudiantes: la consideración de sus intereses.

En la escuela el motivo de mayor inconformidad era la obligación de escribir un diario con secciones preestablecidas. El MMEM (1997) establece una diferencia entre ese modelo que llevaba la escuela y la propuesta de Freinet, donde el diario escolar es un instrumento que sirve para enseñar de forma natural la lengua oral y escrita, de una forma viva y espontánea al ser los niños quienes deciden qué escribir, de manera que se guardan anécdotas, ejemplos del trabajo realizado, testimonios de felicitaciones o sugerencias y más ejemplos de un texto que late por el pulso de lo que ocurre de forma cotidiana. ¿Se podía pedir que escribiera a quien le imponían secciones del texto o no tenía temas relevantes para plasmar en una hoja de un cuaderno que se miraba con odio?

Era contradictorio lo que ocurría. Sin duda en este barco se arrió una bandera que confundía a qué bando se pertenecía. Tenía técnicas interesantes en el plan de trabajo, pero su ajuste en la implementación no servía a nuestra realidad. La propuesta motivadora anudaba la libertad mientras más se impulsaba. La dinámica me llevó a un límite donde a veces ya no expresaba las mismas motivaciones en la labor como docente. Los mejores recuerdos de experiencias que consideraba exitosas se iban alejando cada vez más, perdidos en la corriente de los recuerdos.

A pesar de eso no frené el intento de implementar experiencias novedosas para el grupo o en las orientaciones que dábamos en los talleres que organizábamos para los padres, pero solo alcancé a realizar acciones aisladas, sin lograr una integración de las asignaturas. A veces surgía una experiencia reconfortante en el campo de la enseñanza de las matemáticas. En ocasiones se motivaban en algunos de los proyectos de los libros de texto de Español. Un tiempo algunos se interesaron en la Historia, pero no era algo sostenido. Como muestra de una cada vez más débil

resistencia lanzaba disparos pedagógicos hacia uno y otro rumbo según lo requería la directriz marcada al colectivo escolar. La brújula mostró señas de estar fallando.

El testimonio de actividades que dejaron marca se narraba en esporádicos saludos expresados por los alumnos que tuve durante los primeros años como maestro o bien por los que me vieron llegar seis años atrás al actual centro de trabajo, pero cada vez era más difícil recuperar esos testimonios. Tal vez la normatividad, la costumbre y la planeación de la directora lograron rendirme ante su insistencia de marcar un rumbo desde el exterior. Con esa sensación de entumecimiento y por iniciativa de mi esposa, consideré buscar el ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para cursar una maestría en la modalidad presencial.

Una vez más el destino me tomó por sorpresa. No tenía contemplado cursar una maestría como algo necesario, mucho menos urgente, pero un día mi compañera de esperanzas llegó con la convocatoria y revisamos si había algo relacionado a la enseñanza de la Historia. Ella es docente de esa asignatura en secundaria y yo cargaba con esa herida abierta de la formación inconclusa. Consideramos una opción en la unidad 098, pero al final no la encontré convincente. Seguí dudando y entre el listado de ofertas de la unidad 095, el término Animación Sociocultural provocó interrogantes ¿Qué sería eso? Y además de la Lengua. Era atractivo también por la cercanía de la unidad con mi domicilio. Se presentaba de forma coqueta como una alternativa ya que de ese modo uno de los dos podría regresar pronto para cuidar a la hija.

En la mente rondaron palabras que no había reflexionado antes en conjunto: *Lengua*, lenguaje. *Animación*, animar. *Socio*, social. *Cultural*, cultura. Comencé a repetir y repensar esos términos, tantas veces que sumé otros: Lenguaje, comunicación, escritura, lectura, hablar, convencer, participar. Mi mente no paraba y mientras tanto, el trabajo escolar seguía su marcha.

Ese año atendía un grupo de sexto grado. No solo era la voz interior, los padres de familia también me llenaban de sus voces.

—Es que no quieren escribir, ni leer. No sabemos cómo hacer para que se animen.

—Les tienen miedo a los libros y a agarrar la pluma. Nomás quieren estar pegados a los aparatos.

Eran comentarios recurrentes en la reunión con los padres de los alumnos de sexto. Ese grupo representó un reto durante dos ciclos. El último nos tomó por sorpresa con la aparición de un proyecto de la SEP: *los clubs*, espacios que se pensaron para atender de forma multigrado en algún aspecto que despertara el interés de los alumnos. En ese tiempo propuse trabajar el huerto escolar como una forma de enseñanza viva de las ciencias naturales. Insistí en las reuniones del colectivo escolar, prometí gestionar patrocinio con tal de tener un pie de playa desde el cual alzar la bandera de Freinet. Pensé que si se concretaba podría aprovechar el espacio para trabajar la propuesta de la clase paseo.

El intento fracasó. La normatividad señaló todos los posibles riesgos e insinuó que era mejor conformarse con que los alumnos vieran germinar un frijol en un frasco lleno de algodón. En cambio, llegó un listado de opciones avaladas, incluso con una metodología asentada en cuadernillos de trabajo elaborados por empresas que en algún momento buscaron ser patrocinadoras de las escuelas cuando la reforma educativa del expresidente Peña Nieto prometió abrirles un espacio para incidir en los contenidos. En un movimiento de mago se acordó que trabajaríamos los clubs de tertulias literarias, artes y matemáticas.

— ¡Pues propongo que le llamemos *Fábrica de genios!* — Exclamé en un intento de sentir que algo aportaba a esa propuesta que no avalé del todo.

La organización de esos clubs implicó revolver a los tres grupos de sexto, lo cual fue una ventaja pues uno de ellos estuvo a mi cargo durante dos ciclos cuando llegué al plantel. No pude dejar de compararlos con los que atendía. Estaban contentos de volver a estar conmigo por lo menos el día que tocaba el club. Se metían con anticipación al salón. Se escapaban de su maestra, una amiga que se encargaba de las tertulias literarias, para ir a mi salón y participar de las primeras actividades. Los veía alegres y me dolía la apatía de mi grupo.

¿Cómo hacer para que se animaran esos chicos a mi cargo que estaban a punto de irse a la secundaria? Hasta platicar era difícil con ellos. Tenía que arrancarles las palabras cuando intentaba entrar en su código de lenguaje, bañado de referencias a las redes sociales, pero eso no siempre ocurría. Se resistían y de forma paradójica notaba que ellos veían con envidia a los del sexto C. Ese grupo que después de tres años aun recordaba nuestros boicots a la propuesta rígida del diario y que en su memoria preservaban todavía algunos de los textos que trascendieron e hicieron creer a la directora que éramos sistemáticos en la producción escrita. Recordaban nuestros círculos de diálogo que se transformaron en asambleas que los empoderaron. Y de todos esos recuerdos no había logrado construir algunos semejantes con mi actual grupo.

Ellos no eran los únicos celosos. También comencé a envidiar a la maestra Lili porque algunos de mi grupo se entusiasmaban cuando tenían el club de *Tertulias Literarias* con ella. Llevaban su libro y al regresar platicaban entre ellos los detalles que recuperaban en la sesión. Por varios puntos de la escuela comenzaron a aparecer niños con apariencia de amantes de los libros que hablaban entre ellos como lectores.

Uno de ellos me dio la pista final del rumbo a seguir. Estaba en el patio esperando a que terminara la clase de educación física cuando llegó un niño a sentarse en la misma jardinera. Lo conocía de vista pues estaba en el mismo grupo que mi hija. Pensé que había escapado de su salón

con el pretexto del baño, pero me tomó por sorpresa cuando sacó del bolsillo de su pantalón una versión infantil de Frankenstein. Comenzó a leer y se acercó más, para que pensaran que estaba conmigo y no le metieran a su salón. Vi que casi terminaba el libro.

— ¿El doctor es el monstruo? — Pregunté sin cruzar miradas.

— No. Él es el que lo hizo — respondió Yahir sin desprenderse de las últimas líneas.

Seguimos platicando en lo que regresaba el grupo. Su seguridad y actitud de lector experimentado fueron un chispazo. Ya no era el pequeño tímido que vi en otras ocasiones, llorando porque no encontraba a su hermano mayor. La tertulia lo transformó. Entonces encontré el sentido de la especialidad que ofrecía la maestría: una herramienta para animar a los chicos temerosos que llegarían en el próximo ciclo.

2.7 El trazo de una nueva ruta

En la planeación de las clases no era la primera vez que intentaba aplicar las enseñanzas de Freinet en el salón, en especial como intento de aplicar una concepción diferente del papel del alumno, basada en una convicción de enseñar que no somos tan diferentes y que su voz tiene el mismo valor que la mía, que podemos remar hombro con hombro cuando sea necesario para salir adelante. La perseverancia de este planteamiento tuvo sus frutos gracias al avance de una nueva generación de libros de texto que retomaron la propuesta que seis años antes no me dejaron exponer. Desde el ciclo escolar 2018-2019 se presentaron libros para primero y segundo grado que requerían trabajarse por un docente que no se sintiera ansioso por echar mano de las planas y visiones simplistas de la alfabetización.

Por esa razón, al finalizar ese ciclo en que llegaron los libros de texto renovados, me entreviste con la directora en un tono radicalmente distinto a la presentación que tuvimos en agosto

de 2014. Tardamos seis años en sentar bases para un diálogo más o menos entre pares donde lograba conseguir, en una comparativa de las concesiones para los corsarios por parte de las coronas europeas, permiso para socavar las prácticas en nombre de una atención centrada en los niños. A fin de cuentas ¿existirá algún docente que no anhele ver la alegría de sus alumnos dentro del aula?

Bosquejé ante la maestra Lupita, la directora, un futuro entrelazado mis planes con la visión general del proyecto como escuela y accedí a encargarme la atención de un primer grado. Después de varios ciclos escolares volví a los grupos de primaria baja y me olvidé de los alumnos de quinto y sexto. No iba en solitario en esta nueva aventura. Lilí, la compañera que llegó hacía dos años estaba dispuesta a formar equipo de nuevo. Otros compañeros del grado preguntaron cómo ocurrió tal cambio y el ensamble del equipo. La apuesta para lograrlo fue grande y el resultado me hizo pensar que quizá existe la fortuna cuando se quiere ser bribón.

—Déjeme con Lilí y denos primero. Hacemos buen equipo y además quiero poner en práctica lo que aprenderé en la maestría. — Fue mi argumento a la directora, a pesar de no saber aún si me aceptarían o no en la MEB.

Fue una jugada temeraria debido no solo a la incertidumbre de ser aceptado en la UPN sino también a que es muy raro que se asigne a un varón para dar atención a los más pequeños del plantel. Se mantiene arraigada la idea de entregarlos a una mujer que refuerce la imagen materna o bien que no choque con la imagen de la tierna y juguetona educadora del preescolar.

Así fue como el grupo 1º B inicio el ciclo escolar 2019-2020 en la primaria Dr., Carlos Bauer, ubicada en la colonia Salvador Díaz Mirón de la alcaldía Gustavo A. Madero. Llegaron catorce niños y luego seis más para estar a mi cargo. Uno de ellos incluso era un desertor de otro grupo. Su abuela me pidió recibirlo porque intuía que el más complicado de sus tres nietos

necesitaba una mano dura. La señora no imagino que la cara de felicidad de algunos de sus compañeros del grupo se debía a que eran familiares de exalumnos y conocían que la mano dura no era algo de mi dominio. Por fortuna fui aceptado en la MEB y a partir de eso comencé de nuevo a poner en práctica estrategias que me alejaron de la posibilidad de caer en una postura represiva con mis alumnos.

En la MEB de nuevo fueron útiles las enseñanzas de un viejo aliado, cuando llegué a la entrevista como aspirante. La doctora Vanessa al entrevistarme en la etapa de aspirante, resaltó uno de los referentes en mi anteproyecto: el libro de las técnicas Freinet del MMEM que me acompañaba desde la Normal como regalo de una amiga de la generación. Ya en los primeros cursos de la maestría, el diario escolar, el texto libre, la correspondencia y la asamblea escolar se revelaron con más profundidad cuando los trabajamos con los demás integrantes del grupo para considerarlos como una posibilidad de modificar la interacción entre el aula y las relaciones de poder generadas entre los alumnos y el docente.

Si bien no fue mi primer contacto con esta pedagogía, si era la primera vez que la viví como una herramienta para promover no una incipiente formación de ciudadanía sino la animación a leer, escribir y hablar. Con ese propósito elegí instalar la asamblea como un punto de partida. En nuestra primaria se llevaba por decreto una vez al mes, pero no tenía mucho que ver con la propuesta de la Escuela Moderna. Los alumnos no eran principiantes en esto pues sabía que en el preescolar algunos vivieron la oportunidad de participar de forma activa.

Pase de la frase común de movilizar los aprendizajes previos de los alumnos a movilizar el mobiliario de los alumnos, frase que tiene sustento en el planteamiento de Jolibert (2009) respecto a transformar los espacios áulicos para facilitar la participación y aprendizaje de los alumnos. No quería volver a encontrar una generación enmudecida e indiferente. Tenía que salvarlos de

hundirse y a toda prisa les enseñé a hacer trizas la organización fija de sillas y mesas. Al principio les costó trabajo entender, pero cuando vieron el conjunto, aprendieron a acomodar con prisa las mesas y sillas para darle formalidad a nuestra plenaria.

— ¡Desarmen los equipos y muevan las mesas! ¿Quién trae esas sillas? ¡Qué no queden mochilas en medio! ¡Todas a las orillas! ¿Quién estará en la mesa dando la palabra? ¿Por qué no se respeta el turno del que está hablando? —Eran las voces de mando que desaparecieron cuando la asamblea se hizo costumbre.

Luego de enseñar cómo y para qué era la asamblea, los chicos comenzaron a vivirla. Como se comparte en el Anexo 2, llegó el momento en que mi función se limitó a la de escriba y rara vez me proponían como presidente de la mesa. Los alumnos se empoderaron de manera que cualquier aventura tenía oportunidad de ponerse sobre la mesa. Si se aprobaba, el interés de los chicos por realizarla era visible. El cambio en esa relación de mando y construcción de confianza no se amilanó ni ante la directora a quien querían mostrarle su trabajo, como cuando se consensó aportar un tapete como decoración para el 20 de noviembre.

Los niños me enviaron a ir por ella pues les urgía saber si estaba autorizado un espacio para colocarlo. Como algo natural la recibieron en el salón, aunque por regla lo que menos se quiere es que las autoridades entren a ese espacio. Ellos querían mostrar algo en lo que estaban trabajando. Yo sentía la necesidad de mostrarle lo que estaba apareciendo en el grupo gracias a la implementación de actividades ajustadas a partir de las Técnicas Freinet.

El grupo estaba incompleto. Ese día faltaron varios. De los que estaban, algunos copiaban un dibujo, otros buscaban un recorte. Por un rincón había otros platicando. En el piso, cuatro pliegos de papel unidos sirvieron para dibujar un Monumento a la Revolución relleno de bolitas de papel crepé amarillo y café. La idea era colocarlo en el espacio que se pensaba arreglar como

Museo de la Revolución. Parecía un caos. La directora entró y saludó. Algunos apenas alcanzaron a voltear y se alzaron a la expectativa.

—Chicos, la directora viene a ver su trabajo. Viene a ver cómo se esclavizan para celebrar la Revolución— anunció sonriente — ¡Cuéntenle cómo preparamos este trabajo!

Animado, Carlitos se levantó para describir su trabajo sin temor. Hacer muchas bolitas. Enseñó la cantidad de canastitos que llenó. Todos levantaron la mano cuando la directora pregunta quiénes han colaborado. Nathan susurró, con una sonrisa, que le han explotado. Sophia se acercó a decir que han trabajado duro, como la gente de antes de la revolución. Por allá Nachito dijo que lo bueno es que ya no se vive como en las haciendas de esos tiempos.

Demian se acercó libreta en mano. Busca alguno de los personajes del 20 de noviembre para dibujarlo y copiar su nombre. Pregunta insistente al maestro, dónde dice Porfirio Díaz. No se intimida por mostrar ante la directora que no sabe eso, pero sabe preguntar. Señala un dibujo mientras pregunta. El maestro apoya, le incita a reconocer las letras con las que empieza el nombre de Porfirio. De pronto el niño recordó algo.

—Es con el que hace rato nos fastidiabas ¿no? ¿Es del que nos contaste hace rato? —dijo, mientras su mirada quedó perdida en un recuerdo agradable. La directora los miro. Eran transparentes. No fingen orden ni tampoco quieren decir algo acordado de manera previa. No queda espacio para la simulación, pero comenzaron a reflejar orgullo ante la felicitación. En el salón se vio nacer una conquista señalada por Palacios, “la escuela tiene que ir al encuentro de la vida para servirla, y basándose en ella, dar un dinamismo y una motivación a la educación” (Movimiento Mexicano de la Escuela Moderna, 1997, p.39).

El salón estaba desordenado como muestra de una batalla que libraban los chicos del 1º B para cumplir con el trabajo acordado: aportar para el museo y que los papás se sientan orgullosos

de su labor. Se organizó un plan para limpiar el aula al día siguiente. De todos modos, necesitaban hacer la asamblea para renovar cargos como cada semana así que no existía inconveniente en acomodar las sillas de manera que se podía ver al presidente y al secretario que moderaron la reunión y recuperaban las propuestas y opiniones.

La asamblea fue de las primeras actividades que enseñé haciendo, principio que no solo vivieron mis alumnos. Ocurrió también en mi papel de estudiante mientras avancé en los distintos módulos de la maestría para estar en posibilidades de lanzar la pregunta sobre ¿qué querían hacer? A veces es doloroso aceptar que mi práctica puede y debe renovarse a partir de mirarla desde otra perspectiva, la que aportó el trabajar entre pares.

Como estudiante en este nuevo trayecto formativo tuve que recorrer un proceso de alfabetización académica que se sirvió de la corrección y revisión de textos que poco a poco construirían la nave narrativa. Rockweell (2001) plantea que la cultura de cada centro escolar muchas veces determina las posibilidades de lo que se contempla como posible y necesario, en especial con relación a la lectura y escritura. La unidad 095 tenía un cuerpo académico que desde la ASCL nos requería emplear un lenguaje específico al que no estaba habituado, pero me fue requerido. Los primeros textos que presente no incorporaban citas, narraban de forma todavía más confusa y se apegaban a una guía puntual. Todavía tenían apariencia de informe, pero gracias a las correcciones colectivas entre compañeros iniciaron una transfiguración.

El aporte de la primera lectura para la corrección que hizo la doctora Macrina a mi trabajo sirvió para saber qué podría mantener y qué habría de modificar en los relatos sobre la oralidad y cómo incorporar el sustento teórico. Las primeras observaciones que recibí en ocasiones dejaron un sabor amargo pues algunas dieron en el blanco sobre aquellas líneas que consideraba las mejor

elaboradas. Dolía dejar tiradas esas palabras e hice lo posible por recuperarlas, atenderlas y dejarlas sanar para ver si podían incorporarse de nuevo en la narrativa.

Esta dinámica también mostró lo que debía hacer cuando me toco aportar las primeras retroalimentaciones a los compañeros. No solo preste atención a puntos y comas, aprendí a encontrar y valorar figuras literarias entre la prosa sobre la que navegaban conceptos. Aprendí a señalar con frialdad lo que no me agradaba, pero también a reconocer lo que podría robarles e incorporar al trabajo propio.

Ocurría algo similar a la asamblea en esas revisiones. No se imponía, al contrario, se sugería y consensaba que cambios podrían hacerse o no y todo quedaba asentado en un compromiso similar a los que adoptaba el grupo de primero en el salón de clases. Ahí la asamblea se volvió su evento por excelencia para valorar las acciones de los compañeros y además hacer las sugerencias, críticas y felicitaciones. También me servía de ella para provocarlos y proponer un nuevo plan: iniciar la selección de un libro con imágenes y pocas letras que puede gustarles y provocarlos para llegar a la lectura y escritura. En algún momento, tendríamos que alcanzar el trabajo por proyectos y consideré que lo más viable era familiarizar a los niños con su posibilidad de participación.

No fue fácil avanzar en los distintos módulos de la maestría para estar en posibilidades de lanzar esa pregunta a los alumnos. Solía ver mi quehacer solo desde una acción en lo inmediato, pero uno de los aportes de la MEB ha sido el enfoque biográfico narrativo, con el cual miré la practica como el resultado no solo de años de formación en la Escuela de Maestros o del tiempo en servicio sino como resultado de un conjunto de situaciones que incidieron en cómo me adentré en la oralidad y en cómo aprendí a leer y escribir.

Hace tiempo escribía una bitácora de aula como requisito y durante el primer año de la maestría la fui cambiando con la idea de practicar en ella la utilidad que tiene la investigación biográfico-narrativa. Por esa razón comencé a anotar lo que hacía con el grupo, lo que provocaba en mis alumnos y a destacar los aciertos y errores. Dejé de registrar de manera mecánica las incidencias de conducta normada y comencé a notarme y a anotarme con una intención clara.

Como refiere Bolívar (2001) la narrativa es a la vez un enfoque y una metodología que permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contra la interpretación de datos recogidos en estadísticas sistemáticas que nos pide la institución, o las incidencias centradas en conflictos, el enfoque biográfico narrativo que comencé a conocer, propició que registrara historias donde plasmé mi interacción e interpretación acerca de determinados hechos o acciones en el aula y la relación con mis alumnos y a partir de su análisis/comprensión interpretar y construir nuevas historias/relatos, en las que se puede inscribir el posible cambio y mejora.

De ahí comprendí la importancia de escribir las propias vivencias para dar paso a la posibilidad de interpretar esos acontecimientos. Volverme y entenderme como objeto de estudio, logrando alterar el modo habitual de lo que se entiende por conocimiento. Pero eso fue solo el comienzo, reconocí mi práctica y también pude identificar sucesos que definen mi forma de ver y practicar la lectura, escritura y oralidad. ¿Cómo fue ese acercamiento y cómo lo repliqué o no con mis alumnos?

Cursar la maestría representó la apertura a nuevos referentes conceptuales y metodológicos. Como ya referí en líneas anteriores, tenía nociones de las técnicas Freinet (1970) y algunas ideas de los trabajos por proyectos, pero leer a nuevos autores como Jolibert (2009) y sus apuntes para reorganizar las aulas, o bien textos como los de Ong (1987) y Olson (1998) que

explican ideas más completas acerca de la oralidad y escritura, provocaron que en la planeación de mi trabajo docente se presentara una reflexión o argumentación que antes no me ocupaba de atender y que en los hechos no era del todo requerido en la práctica cotidiana de mi centro escolar. Estaba por lanzar por la borda una postura donde lo que importa es la planeación que cubre los contenidos.

En esta etapa debí reconocer que no fue una actividad sencilla reflejar los aportes de la MEB pues se requiere hacer más cosas de las que hace el resto del cuerpo docente, como usar el ingenio de forma contextualizada para intervenir en el grupo. Es más sencillo a veces continuar la simulación que nos promueve el uso y costumbre. Lo mismo ocurre con los vicios que me habían generado las capacitaciones en línea. ¿Para qué leer si bastaba con buscar en internet las respuestas para el cuestionario de evaluación?

Era muy cómodo hacer anotaciones acerca de los desempeños de los estudiantes, pero no estaba familiarizado con escribir sobre mi propia vida y acción. Reseñar y apropiarme de planteamientos de un campo específico de conocimiento también fue un reto. En este nuevo trayecto formativo, como estudiante tuve que recorrer un proceso de alfabetización académica que se sirvió de la corrección y revisión de textos que poco a poco construirían la nave narrativa.

Estaba tan familiarizado a solo tomar la nota literal de textos que ni siquiera terminaba de leer, que ahora al tener practicar aspectos más complejos de lectura como conceptualizar o relacionar opiniones de los autores, enfrenté retos intelectuales fuertes. Al parecer no fui el único de la generación de Animadores Socioculturales de la Lengua en formación, pero nuestra institución formadora anticipo este reto en la alfabetización académica y como señala Carlino (2013), las actividades previstas por los académicos incluían hacernos practicar con una intención definida, el trabajo con la lectura y escritura en sus clases. Sin duda, la irrupción de inesperada de

las clases en línea representó un desafío extra, más cuando en los planes jamás consideré cursar la maestría en modalidades semipresenciales y mucho menos a distancia. Esto sumó que una de las habilidades que debía adquirir involucró el uso de plataformas educativas como Google Classroom y las videollamadas.

Comencé a hablar de Técnicas Freinet para luego conversar sobre estrategias y proyectos que democratizaran el aula y empoderaran a los alumnos. A la par, inicié la revisión de ejemplos de Literatura Infantil y Juvenil al tiempo distinguía cómo eran los *libros álbum*. Con ese comienzo pude participar en actividades que se promovían, como las de *Alas para La imaginación*, un evento que realiza la Unidad 095 el último miércoles de cada mes con la finalidad de alentar y arraigar el acercamiento a la LIJ.

Sin notarlo, poco a poco me incorporé con gusto a un club que se fortaleció desde muchas actividades derivadas de las clases, donde se compartía e interrogaban las lecturas sobre autores que darían sustento teórico a la futura práctica. Smith (1986) refiere que el uso de la lengua en sus diversas expresiones provee de una identidad que poco a poco conforma un club de usuarios que leen, escriben y hablan, el cual sirve para que fortalezcan su pertenencia y desempeño en situaciones comunicativas.

Durante las primeras intervenciones que desarrollé durante el inicio de la maestría reafirmé algunas de las particularidades de mi estilo de trabajo tales como situarme en un espacio diferente al que de manera usual ocupan muchos docentes. No me gusta usar el escritorio, por el contrario, disfruto estar en las mesas de los alumnos, mezclado en sus equipos y buscando que la ubicación del mobiliario permita vernos y escucharnos.

En los recreos me gusta rodearme de los niños para escuchar y compartir de sus pláticas mientras toman sus desayunos. Hay ciclos en los que los niños disfrutaban tanto de esos momentos

que se vuelve una necesidad encontramos. Algunos se van por el patio, pero otros se quedan platicando. Una compañera les llamó alguna vez *mis apóstoles* porque en ese entonces se enganchaban a mis pláticas, la oralidad nos permitía construir nuestros propios códigos y significados que luego trataban de poner en práctica al imitarlos.

En el ciclo escolar que recibí a los niños de primero, logré engancharlos no solo con la oralidad. Se dejaron atrapar también por la lectura y el trabajo que realizamos con los libros álbum en el salón y otros espacios escolares. Rockwell (2001) acota que la concepción de lectura involucra una práctica cultural que se realiza en un espacio intersubjetivo (que sucede en la comunicación intelectual o afectiva entre dos o más sujetos), conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. Aunque menciona otros elementos, el último con el que me quedé es el de la apropiación, que se refiere a la forma en que los participantes de un contexto específico van empleando los textos o las prácticas de lectura, aunque tengan un uso u orientación preestablecidos como ocurrió con los libros que les presenté.

Como un ejemplo de ese concepto de apropiación, reconozco que integrándome a la comunidad de Animadores desarrollé un acto comunicacional que como apunta Smith (1986) me permitió explicar, expresar, traducir y hacer comprensible el sentido de los conceptos y referentes que conocí en el trayecto formativo y que ocupé con la pretensión de volverme un especialista en el tema. Todas estas prácticas abonaron a esta ruta de adquisición de conocimientos particulares. No puedo decir que sigo siendo el mismo docente que aspiraba a ingresar a las filas de la especialización en ASCL, la cual me dotó de conocimientos teóricos y prácticos que necesarios para comprender situaciones y a partir de ello emprender actividades que buscan resolver problemas, ya sean los cotidianos con mis alumnos o algunos específicos en el campo de la Lengua.

Como parte de este club conformado por Animadores de la Lengua quedé agradecido con los docentes de la MEB, ya que a diferencia de las otras instituciones en las que no me sentí tomado en cuenta, mi formación en esta etapa consideró las dificultades que enfrentaría para leer y escribir apuntes académicos especializados e incluso mis propios textos. Ya padecí la idea que da por hecho que no hace falta la alfabetización académica y en esos casos no fue una experiencia agradable. Todavía no es tiempo de afirmar que me consolide como un miembro experto del club, pues se me dificultó aportar y participar en las actividades de tutoría, así como argumentar con mayor consistencia las referencias a los textos consultados.

Geertz (2003) plantea el tema de analizar los actos que expresan una manifestación cultural y emergen en una situación específica. La educación y sus expresiones particulares en las que nos vemos involucrados es un ejemplo de estos actos emergentes que debieran ser investigados por lo que valió la pena pensar si el docente puede volverse investigador, lo cual he comenzado a practicar en el contexto de mi grupo gracias a la investigación participante y de carácter etnográfico que me mostró la MEB. Un futuro animador sociocultural de la Lengua tiene que empezar a ocupar herramientas para poder caracterizar el estado de su práctica y de sí mismo.

Me reconocí cansado y por ese motivo, un año atrás acepté la derrota presente con mi grupo. Despedí a la generación que me recibió al llegar a la escuela Dr. Carlos Bauer y el agradecimiento de varios de ellos al marcharse a la secundaria me convenció de volver a ponerme en marcha e intentar cursar la maestría. Esperaba elementos para que los niños escribieran y leyeran con más habilidad. Era seguro que la menor de las ambiciones era aprender algunas estrategias para que consolidaran la lectoescritura más rápido. Con esa idea, comencé a preparar las acciones para alzar de nuevo la bandera de la insubordinación. El abordaje a un nuevo espacio de educación formal se logró y se puso en marcha un enfoque distinto que renovó mi ánimo.

Parecía estar de vuelta, sorteando algunas adversidades sin imaginar las aventuras que venían al cierre del ciclo escolar.

3 CAPÍTULO III. Con ánimo para un asalto final

Nosotros tenemos algo. Tenemos muchos años de trabajo haciendo pueblo. Esta es una posibilidad y una base real. Es como si tuviéramos que contar con la realidad, como si tuviéramos que darle más importancia a la realidad que a las ideas sacadas de los libros.

Carlos Montemayor, Guerra en el paraíso.

Muchas historias se desenvuelven en torno a un personaje visible y sus situaciones particulares, sin embargo, también es común dejar en el olvido a quienes acompañaban los acontecimientos o los propiciaron. En este caso, la parte final de la aventura de tomar la MEB guarda un espacio especial para mis alumnos, quienes con sus rostros apagados o luminosos llevaron a pensar cómo destruir las prácticas educativas de las aulas o de las modalidades a distancia que los hacen infelices. El cierre de una historia puede tener un giro en el escenario donde se desarrolla y esto es lo que ocurre en este tercer apartado.

Este último capítulo recupera los planteamientos descubiertos al avanzar más pasos en la formación encaminada a la ASCL que terminara en la conquista profesional de un pie de playa desde el cual zarparía a las futuras vivencias. Cuento, además, cómo ocupé estas nuevas herramientas ante la llegada de una tormenta no prevista: la epidemia de Covid-19 que obligó al cierre de las escuelas y el aislamiento social. Para entender el rumbo que tomo mi última

intervención fue necesario agregar una descripción de la tripulación que se volvió de segundo grado dada la extensión de la cuarentena, y que aun así se mantuvo firme durante ese tiempo.

Las intervenciones derivadas del trayecto formativo de la maestría fueron un recurso que ocupé para animar a estar a los niños desde el trabajo a distancia. El encierro durante ese tiempo nos llevó a crear un proyecto llamado *Escondamos un tesoro*, el cual me hizo pensar que sería adecuado llamar a los alumnos *los literautas*, aquellos dedicados a navegar entre las lecturas de acervos que navegaban en internet y con ellos acumular un tesoro que nos motivó a no desistir de mantenernos en contacto, con la meta de repartir los bienes y transmitir las habilidades adquiridas en el anhelado reencuentro, aunque en secreto sabía que no los volvería a tener en mi aula, pues antes de terminar el ciclo escolar ya sabía que mi próximo grupo sería uno de quinto grado.

3.1 Un poco de animación para seguir adelante

En los momentos más difíciles es común que la naturaleza humana incite a escapar. A pensar en salvarse y que los demás libren su destino por su cuenta. Situación contraria cuando hay una comunidad solidaria, enlazada con fuertes códigos y costumbres, templada además en la adversidad ¿Qué palabras se deben usar para identificarse cómo perteneciente a un grupo? ¿Qué pensamientos distinguen a un animador sociocultural de la lengua? Como respuesta, Quintana (2002) señala que una aproximación conceptual no es fruto de la mera praxis animadora, sino de una seria reflexión teórica sobre la misma, sin embargo, experimentar también lleva a definir aquello que vivimos. El concepto de ASCL cómo tal es manejado de forma recurrente por una comunidad que va creciendo con cada generación que se incorpora a esta línea de trabajo. La definición es algo que también está en crecimiento y concreción, pero que en esta pandemia tuvo muchas oportunidades para situarse en ejemplos específicos.

Lerner (2003) refiere que toda comunidad es poseedora de prácticas de lenguaje que les pertenecen más a que a otros. La animación al uso de la Lengua es una práctica que identifica a los miembros de una especie de club. En ese sentido, el objetivo de esta línea formativa es precisamente el desarrollo de usos sociales del lenguaje que sean útiles y además distintivos de las comunidades escolares en las que se promueven. La apuesta por su éxito radica en revalorar y potenciar aquellas situaciones vivenciales de lenguaje oral o escrito que puedan ocupar tanto los alumnos como las familias y los docentes.

Otra característica que distingue a esta línea de intervención es el cambio del papel que juega el maestro. En la determinación de las intervenciones juega un papel fundamental la observación participante descrita por Woods (1986), dado que el papel que desarrollé en el diagnóstico de las problemáticas y el planteamiento de acciones para el proyecto fue el de participante, por lo que tuve conocimiento de primera mano de cómo se desarrolló.

Desde esta postura, veo al animador más como un integrante de la comunidad que se posiciona por reconocerse con y en ella para compartir las penas y las aspiraciones. No se le concibe como alguien que llega a imponer una línea de trabajo, sino que, al contrario, adopta las propuestas que se lanzan para atender una problemática. Esta intervención consensada es siempre a través del uso del lenguaje, en aras de superar las necesidades y transformar aquello que están convencidos de cambiar.

En este proceso de intervenciones considero que no solo yo me aproximé al camino de un Animador Sociocultural de la Lengua sino también parte de mi grupo ya que como colectividad están con disposición de “dinamizar, mediante el poder de la palabra, la participación en el contexto en el que nos desenvolvamos para transformar, renovar y enriquecer a la sociedad a través de los individuos” (Jiménez, 2019, p.34).

Esto se hace en muchos casos con la incidencia de prácticas culturales derivados de otros ámbitos externos al escolar, de ahí que la cultura escolar está en posibilidades de generar intervenciones que retomen los procesos sociales y políticos del momento. Hasta ese momento la incidencia se generó por lo que me observé hacer en el salón de clases, pero vino un cambio radical cuando las escuelas quedaron cerradas a causa de la pandemia provocada por la Covid-19, una enfermedad de la que se conocía poco y se temía mucho. El viernes 20 de marzo de 2020, la autoridad educativa anunció el cierre oficial de las escuelas para hacer frente a la contingencia provocada por los contagios de Coronavirus.

Se pensó que esta medida frenaría la movilidad de la ciudadanía y con ello la velocidad en la transmisión de los contagios en tanto se creaba un tratamiento e infraestructura para atender a los enfermos. Desde ese día los alumnos comenzaron las clases a distancia apoyados en la estrategia de *Aprende en Casa* que desarrolló por lo menos tres etapas en las cuales se grabaron programas para abordar ciertos contenidos de cada grado y transmitirlos por televisión o plataformas digitales. Cuando se dio el cierre, no se pudo seguir en la dinámica que ya teníamos establecida en el salón por lo que se hizo necesario plantarme cómo iban los niños a continuar el acercamiento al ejercicio de la lengua bajo un enfoque sociocultural si la consigna era aislarnos.

La respuesta la tuve aprovechando una situación que desbordó tanto a los padres de familia como a los docentes en cierto momento, cuando la comunicación se enfocó al uso de plataformas de redes sociales como WhatsApp o el trabajo con aplicaciones como Classroom y Zoom. Se generó una cantidad enorme de información que se reenviaba de una manera tan intensa que ya no existía intención de revisarla. Eran los síntomas de una infodemia, la pandemia de información falsa o verdadera, que contrario a lo que impulsaba a muchos a compartir mensajes, propiciaba que muchos ya no cerraran el ciclo de comunicación y ni siquiera los veíamos.

Cuando se formalizó el cierre de escuelas imaginé que el reto era que los alumnos volvieran de las vacaciones en abril con los materiales de trabajo que se les había preparado. No visualicé el tamaño de la tempestad: ya no volvimos para revisar esas antologías y que tampoco festejamos en el aula el día del niño, ni despedimos a los chicos de sexto grado. Tanto se extendió la cuarentena original que inicio un nuevo ciclo escolar con alumnos a la distancia.

El último día que la escuela se abrió, varios de mis alegres alumnos de primero se resistían a abandonarme. Todavía Sophia, Yaneri y Aldo acompañaron a sus mamás, quienes me apoyaron a tratar de dejar despejado el salón y a resguardar los materiales. Después de que guardamos nuestros queridos libros en el estante y despegábamos nuestra última cartelera literaria de la ventana, nos despedimos de lejos porque empezamos a conocer un término nuevo que ya prometía atender contra nuestra alegría: *la sana distancia*.

Las autoridades anunciaron que, para garantizar la continuidad de los aprendizajes, echaron a andar el proyecto de *Aprende en Casa* y convocó a docentes voluntarios para participar en la grabación de programas que se transmitirían por televisión como una medida emergente. Se supo que casi no hubo respuesta y sin que se supiera cómo, pero a toda marcha la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció tener contenidos listos y el encargo general a los docentes fue dar un acompañamiento a los alumnos. Parecía que el magisterio jugaría un papel de atención a clientes durante esta contingencia.

No se tomó en consideración la labor previa que existía con el grupo. Las autoridades tampoco consideraron las redes de comunicación que las comunidades escolares habíamos comenzado a tejer al principio de la pandemia. Aunque la normatividad prohíbe la comunicación directa con los familiares, ahora las circunstancias obligaron a conseguir y proporcionar números telefónicos, identidades en redes sociales y a flexibilizar horarios de trabajo, por decir lo menos.

La SEP anunció tener resuelto el tema de las clases durante el cierre de escuelas. Su consideración central fue contar con un medio masivo como la televisión en primer lugar, apoyándose también de la radio y el internet para transmitir una barra de programas. Con esas premisas pensó que el derecho a la educación estaba a salvo. Sin embargo, otro factor quedó fuera de su imaginación: la participación. Con el paso de los días algunos grupos reportaban alumnos con los que no había contacto. Otros reportaban el ausentismo creciente. Las familias perdían la fe y el interés en la programación de *Aprende en Casa* conforme pasaron las semanas y los meses.

Mientras avanzaban las semanas, el secretario de Educación anunció por un lado que la actividad educativa por televisión resultó en una experiencia que se compartía y replicaba en otros países por su éxito, pero por otro lado nos indicaba buscar a esos alumnos ausentes, quienes ya no tenían un plantel al cual llegar y que se perdían en las cuatro paredes de su hogar desde el 20 de marzo como medida para aminorar los efectos de la pandemia de Covid-19 y los efectos del distanciamiento social siguen manifestándose.

A la décima generación de la MEB nos tocó ajustar la forma de intervención a realizar en esta tercera etapa de nuestra formación. Sin la posibilidad de interactuar con nuestros alumnos, no hubo más que acatar las directrices del colegiado y nos encontramos con la siguiente misión a cumplir: realizar una intervención digital donde aportarán contenidos sobre Literatura Infantil y Juvenil utilizando los principios de la Animación Sociocultural de la Lengua y la narrativa como género tanto oral como escrito.

El punto de partida fue tratar de identificar cuáles serían los tópicos para incidir. Las actividades resultantes de la intervención del grupo deberían dar de qué hablar y como refiere Lucci (2006), propiciar interacciones en la comunidad donde se aplica, de un modo que sienta las bases para una cultura de la lectura y del uso del lenguaje. Las líneas de trabajo eran tan variadas

luego de haber revisado en Garralón (2001) todas las características de alguien involucrado en la mediación entre las personas y la literatura: un aprendizaje lector y literario, actividades para compartir y hablar de los libros, una formación como enseñante o bibliotecario y uno de los más complicados, un amplio acervo cultural y literario vinculado a la LIJ.

Al principio parecía un reto muy grande pero la interacción con los materiales que fuimos trabajando y el desarrollo mismo de los seminarios, permitieron conformar una perspectiva que supo definir una temática de intervención. De acuerdo con lo que aprendimos de Camps (2003) acerca de los proyectos de Lengua, se consideró que habíamos atendido a la fase de la observación y el análisis de la situación como preparación del proyecto. La observación nos llevó a consensar que una de las temáticas vinculadas a la LIJ que urgía abordar era el del libro álbum. Analizamos la situación y reconocimos que hasta antes de abordar con más detalle la historia de la literatura dirigida a los niños, teníamos muchas confusiones respecto a cuándo nos encontrábamos con un libro ilustrado o un libro álbum como tal. Al reconocer que esa imprecisión la compartían muchas de las personas vinculadas a la enseñanza del lenguaje no dudamos en que haríamos un aporte útil.

Teníamos el tema y era momento de elegir la forma de socializar los productos de nuestro trabajo. Aquí hubo de nuevo un rápido consenso: emplear la plataforma de YouTube para albergar y difundir los materiales. Lo que siguió fue conformar equipos entre los integrantes de la generación para elaborar videos. ¿Iba bien nuestra ruta? Era el momento de pasar a la concreción del proyecto y al hacer una valoración posterior tuve dudas sobre si la ruta era la correcta. En una referencia, Camps (2003) acota que los proyectos en el campo de la enseñanza de la Lengua dan prioridad a actividades expresivas y comunicativas, así como al trabajo colaborativo como un instrumento para el desarrollo personal y social. En teoría resultaba congruente.

El inicio de este proyecto trajo muchas cosas nuevas para nosotros. La primera, que no estábamos habituados al trabajo a distancia y mucho menos a organizar de manera colegiada la toma de decisiones, el reparto de tareas y el seguimiento de acuerdos. Consideró que no estábamos conscientes de todo lo que implicaba realizar este proyecto. Tratamos de poner en práctica algunos aportes de los seminarios anteriores tales como la organización a través de una asamblea al estilo de la pedagogía Freinet, pero como lo aprendimos de Camps (2003), una cosa es la teoría y otra la práctica.

Se optó por trabajar con la plataforma de YouTube al ser una herramienta de fácil acceso, arraigada en muchos sectores de la sociedad. Un acuerdo fue emplear las herramientas colaborativas de Google, por ejemplo: Drive, Gmail, la plataforma de video llamada Meet y otras aplicaciones que estuvieran a la mano para tratar de generar la articulación del trabajo. En las primeras reuniones nos preguntamos cómo trabajar los videos. Al principio se pensó en una versión que las compañeras llamaban de revista, pero luego se presentó otro formato tomando en consideración los vídeos que son producidos por los booktubers que se dedican a reseñar libros por canales abiertos en diversas redes sociales.

Sin tener muy claro si convenía ocupar el formato de revista, o uno semejante al de los booktubers, se avanzó en la repartición de temáticas. Cada uno de los integrantes de la generación expusieron que temática le interesaba. Como la compañera Keren refirió que buscaba trabajar con el libro álbum me integré con ella para centrarnos en ese tema. El resto de los compañeros también se agrupó por afinidades. Se esbozó de manera rápida un título para nuestra sección y esos acuerdos se transmitieron en una reunión con las maestras de los seminarios. Lo más seguro es que percibieron dudas porque pidieron que se aterrizará más la propuesta.

Se trabajó en la construcción de guion para la presentación del canal y hubo quienes asumieron alguna responsabilidad como abrir las cuentas compartidas de correo y YouTube que emplearíamos. Hubo algunos intentos de coordinación convocando a nuevas reuniones o bien coordinación en el grupo formado en la plataforma de mensajería de WhatsApp, pero no hubo una respuesta plena a las convocatorias. Las actividades de cierre del ciclo, situaciones personales y de plano el receso vacacional fueron obstáculos que no logramos sortear del todo.

La fecha de presentación de los avances se acercaba y para entonces ya el guion general para la presentación del canal estaba casi terminado. El siguiente compromiso era grabar las capsulas de presentación y el primer video que cada equipo subiría a la red. Un compañero ya se había encargado de presentar varias propuestas para conformar el video que identificaría nuestro canal a manera de cortinilla. Ahí surgió el nombre de Somos Animadores 10-13, en alusión a que era un proyecto de la décima generación de la maestría y que ya solo nos manteníamos trece alumnos. Los intercambios colectivos se fueron espaciando. Había una comunicación más entre los equipos para consultarse dudas sobre las temáticas.

Con el tiempo encima se dio la presentación del canal y esa misma semana los videos de cada sección comenzaron a publicarse. El proyecto de los animadores enfrentó dificultades debido a las diferencias en el nivel de cada una de las producciones. Ya había enojos, frustraciones y esperanzas mezcladas, sin embargo, la segunda ronda de videos se publicó con una mejoría notable gracias a la retroalimentación de los titulares de los seminarios y también a la valoración que cada equipo realizó. Fue notable la mejoría de los guiones y la producción de los videos. En las primeras semanas de creación del canal se logró sumar visitas y suscriptores.

Una vez que realicé la descripción del proceso general de conformación del canal, paso a compartir mi experiencia personal de modo que a partir de esta experiencia pueda sistematizar

algunos aspectos para avanzar en la elaboración de proyectos. En primer lugar, algo que debe quedar claro es qué puede entenderse por un trabajo por proyectos ya que una cuestión que se debatía en las reuniones era si estábamos actuando bajo esa modalidad o solo nos planteamos una meta común. Camps (2003) señala que el punto de partida del trabajo por proyectos es hacer algo para aprender a hacer y aprender sobre lo que se hace con la ayuda de diversas herramientas. Para esto se requiere pasar a la acción a través de una serie de actividades previstas que cobran sentido para los participantes.

En el caso de la experiencia que desarrollamos sin duda el proyecto se da en dos vertientes. Una en la que se atendió a un proceso específico y empleamos situaciones discursivas para hacer promoción de la LIJ y otra en la que el proyecto mismo se vuelve una situación de aprendizaje sobre cómo elaborar proyectos. Esta situación es propicia para la investigación epistemológica de cómo aprendimos para resolver las situaciones conflictivas que se presentaron durante el desarrollo de nuestro canal. Emplearé la estructura de Camps (2003) para evaluar el proyecto Somos Animadores 10-13, por lo que trataré de analizar los logros y los pendientes en las etapas de preparación, realización y evaluación de nuestra intervención.

Sobre la base de estas etapas se puede hacer una comparación menos subjetiva de nuestra acción. La búsqueda de objetividad es una condición difícil de sostener. Woods (1986) señala que corremos un riesgo si no hacemos una valoración sincera de nuestro trabajo y somos incapaces de identificar la implicación personal en lucha contra el distanciamiento. El eterno debate entre la objetividad y la subjetividad.

Para comenzar considero que hubo una falla desde el postulado de lo que es un proyecto. En las fases que refiere Camps (2003): la preparación, la realización (en la cual pueden generarse productos específicos o bien conocerlos) y una evaluación formativa y final, debe existir

participación de los aprendices, tener la fuerza de la iniciativa y la autogestión como acotó La Cueva (1998). Sin embargo, el desarrollo de este proyecto estuvo muy marcado por atender lo que suponíamos querían los maestros.

En la fase de la preparación, las sugerencias se plantearon a partir de algunas que ya estaban sobre la mesa, por lo que decidir la creación de un canal de YouTube se tomó como la meta y se desaprovechó reconocer las situaciones discursivas que lo hubieran enriquecido. En las actividades acordadas no se estableció indagar, por ejemplo, lo qué hay detrás de un video como el guion y los ejercicios de oralidad para presentarse ante la cámara. Por un momento parecía que el objetivo era el video sin detenernos a reflexionar si cumplía el objetivo de enriquecer las nociones del concepto de LIJ y del libro álbum en específico.

Otro aspecto que dejamos muy al aire fue establecer el destinatario, ya que al no tener claro a quienes se enviaba el mensaje de forma más concreta, no logramos reconocer a quienes llegó y si nuestra audiencia en verdad se interesó por conocer más de la LIJ. Incluso no planteamos hacer un mecanismo para recibir retroalimentación.

En la realización del proyecto desaprovechamos especificar las actividades que nos llevarían a identificar con claridad el tipo de texto que era necesario trabajar y aprender a elaborar. En este caso, nuestros guiones para los videos no fueron revisados en colectivo de forma amplia. Este aspecto en particular fue uno de los que se debió tomar en cuenta a futuro; restamos importancia a la interacción con los compañeros y los docentes. En esa ruptura de la comunicación faltó la evaluación del trabajo como un equipo formado por toda la décima generación.

El punto de la interacción dentro de esta experiencia es un aprendizaje que incorporé en la práctica, pues es común adoptar como un cliché algunas tendencias o modas que se van incorporando en las escuelas. Por ejemplo, llevamos años escuchando la necesidad de trabajar por

proyectos, de hacer pedagogías más activas que fomenten la participación de los chicos para desenvolverse en un ambiente más ameno y más vivencial para ellos y sin embargo en ocasiones no nos damos a la tarea de ver si nosotros tenemos las cualidades para desarrollar un trabajo por proyectos o participar en el mismo para poder transmitirlo a nuestros alumnos.

Fue una tarea complicada pues vimos que no es algo sencillo decidir en qué aspecto vamos a incidir y bajo qué estrategias. Más complicado aún era definir cuáles son las metas. Tampoco se logró con facilidad asumir o delegar las responsabilidades que tuvo cada uno. En esa ocasión falló la claridad respecto a qué trabajar y para qué. En la etapa organizativa varios anduvimos sin rumbo claro pues los propósitos del proyecto estaban a un nivel de consideración individual y en consecuencia cada integrante expresaba estrategias diferenciadas.

—Yo entendí que quieren que hagamos un canal.

—Podríamos hacerlo como los programas de revista

— ¿A fuerza es en YouTube?

—Podría ser como un programa de radio como el de la Unidad, UPN Radio.

Otro aspecto que nos falló como practicantes de la Animación Sociocultural fue la valoración diagnóstica. Se dejó de lado tomar en cuenta las condiciones de cada integrante y sus habilidades en ámbito en el cual se incursionaría. Esta omisión resulta grave a la metodología de la Animación Sociocultural. El Colectivo por una Educación Intercultural (2010) señala que es necesaria la comprensión de la historia y las prácticas sociales, las costumbres y las formas de organización y participación social, así como los espacios y actores sociales e institucionales. Conocer estos factores dota de herramientas fundamentales para el trabajo. Sin embargo, en las consideraciones previas del grupo, se omitió hacer una exploración de las habilidades de cada integrante para participar en un proyecto como el que acordamos.

Esta situación se visualizó al identificar a los equipos que tenían un dominio más desarrollado de la edición y producción de videos contra los que fue su primera experiencia. También se percibió cuando algunos compañeros tuvieron más dificultad para presentarse ante la cámara que otros. El reconocimiento de la diversidad de habilidades y del contexto por el que atravesaba cada integrante quedo como tarea pendiente. En un futuro este aprendizaje vivencial de la importancia del diagnóstico se reflejó en conocimiento de los integrantes del grupo y empatía hacia su situación particular.

Otra de las áreas de oportunidad fue el tema de la participación y colaboración. La construcción de espacios colaborativos es una tarea constante y difícil a pesar de que la participación y la democracia cultural se enarbolan como pretensiones, pues debo reconocer que son puntos que pueden ser de quiebre en la tarea de los animadores socioculturales. Como bien advierte Sarrate (2002), no es fácil formar parte de una agrupación y tomar parte en la actividad sin el riesgo de propiciar jerarquías y desigualdades, en especial si la mayoría de los espacios comunitarios promueven lo contrario: el individualismo, la competencia personal y una mirada que se dirige a uno mismo. La ASCL requiere de personas que se involucren en la problemática a intervenir, sin embargo, en las sesiones de organización una constante fue la apatía, la cual dificultó la toma de acuerdos y la asignación de tareas concretas a los integrantes.

Este punto resulta ser muy sensible al pensar en el papel como docentes frente a un grupo. A los alumnos se les requiere participación y en el proyecto se dejó ver que en ocasiones faltaba un convencimiento de querer apostar a esta modalidad de trabajo. Quizá se está tan habituado a trabajar con los niños y que esa condición asegure el papel de autoridad o de figura de dirección dentro de las intervenciones al docente, que el trabajo entre pares resulta incómodo al momento de asumir un papel de dirección o dirigencia del proyecto ante personas que no visualizamos en

una posición de subordinación. En contraparte hubo quienes incluso lo deseaban. Aquí es donde se tiene que pensar también en el trabajo por proyectos como una situación de negociación para llegar a la toma de acuerdos a la que no estamos habituados.

Otro aspecto que pongo a consideración al reflexionar sobre el trabajo fue que el equipo no se mantuvo como tal, sino que al contrario se fragmentó en parejas o tríos con la meta en común de nutrir el canal y con la responsabilidad particular de cubrir su cuota del video por semana. Ya señalé antes, que el diagnóstico se centró en identificar una problemática vinculada a la LIJ o un aporte que pudiera hacersele (y que incluso podría no responder a un problema). Otra carencia que acompañó al diagnóstico fue el desconocimiento de habilidades y carencias de los integrantes. Quizá si las áreas de oportunidad y habilidades del grupo se hubieran enunciado hubiéramos comenzado de otra manera.

Al dar por hecho que todos eran hábiles en el uso y producción para el canal de YouTube, se cometió el error de atomizar el grupo para generar una cantidad considerable de videos. Entonces cada pareja o trío o individuo tenían las mismas responsabilidades. Es posible que exponer dentro de colectivo lo que cada uno sabía o no hacer, resultaría mejor pues de esa manera se podría hacer un reparto de responsabilidades específicas a cada uno. Por ejemplo, algunos serían responsables de armar el guion y otros, con más habilidades para presentarse ante las cámaras, podrían de ser quienes se grababan para presentarse en el video. Otros tal vez pudieron haberse dedicado a la producción de edición del video y eso nos hubiera dado una visión en conjunto.

La rotación de esas responsabilidades permitiría que se aprendiera de lo que sabe hacer el otro. Coll (2000) señala que la pertinencia de una intervención desde una perspectiva constructivista existe al tratar de animar la actividad del otro, creando condiciones favorables para que los esquemas de conocimiento y los significados asociados a los mismos sean lo más correctos

y ricos posibles. Todo esto significa que, aprendiendo en medio de las actividades del proyecto, los alumnos se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender a aprender, lo cual implica en el sujeto la capacidad de reflexionar la forma en que ha aprendido, dicho de otra forma, puede aprender a aprender.

Es una conclusión dura pues se ambiciona o piensa que podemos transmitir esto en las aulas y terminé por reconocer que es una labor difícil, pues de manera inconsciente anulamos la colaboración y la empatía. Resulta muy común repetir que respetamos e identificamos las diferencias, habilidades y posibilidades de los chicos de manera particular y en la realidad no se aplicó en nosotros mismos. Esta es una consideración que retomé cuando intenté aplicar el trabajo por proyectos con el grupo de primaria: que sea una forma de trabajo basada en la colaboración y no en situaciones que tal vez hasta generan competencia, en el sentido de una contienda.

En el desarrollo de las actividades planeadas no se consideró la carga actitudinal que se va generando al trabajar en un proyecto. No supe cómo abordar la valoración, por ejemplo, de los videos de quienes tuvimos pocas vistas en comparación con quienes alcanzaron un número sorprendente de vistas en sus videos y cómo se asumiría ¿Cómo un fracaso del equipo o cómo fracaso de los compañeros en particular? Aunque al hablar de trabajo por proyectos no cabe hacer esta distinción de quien tuvo éxito y quién no lo. En el cierre o avance del proyecto se miden aspectos más cualitativos que cuantitativos. Por ejemplo, quedo pendiente hacer la valoración sobre las tareas realizadas y si se repartieron bien.

Camps (2003) insiste en la importancia de la evaluación del proyecto para que se pueda decir si cumplió su propósito pues esta falta de balance al cierre puede convertirse en una debilidad metodológica y llevarnos a lo que Lerner (2003) apunta como modas que se van diluyendo en los centros escolares. No sé si el resto de los compañeros se haya puesto a reflexionar en este punto.

Al recapitular esta experiencia reconocí que nos saltamos la parte de proyectar cómo íbamos evaluar o medir el éxito de nuestro canal y de nuestro material particular como equipo. ¿Hay evidencias de la influencia de nuestra intervención? En nuestro caso particular, con la compañera Karen abordamos este asunto al elaborar nuestro segundo vídeo. Descubrimos que además de las fallas técnicas que presentaba el primero que lanzamos no se había trabajado como cruzar datos que nos indicaran si fue alcanzado nuestro propósito.

Las disertaciones concluyeron que conformarnos con la visión de valorarlo por el número de vistas y con eso determinar si nuestra temática tuvo un impacto y se incrustó en los intereses de quien lo visitó lo vio, sería en el mejor de los casos muy optimista y simple. Retomando este punto, con mi compañera hicimos esta valoración acerca de cuántas de las personas que ven nuestro video van a remitirse a un segundo material o a un segundo espacio de consulta. En ese sentido aprovechamos mi blog personal (delmaestrokarlitos.blogspot), otra plataforma que he venido empleando desde hace ya varios años. Cuando planeamos el guion y la producción dejamos en su descripción la referencia a este sitio. Durante el cierre del video titulado *El camino del tesoro*, ofrecimos o anunciamos que podían consultar algunos ejemplos del libro álbum por sí estaban interesados.

Al hacer este balance de los números encontré que hay un número reducido de vistas. No se superan más de 120, estamos en un rango de 116 a 118, pero al hacer el comparativo con las entradas al blog y las entradas específicas a las que los remitimos nos encontramos con una situación que nos sorprendió y nos podía indicar de cierta manera una medida cuantitativa de cuánto incidimos en nuestro público. De todas las personas que visualizaron nuestro video, la mitad se interesó en saber un poco más del tema que abordamos. Entonces nosotros podríamos decir que se logró una incidencia que no se quedó en el aire.

3.2 Palabras que dejan huella

Si la memoria fuera una playa, las palabras se verían como un número infinito de pisadas. Hay sonidos y ritmos que no salen de nuestra memoria y provocan diversas emociones según el contexto en que se grabaron y adquirieron un significado. Reconocer esto conlleva aceptar que en la escuela los chicos sienten una atracción por los textos basados en la tradición oral pues las emociones le remiten a esa pertenencia a la cultura oral. Sin embargo, esta condición no debe determinar una actitud donde se sostenga una oposición a incorporarles a la cultura escrita. Si bien es cierto que antes anoté que entre la naturaleza del ser humano no está incluido el uso de la escritura, también nuestra propia naturaleza nos hace capaces de incorporar esa herramienta intelectual para avanzar en una progresión. Con esta premisa una de mis intervenciones apostó al ejercicio y recuperación de la oralidad.

Para avanzar en la consolidación de la propuesta, consulté al grupo sobre mi intento de retomar la oralidad que llevaban desde casa o bien por el trabajo en el preescolar. Trabajamos la recuperación de sus experiencias en cada oportunidad, comentamos y repetimos la rima de modo que resultó inevitable que en nuestra consulta los chicos dijeran que querían trabajar con las rimas.

—Con esos textos chiquitos, que son divertidos. —dicen al referirse a las adivinanzas, rondas y coplas.

Sonrió pensando en que han caído en una especie de trampa. Lo mismo les ocurrió cuando hace un año empezamos a explorar los libros álbum. Asumí el papel de mediador y me encargué de ser quien convertía en voz las palabras que tienen atrapadas las letras de las distintas historias. Y a cambio de eso, ellos ayudaban a recordar de qué se trató la historia. Comenzaba narrándoles una historia y si quieren volverla a oír, la retomaba empleando la lectura, pero sin que la prioridad

fuera que ellos la siguieran con exactitud en su libro. Cuando terminaban esas lecturas reaparecía la oralidad.

— ¿Qué personajes aparecieron? —Les preguntaba a veces.

—Ustedes vayan recordando que ocurre para que después me cuenten. — Les pedía.

— ¿De qué se trató la historia? —solicité en ocasiones.

En esas ocasiones platicábamos varias veces acerca de esas historias. Poco a poco se incorporaron algunos textos con la intención de releerlos. Y las palabras que empleábamos para platicar eran las que ocupábamos para practicar el trazo de letras. No me fue posible identificar el tipo de palabras que refiere Freire (1988) y que sirven para una codificación que se vuelve objeto de conocimiento e integra al educador y al educando, pero a partir de las narraciones generábamos palabras que resultaban significativas para nuestra aula. Lo mismo pasó en este proyecto de oralidad. Los animé a convencerse de que eran textos valiosos que se podían disfrutar y por eso se quedaron con ganas de conseguir más.

Nuestro plan parecía fácil. Ellos buscarían más ejemplos de refranes, rondas, adivinanzas y hasta trabalenguas con sus familiares. Esta era la esencia del proyecto *¡Ay, señora, mi vecina!*, que tomó el título de una poesía infantil que hacía recordar mis viejos libros de texto. Ellos iban a grabarlos en audio y me los compartirían para que yo los subiera a internet y todos pudieran escucharlo. Involucrado en este trabajo también se anexó un listado de preguntas para que se enriqueciera su presentación. Debían contarnos quién les compartió ese ejemplo, por qué les gustaba y otras preguntas sencillas que más que escritas debían ser platicadas. Sin embargo, algo no salió como lo planeamos.

Ya teníamos previstas las fecha. En la plataforma de videollamadas Zoom realizamos la sesión para llegar a nuestra toma de acuerdos y perfilamos las actividades, pero de pronto nos

avisaron que teníamos que comenzar a publicar los exámenes para evaluar el primer periodo del ciclo escolar. Dos evaluaciones por día. Además de las asignaturas de la barra programática del proyecto *Aprende en Casa*, las habilidades básicas de cálculo mental y dictado de palabras. Emplearíamos más de una semana, con lo cual quedábamos fuera de las fechas previstas en el calendario de la maestría. Y, por si fuera poco, una prohibición de mandar tareas durante las próximas dos semanas y observación a las videollamadas que se realizaban con el grupo para que nuestra autoridad y sus representantes tuvieran oportunidad de comentar el estado socioemocional de los alumnos.

No podíamos permitir esto. Primero porque ya estaba en la mente de los chicos y segundo porque otra misión que tenía la propuesta de intervención era el ejercicio de la oralidad por parte de los alumnos. Consideré muy importante promover la integración del grupo y la oralidad jugaría ese papel, pues encontré una nueva coincidencia con Ong (1987) cuando refiere que a través de esta se propicia estructuras de personalidad que llegan a ser más comunitarias y exteriorizadas, y menos introspectivas de los comunes entre los escolarizados. Desde ese planteamiento se afirma que la comunicación oral propicia grupos, contrario a la remisión de escribir y leer como tarea única puesto que las considera actividades solitarias que hacen a la psique concentrarse sobre sí misma.

Los exámenes que se aplicaron y promovían en todo momento lo escrito. Apareció una obligatoriedad de intento de lectura con lo cual, al tratar de resolver sus pruebas particulares, la unidad del grupo desaparecía al entrar cada alumno en su mundo particular. No hubo más opción que recurrir a la complicidad. Una vez que dejaron de observarnos en las videollamadas nos dimos a la tarea de pensar cómo disfrazar el proyecto.

— Haga un examen de rondas.

— En Artística hay que bailar todas unas rondas.

— Decimos que es para expresar nuestras emociones.

Fueron varias las propuestas y ocurrencias. No quedó más que disfrazar la recuperación de adivinanzas como una actividad extra ya que todos los exámenes se habían revisado y autorizado de forma previa por la dirección. Además, no todos los chicos estaban enterados porque no se conectaban a las videollamadas.

Entonces corrimos la voz.

—Punto extra al que consiga una adivinanza y la mande al WhatsApp, pero no al del grupo, al del maestro para que no nos la copien — comenzaron a decir.

Los chicos se dieron a esa tarea, reconociendo que por el momento no podrían grabar rondas porque implican más tiempo y tenían mucho trabajo con los exámenes y el envío de su evidencia. A su carga de trabajo sumaron el nuevo encargo. Hasta ese momento la autoridad seguía pensando qué hacer con los chicos ausentes en esta pandemia y encargó a los maestros buscarlos por todos los medios posibles. En ese tiempo llevaba más de dos meses buscándolos y no quedó más que elaborar largos informes de mi intervención y de las citas en las que seguí convocando a quien no estaba presente.

Cuando parecía que solo tendría cuatro aportes aparecieron aliados inesperados. Varios chicos que no se conectan a las videollamadas se enteraron de la situación y mandan su video. Con eso pudimos elaborar un pequeño corto en el que por la prohibición de algunos de usar la imagen resolvemos con unos actores inesperados: los títeres de papita.

Los chicos vieron ese video, son papas decoradas de forma muy sencilla pero que tienen algún elemento que los identifica. La mirada dudosa, la sonrisa traviesa o tímida, el movimiento acelerado, el despiste. Se sintieron contentos de aportar para ese video y lo compartieron

orgullosos con sus padres y familiares. Saben que podíamos lograr más y quedaron con una sensación de agravio.

Pidieron que en adelante las tareas los dejaran hablar más, grabar su voz, explicar cosas en las videollamadas. Conquistaron su voz y la disfrutaron. Hubo reclamos entre ellos por no haber cumplido. Platicaban de cómo nos desquitaríamos.

—A la otra no hacemos exámenes.

—Ya no hay que hacer tareas, solo buscaremos adivinanzas.

Y entonces me toco intervenir para frenar su anarquía.

— ¿Por qué no pensamos en qué actividades podemos hacer para que podamos platicar más y escucharnos en lugar de estar escribiendo todo el tiempo?

Los chicos se quedaron pensando y entonces logré lo que Jolibert (2009) contempla como posibilidad del trabajo por proyectos: los niños proponen lo que podemos hacer. Querían hablar de dinosaurios, de los planetas, de los animales del mar y otros temas. Tomé nota y los incité a pensar sus respuestas.

— Pero ¿qué vamos a buscar de esos temas? — pregunté. Esta acción la realicé bajo la premisa de que no se puede trabajar en equipo ni compartir de la experiencia propia si no se está habituado a escuchar al otro y hacerse escuchar. Por eso en mi trabajo el dialogo tuvo una función fundamental durante las sesiones en presencial y luego en las videollamadas. La lectura de Ong (1987) me aportó una reflexión importante al señalar que la palabra hablada proviene del interior de las personas y desencadena que se comuniquen entre sí como interiores conscientes, como personas, de modo que la palabra hablada hace que los seres humanos formen grupos estrechamente unidos.

Bajo esta dinámica esperé hasta darles confianza y poco a poco hacerlos partícipes de mi poder expresado en el dominio de la palabra. Les dejé hablar, procurando que organizaran sus ideas. Sin la oralidad sería imposible acercarlos a lectura y escritura. Por lo pronto su actitud ante la oralidad sentó las bases para empezar a organizar actividades a partir de las temáticas de su interés y lo mejor de todo es que la voz de sus familiares ya no fue la cantante en nuestras reuniones. Lo primero que logré con esto fue iniciar el trabajo del segundo periodo con un proyecto de los dinosaurios donde cada uno eligió de cuál hablar y qué datos compartimos.

3.3 Los sobrevivientes

El final de una historia lleva giros inesperados, como ocurrió con esta aventura que transcurría en un cara a cara y hombro a hombro con los compañeros de la maestría y se proyectaban sus efectos en el aula. Hasta que llegó la pandemia y todo se volvió una acción a distancia a veces asincrónica. Esto impactó en cómo terminara este texto autobiográfico pues la redacción se vio interrumpida por los nuevos aprendizajes que se requería dominar para trabajar como docente y como estudiante a través de una pantalla, también porque a veces ya no sabía en qué tiempo vivía. Se frenaba del mismo modo porque desaparecieron muchos niños en el mar de la distancia, ahogados a veces entre tantas plataformas o desertores por la compleja apatía.

Anoté en las siguientes líneas lo que ocurrió en el proyecto final con el grupo, pues resultó en una experiencia que tanto para los alumnos como para mí se volvió un punto de partida a tomar en cuenta para la vuelta a clases. En ese momento aún no lo sabíamos, pero fue el último plan que llevamos a cabo juntos. Se programó que ellos quedarían a cargo de otra maestra para el siguiente ciclo escolar. La encomienda para mí fue atender a un quinto grado. Por eso merecía que estas

últimas líneas dieran cuenta de la transformación que ellos y yo alcanzamos al capturar y enterrar un tesoro.

Lo primero que pensé describir es a la tripulación de esos últimos días. Aunque ya había dado algunas señas de cómo eran en el primer grado, es necesario dejar registro de la forma en que quedó el 2° B. En ese momento la conformación del grupo ya tenía variantes. No cualquiera pudo resistir el vendaval que representó tomar clases a distancia. De los veinte alumnos enlistados solo sobrevivían siete con una participación permanente tanto en videollamadas como por Classroom. Dos lo fueron ocasionales y cinco más aparecían poco. Otros tres mandaron trabajo solo enviando trabajos al aula digital y en definitiva perdí a tres de los que no vi más ni su presencia ni su acción.

Las carencias económicas o el horario de los padres, la enfermedad o la lamentable pérdida, las dificultades técnicas o la falta de interés fueron factores que fracturaron la permanencia de los niños y niñas del grupo. Hasta cierto punto también comprendí que quisieran abandonar el barco. La escuela, en la parte final del ciclo escolar, se amuralló bajo un grueso cronograma de actividades donde no había margen para darse tiempo de tomar en cuenta el interés y ritmo de los alumnos. Era una carrera contra el tiempo con el fin de tener elementos con los cuales calificarlos.

— En la semana 10 se cierra Classroom y se les informa cuantos puntos alcanzaron. En la semana 11 evaluamos habilidades básicas y comenzamos con las asignaturas. El viernes de la semana 12 ya estarán calificados todos sus exámenes y sus promedios asignados. El tiempo restante solo trabajarán actividades para reforzar los aprendizajes esperados. — Fue mi aviso en la junta con padres, previa al inicio del tercer periodo.

De antemano presentí que era mi propia condena pues quién iba a querer seguir trabajando si sabían, con un mes de anticipación al cierre oficial del ciclo escolar, su calificación asignada. Y más si sabían que mes y medio antes de ese cierre, la entrega de tareas ya no tenía el fin de acumular

puntajes para sus promedios. Mientras, desde la perspectiva general de la escuela, se desarrolló un plan que nos dejaba como un plantel que cumplió con sus alumnos, las necesidades que visualice en su aprendizaje con el trabajo día a día se alejaban de la ruta que cómo equipo docente seguíamos.

El compromiso de concluir un proyecto con los chicos se pactó hacía unas semanas. En casa hubo una nueva tanda de enfermos por Covid-19 y uno de nuestros familiares no resistió la enfermedad. Por esa razón no terminé la intervención anterior de manera satisfactoria. No fui el único que por razones de salud en la familia o personales dejó cosas inconclusas. La participación del grupo también se fue volviendo inestable por tal motivo. Además, ya les urgía llegar a la evaluación para librarse de las tareas.

Una mañana los pocos que se conectaron platicaron conmigo. Estaban exhaustos del trabajo y presionados por sus familias, que en algunos casos querían repasar las tablas de multiplicar y la ortografía, mientras que en otras los abandonaban a su suerte. Aproveché para lanzar la gran pregunta.

— ¿Qué quieren hacer? ¿Qué podríamos trabajar en estos días que ya no mandaré tareas obligatorias al Classroom? — Esperé sus respuestas con el temor de que me dijeran que ya no harían nada.

La verdad es que en las últimas semanas ya no era el capitán que me gustaría ser. Era más un negrero que llevaba a los alumnos contra su voluntad, a un rumbo que no querían con el fin de entregar mis asuntos administrativos con los cuales me había atrasado. Les avise que esa actividad ya no implicaría tareas para calificar, sería un trabajo por gusto y que tendría que marchar mientras se aplicaban los exámenes.

—Léenos un cuento — Expresó Nathan y varios de sus compañeros lo secundaron.

Me sentí como el piloto de la historia del Principito, el libro de Antoine de Saint-Exupéry, cuando le piden que dibuje un cordero. Habíamos intentado tantas cosas y realizado actividades de mayor complejidad y en ese momento solo escuche que querían que les leyera. De verdad no creía que hasta ahí llegaba mi intento de convertirme en animador sociocultural de la lengua. Sentí envidia de las experiencias de otros compañeros de la MEB. ¿Qué sentido tenía esta actividad?

Pregunté por qué querían escuchar un cuento. Por dentro esperé que fuera para tener alguna idea para escribir o para hablar de ello. Anhelé encontrar a esos niños que construían su poder de leer y escribir y una propuesta así me pareció marcada por una segmentación del aprendizaje que en nada se apegaba a las propuestas didácticas de una pedagogía por proyectos que refirió Jolibert (2009).

— Porque tú cuentas los libros más bonitos —Adelantó Bayron. — Y mi mamá ya llega tarde y no me puede leer.

— ¡Para hacer un dibujo de la historia! — Sumó Sophia.

Otros comentarios siguieron en ese mismo tono. Era la lectura por recreación, a tal grado que no la querían hacer ellos, sino que la delegaron en mí. Los vi entonces desde otra perspectiva. Estaban exhaustos. Leyeron y escribieron o ese fue el intento de la constante serie de tareas que les dejé para atender los temarios y otras actividades extras que incorporamos sobre la marcha. Sin duda los traté más como esclavos que como compañeros. Sentí el deber de compensar eso.

Además, gracias al seguimiento de los alumnos, tenía la impresión de que varios seguían con la dificultad para leer. Sin duda disfrutaban de la lectura que otros hacían y querían llenarse de las historias que encontraban en los libros, pero el entorno de varios alumnos dificultó su deseo. Primero porque la mayoría no contó con un lector modelo que acompañara su proceso. Solo recibían la orden de leer en voz alta o de explicar el contenido de un texto. En segundo lugar, no

todos contaban con un acervo de literatura infantil como el que teníamos en el aula. Ocupar el libro de texto de Lecturas significó relacionar el empleo de este material con una tarea de las que se les dejaban a diario. Por eso los libros que no eran de texto eran apreciados por ellos, ya que no significaban de manera directa un trabajo para entregar de acuerdo con el temario.

Pedí que pensarán en sus respuestas para ampliar la propuesta. Acordé leer, pero ellos propondrían el texto. Algunos recomendaron algunos títulos que les compartí a través de mi blog, pero la mayoría mencionó que esos ya los conocían, querían títulos nuevos. Sophia mencionó que ella estaba leyendo la historia del regreso de un gato asesino y le comenté que ese libro tenía más historias. Jesús soltó que en una ocasión me visitó y le regalé un libro. Nicolás también recordó que un día nos encontramos en el tianguis de la colonia y él había ido a comprar libros.

La tristeza de los demás se reflejó. ¿Acaso era porque los libros conectaban a esos compañeros conmigo o por qué ellos no tenían libros a la mano? Nuestra sesión casi concluía y les pedí que pensarán qué actividades podríamos hacer con la lectura que haría para ellos y por lo pronto se votó cual sería la temática. Ganó que les presentara una lectura de animales. De preferencia un perro o un conejo.

Al reflexionar me quedé con la sensación de que ellos me percibían como una especie de bibliotecario. O me veían como a aquel revistero que solo conseguía lo que le encargaban. Pero también un detalle quedo atrapado en mi mente. Su mirada, cuando se habló de libros, mostraba esa ambición que tal vez había en mis ojos cuando quería pisar los lejanos rumbos que miraba desde la azotea cuando era niño. También pensé que su deseo era darle valor a la lectura como algo valioso, que no se limitó a convertirse en parte de una tarea que poco o nada les significó.

Si volvía a compartir una biblioteca digital, como nombraron a esos archivos en formato PDF que incluían un hipervínculo oculto en una imagen, y los direccionaba para que vieran algún

libro digitalizado en internet, los padres podían entender que quería que leyeran por obligación y hasta inventarían la tarea de hacer un reporte escrito. Eso no fue el deseo de los chicos, pero el problema era que la circulación excesiva de esos materiales tenía ciertos inconvenientes como la necesidad de contar con internet para ocuparlos, lo cual de nuevo planteaba una limitante y, además, a veces los archivos alojados en la red ya no funcionaban.

Pensé en el libro que presentaría de acuerdo con sus peticiones. Recordé a *Malvado conejito*, de Jeanne Willis. El personaje resultaba adecuado porque se presentaba como alguien rudo y al final confiesa ser tierno y solo busca minimizar las consecuencias de obtener bajas calificaciones. La historia podía servir para provocar a las niñas y los niños que se conectaban. Nos portaríamos rudos en aras de algo noble. Consideré que conocer al personaje los animaría a ser más respondones y de esa manera me dirían con más confianza lo que querían hacer para poder organizar el proyecto.

Era hora de la piratería. Comencé a buscar en el libro, pero no lo encontré. Tal vez lo había dejado en la escuela así que empecé a buscarlo en internet. Lo encontré digitalizado y una vez que lo descargué hice una edición para guardarlo en un formato PDF. La idea original era proyectarlo en la pantalla en nuestra siguiente sesión del miércoles, pero se me ocurrió enviarlo por el grupo de WhatsApp como un archivo que, abierto por primera vez, se guardaría en la memoria del dispositivo sin necesidad de consultarlo en línea.

—Buena tarde familias. Envío el archivo del libro que voy a leer a los chicos el miércoles durante la videollamada. Espero que puedan visualizarlo sin problemas. Cualquier problema, me avisan. Saludos. —Fue el mensaje de audio que mande. No había referencia a una tarea para los niños. Solo se dejó claro que era un material que yo ocuparía.

Era una apuesta ambiciosa. Jolibert (2009) resalta la práctica por parte de los niños de una reflexión metacognitiva regular y sistematizar sus resultados con la intención de alcanzar una toma de conciencia de las estrategias de aprendizaje como de sus aprendizajes lingüísticos. En la medida que esto se aplique se trabajaría sobre de sus ejes didácticos necesarios para sostener una enseñanza/aprendizaje eficiente de la lectura. Si algunos alumnos leían el libro podría preguntarles cómo lo consiguieron y en qué les ayudaron de modo que a partir de sus respuestas podrían aparecer la intención y la actividad del proyecto derivado de sus ganas de escuchar historias.

La escuela cumplió con cubrir los temas esenciales. Cumplió también con las fechas del proceso de evaluación. Se respetó el término de publicación de tareas. Cumplí con los niños y conseguí una historia de un conejo. Lo único fuera de la palabra empeñada fue que mande el libro La última palabra la tenían ellos para decidir qué hacer en esa última intervención.

Ambicioné que el proyecto se lograra enfocar sobre algo que atendiera el ámbito del estudio a partir de prácticas sociales del lenguaje desde las cuales se promoviera la comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos, el intercambio de experiencias de lectura o hacer el intercambio escrito de nuevos conocimientos. Extraje esa selección del documento que acotaba los contenidos del grado, los Aprendizajes Clave (SEP 2017) y consideré que eran prácticas que les facilitarían el aprendizaje autónomo y que se distanciaban de la recreación literaria a la cual no quería anclar el proyecto en ese momento.

3.4 ¡Vamos a esconder un tesoro!

Ese miércoles hubo solo nueve alumnos en la videollamada. Mala señal para iniciar una discusión de lo que se quiere hacer. Sophia soltó el primer tiro.

—Maestro ¡El libro estuvo bien bonito! Pensé que el conejito si se había vuelto malo.

— Si. Como que se sentía ya muy grande. —Agregó Jesús y se soltó a reseñar la historia que su papá le hizo copiar en el cuaderno.

— ¡Hay que leer más libros de esos! —Pidió Carlitos y Mía aprobó la sugerencia.

Pedí su atención. Se suponía que apenas hoy leería la historia, pero la mayoría ya lo había hecho. Cumpliendo el acuerdo leí la historia. De vez en cuando alguno interrumpía con algún comentario. Emily con su silencio característico tras la cámara apagada comentó que los conejos no eran así. Su abuela tenía varios y son tiernos.

Al terminar dijeron que les gusto la historia pero que no querían que sus papás les hicieran copiar o escribir. Alguien comentó que cómo era una historia corta la leyó varias veces sin ayuda de sus papás. Jesús se quejó de la larga reseña que escribió su padre para que la copiara en el cuaderno. No sabía siquiera lo que copió, pero lo entendió por los dibujos. De los comentarios surgió la idea de lo valioso del material. Confesé que lo baje de internet y que si querían podría compartir más.

— Pero no deje tarea del libro. Dice mi papá que la lectura es muy valiosa pero no diga que hay que hacer algo ¡Eso escóndalo! — opinó Jesús y sus compañeros lo secundaron.

Las propuestas fueron creciendo. Hacer un títere de dedo relacionado a algún personaje. Copiar la portada. Un dibujo de lo que nos gustó. Hacer la figura del conejo en plastilina. Un cartel para invitar a los que no lo han leído. Haga otro libro.

Aclaré que no había hecho el libro, que mi trabajo consistió en hacer un archivo con las imágenes de las páginas. Expliqué que eso se conoce como piratería y algunos niños asociaron la palabra a las películas que se venden en las calles. Si querían más libros tendríamos que convertirnos en piratas porque no había manera de tener el original en formato físico. Además, habría que esconder que el libro era para leerlo. Solo debería avisar que era para divertirnos

haciendo un títere. Otros niños querían que si se escribiera de que trató el libro. Estuvimos discutiendo un rato. Cerramos la sesión con la propuesta de buscar el siguiente libro acerca de un dinosaurio o de monstruos y si no se podía de algo parecido. Estos acompañantes reducidos en número me encargaron publicar la propuesta y las acciones comprometidas pueden apreciarse en el Anexo 3, en el cual se observa que se incluyó de nuevo el libro de *Malvado Conejito* para que quienes no lo habían revisado tuvieran la oportunidad de leerlo.

Estas dos semanas se enviarán libros digitalizados para que los alumnos se distraigan. En la videollamada van a presentar un títere del personaje y dibujaran algo relacionado con cada título. —Con este mensaje de audio oculté cualquier indicio de tarea. Los niños querían libros para disfrutar, no para emplearlos como algo instrumental.

La siguiente clase los niños se presentaron con un títere de dedo. Algunos lo elaboraron con papel. Otros lo hicieron con fieltro. Algunos aparecieron con su dibujo y otros con una recomendación. Y entonces nos dimos cuenta de que era necesario pensar en lo que haríamos con esta actividad. Lo que querían era escuchar historias de varios libros. Querían conocer más de los que ya se les había compartido por medio del blog. En medio de las pláticas con ello entendí porque anhelaban seguir trabajando con los libros.

— Es como tener un tesoro cuando nos manda libro y lo tenemos que esconder para que no se convierta en tarea. — Expreso un compañero.

Y dimos el salto a nuestro juego. Estábamos interceptando libros que circulaban por internet. Ellos marcaron la pauta de cuáles serían capturados de acuerdo con la temática que les interesaba. Los padres querían que practicasen varias habilidades, entre ellas leer. No era malo que se le diera una variante a las tareas, que se volvieran divertidas y que pudiéramos realizarlas un poco a escondidas porque la indicación era ya no dejar trabajos. El tinte clandestino de esta

actividad animo a los pocos chicos que se conectaban. Me emocionó por su deseo: que nos leas un libro.

Al final ese deseo se empataba con el aspecto de los planes y programas y con mi visión del papel que juega la escuela y la lectura en la transformación. Pude encuadrar su interés en el ámbito del estudio, visualizar que apoyaría su autonomía a través de prácticas sociales del lenguaje que implicaría el intercambio de experiencias de lectura y además promover la comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos. Entendí que ese deseo tenía que ver con un interés de los niños de transformar la realidad que se conformó en mi práctica docente.

La tripulación tenía claro lo que quería y mi obligación era acompañarlos en ese asalto. No había que convencerlos de algo. El último en entender y convencerse del por qué ese interés fui yo. Entonces, aunque en los hechos el proyecto ya había arrancado, propuse apenas el nombre: *Escondamos un tesoro*. Luego ratificamos nuestra versión del contrato donde se estableció lo que a cada uno le correspondía hacer. A partir de las directrices que publiqué en la clase de Videollamadas del Classroom aparecieron dibujos de los personajes que se hacían presentes durante las videollamadas.

En el Anexo 4 muestro cómo elaboraron algunos compañeros sus figuras las cuales, de volvieron un reporte de lectura que no necesitaba letras. Daban tanto detalle de la historia y las emociones que despertó en ellos mientras la realizaban que la reseña escrita quedaba en un segundo plano. Al ver su entusiasmo, comencé a confirmar que para el grupo cambió en el papel que puede jugar la lectura y en esto radicó una intención importante: buscar que no se convirtiera en una tarea común y corriente como las que ya los tenían hartos.

En el transcurso de la MEB, entendí que en este contrato se podía infiltrar una posibilidad de aprendizaje al puntualizar lo que yo les enseñaría y lo que ellos deberían aprender para poner

en práctica. En esta publicación anoté entre mis obligaciones leerles el libro seleccionado con la intención de divertirnos. En contraparte a ellos les correspondía revisar el archivo para tratar de identificar de qué se trataba la historia. Otra anotación me obligaba a organizar la recapitulación de la temática del libro. Ellos debían representar a través de un dibujo uno o varios elementos que nos dieran una referencia a cada título. Esa fue nuestra manera de enterrar los tesoros que capturábamos. Y como era necesario ostentar la riqueza que acumularían se estableció que cada uno seguiría elaborando un títere de dedo y compartiría la foto en el grupo de WhatsApp. Pensamos que esto nos serviría para ir reuniendo a los compañeros que se dispersaron.

Después de la lectura de *Malvado Conejito*, siguió una sesión de elaboración de mapas del tesoro. Cada quién trazó en una hoja su isla imaginaria con los respectivos elementos: palmeras, cuevas, ríos, montañas y otros. Luego se seleccionó donde era su punto de partida y cerca de éste agregaron el elemento que haría referencia a la temática del libro. Aquí ocurrió un ejercicio interesante cuando los niños explicaban su dibujo.

— Yo puse una carta porque el Conejito les manda una a sus padres. — dijo Mía.

— Esta chamarra es la que usaban los conejos malos. — Avisó Aldo.

Uno a uno, los presentes en la sesión realizaron el intercambio de su impresión sobre una misma lectura. Logramos que ese intercambio no fuera por medio de una cuartilla escrita en algunos casos por los padres. El grupo confeso que la mayoría se había adelantado a la lectura del libro. Algunos lo habían terminado y otros solo avanzaron un poco. Se acordó permitir ese adelanto a la lectura ya que ayudaba a distraerse de los exámenes y a la vez platicar sobre lo que aprendieron. Faltaba encontrar el impacto a la comunidad a partir de esta actividad.

La pandemia por Covid-19 forzó un cambio de las maneras de enseñar. El distanciamiento social, por su parte, obligó a que aspectos atribuidos a la sociabilidad fueran tarea de la escuela

desde las actividades que se realizaban de forma remota. En ese sentido es que pude encontrar el área donde impactaba nuestro proyecto en una actividad en apariencia sencilla. Los niños requerían una transformación de las dinámicas de trabajo que involucraría escuchar y ser escuchados para mejorar su estado emocional. Al elegir una intervención que atendiera esta problemática rebasé los límites tradicionales de la escuela. Estaba ahora en las aguas de la Pedagogía Social que Úcar (2010) recupera de Trilla y la cual involucra procesos educativos dirigidos al desarrollo de la sociabilidad física o virtual de los sujetos.

Una pedagogía de este tipo es más apropiada para la Animación Sociocultural de la Lengua ya que rebasa las aulas al perseguir la participación de personas, grupos o comunidades que están en situación de vulnerabilidad, riesgo o conflicto social. Considera también los procesos de socialización que se producen en ámbitos físicos y virtuales y las maneras cómo unos y otros inciden sobre las personas.

Desde esta perspectiva el grupo no dejaba de verme como su capitán. Querían que siguiera modelando cómo se realiza la lectura y además querían ocuparla para socializar en las videollamadas. Nuestro primer libro facilitó un círculo de diálogo a manera de tertulia literaria que dejó como evidencia su registro a través del dibujo en el mapa. Al compartirlo en la red de comunicación del grupo, hubo compañeros que se atrevieron a preguntar qué estábamos haciendo. Aquellos que no se conectaban escribieron y pidieron que la dinámica se registraría en el classroom para que también ellos pudieran realizarla. Era momento de pasar al segundo libro.

El encargo fue un libro que hablara de dinosaurios o de monstruos. Para esta ocasión elegí *¡Más te vale, mastodonte!* de Micaela Chirif. Pensé que esta tenía relación con la prehistoria debido al mastodonte que servía de mascota a un niño. Además, la conducta del animal era de espanto, sumando que era enorme y feroz. Confíe en que les gustaría. Una vez editadas las imágenes y

guardadas en el formato que aseguraba que todos pudieran abrirlo, se compartió de nuevo con cierta anticipación. Hasta este momento los alumnos se enfrentaban sin temor a los libros álbum y libros ilustrados. La dinámica sería la misma. Ver el material y leerlo con anticipación si querían. Hacer el muñeco respectivo y además sumar las imágenes en el mapa del tesoro para compartirlo por WhatsApp.

Para este segundo libro ya había un objetivo que iba más allá de la simple lectura. Los chicos querían compartirlo para que sus amigos volvieran a ponerse en contacto. Se presentó también el interés de convertirse en lectores por gusto e intercambiar sus experiencias. Varios compartieron sus impresiones en la videollamada. Escuchar mi lectura ya era mero trámite. Les interesaba reseñar el texto o bien exponer alguna de sus dudas o interpretaciones. Otros, como Jesús, se concentraban en la narrativa oral para tratar de hacer la lectura por su cuenta en los días siguientes.

Se abrió en nuestra colectividad un espacio de pertenencia que requería su participación para organizarse. Se presentó una entidad similar a la que Smith (1986) describe como un club de los que leen y escriben donde existe una incorporación por interés. En el caso concreto de los sobrevivientes de la educación a distancia del 2oB el club se conformó para la lectura como actividad principal y resultó atractivo porque no había una lectura obligada. Se compartía el material y ellos decidían si lo revisaban o no y hasta donde llegaba su lectura en caso de realizarla. El registro en el mapa jugó el papel de membresía pues solo podía ser entendido por quienes iban al corriente de las sesiones y libros.

Un aspecto que me agradó del segundo libro fue que los niños empezaron a relacionar la trama con otros aspectos. Algunos incluso relacionaron al mamut desobediente con su propia conducta.

—Hasta que no te dicen ¡Más te vale! No haces las cosas. Así pasa con mi abuelita — nos compartió Nathán y aprovechó para compartir que él era desobediente, pero se sentía mal por eso y anunció que cambiaría.

—A mí me gustaría tener una mascota, aunque no al mastodonte. — Compartió Yanerí, mientras su mamá pasaba por detrás de ella y a través de la pantalla la veíamos acomodar sus trastes.

Verlos tan relajados a pesar de que estábamos terminando los exámenes del tercer periodo era un indicador de la utilidad de este club. En casa, las estrategias para que leyeran incluían palabras fuertes y regaños. Caras desesperadas y ademanes violentos que en ocasiones se asomaron a la pantalla durante la videollamada. Los padres al reconocer que ya estaban a punto de recibir su calificación ya no prestaron atención a la forma en que se leía en la dinámica de nuestro proyecto.

Según lo planeado aun nos quedaba tiempo para leer dos títulos más así que todavía había oportunidad de aceptar a más compañeros. En ese momento había nueve alumnos que se conectaban de forma regular a la videollamada y cinco más trabajaban por medio de classroom. Otros tres comentaban los trabajos que enviaron sus compañeros por el grupo de WhatsApp. Tres más en definitiva desaparecieron. Sus compañeros propusieron que hiciéramos un cartel para invitarlos a ponerse en contacto.

El interés de los chicos radicó en que percibían los beneficios de pertenecer, algo que habíamos perdido cuando el grupo se tuvo que fragmentar con cada integrante desde casa. Con el proyecto. Coincidí de nuevo con el señalamiento de Smith (1986) al hablar de los beneficios de pertenecer, ya que al ser aceptados cada miembro identificó para qué sirve el lenguaje en el uso que hacía gente como ellos y en consecuencia no percibían una sanción en las ocasiones en que su desempeño no era igual al de los más hábiles en la lectura. Con esta condición se visibilizó al error

o la falta de dominio como una oportunidad de aprender del otro, generando la retroalimentación entre pares que se había diluido mientras solo se trabajaban las actividades planeadas acorde a los temarios y los libros de texto.

Este club que apareció fue resultado de la reorganización de los espacios virtuales que construí para el grupo. Si bien no se crearon en un espacio físico como las que sugiere Jolibert (1998) cuando ejemplifica algunas variantes en el acomodo del mobiliario y la textualización del salón, si utilice las interfaces de las distintas plataformas de mensajería, de las herramientas de plataformas educativas y sitio web para dejar presentes múltiples textos. En Classroom se gestionó una clase llamada Sala de lectura, donde coloqué enlaces para visualizar ejemplares de literatura infantil digitalizada, así como algunas publicaciones que se podían trabajar en relación con algunos contenidos del programa. Dentro del chat que se tenía en WhatsApp también aparecían de manera constante estos materiales, lo cuales eran focalizados para evitar que se llenara de publicaciones sin relación al trabajo con el grupo. En el blog también se agregaron esos materiales y en esa plataforma se puede medir el alcance que tuvieron pues en el momento que se escribió estas líneas, la entrada vinculada al acervo literario rondaba las 156 vistas.

En el transcurso del proyecto se pudo apreciar también una relación de poder compartido con los alumnos que jugaban un papel activo. Tan activo que debo hacer una pausa para recapitular con exactitud lo que se desprendió al momento de compartir el segundo libro. Desde mi perspectiva el proyecto *Escondamos un tesoro* comenzó en realidad después de esa lectura.

3.5 Personas de palabra

El plazo fatal llegó. Concluí la aplicación de los exámenes y su calificación. Cerré la recepción de las tareas en Classroom anotadas en los temarios y asigné el puntaje de participación.

Solo hacía falta sumar y avisar a cada alumno el resultado numérico de su evaluación. Esa semana tuve una asistencia mayor a la videollamada porque programé una evaluación oral que no se contempló como escuela. Cité al grupo y mientras se quedaban en la sala de chat, los llamaba conforme una lista a una sala particular para hacer su evaluación personal. La captura del tercer libro quedo en pausa.

Cuando termino esa experiencia de evaluación pensé que ya no se conectarían, pero el lunes estaban ahí, los ocho o nueve fieles alumnos que aparecían de forma regular, acompañados incluso de hermanos o padres invitados que no perdían el tiempo en esconderse desde algún lado oculto para las cámaras, se asomaba como invitado el hermano de algún alumno. Aldo y Jesús rompieron el silencio para compartir su mapa. Uno lo pintó con café para darle una apariencia de pergamino. Otro lo quemó por las orillas para simular que era un documento antiguo.

—Quiero más libros para seguir registrándolos en mi mapa. —Pidió Jesús.

Nadie lo cuestiono, ni siquiera porque siempre veíamos que en realidad eran sus papás los que leían por él. Verlo tan emocionado lo llevaría a leer por su cuenta en imitación de lo que hacían sus compañeros. No creímos que se conformaría con la reseña breve que le compartían a discreción, pues él veía todo lo que se podía contar de un libro cuando cada uno se sumerge en sus páginas por cuenta propia.

El tiempo se venía encima. Con las distintas actividades que programó la directora considerando que los alumnos ya estaban evaluados y que en calendario escolar estaban asignadas fechas para el Consejo Técnico Escolar y la descarga administrativa para preparar el cierre del curso, solo tendríamos oportunidad de seguir con el proyecto en cinco sesiones muy separadas. Expuse la situación a los chicos. Las decisiones ya solo las tomábamos alrededor de diez personas y se sumaban los compañeros que leían las tareas por Classroom.

— ¿Qué hacemos? — Pregunté también desorientado.

Revisamos las fechas para responder. En apariencia quedaban dos semanas de trabajo, pero solo había cinco días disponibles. El grupo respondió que daba igual, que esos días se conectarían y que seguiríamos registrando los libros en su mapa. Querían conocer más historias y terminar leyendo mejor. Registré la reorganización del proyecto. La intención ya estaba clara. Las actividades se recuperaron de una lluvia de ideas.

—Entonces... el maestro busca y manda el libro para la siguiente clase.

—En la tarde y el día que no hay clase nosotros revisamos el libro. Va a estar en el WhatsApp... o en la sala de lecturas.

— Para el 23 de junio... leemos el nuevo libro. Pero hay que escoger de qué va a ser.

— Para ver si le entendieron... hay que enseñar al final el mapa y ver si su dibujo tiene que ver. Si no se entiende es porque no lo leyeron o no pusieron atención.

— Subamos una foto de nuestro mapa para que les dé curiosidad a los que no se conectan y hagan el trabajo. Que el libro se ponga... en la clase de Videollamadas y manden ahí su trabajo para verlo en la clase.

— Hay que seguir haciendo un títere de cada libro y al final los ponemos en un barquito de piratas.

— Hay que guardar el mapa para cuando regresemos a la escuela y lo pegamos para que la nueva maestra tenga que encontrar los libros que leímos.

La última propuesta fue inquietante. Alguien filtró que ya no estaría con el grupo y seguro era un tema que los padres comentaron con sus hijos. Tal vez por eso los chicos se habían mostrado tan colaboradores, como una despedida. Sin hacer mucho eco de esa última propuesta consensamos el plan de acción. Aunque en la pedagogía por proyectos propuesta por Jolibert (1998) se habla de

un contrato que se establece con el grupo, prefiero llamarlo plan de acción, en una referencia al plan de trabajo que ocupó Freinet (1985).

Preferí ocupar el término contrato para estipular las actividades que ejemplifiqué o modelé desde la figura docente y que el alumno debía poner en práctica. Negociábamos así, por ejemplo: el maestro debía leer la historia con una entonación que despierte emociones y los niños observan cómo lo hizo. En contraparte, para los alumnos de segundo resultó más sencillo y orientador saber que después correspondía a ellos leer un fragmento de esos libros y usar una entonación que también despierte las emociones. Este ajusté me sirvió para empatar la transferencia de los aprendizajes esperados a los aspectos a evaluar en el desempeño de los alumnos. De esa manera en el contrato quedaron establecidas las acciones que a ellos y a mí tocaba practicar desde el aspecto actitudinal, procedimental y hasta conceptual.

Se alcanzó la aprobación y nuestra palabra quedó empeñada. En el contrato se señaló que era necesario presentarnos a la sesión para la lectura del libro por parte del maestro. Tenía que leer todos los cuentos haciendo voces para que la narración fuera interesante. Antes, los alumnos comentarían de qué pensaban que se trataría el libro y comentarían su opinión de la historia al final de la lectura del maestro. Para retomar el trabajo de las sesiones previas, el grupo debía enseñar y explicar los dibujos de su mapa del tesoro. Por último, se comentaba el trabajo de los alumnos para que supieran si estuvo bien o qué debía mejorar. Opinarían, también, si los dibujos agregados por compañeros en el mapa eran adecuados o no y recomendarían los libros a otras personas.

Después de esta reorganización vino el libro de *Mi perro Gruyere* de Céline Malépart. Una historia que los conmovió pues aborda el tema de la muerte de una mascota. En el contexto de la pandemia hablar de pérdidas o el temor a la muerte era delicado y a la vez de su interés. Bayron, un chico que quedó huérfano el ciclo escolar pasado comentó que el libro lo hizo pensar en su

padre. Otros compañeros expresaron también su opinión. Fue grato ver que cumplían con lo estipulado en el contrato. Al finalizar las participaciones llevaron el encargo de agregar la imagen representativa en su mapa. Cuando revisábamos las imágenes nos remitían a los libros que leyeron en sesiones anteriores.

En esa captura de libros Sophia volvió a tocar el tema de un gato que era malvado. Le comenté que el libro al que hacía referencia era secuela de una obra llamada *El diario de un gato asesino* de la autora Anne Fine. Pedí a Sophi que describiera el libro y les mencionó que estaba grueso a comparación de los libros ilustrados previos. Advertí también que era un libro difícil de conseguir, pero eso no los desanimó. Asumieron el reto de leerlo si se conseguía, aprovechando que nuestra sesión se espaciaría hasta la próxima semana. Así que me fui con esa misión: buscar, capturar y enviar el archivo con ese libro.

No fue algo sencillo, pero lo encontré. Y así fue como llegó a sus dispositivos el archivo con el último de nuestros tesoros, los libros que por ser pirateados no podían poseerse y era mejor esconderlos. Además de volverse el tesoro particular de cada alumno, la literatura infantil tomó forma de una nave por la cual nos evadimos de la monotonía en que nos sumió la escuela. A bordo de la literatura llegamos a un punto de reunión y también nos fuimos al mundo que cada texto nos hizo recrear en nuestra mente. De ahí se me ocurrió el término *literautas*. Los nautas, navegantes con actividad pirata.

El interés provocado por un gato acusado de ser asesino fue el punto de cierre. Se nos terminó el tiempo, pero hasta el último día cumplieron con sus actividades. La extensión del libro nos dejó ver el reto que les esperaba para el próximo ciclo escolar. No todos alcanzaron a leerlo por completo, pero los desafió a leer algo más extenso a los libros álbum o los libros ilustrados que disfrutaron durante sus dos primeros años en la primaria. Sin obligarlos, evaluaron su nivel

como lectores y su resultado no fue la frustración sino la motivación de emplear libros que ellos llamaban *para grandes*.

En nuestra sesión de cierre cada uno compartió su mapa donde señalaban lo que atesoraron. Eran expresiones creativas que reflejaron no solo las sugerencias del docente sino las ideas que entre ellos intercambiaron. El control de lectura que en otros tiempos deberían de haber elaborado se transformó en un dibujo que abstraía la referencia de cada libro en uno o dos dibujos que a veces solo un conocedor podía identificar (Anexo 5). También tomó forma de los personajes elaborados como títeres de dedo que tripulaban el barquito pirata que elaboraron. Nuestro cierre incluyó la promesa de seguir agregando al mapa los libros que cada uno de ellos capturaría.

Aunque en nuestro entorno no hay una biblioteca cercana, aprendimos en esta contingencia que en la red no solo navegan distractores, también hay libros interesantes que vale la pena tomar. Su deseo fue que su próximo capitán se anime a asaltar la literatura y no la deje detrás de las murallas y la cerradura de un estante. Pienso que lograron esa transformación porque son personas de palabra. Además, no están solos pues conseguimos aliados entre varias familias, cuando vieron que hay otras formas de hacer que los niños lean, escriban y hablen. El objetivo que visualicé dos años atrás se alcanzó. Logré poner en marcha estrategias que transformaron el temor de los alumnos a usar el lenguaje por una animación que nace de la consideración del contexto material y temporal en que se desenvuelven.

Después de la tormenta

Las primeras líneas que redacté al inicio de mi estancia en la MEB me recordaron lo que soy. Un hijo de revisteros que dominó la lectura básica en las banquetas, por medio de literatura mal vista desde el ámbito escolar. Con revistas de monitos, literatura barata que muchos refieren, pero no quieren explicar cómo la conocen. Esos primeros momentos me llevaron a reconocer una transformación que mis padres deseaban y por eso decidieron enviarnos a la escuela y llega al punto de cursar esta maestría. De un recuerdo a otro hay muchos intermedios que resultan significativos: alcanzar el bachillerato, participar en movimientos sociales, conocer a mi esposa, convertirme en docente, el nacimiento de mi hija y el estancamiento profesional.

Además de recuerdos de ese último tema, existen viejos papeles que son testigos del mar en calma en el que se convirtió mi práctica. Planeaciones con poca vinculación al contexto. Reportes y análisis sin sustancia de los resultados del grupo. Bitácoras de aula que parecen actas de un tribunal donde se juzgaba al alumno y no mi desempeño como docente. Exámenes que hoy da vergüenza volver a leer. Eso y más comenzó a flotar a mí alrededor, como prueba de un naufragio de los ideales de alguien que se consideraba afín a la pedagogía antiautoritaria.

Esa decepción me motivó a aventurarme a cursar la MEB y gracias a ello pude experimentar una reconstrucción que abarcó no solo el aspecto docente sino de la propia historia de vida desde los primeros cursos. En educación, lo que más se averigua son datos por encima de las prácticas cotidianas desarrolladas en las aulas. Lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

Desde esta perspectiva el enfoque narrativo tiene una gran importancia porque permite describir y conceptualizar con más precisión lo que ocurre en los centros de trabajo. Suárez y Ochoa (2004) mencionan la importancia que en otros países dan a los relatos docentes. Estos se valoran como vía de reconstrucción horizontal de un discurso apegado a las realidades y prácticas

pedagógicas que permiten identificar cómo enseñamos y cómo aprenden o qué necesitan aprender en realidad los alumnos.

El uso de ese enfoque permite atender situaciones escolares complejas que raramente tienen la atención de la investigación centralizada y vertical. Esta recuperación de lo que se hace de manera cotidiana como docentes es en cierta forma una investigación directa en el aula que respondería al problema de la falsa vinculación provocada por estudios que se realizan sin interactuar en los ambientes de las distintas gestiones escolares.

Pero este enfoque no impactó solo en el trabajo con los alumnos, también tiene una utilidad personal. Sin esperarlo, la MEB me dio la oportunidad de ocupar la escritura narrativa para cerrar un ciclo con la Historia, una disciplina bajo la cual no terminé de formarme pero que siempre flota, dejando ver su presencia en mis intereses. Gracias al EBN saldé esa cuenta de hacer visible la historia que me atañe desde el plano personal y gremial, lo cual logré con el ejercicio de reconstruir pasajes de mi vida que explicaron las aspiraciones que se translucen en el tipo de docente que busco ser dentro del aula.

Debo advertir que la formación bajo la Animación Sociocultural de la Lengua también es una herramienta que refrescó mis posturas políticas dentro del aula pues me dotó de una visión bajo la cual es impensable no escuchar al alumnado, reconocer sus necesidades y compartirlas. Asumir que el trabajo con cualquier grupo provoca reconocerse no tendrá el mismo impacto si se realiza como un agente externo. Sin la identificación y pertenencia aspiraba a lo mucho a poner al alcance de una colectividad algo que les estaba negado y el objetivo final era compartirle alguna practica que para otro sector es familiar. Se cae en un activismo que pretende, sin saberlo con claridad, democratizar la cultura.

En contraparte, asimilarnos como parte de la comunidad obliga reconocer el valor de sus expresiones culturales, mantenerlas y promoverlas como una herramienta que no le brinde, de manera esporádica, manifestaciones culturales ajenas, sino el ejercicio permanente de su forma de vida en un camino de transformación a partir de sus propios intereses y necesidades. Guiarnos por este principio de la Animación Sociocultural para alcanzar la transformación hombro con hombro, es la expresión académica del postulado del maestro guerrillero Lucio Cabañas: Ser pueblo, hacer pueblo, estar con el pueblo. Gracias a la ASCL pude volver a pensar en utopías hermosas y el camino para llegar a ellas es más fraterno y viable pues se recorre acompañado y a través de la palabra.

Cuando no sabía lo que significaba esta experiencia formativa, esperaba de ella estrategias de manual. Recetas con una funcionalidad demostrada que se aplicaban por sus resultados comprobados. Incluso por eso pedí que me asignaran un grupo de primer grado, pero no. El aprendizaje que adquirí no es de ese tipo. Por el contrario, el recorrido por las técnicas Freinet, conceptualizaciones de la LIJ, la lectura escritura y oralidad se volvieron herramientas básicas para construir estrategias de diseño propio para cada intervención.

Los aciertos y errores también quedaron registrados no solo desde el EBN, sino desde la visión de una etnografía participante que me situaba dentro de los hechos observados para el posterior análisis. En esos apuntes reconocí otra parte de mi vida anclada a mi presente. ¿Por qué mi práctica se cargaba a remarcar la importancia de leer? ¿Por qué no podía ejecutar la mano dura con mis alumnos? ¿Por qué no me siento a gusto con ciertas prácticas de la cultura escolar?

Esta reflexión era lo que se esperaba para desencadenar una tormenta en nuestra práctica docente. ¿De qué servía identificar las necesidades de nuestros alumnos si no era capaz de reconocer las debilidades y carencias propias? Con esta perspectiva los resultados académicos del

alumno eran también los nuestros. Pasé de esta forma a pensar en una intervención que se apoyó de mis fortalezas, pero también que retó mis debilidades como docente convertido de nuevo en estudiante. Mientras mis alumnos aprendían a leer y escribir sus primeras palabras, me adentré en el abecé de la ASCL y plasmé mis primeras líneas de recuerdos.

Mis primeras conclusiones me convencieron de que solo sería capaz de enseñar lo que sabía hacer. Enseñar no es dictar sino mostrar cómo se hace, así que convertí mi aula en un pequeño club donde mostré cómo buscar una letra necesaria asociándola a dibujos, donde escribí lo que me dictaban quienes no sabían escribir, con la intención de que me imitaran y donde enseñé cómo seguir y desarmar las palabras para poder leerlas. Enseñé también que la Lengua tiene que ver con la ciudadanía cuando les mostré cómo se participaba en la asamblea escolar desde el público y desde la mesa que la dirige.

En ese club de los que estaban aprendiendo a leer, escribir y participar desde la oralidad recluté a una tripulación valiente que demostró su capacidad de proponer y actuar de forma comprometida con lo que le interesaba, en la medida que la dura prueba que representó la pandemia de Covid-19 se los permitía. Ahora es seguro que cruzan el patio de la escuela blandiendo la escritura y la lectura, con un tesoro literario oculto en la mochila o el corazón y cuya existencia está cifrada en sus mapas. Como en toda historia de piratas, no dudo que siguen atesorando y presumiendo sus bienes para que otros intenten tener una fortuna como la de ellos.

Referencias

- Bolívar, Domingo y Fernández (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación*. Madrid: Editorial La muralla.
- Bruner, J. (2003): *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Camps, A. (2003) Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica en A. Camps (Comp.) en *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cantero, F., (1998) *Conceptos clave en lengua oral*, en Mendoza, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. España: Horsori. (pp. 141-153)
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57),355-381. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carrasco, A. (2011). La enseñanza de la lectura en los libros de texto gratuitos de español, en R. Barriga Villanueva (coord.) *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG, pp. 307- 328.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Publicado en *Comunicación, lenguaje y educación*. Madrid: Documento WEB. Pp. 63-80.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural. Entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Cirianni, G., & Peregrina, L. M. (2003). *Rumbo a la lectura*. Ediciones Colihue SRL.
- Clifford, G. (2003), *La interpretación de las culturas*, México, Editorial Gedisa.
- Coll, C. (2000), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paídos Educador.

- Collazos, César Alberto, & Mendoza, Jair (2006). *Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. Educación y Educadores*, 9(2) ,61-76. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Díaz, C. (2011). El aporte de distintas disciplinas para el diseño curricular en el área de lenguaje, en R. Barriga Villanueva (coord.) *Entre paradojas: A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México, SEP, CONALITEG, pp. 287- 305.
- Freinet, C. (1970). *Los métodos naturales. II. El aprendizaje del dibujo*. Barcelona: Fontanela/Estela.
- Freinet, C. (1985). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1988). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo veintiuno editores.
- Gadotti, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI editores.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la Literatura Infantil*. México: Anaya.
- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. *La interpretación de la cultura*, 19-40.
- Gil, J. (1994). De los mitos de las Indias. Carmen Bernard (comp.), *Descubrimiento, conquista y colonización de América a quinientos años*. México, Fondo de Cultura Económica/CONACULTA.
- Ginzburg, C. (2008). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Península / Océano.
- Goodman, K. S. (1992). *Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.

- Jiménez, A., y González, J. (2019). Ideas sobre la Animación Sociocultural de la lengua. En A. Jiménez (Coord.), *Aulas para la imaginación: La formación desde la animación Sociocultural de la lengua* (pp. 27-42). México: UPN.
- Jiménez, F. (1985). *Freinet. Una pedagogía de sentido común*. México: SEP Cultura/Ediciones El Caballito.
- Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.
- Jolibert, J., Jacob, J. (Coords). (1998) *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: JC Sáez Editor.
- Kalman, J., (2008) *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita* en Revista Iberoamericana de Educación Vol. 46 Núm. 1 Pág. 107-134.
- La Cueva, A., (1998). La enseñanza por proyectos ¿mito o reto? En *Revista Iberoamericana de educación*, No. 16, pp. 165-190.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Linuesa, M. y Domínguez, A. (1999). Cap. 3 Aspectos socioculturales de la lectura. En *La enseñanza de la lectura* (pp. 87-117). España: Pirámide.
- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vigotsky: la psicología socio-histórica. en *Revista del Círculo y Formación del profesorado*. pp. 1-11. Brasil: Universidad Católica de sao Paulo.
- Makarenko, A. (1975). *Poema Pedagógico*. México: Ediciones Quinto Sol, S.A.
- Makhlouf, C. (2003). *Fundamentación general de la Línea didáctica de la Lengua de la Maestría en Desarrollo Educativo*. México: UPN (Documento inédito).
- Martínez, C. (1985). *En el país de la autonomía. La escuela moderna*. México: SEP Cultura/Ediciones El Caballito.

- Martínez, L., & Paredes, C. (2016). *Dar vuelta a la página. Historia y tendencias del cómic mexicano*. Tierra adentro. 217.
- MMEM. Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. (1997). *La Pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. México: MMEM.
- Monarca, H. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3) ,114-123. ISSN: 1139-7853. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230795008>
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Editorial Gedisa.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J. (1997). Una pedagogía centrada en el niño. En *Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, La pedagogía Freinet. Principios Propuestas y testimonios* (pp. 34-45). México.
- Porlán, R., (1998). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- Pozo, I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España: Alianza Editorial.
- Quesada, R. y Hernández, G., (2020). *La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento*. En *Didac75*. (pp. 40-47). México: Universidad Iberoamericana.
- Quintana, M. (2002). *Aproximación conceptual en Programas de Animación Sociocultural*. Editorial UNED.
- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: SM de ediciones

- Ricoeur P. (2006) *La vida: un relato en busca de narrador*. Ágora.; 25(2):9-22.
- Rockwell, E. (2001). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. Educação e pesquisa, 27, 11-26.
- Ruiz, Guillermo (2013). *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. Foro de Educación, 11(15),103-124. ISSN: 1698-7799. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544540006>
- Sarrate, M (2002), La animación sociocultural en la infancia y juventud en *Programas de animación sociocultural*. (pp. 47- 60.) Universidad Nacional De Educación A Distancia.
- SEP (2011). "Enfoques didácticos"; "Propósitos" en *Programa de estudio 2011. Educación Básica. Primaria*. México.
- SEP (2017) *Aprendizajes claves para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México.
- SEP, (2000), *Libro de español para el maestro*. Tercer grado. México.
- Smith, F. (1986), El club de los que leen y escriben Cap. 1 en "De cómo la educación apostó al caballo equivocado". Aique, Argentina. 1986.
- Solana, F., (1981). *Historia de la educación pública en México*. Sección de Obras de Historia.
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Nodos Y Nudos, 2(17). <https://doi.org/10.17227/01224328.1228>
- Torres, B., (2013) *Los libros de texto gratuitos de historia en la política educativa de México, 1959-1994*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Úcar, X. (2010) *Los ámbitos de intervención de la Pedagogía Social*. Recuperado de https://www.academia.edu/6230629/Los_%C3%A1mbitos_de_intervenci%C3%B3n_de_la_Pedagog%C3%ADa_Social_2010_

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona:
Ediciones B.

Woods, P., (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona,
Paidós.

Referencias Literatura Infantil y Juvenil

- Azevedo, R., (1993). *Nuestra calle tiene un problema*. México: Editora Ática-SEP.
- Chirif, M. (2015). *¡Más te vale, mastodonte!* México: Fondo de Cultura Económica.
- Fine, A. (2016). *El diario de un gato asesino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ibargüengoitia, M. (1993). *Los secretos de Margarita*. México: SEP/SITESA.
- Nadon, Y, y Celine, M. (2008). *Mi perro Gruyere*. México: Norma Editorial
- Willis, J., & Ross, T. (2016). *Malvado conejito*. España: Océano travesía.

Anexos



Anexo 1. Ejemplos de algunas revistas que se podían encontrar en el puesto.

LA ASAMBLEA DEL GRUPO



Anexo 2. La asamblea del 1ºB. Participación de casi todo el grupo.



Mapa pirata

Juan Carlos Simbron Olvera · 21 jun 2021

100 puntos

Fecha de entrega: 22 jun 2021

Hola chicos,

a quienes no se han conectado , les comento que ha ocurrido estos días.

primero ya no quiero ser maestro y decidí convertirme en pirata. Ahora soy el Capitán Barbatiesa.

Por eso tampoco tengo alumnos, ahora hay una tripulación y varios de sus compañeros ya también decidieron ser piratas.

Andamos buscando libros para que cuando pasemos a tercer grado en unas semanas, ya leamos mejor.

Les dejo la entrada del blog para que lean 3 libros. Cuando entren en el link, solo deben tocar en el titulo y se abre el archivo.

"Malvado conejito"

"Más te vale mastodonte"

"Mi perro Gruyere"

por cada titulo elaboras un titere de dedo (lo dibujas en papel, coloreas, recortas y lo pegas sobre una anillo de papel.)

Luego haces un barco de papel donde iras colocando a tus titeres/personajes.

Por ultimo elabora un mapa pirata como el que están compartiendo tus compañeros en el grupo de whatsapp

Sube las fotos de tus trabajos para que vea como vamos

Bienvenido a esta aventura en la que seguiremos asaltando libros para que puedas leerlos.

atte Capitán Barbatiesa



delmaestrokarlitos: El libro á...

<https://delmaestrokarlitos.blogspot>

Anexo 3. Tarea publicada que marca las acciones acordadas con los asistentes a las videollamadas.



Anexo 4. Los personajes de las lecturas fueron presentados en la videollamada.



Anexo 5. Mapas elaborados por los alumnos. Algunos incluyen la reseña del libro en una hoja dentro de una botella.